

Autobiografies lingüístiques d'infants que viuen en una societat de llengües en contacte

*Linguistic autobiographies of children living in a society
with languages in contact*

Maria Dolors ARENY I CIRILO

Societat Catalana de Sociolingüística. Institut d'Estudis Catalans

Data de recepció: 6 de maig de 2013

Data d'acceptació: 24 d'octubre de 2013

RESUM

En aquest article es reporten els resultats d'una investigació etnogràfica realitzada a partir de la recopilació d'un corpus de textos autobiogràfics, procedent d'una mostra d'alumnes d'una escola primària de Barcelona. Es pretenia comprendre les representacions que tenen sobre la llengua i sobre la pròpia història lingüística els infants bilingües d'edats compreses entre onze i dotze anys, amb l'objectiu d'interpretar com poden influir aquestes percepcions en els seus usos lingüístics. D'una manera especial, la recerca centra la seva atenció en els casos dels infants bilingües inicials.

L'anàlisi dels textos ens va permetre descobrir algunes teories infantils sobre l'adquisició del llenguatge. Vam poder entreveure que la majoria de subjectes no demostren ser conscients de la seva experiència de vida en una societat de llengües en contacte, però, en canvi, s'observen indicadors que ens informen que hi ha un coneixement implícit del fenomen.

PARAULES CLAU: bilingüisme, contacte de llengües, redescrípció representacional, representacions lingüístiques, teories implícites sobre l'adquisició del llenguatge.

ABSTRACT

This paper presents the results of an ethnographic research study based on the collection of a corpus of autobiographical texts written by a sample of children from a Barcelona primary school. Through an understanding of the representations that bilingual children between the ages of eleven and twelve hold of their language and of their own personal linguistic history, this study seeks to interpret the way in which these perceptions may impact their language use. Quite especially, the research focuses on cases of early bilingual children.

The analysis of the texts allowed the development of several theories of child language acquisition. While it was found that most subjects do not appear to be aware of their experience of life in a society of languages in contact, the study brings to light indicators of an implicit understanding of this phenomenon.

KEYWORDS: bilingualism, language contact, representational redescription, linguistic representations, implicit theories of language acquisition.

1. INTRODUCCIÓ

La investigació que presentem s'interessa fonamentalment per comprendre els fenòmens psicosocials que tenen lloc en una situació de contacte de llengües.¹ Ens centrem en el cas català —definit per Bastardas (1996: 166) com «un complex entramat de fenòmens i processos i d'influències cap a una o altra banda que, dinàmicament interrelacionats, configuren un ecosistema sociocultural intricat i embullat»— i ens ocupem d'estudiar aquests fenòmens dins d'un context escolar concret, per tal d'intentar comprendre alguns dels factors que intervenen en el comportament lingüístic dels individus que creixen en aquests ambients. Deixarem en segon pla els aspectes més purament *lingüístics* i *psicolingüístics*, encara que som conscients que aquests factors estan clarament imbricats i intervenen directament o indirectament en la tria i l'alternança de llengües i en les actituds dels individus.

El focus de la nostra recerca és l'estudi dels factors psicològics o cognitius que intervenen en els usos lingüístics i en les *representacions lingüístiques*² dels nens i nenes que viuen en la societat catalana i que es troben en les etapes tardanes del desenvolupament lingüístic,³ entenent que en aquestes etapes s'estableix una connexió important entre els elements psicològics o cognitius i el factor d'*alfabetització social*, o procés mitjançant el qual les persones que creixen en una comunitat lletrada es familiaritzen amb el repertori de varietats de discurs que caracteritzen aquesta comunitat (Tolchinsky, 2004).

D'acord amb aquesta creença, podem inferir que en una comunitat lletrada d'una societat de llengües en contacte el procés d'adquisició del llenguatge tendirà a diferenciar-se d'aquell que es desenvolupa en una comunitat lletrada monolingüe, ja que els patrons de comportament lingüístic també seran diferents. Partim del supòsit, doncs, que el procés de desenvolupament lingüístic dels infants que creixen en la nostra societat es veurà influenciat per la realitat sociolingüística del seu entorn, la qual serà un factor intervinent en la construcció de les seves representacions⁴ sobre la llengua i

1. Seguint Weinreich (1996 [1953]: 29), considerem que «dues o més llengües estan en contacte si són utilitzades alternativament per les mateixes persones», fet que s'anomena *bilingüisme*. S'entén, així, que el punt de contacte són les mateixes persones parlants d'aquestes llengües, que anomenem *bilingües*.

2. En paraules d'Ernest Querol: «seria la *idea*, la *imatge mental*, que ens fem d'allò que coneixem, per exemple, de les llengües del nostre context» (Querol, 2001: 2).

3. Diversos investigadors situen les *etapes tardanes del desenvolupament lingüístic* en edats compreses entre els set i els dotze anys (vegeu Tolchinsky, 2004).

4. Des de la psicologia cognitiva, el terme *representació* s'entén com una activitat mental i, per tant, és de caràcter intern (Martí i Pozo, 2000: 15).

repercutirà en els comportaments lingüístics i en els intercanvis socials que es produeixin dins el context aula o dins de l'escola i, per extensió, en les pràctiques socials que es realitzin fora de l'entorn escolar.

En aquesta recerca, pretenem descobrir algunes teories sobre l'adquisició del llenguatge, presents en la ment dels infants bilingües d'edats compreses entre onze i dotze anys, per tal de poder analitzar la interacció de les teories infantils amb els usos lingüístics observats. En especial ens interessa estudiar el cas dels infants bilingües inicials,⁵ fills o filles de parelles lingüísticament mixtes, que van aprendre a parlar dues llengües des de la infantesa, perquè entenem que aquests infants tenen dues llengües inicials amb les quals han teixit els mateixos vincles afectius i que, alhora, són elements constitutius de la pròpia identitat (Areny, 2013).

Precisament, la lectura del llibre *Diario lingüístico de una niña* (Simone, 1992 [1988]) ens va fer veure que els nens sovint actuen d'acord amb unes teories lingüístiques adquirides implícitament des de molt petits, i aquesta reflexió ens va fer plantejar una sèrie d'interrogants que, a poc a poc, es van convertir en el motor que va engegar el procés d'aquesta investigació. Així, la problemàtica d'aquesta recerca es va centrar en les qüestions següents:

— Quina noció tenen de la seva història lingüística els nens i nenes que es troben en les etapes tardanes del desenvolupament lingüístic i que viuen en una societat de llengües en contacte?

— Quines representacions mentals tindran sobre la llengua els infants bilingües inicials? Amb quina de les dues llengües familiars se sentiran identificats?

— De quina manera influeixen aquestes concepcions en els seus usos lingüístics i, en general, en el seu procés d'alfabetització social?

1.1. *Objectius de la recerca*

El propòsit d'aquesta recerca és conèixer i analitzar les representacions lingüístiques infantils, per provar de descobrir de quina manera intervenen els factors sociolingüístics i els hàbits culturals que conformen el seu entorn proper en la configuració de la seva consciència lingüística. Amb aquesta intenció, doncs, proposem els objectius següents:

— Recollir informació etnogràfica d'un grup d'infants bilingües que viuen a Catalunya, per poder conèixer les concepcions que tenen sobre la pròpia llengua i sobre la seva història lingüística.

— Conèixer les representacions mentals (a partir d'ara RM) d'aquests infants sobre l'estatus de la llengua catalana.

5. En termes sociolingüístics, la *llengua inicial* fa referència a la primera llengua —o llengües— que un individu va aprendre a parlar a la llar, des de petit.

- Analitzar la interrelació existent entre les RM sobre la llengua i els hàbits lingüístics i culturals⁶ d'aquests infants.
- Analitzar la relació existent entre les RM dels infants bilingües inicials i l'ús d'expressions amb contingut identitari.

2. MARC TEÒRIC DE REFERÈNCIA

La recerca que presentem s'emmarca en el domini⁷ de coneixement de *la psicologia social del llenguatge*. Aquesta disciplina estudia la interacció entre els diferents factors psicosocials associats als comportaments lingüístics dels grups i dels individus, dins un determinat context social; en el nostre cas, un context de contacte de llengües. Dins d'aquest marc, intentarem fer visibles els fenòmens que volem estudiar tenint en compte diferents perspectives complementàries que ens poden ajudar a fer una anàlisi qualitativa dels factors intervinents.

2.1. *Interacció entre el domini del coneixement lingüístic i el domini de la teoria de la ment (ToM)*⁸

Els infants arriben a l'escola amb un coneixement quotidià sobre el món que els envolta, aprehès de manera espontània a través de la seva experiència de vida, cosa que comporta una interacció amb altres persones del seu entorn més proper. Són representacions internes —o coneixements implícits— sobre el món que els envolta que els infants van desenvolupant en la seva ment, seguint un procés d'elaboració individual, però, alhora, aquestes representacions estan íntimament imbricades amb les creences del propi grup social. La idiosincràsia d'aquests coneixements és que tenen una càrrega emocional molt forta perquè s'han generat de manera intuïtiva en un entorn familiar i social amb el qual els infants se senten lligats per uns llaços afectius, i això fa que aquestes idees siguin difícils de canviar.

Un cop l'infant arriba a l'escola, s'amplia el seu entorn social i s'obre una etapa important en el seu procés d'*alfabetització social*, entès aquí com un factor cultural en el sentit de participació en les activitats comunicatives d'una comunitat lletrada (Ravid i Tolchinsky, 2002). A partir d'ara, les seves teories implícites⁹ en el domini del coneixement lingüístic i el domini de la teoria de la ment (ToM) entraran en contacte

6. Ens referim als hàbits culturals susceptibles de ser més o menys habituals entre els preadolescents (televisió, ràdio, cançons, cinema, espectacles, navegació per Internet...).

7. Seguint Karmiloff-Smith (1994 [1992]) entenem per *domini* el conjunt de representacions que fonamenten una àrea de coneixement (el llenguatge, la matemàtica, la psicologia...).

8. El terme *teoria de la ment* (ToM) fa referència a l'habilitat per entendre i raonar sobre les creences o opinions dels altres (Perner, 1991, i Siegal i Varley, 2002, citats per Tolchinsky, 2004).

9. Entenem per *teories implícites* aquells coneixements adquirits a través de l'experiència, però que són inaccessibles a la consciència.

amb els significats culturals existents dins el context escolar i aquesta interacció serà especialment important en les etapes tardanes del desenvolupament lingüístic, perquè en aquestes etapes es desenvolupen «aquells àmbits del llenguatge que són més sensibles a experiències socials i culturals» (Tolchinsky, 2004).¹⁰

Annette Karmiloff-Smith (1994 [1992]) ha desenvolupat un model de fases que introdueix un procés reiteratiu de *redescripció representacional* que ella anomena *model RR*, i amb el qual pretén explicar el procés cíclic que segueixen les representacions dels infants a partir de la informació que es troba implícita en la seva ment i de quina manera aquestes idees es fan progressivament més complexes, manipulables i flexibles.

Segons aquesta investigadora, el desenvolupament implica tres fases *recurrents* que conformen un continuïum entre el coneixement implícit i el coneixement explícit, a través del qual es va construint el coneixement. Amb el seu model explica com els coneixements implícits —o les representacions inicials— s'emmagatzemen en la ment de manera independent, sense interrelacionar-se, però a mesura que aquelles representacions es vagin redescrivint es transformaran en un coneixement explícit i accessible a la consciència. En resum, aquest model defensa la idea que per tal que es produeixi una redescrípció és necessari superar prèviament i progressivament un període de «mestratge conductual» o, dit d'una altra manera, afirma que només es redescriuen les fases que han assolit una estabilitat en la ment, i el procés de RR consisteix a apropiar-se d'aquests estats estables per extreure'n informació i poder-la utilitzar de manera generalitzada.

L'autora posa l'accent a destacar el paper dels factors endògens en la construcció del coneixement, amb la intenció d'equilibrar l'excessiva importància atribuïda a la interacció social des d'altres teories del desenvolupament. Amb tot, però, reconeix que el procés de *redescripció representacional* es pot posar en marxa per influències externes i, al final del procés, s'aconsegueix l'equilibri entre les representacions internes i les dades externes.

Basant-nos, doncs, en aquesta possibilitat interactiva entre els diferents dominis del coneixement, en aquesta investigació ens plantejem examinar la interacció existent entre els dominis del coneixement lingüístic i de la teoria de la ment. Precisament, Annette Karmiloff-Smith (1994 [1992]: 153) insinua que «la interacció social té un paper més important en el camp de la teoria de la ment que en qualsevol altre, inclòs el llenguatge».¹¹ En el nostre cas, aquesta consideració és rellevant, ja que els nens i nenes de la nostra mostra es troben en una etapa del seu desenvolupament en la qual, com dèiem abans, s'inicia una participació significativa de l'infant en l'entorn socio-cultural.

10. Segons Tolchinsky (2004), la teoria de la ment (ToM) proporciona el requisit psicològic per al desenvolupament dels trets característics de les etapes tardanes del desenvolupament lingüístic; l'alfabetització proporciona el recurs lingüístic per adonar-se d'aquesta possibilitat psicològica.

11. La traducció és de l'autora a partir de l'edició castellana.

2.2. Les teories de l'adquisició del llenguatge

En aquest apartat, fem un breu repàs de les principals perspectives teòriques que, des de la seva òptica, intenten explicar els factors que intervenen en el procés d'adquisició del llenguatge. Aquesta reflexió ens servirà per interpretar les teories implícites que es desprenen dels discursos infantils que ens proposem analitzar.

Per començar, destacarem un aspecte en el qual totes les teories estan d'acord, i és que tant la naturalesa (o herència biològica) com l'educació —entesa com a experiència de vida— tenen un paper important en tot aquest procés. En tot cas, la diferència rau en el paper que cada teoria atorga a ambdós factors intervinents (Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2005 [2001]: 17).

Les teories conductistes, representades per l'obra de Skinner (1959), afirmen que l'aprenentatge de la parla es produeix mitjançant la imitació i el reforç positiu. Segons Karmiloff i Karmiloff-Smith (2005 [2001]: 18), el conductisme sosté que el cervell del nadó és una mena de *tabula rasa*, en la qual l'experiència es limita a imprimir-hi la seva estructura.

Però els principis d'aquesta teoria van ser qüestionats per Noam Chomsky (1973 [1964]) en un article polèmic, en el qual pregona l'existència d'unes estructures innates que faciliten l'adquisició del llenguatge. Apareix així la perspectiva innatista que parteix d'un principi fonamental: els nens neixen amb una gramàtica universal (GU) i uns mecanismes d'aprenentatge especialitzats per adquirir la seva llengua materna.

Per contra, Piaget (1972 [1937]) defensa que per a l'adquisició del llenguatge s'utilitzen uns mecanismes generals d'aprenentatge i afirma que les estructures lingüístiques no són innates ni apreses, sinó que emergeixen com a resultat de la interacció entre el funcionament cognitiu i l'entorn. Per a Piaget i els seus seguidors, l'individu construeix el coneixement a partir de la seva interacció amb el medi i l'aprenentatge s'adquireix d'acord amb l'ordre dels estadis de desenvolupament que són condicionats per l'edat (teoria genètica), els quals afecten tot el sistema cognitiu.

Hi ha un altre grup d'investigadors que situen la interacció social com a base fonamental per a l'adquisició del llenguatge i des d'aquesta perspectiva es concep l'infant i el seu entorn lingüístic com un sistema dinàmic. Bruner (1985 [1983]) posa l'accent en la funcionalitat del llenguatge i atorga un gran protagonisme a l'experiència de l'infant en el seu entorn social, ja que aquestes pràctiques interactives fan possible la capacitat de comunicació. Les seves investigacions es basen en l'anàlisi de situacions comunicatives cara a cara que s'inicien a través de la relació mare/fill i es van ampliant dins l'entorn familiar i social de l'infant. Les teories de Bruner pretenen establir una continuïtat entre l'adquisició del llenguatge i l'adquisició de la cultura.

Finalment, Karmiloff i Karmiloff-Smith (2005 [2001]: 20-21) es posicionen a mig camí del debat entre *naturalesa* i *educació*, plantejat per les diferents teories. Parteixen del supòsit que el nadó no neix amb uns circuits especialitzats per al processament del llenguatge en la seva ment, sinó que acabarà tenint aquests circuits especialitzats a l'edat adulta, en funció de la seva experiència. En resum, aquestes investigadores defensen que hi ha una interacció dinàmica entre ambdós factors esmentats.

2.3. *Interacció entre l'entorn cultural i el desenvolupament infantil*

Per explicar el fenomen de la interacció entre l'individu i el medi, ho farem des de la perspectiva ecològica del desenvolupament humà proposada per Urie Bronfenbrenner (1987 [1979]). Aquesta teoria intenta explicar la influència del procés de socialització en el desenvolupament psicològic de l'individu.

Des d'aquesta visió, el context sociocultural —o *entorn ecològic*— on té lloc l'evolució de l'individu es concep com un conjunt d'estructures, contingudes l'una dins de l'altra (individu, família, escola...), i en la part més interna s'hi trobaria l'individu en creixement. Es posa l'accent en les progressives interconnexions d'aquestes estructures, de manera que en l'entorn proper de l'individu es dibuixa una xarxa complexa de relacions, coneguda des d'aquesta teoria com a *nínxol ecològic de desenvolupament*.¹²

Això explicaria el fenomen d'interacció que es produeix amb determinats factors socioculturals que no són visibles directament en la situació observada, però que exerceixen la seva influència a través de les interconnexions existents entre els diferents entorns. No cal dir que d'acord amb la qualitat d'aquestes connexions, i també segons el grau d'afinitat o de contradicció existent entre aquests àmbits, hi haurà una influència positiva o negativa en el procés d'aprenentatge dels usos socials de la llengua —o les llengües— que caracteritzen cadascun d'aquests ambients.

2.4. *Reflexió des del paradigma de la cognició situada*

Les teories constructivistes defensen que hi ha un procés continu de construcció del coneixement que es produeix a través de les diferents situacions viscudes al llarg de la vida pel fet que l'activitat real interacciona amb els factors ambientals on es desenvolupa: el context i la cultura. Això fa que el coneixement es replantegi constantment i generi canvis en la concepció de la realitat. Des d'aquesta òptica es defensa que «aprendre i actuar» són accions inseparables i s'insisteix a assenyalar que per aprendre a utilitzar un instrument amb eficàcia no n'hi ha prou de conèixer unes instruccions explícites, ja que tant l'eina en si mateixa com la manera d'utilitzar-la dependran de la visió del món que tenen els membres de la comunitat en la qual es fa servir (Brown, Collins i Duguid, 1989 [1996]).

En aquesta línia, Díaz Barriga (2003) remarca que l'aprenentatge escolar és, per damunt de tot, un procés d'aculturació durant el qual l'aprenent s'anirà integrant gradualment a la comunitat social que l'envolta i, a través de la interacció amb l'expert,¹³ s'anirà apropiant de les maneres de fer i d'entendre el món que són pròpies

12. Fem notar que l'entorn —o *nínxol ecològic*— dels infants d'aquestes edats queda circumscrit als entorns familiar i escolar, i és en aquests ambients on apreheren la cultura lingüística —i sociolingüística— de la nostra societat.

13. Quan parlem d'«experts» dins un context d'aprenentatge escolar, fem referència sobretot als

del context cultural en el qual s'adquireix el coneixement. A partir d'aquestes reflexions, podem inferir que l'aprenentatge d'una segona llengua en situacions habituals d'ús lingüístic comporta la integració dels significats socials i culturals que formen part del context. Així, els infants que han après a usar el català en entorns quotidians on participen interlocutors de llengua inicial no catalana han aplegat l'ús de la norma d'adaptació al castellà aplicada pels catalanoparlants, compartint de manera implícita uns determinats significats socials.

A la llarga, aquest *coneixement situat* de la llengua influirà decisivament en les representacions dels individus que pertanyen a aquesta comunitat lingüística, com a resultat de la interacció permanent entre els usos lingüístics apresos i el món de significats que conformen les diverses situacions de parla (Areny i Portell, 2004).

3. METODOLOGIA UTILITZADA I DEFINICIÓ DEL CONTEXT

Com a model d'investigació es va optar per una *etnografia educativa guiada per hipòtesi* (Rincón, 1997). Des d'aquest plantejament es considera que per comprendre una cultura s'ha de fer des de dins del context, formant-ne part com un membre més, i consisteix en una reconstrucció dels escenaris naturals que es volen estudiar.

La nostra intenció era connectar la producció d'uns textos infantils autobiogràfics amb la cultura escolar o social¹⁴ on s'havien produït i això requeria disposar d'un corpus lingüístic procedent d'un context real i representatiu de la realitat que es volia estudiar. Així, conscients que el resultat de l'estudi estaria condicionat per l'origen del corpus, es va posar una atenció especial en la seva recopilació i organització per tal de disposar d'exemples reals, adequats al nostre propòsit inicial.

Així, vam decidir organitzar un corpus lingüístic format per la recopilació d'uns textos autobiogràfics elaborats en dues aules de 6è d'una escola primària de Barcelona, considerant que la mostra seria representativa d'aquell context escolar o, en tot cas, que podríem extrapolar les conclusions a situacions sociolingüístiques similars.¹⁵

L'acció investigadora es defineix aquí com una observació participant, encaminada a promoure la reflexió dels alumnes i a orientar la generació i recollida de dades a través de diferents tècniques i instruments d'observació. El procediment metodològic es pot resumir seguint la seqüència temporal adoptada:

ensenyants, entenent que a través de la seva acció docent transmeten una cultura de caràcter institucional.

14. En aquest cas ens referim als significats de la cultura sociolingüística, en concret a les normes d'ús lingüístic *institucionalitzades* (vegeu Bastardas, 1996 i 2003, i Areny, 1999: 21).

15. La indagació es va dur a terme al llarg del curs 2007-2008 en un centre de primària de Barcelona situat al Guinardó, un barri amb una població de nivell sociocultural mitjà. Es va escollir aquesta escola perquè en cursos anteriors (2004-2005/2005-2006) havíem realitzat un estudi sociolingüístic qualitatiu amb uns altres grups d'alumnes, cosa que ens permetia valorar la idoneïtat d'aquest context per participar en la nova recerca (vegeu Areny, 2013).

- Recopilació d'un corpus de textos autobiogràfics escrits.
- Estudi sobre la situació sociolingüística familiar dels alumnes.
- Aplicació d'un qüestionari individual sobre els hàbits lingüístics i culturals.
- Estudis de cas dels alumnes bilingües inicials.

3.1. *La proposta de l'autobiografia lingüística: recopilació d'un corpus*

El procés de la recerca arrenca a partir d'una intervenció en cadascuna de les dues aules de 6è, encaminada a motivar la producció d'unes autobiografies lingüístiques infantils. Per començar, vam organitzar una sessió col·lectiva amb participació de la tutora en el transcurs de la qual es va generar una conversa a l'entorn de la figura de l'investigador amb la intenció d'implicar els infants a participar activament en el procés de la recerca i, al final, se'ls va convidar a col·laborar en la seva realització. Un cop acordada aquesta col·laboració es va lliurar als alumnes un full en blanc amb una sola pregunta: «Com vaig aprendre a parlar?».

A continuació, es van donar unes orientacions per plantejar una autobiografia lingüística, facilitant unes pautes per seguir una línia de reflexió a través de diferents moments de la seva vida: des dels primers records de la seva infantesa —o del que els havien explicat a casa— fins al moment actual, passant per la llar d'infants i l'arribada a l'escola. Alhora, es va organitzar un col·loqui per tal d'aclarir possibles dubtes dels estudiants davant la tasca que se'ls proposava.

Amb aquesta acció, prèvia a la producció dels textos, es pretenia promoure un procés de reflexió dels alumnes sobre la seva història lingüística, amb el convenciment que aquesta fase del procés constitueix la base fonamental per obtenir un corpus significatiu. El resultat d'aquest treball és l'organització d'un recull de textos infantils (44 en total) que constitueix el *corpus lingüístic de textos autobiogràfics*, que serà el focus principal de la nostra recerca.

3.2. *Estudi sobre la realitat sociolingüística i sociocultural dels alumnes*

Posteriorment, amb la finalitat de reunir una informació qualitativa sobre les característiques de la mostra, es va dur a terme un estudi per conèixer les representacions individuals dels alumnes sobre la seva realitat sociolingüística personal i familiar. Per a la recollida de dades, es van aplicar col·lectivament unes enquestes sociolingüístiques.¹⁶

Un cop revisat tot el material obtingut, es van organitzar unes minientrevistes individuals semidirigides per completar la informació obtinguda. Volíem conèixer la llengua d'identificació dels alumnes (i la procedència geogràfica dels seus pares) per

16. Fem notar que el model d'enquesta aplicat ha estat experimentat per aquesta investigadora en diverses recerques. Vegeu l'enquesta «Parlem-ne» i la descripció del procediment a Areny (2013).

saber si es corresponia o no amb la llengua inicial d'un dels seus progenitors, o amb les de tots dos. D'altra banda, aquest intercanvi d'impressions ens podia servir per aclarir i/o reconduir possibles malentesos o biaixos interpretatius, fruit de l'edat i de les diverses realitats sociolingüístiques dels alumnes. Aquest estudi acurat responia a la intenció de conèixer de més a prop la realitat sociolingüística familiar de cada individu, perquè ens va semblar que aquest coneixement ens ajudaria a interpretar les RM que cadascú tenia de la pròpia història lingüística.

Per acabar, es va dur a terme una indagació sobre els seus hàbits lingüístics i culturals, a través d'un qüestionari que interroga sobre els hàbits personals de lectura i sobre la freqüència d'ús del català en l'exercici de diferents activitats culturals a través de diferents mitjans. Això ens ajudaria a conèixer el grau de familiarització dels alumnes amb la llengua escrita, o amb els registres lingüístics més formals, i podríem situar el coneixement obtingut a la realitat social i cultural de la mostra. Alhora, ens permetria examinar la possible interacció existent entre les vivències o creences expressades en els textos autobiogràfics, la llengua —o llengües— inicial dels seus autors i les seves experiències lingüístiques i culturals.

3.3. Entrevistes personals amb els alumnes bilingües inicials

Finalment, es van realitzar unes entrevistes individuals amb els infants bilingües inicials que formaven part de la nostra mostra, entenent com a tals aquells nens i nenes que tenen un progenitor catalanoparlant i l'altre castellanoparlant. Amb aquest apropament, preteníem distingir i comprendre les representacions que tenien aquests nens i nenes sobre la seva història lingüística i també poder captar l'ús d'expressions amb contingut identitari relacionades amb la llengua.

Inicialment, es van projectar unes entrevistes semidirigides seguint un guió a manera de pauta orientativa, però la intenció era anar adaptant la interacció al desenvolupament de la conversa, amb tendència a poder fer unes entrevistes obertes. Totes les entrevistes es van enregistrar per mitjà d'un MP3, amb l'objectiu d'obtenir una informació contextualitzada i fiable, i també per poder dur a terme una anàlisi més detallada de les converses més endavant.

4. RESULTATS DE L'ESTUDI SOCIOLINGÜÍSTIC I SOCIOCULTURAL

En aquesta secció comunicarem les dades obtingudes en l'estudi sobre la situació sociolingüística familiar i en les respostes dels qüestionaris sobre els hàbits lingüístics i culturals. Aquests resultats ens aporten informació qualitativa sobre les característiques de la nostra mostra i aquesta reflexió prèvia ens ajudarà a interpretar millor els textos autobiogràfics.

4.1. *L'estudi sociolingüístic*

A continuació adjuntem unes taules que recullen els resultats globals referents a la *llengua inicial* i la *llengua d'identificació* dels alumnes, i afegim uns breus comentaris il·lustratius.

Les dades sobre la llengua inicial s'extreuen de les respostes a la pregunta de l'enquesta «Quina és la primera llengua que vas aprendre a parlar de petit/a?».

TAULA 1
Llengua inicial dels alumnes que conformen la mostra

Total individus	Llengua inicial (L1)				
	Català	Castellà	Bilingües català/castellà	Bilingües castellà/anglès	Altres llengües
44	16	16	9	1	2 (un panjabi i un georgià)

En vista dels primers resultats, tal com estava previst, es van realitzar unes entrevistes breus, per tal de poder comprendre amb més profunditat les representacions lingüístiques —i sociolingüístiques— d'aquests infants. Així, per saber la llengua —o les llengües— amb la qual se sentien identificats vam fer la pregunta «Quina és la teva llengua?».

TAULA 2
Llengua d'identificació dels alumnes que conformen la mostra

Total individus	Llengua d'identificació				
	Català	Castellà	Català/castellà	Panjabi	Georgià
44	26	14	2	1	1

Fixem-nos que hi ha el mateix nombre de catalanoparlants inicials que de castellanoparlants (taula 1); en canvi, el nombre de catalans identitaris (26) supera amb escreix els que s'identifiquen amb el castellà (14) (taula 2). Per tal de comprendre millor aquestes dades, ens va semblar interessant estudiar la relació existent entre *llengua inicial* i *llengua d'identificació*. Destaquem que aquesta relació es va avaluar per primera vegada a l'EULC-03,¹⁷ cosa que ens permetia establir una comparació entre aquelles dades i els resultats obtinguts en la nostra mostra.

Així, doncs, per fer aquesta anàlisi adoptem la terminologia utilitzada per Fabà (2005) en el seu estudi i anomenem *homolingües* els enquestats que coincideixen en la llengua inicial i la llengua d'identificació (homolingües catalans, homolingües caste-

17. *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003* (Torres (coord.), 2005).

llans i homolingües bilingües), i els casos que no coincideixen, és a dir, aquells que no s'identifiquen amb la seva llengua inicial, els definim com a *mutants*, que poden ser favorables al català o al castellà.

TAULA 3
Relació entre llengua inicial i llengua d'identificació: homolingües i mutants

Total individus	Homolingües (30)				Mutants	
	Catalans	Castellans	Bilingües	Altres llengües	Favorables al català	Favorables al castellà
44	16	13	1	2	11	1

Observem que, en total, hi ha 11 *mutants* favorables al català. Això s'explica perquè 8 dels 9 bilingües inicials i dos alumnes de L1 castellana es declaren catalans identitaris, en lloc d'identificar-se amb la seva llengua —o llengües— inicial. A més, hi ha un altre alumne de L1 castellana que es declara bilingüe identitari català/castellà. La persona *mutant* favorable al castellà és la nena bilingüe castellà/anglès, que s'identifica només amb una de les seves llengües inicials.

Precisament, Albert Fabà (2005: 73) destaca la inestabilitat entre els bilingües; és a dir, constata que la majoria de persones que pertanyen a aquest grup lingüístic no coincideixen en llengua inicial i d'identificació, tal com acostuma a passar amb la immensa majoria de la població monolingüe, sinó que opten per escollir com «la seva llengua» una de les dues llengües que van aprendre a parlar simultàniament des de la infantesa, en lloc d'identificar-se amb totes dues, com seria d'esperar.

A partir d'aquestes dades, constatem que en la nostra mostra es compleix la tendència d'avenç del català com a llengua d'identificació respecte a la llengua inicial —tendència observada a l'EULC-03.¹⁸

4.2. Els hàbits lingüístics i culturals

Els resultats del qüestionari ens informen que la majoria d'alumnes acostuma a usar el castellà com a llengua vehicular de les activitats culturals, sigui quina sigui la seva llengua inicial. L'ús del català només destaca en el cas dels espectacles teatrals, possiblement perquè són activitats programades des de l'escola i sovint organitzades per entitats culturals de l'entorn, per la qual cosa aquestes activitats no són representatives d'uns hàbits adquirits, més aviat podem considerar-les meres pràctiques escolars.

Així, comprovem que la major part dels llibres de les biblioteques personals dels alumnes són llibres editats en castellà. A més, la majoria acostuma a veure cinema en castellà i televisió en castellà i també prefereix escoltar —o cantar— cançons en castellà o en altres llengües, només uns quants escolten o canten algunes cançons catalanes.

18. Aquesta tendència l'he pogut observar també en altres recerques (vegeu Areny, 2007 i 2013).

Pel que fa a l'ús de l'ordinador (processadors de textos, jocs...) i l'ús d'Internet, podem dir que s'utilitzen igual totes dues llengües; en tot cas, la tria va lligada a la funció per a la qual s'utilitzen aquestes eines: fan els deures en català, juguen en castellà i quan es comuniquen a través del Messenger utilitzen ambdues llengües, tot i que —si ens fíem de les observacions a l'aula— probablement apliquen la norma d'adaptació al castellà, tal com fan en les seves converses cara a cara.

En resum, observem que del total de 44 alumnes només 18 declaren que tenen un percentatge més elevat de llibres en català a la seva biblioteca i només 8 veuen més televisió en català, però la tendència va a la baixa si valorem la incidència global dels mitjans de comunicació en català: només 3 alumnes declaren que en la seva vida quotidiana utilitzen preferentment mitjans en català.

Per completar aquest estudi, hem volgut fer un apropament al petit grup d'alumnes que declaren fer un ús preferent del català en les seves pràctiques socials, per tal d'observar si existeix una relació amb les característiques sociolingüístiques personals. En el quadre següent, intentem establir una interrelació entre aquestes dades.

TAULA 4
Característiques sociolingüístiques dels alumnes que declaren que fan un ús preferent del català en les seves pràctiques socials

Pràctica social en català	Llengua inicial dels alumnes				Total	Catalans identitaris
	Català	Bilingüe català/castellà	Castellà	Llengua estrangera		
Biblioteca	9	6	2	1	18	15
Televisió	8	3	—	1	12	11
Ràdio ¹⁹	9	2	1	—	12	11
Cançons	1	—	—	—	1	1
Cinema	7	2	—	—	9	9
Ordinador/Internet	10	6	4	1	21	16 + 1

Observem que aquest grupet està format majoritàriament per catalanoparlants inicials i bilingües familiars, la major part del quals es declaren catalans identitaris, més un alumne de L1 castellana que es declara bilingüe identitari català/castellà. Per tant, s'entreveu que existeix una relació entre les característiques sociolingüístiques i la llengua vehicular preferent de les pràctiques socials realitzades per aquests infants.

19. Fem notar que, en general, els infants de la mostra diuen que només escolten la ràdio esporàdicament; per tant, considerem que aquest mitjà no seria representatiu per als resultats de la nostra recerca.

5. RESULTATS DE L'EXPLOTACIÓ DEL CORPUS LINGÜÍSTIC

En una primera anàlisi global del corpus, ens adonem que alguns textos aporten una informació addicional poc rellevant per donar resposta a la pregunta que se'ls havia proposat: explicar com van aprendre a parlar. Pensem que això pot ser degut, en part, a la dificultat que mostraven alguns alumnes per descriure el seu propi procés de «com van aprendre a parlar», o també perquè alguns no eren capaços de mantenir el fil d'un discurs coherent i tendien a la dispersió.

Malgrat tot, la immensa majoria d'alumnes aconsegueixen el propòsit de la comunicació i fan una interpretació coherent de la seva autobiografia lingüística. Alguns escrits deixen entreveure una certa consciència del fet de viure en una societat de llengües en contacte i qui més qui menys s'aventura a exposar les seves teories sobre com aprenem a parlar les persones.

L'explotació del nostre corpus es va centrar a analitzar qualitativament el contingut de cada autobiografia lingüística, amb un doble objectiu:

- Detectar el grau de sensibilitat mostrada pels alumnes cap a la pròpia experiència de contacte de llengües.
- Conèixer algunes teories infantils sobre l'adquisició del llenguatge.

5.1. Elements que denoten sensibilitat vers el contacte de llengües

Per començar, es va fer un buidatge dels textos amb l'objectiu de trobar elements —o fragments— que fessin visible la pròpia experiència de viure en una societat de llengües en contacte, entenent que l'expressió —més o menys explícita— d'aquestes vivències denota una certa sensibilitat envers aquest fenomen per part dels seus autors. Un cop localitzats els elements que buscàvem, els vam agrupar en tres grans categories:

1. *Citació de paraules o frases percebudes com a «primeres paraules».* A través d'aquests exponents podem intuir quina llengua usaven amb determinats familiars. Per exemple:

La meua primera paraula va ser «mama», seguidament vaig aprendre a dir «lelo» (abuelo) i «lela» (abuela). (Ivan, bilingüe inicial català/castellà)

2. *Referència a persones que han ensenyat a parlar i com van fer-ho.* Crida l'atenció el paper preponderant que els avis tenen als ulls dels seus néts, vistos com a persones que els han ensenyat a parlar.

La meua avia era la que ha estat molt amb mi, perquè de petita el meu pare i la meua mare treballaven, i a llavors, em tenia que quedar amb la meua avia. I com vivíem a prop doncs era més fàcil. La meua avia que es molt xerrameca m'ensenyava una mica a parlar. (Azucena, L1 castellà)

[...] i els meus avis quan arribava a casa hem llegien contes. (Arnau, L1 català)

3. *Denominació explícita de les llengües en contacte.* Només en alguns textos es fa una referència explícita a la pròpia experiència del contacte de llengües, cosa que posa en evidència la consciència lingüística dels seus autors. En total, són 10 alumnes: dos nens i una nena nouvinguts (L1: castellà, georgià i panjabi), dues nenes i un nen de L1 catalana, tres nenes de L1 castellana i un nen bilingüe inicial. A continuació transcrivim alguns exemples:

La mare em va dir que la primera paraula que vaig dir va ser «mama», però en georgià, ja que jo no sóc d'aquí... (Rati, L1 georgià)

Vaig viure amb el pare, la mare, l'àvia i l'avi, he parlat tant en català com en castellà. (Oriol, bilingüe inicial)

Jo quan vaig entrar a l'escola sabia ~~molt poc~~ bastant català, però a casa parlava castellà. (Andrea, L1 castellà)

5.2. *Les teories infantils sobre l'adquisició del llenguatge*

A partir d'una lectura atenta dels textos infantils ens hem fixat en aquelles manifestacions que —segons el nostre parer— ens informen de les teories implícites dels seus autors sobre l'adquisició del llenguatge i hem provat d'agrupar-les i organitzar-les a partir de dues grans dimensions d'anàlisi:

- Com aprenem a parlar.
- Per què aprenem a parlar.

A continuació, reflexionarem sobre les opinions expressades pels alumnes a través d'una anàlisi explicativa i comprensiva dels seus discursos. En aquest sentit, volem fer notar que els resultats de l'estudi sociolingüístic ens van ajudar a interpretar la informació de manera significativa.

5.2.1. *Teories infantils sobre com aprenem a parlar*

Si analitzem els arguments utilitzats pels nens i nenes d'aquesta mostra, ens adonem que la majoria estan convençuts que s'aprèn a parlar sobretot per *imitació dels parlants considerats experts* (adults o infants més grans), a còpia de repetir les paraules una i una altra vegada, i també utilitzant altres estratègies explícites d'ensenyament que s'associen principalment amb l'entorn escolar, on els agents protagonistes són, naturalment, els mestres. Vegem-ne alguns exemples:

Jo crec que ara els nens aprenen a parlar perquè com veuen els altres que parlen, doncs ells també.

Jo penso que vaig aprendre a parlar perquè la meva mare em repetia els coses dos cops.

Jo crec que vaig aprendre a parlar escoltant, perquè com que sóc filla única, els meus pares sols em parlaven al meu [a mi] i m'ensenyaven [a parlar].

A la llar d'infants m'ensenyaven que elles, les profes, deien les paraules i els nens ho repetien.

A la llar d'infants hi havia professors que m'ajudaven a parlar [...]

T'ensenyen a dir paraules i al final les aprens i les dius, com a l'escola, la llar d'infants [...]

D'altra banda, molts d'aquests infants consideren que la *participació en la vida social* és un factor molt important per aprendre a parlar; destaquen que els agents més influents són les persones del seu entorn familiar i escolar (pares, avis, amics, mestres, televisió...), i detallen les característiques de les situacions interactives viscudes que consideren més significatives.FI

Com he dit abans, finalment aprens a parlar bé, amb l'ajuda dels mestres i dels pares, mares, avis, etc.

El meu pare i la meva mare em llegien contes i així aprenia.

[...] Els meus avis quan arribava a casa em llegien contes.

[...] de petit perquè em feien cantar i així vaig aprendre el castellà.

Jo vaig conèixer una amiga que és deia Mango i jugàvem a jocs i així apreníem a parlar les dues.

Jo crec que la millor manera és escoltant a la gent i comunicant-te.

Gràcies al meu germà i la meva cosina que jugaven amb mi, vaig intentar imitar-los i parlar com ells.

Jo crec que els nens aprenen a parlar [...] a la llar d'infants amb els altres nens.

Jo crec que vaig aprendre a parlar junts amb el meu germà bessó, escoltant, els meus pares em deien coses, etc.

Creo que també vaig aprendre a parlar mirant dibuixos a la tele.

Per la tarda veia la tele, els dibuixos i també se'm quedaven algunes paraules.

Un cop analitzat el contingut del nostre corpus, es va detectar l'existència d'unes creences o conviccions infantils sobre *com aprenem a parlar* i es van classificar en dues categories:

TAULA 5
 Dimensió d'anàlisi: com aprenem a parlar

<i>Teories infantils</i>	<i>Categories</i>
— Repetició de paraules i frases — Altres estratègies explícites d'ensenyament	<i>Imitació/repetició</i>
— Escoltar com parlen o llegeixen altres persones — Mirar/escoltar la televisió, ràdio, cine, joguines... — Comunicar-se i jugar amb altres persones	<i>Participació</i>

De tota manera, si ens fixem en el nombre d'individus que s'identifiquen amb cada opció, comprovem que la major part d'aquests infants (32 en total) alternen arguments que són representatius de les dues categories establertes en el nostre estudi i només alguns d'ells s'identifiquen exclusivament amb una de les dues categories.

5.2.2. Teories infantils sobre per què aprenem a parlar

Els nens i nenes d'aquesta mostra utilitzen diversos arguments per explicar per què aprenem a parlar les persones, uns arguments que van des de la imitació dels parlants experts i la justificació d'unes estratègies d'ensenyament explícites que posen l'accent en tècniques repetitives o de modelatge, passant per destacar factors de tipus innat i maduratiu, com ara el desenvolupament cerebral i l'edat de l'aprenent, fins a arribar a valorar la motivació, la utilitat o necessitat d'aprendre i la participació en situacions d'interacció entre els individus, enteses com a situacions d'aprenentatge.

Com en el cas anterior, hem provat d'organitzar aquestes teories infantils²⁰ i, en el nostre intent de categorització, comprovem que la major part dels arguments (74 en total) aportats per aquests nens i nenes fan referència a la imitació, la repetició i l'ensenyament explícit i, per tant, són susceptibles de ser associats amb la teoria conductista. En segon lloc, hi ha altres arguments (51) que s'inclinen per valorar les situacions interactives amb altres persones com unes situacions d'aprenentatge lingüístic, entre les quals sobresurten les situacions de joc entre iguals i també amb els adults. D'altra banda, distingim diversos arguments (24) que ens parlen de les etapes cronològiques i també de la manipulació/interacció amb materials d'aprenentatge, comentaris que deixen entreveure una associació amb els principis bàsics de la teoria de Piaget, o de domini general. En darrer terme, observem també que alguns arguments (3) es basen en la importància dels factors innats o interns de l'individu per al desenvolupament del llenguatge.²¹

Així doncs, segons la nostra interpretació, les teories expressades —de manera im-

20. Al llarg d'aquest procés d'anàlisi hem treballat a partir de les transcripcions exhaustives de les teories implícites que emergeixen de les autobiografies lingüístiques dels infants de la nostra mostra.

21. Vegeu a l'annex una selecció d'aquestes teories infantils, extretes dels textos analitzats i agrupades per la seva afinitat amb les quatre teories principals de l'adquisició del llenguatge.

plícita— per aquests nens i nenes coincideixen amb les quatre teories principals de l'adquisició del llenguatge: *conductisme*, *de domini específic* (innatisme), *de domini general* (Piaget) i *interacció social*, tal com es pot apreciar en la taula 6.

Observem també que la majoria dels infants alternen arguments susceptibles de ser associats a més d'una teoria, només sis concentren tots els arguments en aspectes propis de la teoria conductista i només un d'ells es basa únicament en la importància de la interacció.

En relació amb la insistència dels alumnes a destacar que aprenem a parlar pel fet d'escoltar com parlen els *experts*, ens veiem en el deure de comentar que al llarg del col·loqui previ a la producció dels textos van sorgir algunes preguntes i algunes opinions espontànies dels nois i noies. Una de les opinions amb més consens va ser, precisament, que s'aprèn a parlar escoltant les altres persones, potser per aquest motiu aquest argument ha estat utilitzat per una majoria d'alumnes.

Generalment, aquestes opinions s'han interpretat com a sinònim d'imitació i per aquesta raó han estat agrupades sota el paraigua de la teoria conductista, i de fet en molts casos els seus autors afegeixen expansions que no deixen lloc a cap mena de dubte, només en algun cas s'ha interpretat —en el context del propi text— que un determinat argument podia referir-se a una situació interactiva, raó per la qual s'ha pres la decisió d'agrupar-lo en la categoria de la interacció social.

TAULA 6

Dimensió d'anàlisi: per què aprenem a parlar

<i>Teories infantils</i>	<i>Categories</i>	<i>Teories principals de l'adquisició del llenguatge</i>
— Imitació del model de l'adult — Estratègies explícites d'ensenyament	<i>Imitació</i> <i>Instrucció</i>	<i>Conductisme</i>
— Aprenentatge en l'etapa prenatal — Desenvolupament cerebral	<i>Estructures innates</i>	<i>Teoria de domini específic</i> (innatisme)
— Etapes cronològiques d'aprenentatge — Manipulació de materials per a l'aprenentatge — Aprenentatge significatiu / comprensió — <i>Input</i> de l'aprenent	<i>Maduració cognitiva</i>	<i>Teoria de domini general</i> (Piaget)
— Activitats conjuntes amb altres persones — Guia de l'expert / ajuda contingent — Motivació/utilitat/necessitat — Interacció entre iguals	<i>Funcionalitat</i> <i>Interacció</i>	<i>Interacció social</i>

Cal reconèixer que s'ha fet difícil extreure unes opinions dels discursos infantils, ja que som conscients que correm el risc de descontextualitzar i, per tant, d'arribar a interpretacions errònies. Referent a això, Martí i Pozo (2000: 15) reflexionen sobre la dificultat de l'observador per interpretar les representacions internes a partir, neces-

sàriament, de l'anàlisi d'unes representacions externes, ja que en aquestes circumstàncies, tal com ells indiquen, «el subjecte dibuixa o explica una situació perquè l'observador pugui entendre les característiques de la seva imatge mental».

Fem notar que la classificació que nosaltres hem elaborat sobre les teories emergents en els textos infantils no són més que meres interpretacions de les representacions internes d'aquests nens i nenes, a les quals hem pogut accedir a través de les representacions externes presents en els seus textos autobiogràfics, i, per tant, només són l'exponent observable d'un procés interactiu implícit/explicit (Martí i Pozo, 2000). En qualsevol cas, som conscients que en aquest procés d'anàlisi s'hi podran apreciar inferències personals de la investigadora, però aquest és un fet indissociable del paradigma naturalista.

6. ESTUDIS DE CAS DELS ALUMNES BILINGÜES INICIALS

Tot seguit, passarem a descriure la informació obtinguda referent als casos dels alumnes bilingües inicials. Fem notar que tots aquest nens i nenes han nascut a Catalunya i parlen correctament el català, amb una bona producció fonètica.

Aquest estudi es va realitzar a través d'unes entrevistes individuals semidirigides per tal de poder comentar i ampliar les dades personals recollides al llarg de la recerca. Les entrevistes s'iniciaven fent un repàs als seus escrits autobiogràfics i, alhora, aprofitàvem l'ocasió per comentar les respostes de l'enquesta sociolingüística i dels qüestionaris sobre els hàbits lingüístics i culturals. El paper de l'entrevistadora va consistir a conduir la conversa, primer al voltant de la seva autobiografia, fent preguntes i comentaris per poder comprendre millor els seus relats i ajudar-los a recordar alguns detalls. Després se'ls convidava a aclarir i ampliar la seva situació sociolingüística, amb la intenció d'orientar la reflexió, de vegades demanant opinions per poder captar l'ús d'expressions amb contingut identitari relacionades amb la llengua, ja que era un dels nostres objectius.

Remarquem que tots els entrevistats mostraven interès per explicar detalls que recordaven de la seva història lingüística, fins i tot algun d'ells va relatar espontàniament alguna anècdota autobiogràfica per il·lustrar el seu discurs. Tot seguit adjuntem un quadre resum de les dades sociolingüístiques més destacables.

TAULA 7
Dades sociolingüístiques declarades abans de l'entrevista

Alumnes	Llengua identificació	Proced. progenitors		L1 progenitors		Llengua d'ús entre els pares
		Mare	Pare	Mare	Pare	
Anna M.	català	Catalunya	Galícia	català/cast.	gallec	gallec/castellà
Arnau	català	Andalusia	Catalunya	castellà	català	cadascú la seva llengua
Diego	català	Barcelona	Badalona	català	català/cast.	+ castellà que català
Ivan	català	Andalusia	Barcelona	cast./català	castellà	+ castellà que català
Oriol E.	cast./català	Barcelona	Badajoz	català	castellà	+ català que castellà
Paula	català	Barcelona	Barcelona	català	castellà	+ castellà que català
Oriol A.	català	Barcelona	Galícia	català	gallec	+ català que castellà
Sergi A.	català	Barcelona	Galícia	català	gallec	+ català que castellà

A continuació farem una breu presentació de cada cas tot resumint la informació etnogràfica obtinguda en aquest estudi, i transcriurem alguns fragments de les entrevistes amb la intenció de fer visibles algunes dades autobiogràfiques i/o algunes opinions personals que siguin significatives per als objectius de la nostra recerca.

6.1. El cas de l'Anna M.

L'Anna M. afirma que amb el pare parla sempre en castellà i amb la mare fa servir ambdues llengües, però més català que castellà. Per parlar amb el seu germà gran, fa servir sempre el castellà. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, aquesta nena explica que la major part de llibres de la seva biblioteca són en català. D'altra banda, per treballar o jugar amb l'ordinador fa servir més el castellà i també veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

En parlar sobre els usos lingüístics familiars i sobre els hàbits lingüístics adoptats en les seves pràctiques socials, es posa de manifest que té dubtes sobre el seu comportament lingüístic. Interpretem que no és gaire conscient de la seva realitat sociolingüística, o potser no ho ha verbalitzat mai fins aquest moment, i això li comporta plantejar-se per primer cop quin és el paper que han tingut ambdues llengües en el seu aprenentatge lingüístic.

Al llarg de l'entrevista ens adonem que gairebé *descobreix* que la llengua inicial de

la seva mare és el gallec, encara que, d'alguna manera es nega a acceptar-ho. Mai no s'ho havia plantejat així, ja que per a ella el *gallec* només és la llengua que la mare ha parlat sempre amb els seus pares, tot i que a casa seva hi ha una presència significativa del gallec, llengua que sovint parlen els pares d'aquesta nena entre ells. Es fa visible que el català és molt poc present a casa seva, fins i tot és possible que ella percebi que és bilingüe familiar només perquè la seva mare li parla en català algunes vegades. Els seus comentaris deixen entreveure una opinió esbiaixada a favor de l'ús del català en l'entorn familiar. Podem interpretar que aquestes representacions responen al desig de pertànyer al grup lingüístic català.

Es fa evident que el català és la llengua associada a l'entorn escolar (mestres i grup d'iguals) i el castellà té un paper important en l'entorn familiar i en les pràctiques socials que realitza fora de l'escola:

Quan vaig entrar a l'escola vaig aprendre més el català, perquè... no sé... com l'educació és en català pues llavors m'he acostumat més al català que al castellà... A casa, en les situacions familiars i això, pues el castellà...

Ens crida l'atenció un record que té de petita i que es pot considerar un coneixement implícit del contacte de llengües. Es tracta d'una situació que possiblement recorda perquè se li feia estranya, però en la qual no havia reflexionat fins ara, alhora que constata els usos socials establerts en el seu entorn:

ENTREVISTADORA (E): I a banda de l'escola i de casa, de petita, recordes algun altre lloc i amb quines persones parlaves en català?

ANNA M. (AM): Recordo que al parc, les mares parlaven en castellà entre elles i nosaltres parlàvem en català.

E: I en castellà? Recordes algun lloc on sempre parles en castellà, botigues del barri...

AM: A les botigues sempre en castellà (*amb determinació*).

E: Si haguessis de triar una situació en la que s'aprèn més a parlar una llengua, quina triaries?

AM: Jo crec que amb els amics.

6.2. *El cas de l'Arnau*

Aquest noi diu que amb el pare parla sempre en català i amb la mare, castellà. Per parlar amb la seva germana fa servir més el català que el castellà. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que la major part de llibres de la seva biblioteca són en castellà. També fa servir més el castellà per treballar o jugar amb l'ordinador i veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

Quan s'interroga aquest nen sobre els seus usos lingüístics, té molt clar que viu a cavall de totes dues llengües: a l'entorn escolar en català, i a l'entorn familiar alterna l'ús d'ambdues llengües per adaptar-se a la llengua de l'interlocutor, tot i que, a la

pràctica, fa més ús del castellà. En parlar sobre el seu comportament lingüístic fora de la llar, es reafirma a adaptar-se a la llengua de l'interlocutor:

Segons em parli la gent.

[...]

Hi ha un quiosc que sempre parlo en català perquè el primer dia em van començar a parlar en català.

[...]

Em contesten en català i jo canvio de llengua.

I, quan se li pregunta quina llengua utilitzaria amb un desconegut, deixa entreveure l'estatus social que percep de les dues llengües en contacte:

Castellà, perquè aquí el castellà el coneix tothom, potser hi ha algú que no coneix el català...

6.3. *El cas del Diego*

El Diego explica que per parlar amb el pare fa servir més el castellà que el català i amb la mare fa servir més el català. Amb el seu germà petit parla sempre en català. Als seus avis materns els veu sovint i amb ells parla més català que castellà. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que la major part de llibres de la seva biblioteca són en castellà i que fa servir més el castellà per treballar o jugar amb l'ordinador, i també veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

Aquest nen es mostra conscient de la seva situació sociolingüística familiar i dels usos lingüístics establerts entre els membres de la seva família.

DIEGO (D): Mmmm, bueno, si parla la meva mare i el meu pare, parlem en castellà i quan intervé el meu germà, parlem en català, perquè el meu germà sempre parla en català.

E: Vols dir que hi ha una estona que tots parleu en castellà i després parleu tots en català? Aneu alternant les llengües? És així?

D: Sí [...], però també pot ser que [...] no sé, el meu germà no sap..., sap quina és una llengua i quina és l'altra, però barreja les frases i llavors potser acabem tots parlant en català o acabem parlant en castellà [...]

També explica que sovint s'adapta a la llengua de l'interlocutor i aclarim que a casa mai no utilitzen la conversa bilingüe:

E: I per parlar amb el pare, tu sempre t'hi adreces en castellà? [...]

D: No sé, si ell m'ha començat a parlar jo segueixo en castellà...

6.4. *El cas de l'Ivan*

Aquest nen viu amb la mare i diu que amb ella sempre parla en català. Amb el pare i la seva companya actual fa servir més el castellà que el català i amb el seu germà petit (per part de pare) parla sempre en català. De petit, com que els seus pares treballaven moltes hores, estava sempre amb els avis paterns, que són castellanoparlants. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que majoritàriament utilitza el català: la major part de llibres de la seva biblioteca són en català i fa servir més el català per treballar o jugar amb l'ordinador, i també veu més televisió i pel·lícules en català.

L'Ivan demostra que és conscient dels hàbits lingüístics que ha establert amb cadascun dels membres familiars i els canvis de comportament lingüístic que hi ha hagut, arran dels canvis soferts en la seva família. Així, explica que, de petit, per parlar amb la mare feia servir el català i una mica el castellà, i amb el pare a l'inrevés, usava més el castellà, i deia alguna cosa en català. Però des que els pares es van separar, ell amb la mare hi parla exclusivament en català i amb el pare, castellà. També es refereix especialment a les interferències lingüístiques que ell fa per parlar amb el seu pare, sobretot quan era petit:

[...] estava parlant amb el meu pare i ell em comença a parlar en castellà, jo li parlo castellà, li torno a parlar en castellà i llavors li acabo de dir en català, no sé per què (*riu*). Com em lio jo, doncs li parlo en català; o començo l'última frase en català i acabo en castellà, no sé per què (*riu*) em surt barrejat [...]. Ara ja no em passa tant.

També deixa explícit que ell viu aquesta experiència de contacte de llengües en l'àmbit familiar amb normalitat, encara que des de fora pugui semblar complicat:

No, perquè jo em vaig acostumar de petit a sentir les dos llengües com si fossin només una i llavors hi estava acostumat.

[...]

Pues és normal, mira, jo parlo en castellà amb el meu pare i amb el meu germà li parlo català i el meu germà a mi em parla català, i el meu germà li parla al meu pare en castellà.

Al llarg del seu discurs, deixa clar que, tot i que ell utilitza sempre el català quan inicia una conversa, canvia de llengua per adaptar-se a l'interlocutor:

IVAN (I): A les botigues sempre intento parlar en català. Sempre. Quan vull comprar una cosa li dic... em poses per exemple mig quilo de patates?, gairebé mai ho dic en castellà [...]

E: Tu comences sempre en català...

I: Sí. I si em contesta en castellà, vale, llavors sí que contesto en castellà.

6.5. *El cas de l'Oriol E.*

Aquest noi diu que amb el pare fa servir més castellà que català i amb la mare parla sempre en català. Té dos germans grans que no viuen a casa, amb la germana parla català i amb el germà, castellà. A l'àvia materna la veu sovint i amb ella parla sempre en català, i amb l'avi sempre en castellà. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que majoritàriament utilitza el castellà: la major part de llibres de la seva biblioteca són en castellà i fa servir més el castellà per treballar o jugar amb l'ordinador, i també veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

L'Oriol és l'únic alumne d'aquest grup lingüístic que s'identifica amb ambdues llengües (català i castellà) i que parla explícitament de la seva experiència de contacte de llengües en la seva autobiografia lingüística:

Vaig viure amb el pare la mare l'àvia i l'avi he parlat tant en català, com en castellà.

Respecte als usos lingüístics familiars i als hàbits lingüístics adoptats en les seves pràctiques socials, demostra que és conscient de la seva situació sociolingüística.

E: [...] Posem un exemple: esteu dinant, a veure, com funciona això de les llengües?

ORIOLE. (OE): Si estem els tres parlem en català perquè amb la mama..., és que podem parlar en qualsevol idioma..., a vegades amb el pare alguna vegada parlem castellà o català [...]. Jo crec que quan estem els tres junts parlem més català [...]. Siestic sol amb el meu pare a casa que m'explica alguna cosa, en castellà [...]

D'altra banda, a través de les seves opinions mostra que és conscient de la norma d'adaptació al castellà existent en la nostra societat i, alhora, utilitza arguments que deixen entreveure l'estatus social que percep de les dues llengües en contacte, tal com podem apreciar en aquests dos fragments de la conversa:

E: [...] I quan eres petit, a banda de casa i de l'escola, recordes altres llocs on parlaves català?

OE: Home, si anava amb la meva mare al metge parlava català i si anava amb el meu pare al metge, o amb la meva àvia, parlava castellà.

[...]

E: I de més gran [...] tu ara, normalment, si vas sol pel carrer sense els pares. Si t'has d'adreçar a algú, en quina llengua t'hi adreces? Sense saber si aquella persona...

OE: (*interromp*) Doncs potser en castellà perquè potser si no conec ningú... potser la coneixen més, perquè si hi ha algun estranger o algo, potser la coneix més que el català...

6.6. *El cas de la Paula*

La Paula diu que amb el pare parla gairebé sempre en castellà i amb la mare fa servir ambdues llengües, però més català que castellà. Per parlar amb la seva germana petita, fa servir sempre el català. Als seus avis materns els veu sovint i amb ells parla sempre en català. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que la major part de llibres de la seva biblioteca són en català i per treballar o jugar amb l'ordinador fa servir més català que castellà. D'altra banda, veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

En la seva autobiografia lingüística, s'hi citen unes paraules percebudes com a *primeres paraules* que recorda de la seva infantesa, quan encara aprenia a parlar i no les sabia pronunciar. Precisament, a través d'aquestes paraules es fa visible la qualitat de bilingüe de la Paula, ja que cita una paraula castellana, «natillas», i una altra de catalana, «gos», tot i que en el text autobiogràfic no queda explícit que hagi viscut una experiència de contacte de llengües.

En canvi, quan parlem sobre els usos lingüístics familiars i sobre els hàbits lingüístics adoptats en les seves pràctiques socials, demostra que és conscient de la seva situació sociolingüística familiar i de l'aprenentatge simultani d'ambdues llengües des de l'inici, i també del fet que actualment utilitza la conversa bilingüe de manera natural en situacions familiars on intervenen ambdós progenitors:

[...] Barrejava les llengües... Amb la meua mare parlava català i amb el meu pare castellà i llavors de vegades les barrejava.

[...]

Perquè jo, amb els pares parlo..., amb el meu pare jo sempre parlo català i llavors amb la mare català i ells parlen castellà, llavors jo els entenc... i parlo català [...]. Ells parlen castellà i jo català.

D'altra banda, en interrogar-la sobre el seu comportament lingüístic amb el seu pare i amb altres interlocutors coneguts, és conscient que s'adapta a la llengua de l'altre, però quan inicia noves relacions fa servir el català:

Sí, canvio de llengua per parlar amb el meu pare. [...]

Si hi ha nens que no saben molt català i amb ells parlo castellà. [...]

[...]

PAULA (P): Jo a les botigues sempre parlo en català.

E: I si trobes que el botiguer et respon en castellà?

P: Doncs jo parlo castellà [...]

E: I ara, espontàniament, on el fas servir el català?

P: Quan faig amics nous, català, i quan parlo amb els amics també.

E: Ara situats a l'escola [...] com creus que s'aprèn més a parlar català o castellà, a la classe de llengua o parlant amb els amics?

P: Parlant amb els amics.

A partir de les seves respostes, podem interpretar que aquesta nena està construint la seva identitat lingüística, manté l'hàbit de parlar castellà amb els coneguts castellanoparlants, però considera que el català és *la seva llengua* i l'adopta per establir noves relacions.

6.7. *El cas de l'Oriol A.*

L'Oriol és germà bessó del Sergi. Diu que amb el pare fa servir més el castellà que el català i amb la mare parla sempre en català. Per parlar amb els seus germans fa servir sempre el català. Als seus avis materns els veu sovint i amb ells parla sempre en català. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, explica que majoritàriament utilitza el català: la major part de llibres de la seva biblioteca són en català i també fa servir més el català per treballar o jugar amb l'ordinador, i també veu més televisió i pel·lícules en català.

Pel que fa als usos lingüístics familiars i als hàbits lingüístics adoptats en les seves pràctiques socials, mostra seguretat en les seves respostes i, tot i que fa servir un discurs de poques paraules, es fa visible que aquest noi percep que la seva vida transcorre *en català*, fins al punt que minimitza la presència del castellà en l'àmbit familiar per part del pare, i converteix l'ús d'aquesta llengua en anecdòtic:

E: Ara em dius que amb el pare parles sempre en català, doncs perquè em dius a l'enquesta que de vegades el pare parla castellà?

ORIOl A.: Doncs perquè, de vegades, quan s'enfada, parla castellà.

6.8. *El cas del Sergi A.*

El Sergi és germà bessó de l'Oriol A. Explica que per parlar amb el pare fa servir més castellà que català i amb la mare parla sempre en català. Per parlar amb el seu germà bessó fa servir sempre el català i amb la seva germana gran fa servir més el català que el castellà. Als seus avis materns els veu sovint i amb ells parla sempre en català. La seva llengua d'identificació és el català. Pel que fa als hàbits lingüístics i culturals, el Sergi explica que la major part de llibres de la seva biblioteca són en català i per treballar o jugar amb l'ordinador fa servir més català que castellà. D'altra banda, veu més televisió i pel·lícules en castellà que en català.

Quan parlem sobre la llengua que fa servir a casa i sobre els hàbits lingüístics adoptats en les seves pràctiques socials, respon amb seguretat, tot i que percep una realitat sociolingüística una mica diferent que la del seu germà. Aquest noi es mostra conscient que a casa seva hi ha una presència significativa d'ambdues llengües familiars, encara que percep que utilitza més el català, i també és conscient que fa ús de la conversa bilingüe per parlar amb el seu pare.

E: I si el pare t'ha de dir alguna cosa i s'adreça a tu, sempre és en català?

SERGI A. (SA): No, sempre no. [...]

E: Per exemple el teu pare diu «¡Qué bueno que está este bacalao!» i tu què li dius?

SA: Jo li dic «Sí, m'agrada molt».

En relació amb la llengua que parlen en família tot dinant, afirma:

SA: Nosaltres a la taula sempre parlem en català.

[...]

E: I el castellà com l'has après millor a la classe de llengua o parlant amb algú... jugant...

SA: Amb el pare i a l'escola.

Vam poder observar que aquests germans bessons (Oriol i Sergi) tenien percepcions diferents sobre la freqüència d'ús del català per parlar del seu pare: mentre que l'un considerava que el pare parlava sempre en català, l'altre opinava que alternava l'ús d'ambdues llengües. Al llarg de l'entrevista, vam aclarir que el pare usava més el català que el castellà per parlar amb els fills, l'ús del qual quedava reduït a determinades ocasions, per exemple, quan s'enfadava, o quan parlava en presència dels avis paterns.

Pel que fa a la llengua que utilitza en les seves relacions socials, el Sergi demostra ser conscient que normalment adopta la norma d'adaptació:

SA: A la llibreria parlo en castellà.

E: I com és això?

SA: Ella parla en castellà i jo li contesto en castellà.

7. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

A partir d'ara, farem un repàs dels resultats obtinguts al llarg de la recerca i intentarem interpretar-los tenint en compte les teories que han guiat aquest estudi. Per començar, reflexionarem sobre les dades sociolingüístiques i els hàbits culturals que defineixen les característiques de la nostra mostra, amb l'objectiu de contextualitzar la informació en el nostre entorn social i fer visible el fenomen de contacte de llengües que el distingeix. Aquesta reflexió ens haurà de servir per fer una interpretació més significativa dels discursos autobiogràfics dels infants.

7.1. Reflexió final sobre les dades sociolingüístiques i els hàbits culturals

Hem volgut partir d'aquesta reflexió perquè considerem que existeix una interacció entre el context sociocultural i l'individu (Bronfenbrenner, 1987 [1979]). Entenem que els significats culturals aprehesos en el medi social influeixen —directament o

indirectament— en el desenvolupament de l'individu i en la seva percepció del món, són representacions creades en la pràctica social quotidiana i no es poden entendre si es treuen fora de context. Ens referim concretament als significats que conformen la *cultura lingüística* d'una comunitat de llengües en contacte, entesa com el conjunt de representacions socials sobre la llengua, la cultura i la seva interrelació. Són creences que es construeixen *en situació* en un determinat context social, a partir de l'estatus atorgat a cadascuna de les llengües que hi són presents.

Les representacions lingüístiques —també anomenades ideologies, mentalitats o actituds— s'entenen com totes aquelles concepcions o racionalitzacions que els parlants tenen sobre l'ús i l'estructura de les llengües. (Boix, 2004: 1)

Vist així, podem dir que la cultura lingüística de l'entorn ecològic dels individus influirà en les representacions lingüístiques, o en la història lingüística percebuda pels membres d'aquella comunitat. És a dir, si un infant creix en un *nínxol ecològic de desenvolupament* on prevalen unes pràctiques socials en castellà construirà unes representacions dels usos lingüístics socials diferents d'aquell altre que es mou en un *nínxol ecològic* connectat, bàsicament, a ambients catalanoparlants.

Centrant-nos, doncs, en els resultats del nostre estudi sociolingüístic, hem pogut observar l'existència de determinats fenòmens de caràcter psicosocial relacionats amb un canvi generacional de l'ús lingüístic. D'una banda, s'ha fet visible un progrés del català com a llengua d'identificació respecte a la llengua inicial i, d'altra banda, si ens fixem en el comportament lingüístic d'algunes parelles bilingües (l'un català i l'altre castellà), observem que —segons dades declarades pels seus fills— mantenen l'ús del castellà entre ells i també amb els seus progenitors castellanoparlants, però en canvi han optat per parlar català amb els fills. Destaquem que aquests comportaments també s'han recollit a l'EULC-03 com una opció que estan prenent algunes parelles de manera conscient.²²

D'altra banda, en els resultats dels qüestionaris sobre els hàbits lingüístics i culturals s'ha fet evident la influència que exerceix l'entorn en la llengua vehicular d'aquestes pràctiques, ja que els nois i noies d'aquest estudi declaren que fan un ús majoritari del castellà en les activitats que realitzen fora de l'àmbit familiar i escolar, independentment de la llengua que parlen a casa. I això es fa extensible, fins i tot, en el petit grup d'alumnes que afirmen fer ús preferent del català i que es declaren catalans identitaris, ja que no tots aquells que s'identifiquen amb el català manifesten que usen aquesta llengua de manera habitual en les seves pràctiques socials i culturals.

En vista dels resultats, podríem predir que pot existir una interacció entre ambdós factors al llarg del procés de socialització; és a dir, un ús elevat del català en les pràctiques socials i culturals que es realitzen als inicis del procés pot afavorir la creació d'una

22. També en altres recerques s'han observat casos de canvi de llengua favorable al català, entre germans i entre pares i fills, i no solament en el cas de parelles bilingües, sinó també en alguns casos de parelles de llengua inicial castellana (vegeu Areny, 2007 i 2013).

identitat lingüística catalana i, a la vegada, aquest sentiment identitari pot influir, més endavant, en la preferència d'unes pràctiques socials desenvolupades en la llengua considerada com a pròpia. Aquí cal reflexionar sobre la transcendència dels mitjans de comunicació en la creació d'unes representacions lingüístiques.

Els mitjans de comunicació creen representacions, inculquen normes, ofereixen models. Donen versions i visions del món, són mitjans de socialització. (Perinat (coord.), 1996: 20)

Basant-nos en aquests supòsits, podem interpretar que el context escolar és un element intervinent essencial en les representacions que tenen els infants sobre la seva història lingüística, ja que, com hem pogut apreciar, l'escola esdevé l'espai per excel·lència on aquests nens i nenes poden realitzar les seves pràctiques socials en català. Però, en contrapartida, aquests infants es mouen en altres àmbits socioculturals, en els quals prevalen unes pràctiques socials en castellà que, a la vegada, exerceixen indirectament la seva influència en les representacions lingüístiques dels parlants, a través de les interconnexions existents entre els diferents entorns (Bronfenbrenner, 1987 [1979]). I és sabut que existeix una correlació entre aquestes representacions i les actituds i els comportaments lingüístics que caracteritzen un context determinat.

D'una banda, l'estudi de les ideologies i de les representacions socials pressuposa que aquests factors són importants per explicar dinàmiques col·lectives, i per tant les idees sobre el llenguatge d'una determinada col·lectivitat haurien d'ajudar a explicar —i fins i tot a preveure— la conducta lingüística. (Comellas, 2005: 10)

7.2. Interpretació dels resultats de l'anàlisi del corpus

A partir d'ara provarem d'interpretar el nostre corpus lingüístic, amb l'objectiu de donar resposta a les qüestions plantejades a l'inici de la recerca. En primer lloc, intentarem detectar el grau de consciència lingüística mostrada per aquests infants i, a continuació, provarem d'interpretar les teories que emergeixen de les seves autobiografies lingüístiques. En un segon pas, farem una aproximació als discursos autobiogràfics dels alumnes bilingües inicials, ja que un dels objectius de la nostra recerca era conèixer les representacions lingüístiques d'aquest grup d'alumnes.

7.2.1. Detecció de sensibilitat envers el contacte de llengües

Partíem del convenciment que el fet de viure en un país de llengües en contacte pressuposa que els parlants d'aquestes llengües tenen un grau elevat de consciència lingüística, ja que aquest contacte ha estat present al llarg de la seva història lingüística i ha contribuït a configurar les seves representacions lingüístiques.

En situacions d'intens contacte de llengües com al Canadà francès entre el francès i l'anglès, o en les zones bilingües espanyoles (gallec/castellà, basc/castellà i català/castellà), i en general en tots els processos de recuperació i de reforma lingüístiques arreu del món, es dona un nivell alt de consciència lingüística entre molts parlants, perquè molts d'ells, sense ser lingüistes, en la vida i pràctica de cada dia, comparen contínuament els dos codis en contacte. (Boix, 2004: 5)

El que volíem esbrinar era fins a quin punt aquesta consciència lingüística es fa visible en parlants que es troben en les etapes tardanes del desenvolupament lingüístic, ja que, segons Karmiloff-Smith (1994 [1992]: 42), a l'inici del procés de construcció del coneixement, les representacions que hi ha implícites en la ment dels infants no són accessibles a la consciència o no es poden expressar verbalment.

Tal com hem comentat abans, només 10 infants han demostrat de manera explícita que són conscients de la seva experiència de contacte de llengües.²³ En el cas dels nouvinguts, és natural que en siguin conscients, perquè en arribar al nostre país van entrar en contacte amb una nova realitat i, entre altres coses, van haver d'aprendre de manera explícita que aquí es parlen dues llengües. L'exemple més significatiu d'això que acabem de dir seria el text de Jonathan (L1: castellà —Ecuador—), on relata la seva experiència i especifica quan va aprendre cadascuna de les llengües:

[...] el castellà ho vaig aprendre de petit perquè en feien cantar i així vaig aprendre el castellà. El català ho vaig aprendre escoltant i jocs de català, i el català m'encordo bé perquè ho vaig aprendre fa anys, però el castellà em va dir la meua mare i també perquè en Ecuador es parla una sola llengua que és el castellà. (Jonathan)

Pel que fa als alumnes autòctons, les tres nenes de L1 castellana relaten molt bé la seva experiència lingüística i deixen clar que van aprendre el català en arribar a l'escola, de manera que són capaces de verbalitzar que viuen a cavall de dos ambients lingüístics: l'entorn familiar i l'entorn escolar. Vegem-ne un exemple:

Al principi jo parlava castellà a casa meua, però quan em van portar a la llar d'infants jo vaig començar a parlar en català. (Irene S.)

En el cas dels alumnes de L1 catalana que verbalitzen les seves representacions lingüístiques, en algun cas podem atribuir el seu nivell de coneixement al fet que tenen familiars castellanoparlants, ja que fins i tot podien haver-ne parlat a casa:

[...] i després em van ensenyar a parlar castellà igual per el estiu anar al poble per parlar amb la gent perquè sinó no m'entenen. (Arnau D.)

23. Vegeu l'apartat 5.1: «Elements que denoten sensibilitat vers el contacte de llengües».

Tot fa pensar que la pròpia realitat sociofamiliar els hauria ajudat a assolir aquest coneixement sociolingüístic i, per tant, a ser capaços de fer el pas del coneixement implícit al coneixement explícit. Recordem que Karmiloff-Smith (1994 [1992]) no descarta la influència de factors externs a la ment per engegar el procés RR, fins a arribar a un equilibri al final del procés. En un dels textos de la nostra mostra s'explica prou bé aquest procés implícit/explicit:

Crec que quan tenia tres anys sabia parlar el català, dintre el que cap, força bé. El castellà no sé quan el vaig aprendre, suposo que cap a P5 o primer, ho potser ja en sabia una mica, ara no ho recordo. (Joana)

D'altra banda, en la majoria de textos hem trobat indicis que denoten una certa *sensibilitat vers el contacte de llengües*, cosa que seria l'exponent d'un coneixement implícit del fenomen. Seria el cas dels infants de L1 castellana que citen a la vegada «els pares» i «els mestres» com a persones que els han ensenyat a parlar. Fins i tot hi ha algun exemple on s'expliquen situacions de contacte entre la llengua de l'escola i la llengua de casa:

A la guarderia ens ensenyaven la cançó «Sol solet» [...] i m'agradava tant que quan arribava a casa sempre se la cantava al meu pare i a la meva mare. (Ángeles)

Seguint Karmiloff-Smith (1994 [1992]), a partir dels indicis que s'han fet visibles en alguns textos infantils, podem interpretar que les *representacions* sobre el coneixement lingüístic (o sociolingüístic) que es troba implícit dins la ment d'aquests nens estan progressant en el procés de *redescripció*, però, amb les dades que tenim, no podem afirmar que tots els infants de la nostra mostra hagin assolit plenament aquest coneixement o —en paraules de Karmiloff-Smith— no podem determinar que aquestes representacions hagin assolit una estabilitat en la seva ment. Només podem inferir que en la majoria de casos aquest coneixement es troba a mig camí del procés implícit/explicit; és a dir, és possible que aquestes representacions siguin accessibles a la consciència d'aquests infants, però encara no les poden verbalitzar espontàniament, cosa que només serà possible al final del procés (Karmiloff-Smith, 1994 [1992]: 42).

7.2.2. Les teories infantils emergents en els textos autobiogràfics

Durant el procés de producció dels textos vam poder observar la dificultat que tenien alguns nens i nenes per explicar per escrit allò que pensaven, sobretot perquè possiblement mai no havien reflexionat sobre com aprenem a parlar les persones, però també perquè havien d'utilitzar un sistema de comunicació (*un sistema de representació externa*) que encara no dominen del tot, i això els obligava a posar en marxa un procés interactiu força complex que, d'alguna manera, podria ser accessible a través de les seves produccions escrites.

Recordem que l'objectiu central que ens vam plantejar a l'inici de la recerca pretenia conèixer algunes teories infantils sobre l'adquisició del llenguatge, i podem dir que —en certa manera— aquest objectiu s'ha assolit. Ens adonem que les creences que aquests nens i nenes expressen sobre el desenvolupament del llenguatge es basen en la pròpia experiència de vida i responen a uns esquemes conceptuals clàssics sobre la manera d'entendre l'aprenentatge que formen part del coneixement compartit entre els membres de la nostra societat, un coneixement basat en el sentit comú. Potser per això la major part de les teories infantils recollides en el nostre estudi tendeixen a restringir i simplificar les situacions d'aprenentatge, establint una relació causa/efecte, o unidireccional.

De fet, les teories que hem localitzat en els textos infantils ens arriben a través de les representacions externes, en forma d'arguments que tenen la intenció de respondre a la pregunta «Com vaig aprendre a parlar?». Nosaltres considerem que aquests arguments, pel sol fet d'utilitzar-los, tenen capacitat per establir interacció amb les representacions internes de l'individu i, per tant, «poden repercutir en la seva cognició i en el seu aprenentatge i, d'alguna manera, poden generar nous usos i noves representacions internes» (Martí i Pozo, 2000: 13-14).²⁴

També és cert que hi ha una bona part d'arguments que es refereixen a la pròpia experiència de participació en situacions interactives cara a cara, situacions que es desenvolupen en les xarxes socials dels infants, tot fent una menció especial als membres familiars, als mestres i també als grups d'iguals. Aquestes representacions externes infantils es podrien explicar a través de les teories de la interacció social de Bruner (1985 [1983]), segons les quals l'adquisició del llenguatge es produeix al mateix temps que s'adquireix la cultura —també la cultura lingüística— de la comunitat.

Això no obstant, la majoria d'aquests nois i noies no demostren ser conscients de la seva història lingüística, especialment pel que fa a la seva experiència de viure en una societat de dues llengües en contacte. Només en algunes ocasions —molt poques— es fa una referència explícita a la llengua —o les llengües— dels diferents interlocutors que intervenen en les pràctiques socials d'aquests alumnes. En canvi, tots som conscients que aquests coneixements previs formen part del bagatge cultural dels nens i nenes que viuen en la nostra societat i, de fet, tots aquests infants fan ús d'aquest coneixement —des de fa temps— en les seves pràctiques socials, si més no de manera procedimental, usant una o altra llengua, d'acord amb la llengua dels seus interlocutors. Ens preguntem quins són els factors que fan que aquesta realitat no aparegui amb més freqüència de manera explícita en els textos autobiogràfics.

Aquests interrogants ens porten a qüestionar si el fet d'estar en contacte amb un determinat entorn cultural pot garantir *per se* la presa de consciència d'un coneixement lingüístic o —en el nostre cas— sociolingüístic, tal com es podria entendre des de l'anomenat *saber del sentit comú* (Jodelet, 1989: 53).²⁵ És per això que, guiats per les teories de Karmiloff-Smith, ens inclinem a pensar que per tenir un accés conscient a

24. La traducció és de l'autora a partir de l'article en castellà.

25. Citat a Comellas (2005: 69).

aquest coneixement cal que l'experiència entri en interacció amb els factors interns del desenvolupament.

La flexibilidad cognitiva y la conciencia surgen, en última instancia, en virtud de la reiteración del proceso de redescrición representacional, y no simplemente como consecuencia de la interacción con el ambiente externo. (Karmiloff-Smith, 1994 [1992]: 46)

7.3. *Aproximació als estudis de cas dels bilingües inicials*

Finalment, analitzarem la informació obtinguda referent als casos dels alumnes bilingües inicials. A partir de la lectura dels textos autobiogràfics d'aquest grup d'infants, constatem novament que la majoria no comenten de manera explícita la seva experiència de viure en una societat de llengües en contacte, ni tan sols podem reconèixer cap element que denoti sensibilitat envers aquest fenomen.²⁶

En canvi, en les entrevistes mantingudes amb aquests infants s'entreveu un coneixement implícit del fenomen. Fins i tot, si filem prim, en el transcurs de les converses s'han observat determinats elements extralingüístics (to de veu, somriure, mirades...) que, sovint a manera de gestos de complicitat amb l'entrevistadora, pretenien donar èmfasi a les pròpies opinions i es podien interpretar com una afirmació de la pròpia identitat. Interpretem, doncs, que aquests nens i nenes són conscients de la seva realitat sociolingüística, però ho viuen de manera natural i potser per això no van considerar que aquest detall fos rellevant per explicar *com van aprendre a parlar*.

En qualsevol cas, hem de destacar que tots aquests nens —excepte un cas— perceben que *la seva llengua* és el català.²⁷ Però encara que gairebé tots aquests alumnes es declaren catalans identitaris no observem que això es tradueixi en un augment de l'ús del català en les seves pràctiques socials, les quals es desenvolupen majoritàriament en castellà. I això és transcendent perquè és probable que aquestes pràctiques socials exerceixin la seva influència de manera indirecta en la construcció d'unes representacions sobre l'estatus social del català i del castellà.

Precisament, hem pogut apreciar que el castellà es considera més útil que el català per relacionar-se amb les persones percebudes com a no catalanoparlants, tal com alguns infants han opinat de manera explícita al llarg de l'entrevista. Possiblement, amb aquest argument justifiquen la norma d'adaptació al castellà que ells mateixos han adoptat sense ser-ne conscients, i així aquest comportament ha passat a formar part del seu coneixement lingüístic.

Podem predir que l'ús elevat del castellà en les pràctiques socials realitzades dins l'entorn social d'aquests infants contribueix a donar un prestigi més elevat a aquesta llengua per damunt del català; és a dir, aquests usos lingüístics exerceixen la seva in-

26. Vegeu a l'annex: «Recull de les autobiografies lingüístiques dels infants bilingües inicials».

27. Vegeu la secció 4.2: «Els hàbits lingüístics i culturals».

fluència de manera indirecta en la construcció de les representacions individuals sobre l'estatus de les dues llengües en contacte en el nostre territori. I aquest aprenentatge *situat* de l'ús lingüístic dóna una determinada visió de l'entorn sociolingüístic i condiona el procés de socialització d'aquests infants.

Tanmateix, podem suposar que les contradiccions que emergeixen dels discursos d'aquests nens i nenes poden ser degudes al fet que van prenent consciència de la seva realitat sociolingüística i, per tant, avançant en el procés implícit/explicit del coneixement lingüístic, però encara no són capaços de poder utilitzar aquest coneixement de manera generalitzada (Karmiloff-Smith, 1994 [1992]). Estimem que només a través d'aquesta presa de consciència serà possible la construcció d'una identitat lingüística lligada a l'entorn social.

8. REFLEXIONS, LÍMITS I PROSPECCIÓ

A partir de la nostra indagació al voltant dels hàbits lingüístics i culturals, hem pogut apreciar que l'entorn ecològic d'aquests infants es configura com un espai d'aprenentatge lingüístic *situat* que intervé indirectament en la creació d'unes representacions lingüístiques a favor de la llengua que es considera més útil. Interpretem que la cultura lingüística apreheua a través de les pràctiques socials d'aquests infants es converteix en l'element de referència per a la construcció de significats culturals que, a la llarga, influiran de manera decisiva en el seu desenvolupament lingüístic.

Valorem que la tècnica de l'autobiografia lingüística ha resultat un procediment apropiat per assolir els objectius que ens proposàvem i, alhora, ens ha permès recollir una informació etnogràfica qualitativa per avançar en la comprensió de la problemàtica estudiada. Efectivament, tal com ja hem comentat, en aquests textos hem pogut detectar un cert grau de sensibilitat vers la pròpia experiència del contacte de llengües i, alhora, hem pogut conèixer algunes teories infantils sobre l'adquisició del llenguatge. En un sentit figurat, a través d'aquests textos infantils, hem intentat introduir-nos en la ment dels petits escriptors per poder descobrir i interpretar les teories implícites —de vegades explícites— que tenen sobre la llengua i sobre la seva història lingüística. Malgrat tot, amb les dades recollides, no podem afirmar que aquest coneixement hagi assolit una estabilitat en la seva ment.

Seria interessant comprovar si la reflexió que han fet aquests nens i nenes sobre la seva autobiografia lingüística ha servit d'estímul extern —o de guia— per ajudar-los a redescobrir els seus coneixements sociolingüístics, uns coneixements que es troben «incrustats en mecanismes procedimentals» (Bartra i Kaufmann, 1997), i fer que puguin arribar a convertir-se en representacions explícites i accessibles a la consciència.

En aquest sentit, hem de dir que la manera com s'ha dut a terme aquesta recerca ha comportat certes limitacions. Pensem que els resultats es podrien millorar si —en lloc de realitzar una sola intervenció amb els alumnes— es plantegen dues o tres intervencions, tot adoptant un procés seqüencial en el temps. O, també, es podria plantejar un debat en petit grup —o en gran grup—, per tal de compartir les històries lingüístiques

personals i fomentar un intercanvi d'opinions. Aquestes serien dues de les possibles fórmules que ens permetrien apreciar si el fet de dur a terme una reflexió intencionada sobre aquesta realitat pot incidir en una presa de consciència de les representacions lingüístiques, o sociolingüístiques, d'aquests infants.

D'altra banda, guiats per les teories de Karmiloff-Smith, direm que —a la nostra manera d'entendre— els resultats d'aquesta recerca debiliten les creences psicopedagògiques sobre l'adquisició del llenguatge basades exclusivament en la interacció social. Sense treure importància a la intervenció de l'ambient en la construcció de les representacions socials com a forma de coneixement, ens inclinem per donar un paper fonamental als factors interns del desenvolupament que actuen damunt la informació implícita que els infants han emmagatzemat en la seva ment (de manera innata i/o aprehsa en situació) per transformar-la en coneixement explícit i fer-lo accessible a la consciència.

Considerem que val la pena continuar aquesta reflexió en una recerca futura, per provar d'esbrinar quins factors intervenen en el procés de *redescripció representacional* (RR) del domini del coneixement lingüístic i en la interacció d'aquestes representacions amb el domini de la teoria de la ment. Aquest coneixement ens ajudaria a comprendre com incideixen aquestes idees en la construcció dels patrons de comportament lingüístic i, per extensió, en la construcció de la identitat cultural i lingüística dels infants que tenen l'experiència de viure en una societat de llengües en contacte.

I en última instància, defensem que caldria elaborar uns arguments capaços de sustentar teòricament la possibilitat que, des l'escola, es plantegi una intervenció psicopedagògica decidida que actuï com a element extern per afavorir l'evolució del procés de *redescripció representacional* —dins i entre els dominis de coneixement específics implicats— i aconseguir així la transformació de les representacions lingüístiques —o sociolingüístiques— en un coneixement explícit i accessible a la consciència. No endebades, Annette Karmiloff-Smith sosté que els marcadors externs actuen com una mena de suport cognitiu que serveix per sustentar processos interns.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ARENY I CIRILO, M. D. (1999). *Avaluar per construir: Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Vic: Eumo; Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. [Premi Baldiri Reixac 1998]
- (2007). «L'acomodació de la població escolar amazigòfona a Catalunya». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 47, p. 353-385. També disponible en línia a: <http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/copy4_of_Revista_prova_2/article.2008-09-30.1612435736/ca> [Consulta: 30 desembre 2010].
- (2008a). «Autobiografia lingüística d'infants que viuen en una societat de llengües en contacte». Treball d'investigació realitzat en el marc del programa de doctorat «Lingüística i comunicació» de la Universitat de Barcelona. Professora: Liliana Tolchinsky. [Inèdit]

- ARENY I CIRILO, M. D. (2008*b*). «Comportaments lingüístics i discurs identitari dels infants amazgòfons que viuen a Catalunya». Treball de recerca del diploma d'estudis avançats. Universitat de Barcelona. Direcció: Carme Junyent. [Inèdit]
- (2010*a*). «Les xarxes socials entre iguals: element clau d'identificació amb la societat d'acollida». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 8: *Llengua i immigració*, p. 43-53. També disponible en línia a: <http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/lsc_actual.htm> [Consulta: 30 setembre 2010].
- (2010*b*). «Cap a una (re)construcció social de la realitat sociolingüística catalana, des de l'escola primària». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20: *Llengua i ensenyament*, p. 277-289. També disponible en línia a: <<http://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/229942>> [Consulta: 28 juny 2011].
- (2013). «Llengua d'ús principal de les xarxes socials dels infants bilingües inicials: anàlisi dels factors intervinents». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23: *La sociolingüística de la variació en l'àmbit de la llengua catalana*, p. 303-341.
- ARENY I CIRILO, M. D.; PORTELL I LLORCA, A. (2004). «El caràcter situat de l'aprenentatge d'una llengua». A: VALLVERDÚ, F. (ed.). *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic: 17 i 18 d'octubre de 2003*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans; Vic: Universitat de Vic: Ajuntament de Vic, p. 93-128.
- BARTRA I KAUFMANN, A. (1997). «De l'homo sapiens a l'homo loquens: perspectives sobre el desenvolupament del llenguatge». *Llengua i Literatura*, núm. 8, p. 225-248.
- BASTARDAS I BOADA, A. (1987). «El canvi dels comportaments lingüístics de dependència no-oficial: problemàtica i línies d'actuació». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 10, p. 117-124.
- (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- (2003). «Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: la complexitat de l'ús social de les llengües». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 315-322.
- BOIX FUSTER, E. (1993). *Triar no és trair: Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.
- (2004). «Les representacions: un camp d'investigació des de l'antropologia lingüística per a mantenir la diversitat» [en línia]. Taller presentat al Congrés Linguapax X: «Diàleg sobre diversitat lingüística, sostenibilitat i pau», Barcelona (20-23 de maig de 2004), en el marc del Fòrum Universal de les Cultures. <http://www.barcelona2004.org/www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/docs/PO_35_CA_BOIX.pdf> [Consulta: 14 abril 2007].
- (2008). «25 años de la Constitución española. Las ideologías lingüísticas en la configuración del Estado español». A: SÜSELBECK, K.; MÜHLSCHLEGEL, U.; MASSON, P. (ed.). *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana, p. 271-302.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. [Edició original: *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979]
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, p. 32-42. [Edició castellana: MANZANO, P. (1996). «La cognición situada y la cultura del aprendizaje». A: PÉREZ GÓMEZ, Á. (coord.). *Modelos d'investigació a l'aula*. Material electrònic associat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya]

- BRUNER, J. (1985). *La parla dels infants: Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo. [Edició original: *Child's talk: Learning to use language*. Nova York: Norton, 1983]
- CHOMSKY, N. (1973). «Recensió crítica de *Bernal behavior* de B. F. Skinner». *Convivium: Revista de Filosofia*, núm. 38, p. 65-105. També disponible en línia a: <<http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76427>> [Consulta: 15 setembre 2008]. [Edició original: «A review of B. F. Skinner's *Verbal behavior* (1964)». A: FODOR, J. A.; KATZ, J. J. *The structure of language: Readings in the philosophy of language*. Nova Jersey: Prentice-Hall, p. 547-578]
- COMELLAS CASANOVA, P. (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona*. Tesis doctoral dirigida per la Dra. Maria Carme Junyent Figueras. Programa de doctorat «Lingüística i comunicació» de la Universitat de Barcelona. També disponible en línia a: <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0228106-083338//01.PCC_TESI.pdf> [Consulta: 16 juliol 2008].
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línia], vol. 5, núm. 2. <<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>> [Consulta: 8 desembre 2005].
- FABÀ, A. (2005). «Llengua inicial i llengua d'identificació». A: TORRES, J. (coord.). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003: Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria de Política Lingüística, p. 55-79. També disponible en línia a: <<http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Publicacions%20en%20linea/Arxius/EstadisticaUsosLingCat2003.pdf>> [Consulta: 12 març 2012].
- GALINDO, M.; PAYÀ, M. (2000). «Les parelles lingüísticament mixtes: un focus important d'actuació en política lingüística escolar». *Llengua i Ús*, núm. 18 (1r quadrimestre), p. 59-68.
- GALINDO, M.; VILA, F. X. (2009). «Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament». *Noves SL: Revista de Sociolingüística* [en línia] (hivern). <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/galindo_vila_9.htm> [Consulta: 8 octubre 2013].
- KARMILOFF, K.; KARMILOFF-SMITH, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata. [Edició original: *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001]
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Traducció de J. C. Gómez i M. Núñez. Madrid: Alianza Editorial. [Edició original: *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992]
- MARTÍ, E.; POZO, J. I. (2000). «Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 90, p. 11-30.
- PERINAT, A. (coord.) (1996). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar. [Edició original: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel; París: Delachaux et Niestlé, 1937]
- POZO, J. I.; SCHEUER, N. (1999). «Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas». A: POZO, J. I.; MONEREO, C. (ed.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, p. 87-108.
- QUEROL, E. (2001). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a Catalunya (1993-2000)». *Noves SL: Revista de Sociolingüística* [en línia] (estiu). <<http://>

- cultura.gencat.es/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/querolb1_10.htm> [Consulta: 20 març 2008].
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. (2002). «Developing linguistic literacy: a comprehensive model». *Journal of Child Language*, núm. 29, p. 419-448. També disponible en línia a: <<http://www.scriptil.org/upload/RavidandTolchinsky.doc>> [Consulta: 27 febrer 2009].
- RINCÓN, D. del (1997). «Metodologia qualitativa orientada a la comprensió». A: MATEO, J.; VIDAL, M. C. (coord.). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SIMONE, R. (1992). *Diario lingüístico de una niña: ¿Qué quiere decir maistock?* Barcelona: Gedisa. [Edició original: *Maistock: Il linguaggio spiegato da una bambina*. Scandicci: La Nuova Italia, 1988]
- SKINNER, B. F. (1959). *Verbal behavior*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- TOLCHINSKY, L. (1996). «Más allá de la modularidad de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante». *Anuario de Psicología*, núm. 69, p. 199-211.
- (2004). «The nature and scope of later language development». A: BERMAN, Ruth A. (ed.). *Language development across childhood and adolescence*. Filadèlfia: John Benjamins.
- TORRES, J. (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- TORRES, J. (coord.) (2005). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003: Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria de Política Lingüística. També disponible en línia a: <<http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Publicacions%20en%20linea/Arxius/EstadisticaUsosLingCat2003.pdf>> [Consulta: 12 març 2012].
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. [Edició catalana: VIGOTSKI, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo]
- WEINREICH, U. (1996). *Llengües en contacte*. Traducció de Francesc Martínez. Alzira: Bromera. [Edició original: *Languages in contact: Findings and problems*. Nova York: Linguistic Circle of New York, 1953]

ANNEX

1. Les teories implícites formulades pels infants de la nostra mostra

En aquest annex adjuntem una selecció de les teories infantils, extretes dels textos autobiogràfics i agrupades per la seva afinitat amb les quatre teories principals de l'adquisició del llenguatge, segons la interpretació/associació feta per la investigadora.

<i>1. Teories infantils interpretades a partir dels principis bàsics de la teoria conductista</i>
<i>Imitació/repetició</i>
<p>Jo crec que els nens aprenen a parlar escoltant a l'altra gent com parlaven, perquè per saber fer una cosa sempre abans has de saber com es fa.</p> <p>Jo vaig aprendre a parlar escoltant els meus pares i altra gent i repetia lo que deien fins que ho aconseguia.</p> <p>Jo crec que els nens i les nenes poden aprendre a parlar d'unes quantes formes diferents, com per exemple: escoltant a les altres persones, [...] repetint-li al nens o nena molts cops la paraula que li vols ensenyar al dia [...]</p> <p>Creç que vaig escoltar molts cops paraules que no sabia el què volien dir, però a poc a poc, les repetia molts cops i al final em van sortir.</p> <p>També poden rebre estímuls dels pares, com anar dient paraules que vols que digui el nen.</p> <p>Jo com vaig aprendre va ser quan em parlaven jo recordava les paraules i començava a repetir-les. I no parava fins que em sortia i quan em sortia començava a comprendre el que volia dir.</p> <p>Otra manera de que aprendemos a hablar es escuchando a las demás personas.</p>
<i>Ensenyament explícit</i>
<p>Trucs per aprendre a parlar: escoltar coses, que algú senyali objectes i digui el seu nom [...]</p> <p>Quan arribava a casa el meu avi em posava al seu costat i em deia coses perquè jo les tornés a dir.</p> <p>La meua àvia em va ensenyar molt a parlar [...] i les paraules que no deia bé me les corregia i també m'ensenyava embarbussaments.</p> <p>[...] també segur que el meu pare i la meua mare em senyalaven una cosa i em deien com es deia, perquè servia, etc.</p> <p>[...] cada dia dedicàvem mitja hora o més per anar assenyalant coses i anar-les dient a poc a poc, per exemple: «com és diu aquest objecte?». Ella contestava (ma mare) «un armari». Jo ho intentava repetir i fins que no ho vaig aconseguir de dir no estava contenta.</p> <p>A l'escola ens ensenyaven a parlar i a perfeccionar la llengua.</p> <p>Quan vaig arribar a la guarderia ja sabia parlar però allà em van ensenyar a fer frases més llargues, però no sabia conversar.</p> <p>També poden rebre estímuls dels pares, com anar dient paraules que vols que digui el nen. Suposo que [...] a mida que anava passant el temps les mestres i monitors m'anirien ensenyant a poc a poc i amb tranquil·litat i molta paciència.</p>

2. Teories infantils interpretades a partir dels principis bàsics de la teoria innatista

Quan estàs al ventre de la mare, et parla.

També un nen aprèn a parlar quan el cervell se li va desenvolupant.

[...] perquè a poc a poc el cervell va creixent i té més capacitat per recordar paraules que va dient la mare i el pare.

3. Teories infantils interpretades a partir dels principis bàsics de la teoria de Piaget

Etapas cronològiques d'aprenentatge

A mida que els teus germans petits van evolucionant et dones compte de com vas evolucionar tu i arribar a parlar.

Cuando aprendí a hablar tenía 3 años y podía entender los demás lo que decían y cuando aprendí a parlar molt bé fué cuando tenía 4 años y los niños de mi edad también sabían hablar pero no se les entendía porque les faltaba un poco de práctica.

Jo crec que els nens petits poden aprendre a parlar a mesura que van complint anys.

Jo crec que els nenes i les nenes aprenen a parlar més o menys bé als 2 anys i mig o tres anys.

Jo també crec que cada nen és diferent i té diferents dificultats per aprendre, no només a parlar, sinó a diferents coses: llegir, escriure...

Manipulació de material per a l'aprenentatge

Amb els pares jugàvem al joc de les paraules [...] de dir una paraula i havies d'agafar la carta corresponent.

Yo aprendí a parlar con mis hermanas jugando a JUEGOS RECREATIVOS con bastantes palabras muy difíciles.

La cangur em portava jocs per aprendre i m'ho passava bé aprenent a parlar.

També amb els jocs i les joguines, vaig anar entenent tot el que els jocs intentaven dir-te amb els dibuixos. I amb tots els sons que escoltava.

Quan vaig aprendre a parlar vaig començar a llegir llibres, no sabia què eren aquelles lletres, però m'agradava veure els dibuixos.

Aprenentatge significatiu / comprensió

[...] quan cada cop jo em feia més gran ja parlava millor i comprenia millor les persones.

[...] després ja sabia el significat d'algunes paraules però molt poques.

A mesura que va passant el temps i comences a entendre les coses que diuen les persones que tens al teu voltant, sembla que comences a intentar parlar, per la simple raó de que et sembla interessant o sorprenent aquella nova experiència.

Arrel d'ells mentres conversaven (els familiars) jo anava entenent i examinant dintre del meu cap les paraules que anaven dient i gràcies que ells parlaven ja vaig aprendre a parlar.

Input de l'aprenent

[...] tot i que havia après a parlar hi havia paraules que no les entenia i preguntava als meus pares com era i així començava a practicar fins que me'n sortia: així és com vaig aprendre a parlar.

[...] les profes m'ensenyaven i jo m'interessava molt per saber, o també deien paraules i els preguntava què volia dir i m'ho deien, però a lo millor no ho entenia i m'ho tornaven a dir perquè ho entengués.

[...] i jo m'interessava molt per saber.

<i>4. Teories infantils interpretades a partir dels principis bàsics de la perspectiva de la interacció social</i>
<i>Activitats conjuntes amb altres persones</i>
<p>Jugant amb els meus pares i amb la meva àvia. El meu pare quan jo no podia dormir m'explicava moltes coses i la meva mare sempre m'explicava contes...</p> <p>Com que de petit estava quasi tot el dia amb els avis, em portaven al mercat i sentia parlar als que venien a les botigues...</p> <p>Quan vas per exemple al parc, al metge, al «Chikipark» o a qualsevol lloc sents a la gent i se't queden les paraules.</p> <p>[...] quan jugava amb l'àvia o l'avi i també quan sortia a comprar amb ells alguna cosa.</p> <p>També vaig aprendre a parlar escoltant els llibres que m'explicava el meu pare i la meva mare.</p> <p>Anava a la guarderia, ens posaven pel·lícules, ens llegien, parlàvem el que sabíem amb els amics i amigues.</p>
<i>Guia de l'expert / ajuda contingent</i>
<p>També quan jugava amb la meva mare i em deia les paraules que s'havien de dir en aquell joc i jo, imitant-la, ho intentava.</p> <p>La meva àvia, com que és molt xerrameca m'ensenyava una mica a parlar.</p> <p>Crec que aprenem a parlar mirant, escoltant, així et dones conta més o menys del que passa i amb l'ajuda dels pares aconseguim dir més paraules.</p> <p>Quan vaig començar l'escola no sabia parlar català però [...] els meus amics m'ajudaven igual que les professores [...]</p> <p>[...] també com jo tinc un germà gran com ell ha passat pel mateix t'ajuda.</p> <p>Jo vaig aprendre a parlar gràcies al meu pare, la meva mare [cita més familiars]. Perquè ells em feien gestos i parlaven per ensenyar-me les paraules. Per exemple mentre em saludaven amb la mà, deien «Hola!».</p>
<i>Motivació/utilitat/necessitat</i>
<p>[...] cuando aprendí a hablar [...] podía entender a los demás lo que decían [...]</p> <p>Cuando éramos pequeños que queríamos alguna cosa eso también nos ayuda un poco a hablar.</p> <p>[...] et vols comunicar amb els companys i encara que ho puguis fer amb gestos i senyals, parlar és més fàcil!</p> <p>[...] també perquè anava amb els pares a l'autobús, llegia els rètols de les senyals de tràfic, el nom de les tendes...</p> <p>Jo vaig aprendre a parlar [...] intentant demanar coses perquè ells em poguessin entendre.</p> <p>[...] quan jo a casa necessitava algo i no sabia com es deia feia gestos i llavors la meva mare em deia com s'anomenava aquella cosa.</p> <p>[...] i després em van ensenyar a parlar castellà igual per l'estiu anar al poble per parlar amb la gent perquè sinó no m'entenen.</p>

Interacció entre iguals

A la guarderia jugàvem molt i llavors apreníem encara més.

També vaig aprendre jugant a la guarderia amb els altres nens i nenes.

[...] també quan jugava amb els amics i amigues aprenia paraules noves i millorava el meu parlament.

Jo crec que els nens aprenen a parlar [...] a la llar d'infants amb els altres nens.

[...] també anant a la guarderia encara no saps parlar però amb els altres nens d'alguna manera et comuniqués.

[...] sabia parlar, però amb els companys quan jugàvem amb alguna cosa m'ajudaven a parlar millor.

Quan vaig anar a l'escola a P3 em vaig fer molt amiga d'una nena [...] i amb ella parlàvem tots els dies.

[...] amb els meus amics jugant jo escoltava paraules noves i deia què volia dir i m'ho deien.

2. Recull de les autobiografies lingüístiques dels infants bilingües inicials

<i>Transcripció dels textos autobiogràfics</i>
<i>Anna M.</i>
<p>Jo crec que la 1a. paraula que vaig dir va ser «mama» o «tata» encara que no tingui germanes perquè no em sortia «tete» per cridar el meu germà. Jo com que no vaig anar a la llar d'infants no vaig aprendre a parlar allà, sinó que a casa. Jo crec que els nens aprenen a parlar... Escoltant a l'altra gent. A la llar d'infants amb els altres nens. Començant a parlar síl·laba per síl·laba i aconseguint fer paraules senceres... Quan et vas fent gran que vas escoltant noves paraules i se't van quedant al cap i les intentes anar dient... Quan vas per exemple al parc, al metge, al «Chikipark» o a qualsevol altre lloc sents a la gent i se't queden les paraules... Jo també crec que cada nen és diferent i té diferents dificultats per aprendre no només a parlar sinó a diferents coses (llegir, escriure, parlar...).</p>
<i>Arnau</i>
<p>Jo vaig aprendre a parlar molt aviat, penso que primer diem papa, mama perquè són paraules curtes i es repeteixen i també perquè els pares posen més interès a que les diguem, crec que aprenem a parlar mirant, escoltant, així et dones conta més o menys del que passa i amb l'ajuda dels pares aconseguim dir més paraules i quan ja n'hem dit bastantes no ens costa tant aprendre'n de noves. Jo després de dir papa, mama, no em va ser molt difícil aprendre'n de noves, no entenc molt bé com els humans aprenem a dir les coses i crec que no ha de ser gens fàcil aconseguir-ho.</p>
<i>Diego</i>
<p>Jo crec que el meu pare i el meu avi van ajudar molt a la meua parla, ja que jo als 16 mesos ja sabia parlar. També crec que vaig escoltar molts cops paraules que no sabia el que volien dir, però poc a poc, les repetia molts cops i al final em van sortir. Jo m'enrecordo que una de les paraules que em va costar més va ser: <i>vegada</i>; jo deia: «gavada». Quan vaig aprendre a parlar, vaig començar a llegir llibres, no sabia que eren aquelles lletres, però m'agradava veure els dibuixos. Quan vaig anar al parvulari encara no en sabia; de llegir, però poc a poc, vaig aprendre.</p>
<i>Ivan</i>
<p>Jo vaig aprendre a parlar: Quan tenia 2 anys i la meua primera paraula va ser quan tenia 6 mesos aproximadament. La meua primera paraula va ser: «mama», seguidament vaig aprendre a dir: «papa», «lelo» (abuelo), «lela» (abuela). Al principi vaig viure amb la mare quan tenia mesos després quan tenia 1 any vaig anar a viure amb la abuela. Quan tenia 2 anys anava a la guarderia i jo em quedava de 8:30 a 12:30 després em venien a buscar els meus abuelos i fins la tarda més o menys les 7 em venia a buscar la mare i anava de casa de la meua abuela: a casa de la meua mare. Ara encara es viva la meua abuela però el meu abuelo no i a llavors la pobreta està molt trista i sempre que puc vaig a veure-la, perquè me l'estimo molt i no m'agrada veure-la trista.</p>
<i>Oriol E.</i>
<p>Vaig viure amb el pare la mare l'àvia i l'avi he parlat tant en català, com en castellà. Escoltant em sembla va ser quan va començar a sentir unes paraules. Jo les deia sense saber lo que volien dir. Després ja sabia el significat d'algunes paraules però molt poques. També em sembla que em llegien contes o em cantaven cançons després també quan jugava amb l'àvia o l'avi i també quan sortia a comprar amb ells alguna cosa.</p>

Paula

Jo crec que vaig aprendre a parlar mirant llibres amb la meva mare. La meva mare m'ha dit que jo vaig dir «mama» i «papa» als 13 mesos. La primera paraula que vaig dir va ser «papa». La meva àvia m'explica que a mi em costava molt dir «natillas» i «gos». Jo de petita canviava la lletra «g» per la lletra «r». M'enrecordo que la meva mare m'explicava històries amb dibuixos i abans d'anar a dormir m'ensenyava contes amb paraules i m'ensenyava a dir-les. Crec que els nens i nenes aprenem a parlar a base d'escoltar, mirar contes, escoltar música i de que t'ensenyi la gent gran.

Oriol A.

La meva mare sempre em deia que em portava més bé de petit que no ara que tinc 12 anys. Però jo crec que vaig aprendre a parlar junt amb el meu germà bessó, escoltant, els meus pares em deien coses, etc. Per mi crec que vaig començar a parlar abans de la guarderia. La meva mare em va dir crec que vaig dir primer «mare» que «pare». Jo de petit quasi sempre estava amb la meva tieta, amb el meu tiet, el meu pare, la meva mare, el meu cusí, el meu germà, la meva germana i la meva àvia. Però aquesta família és de part de la meva mare, perquè la família del meu pare està a Galícia. Jo de petit m'estimava moltíssim la meva família.

Sergi A.

Jo vaig començar aprendre a parlar amb moltes persones: amb el meu pare, la meva germana, la meva mare, l'àvia, etc. Jo quan era petit escoltava les converses de les persones grans com pel carrer àvies que parlaven de compres, joves que parlaven del metro per on anar, etc. També amb els meus amics jugant, escoltava paraules noves i deia què volia dir i m'ho deien. O a l'escola que estaven aprenent a parlar i les professores m'ensenyaven i jo m'interessava molt per saber, o també deien paraules i les preguntava què volia dir i m'ho deien però a lo millor no ho entenia i m'ho tornaven a repetir perquè ho entengués.