

## EL CARÀCTER SITUAT DE L'APRENENTATGE D'UNA LLENGUA

La nostra intervenció en aquestes Jornades té l'objectiu de donar a conèixer una part dels resultats d'una investigació en l'acció que tenia com a finalitat avançar en la comprensió del fenomen multicultural.<sup>1</sup> Alhora, volem comunicar algunes reflexions sorgides durant el procés de la recerca, sobre els aspectes sociolingüístics que condicionen l'aprenentatge i l'ús del català per part dels alumnes de parla familiar no catalana, especialment dels alumnes immigrants procedents del nord d'Àfrica.

### EL CONEIXEMENT SITUAT

Les teories constructivistes defensen que el coneixement es construeix contínuament pel fet d'utilitzar unes habilitats determinades durant les diferents situacions viscudes al llarg de la vida, és a dir, hi poden haver canvis de conceptualització, diferents perspectives, com a resultat de la interacció constant entre l'activitat real, el context físic i social, i la cultura en la qual es desenvolupa l'acció. Des d'aquesta òptica, l'aprenentatge ha d'abraçar tots tres aspectes alhora, perquè cadascun no es pot comprendre separat de l'altre, cosa que ens introdueix el concepte de *coneixement situat*.

Les eines i el coneixement tenen algunes característiques significatives en comú: només es poden entendre del tot quan es fan servir, i el seu ús

1. La recerca es va dur a terme durant el curs 2000-2001, gràcies a una llicència per a estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 3163, de 19/06/2000).

comporta el canvi de perspectiva de l'usuari respecte al món i l'adopció del sistema de creences de la cultura en la qual s'utilitzen.<sup>2</sup>

La imatge de similitud entre *coneixement* i *eina* que ens aporten aquests autors és una idea innovadora i interessant. El *coneixement* s'entén com una eina cognoscitiva que, en mans d'un aprenent actiu, pot transformar, implícitament, la comprensió de l'entorn en el qual l'utilitza i, alhora, millorar el domini del propi instrument. Fixem-nos que atorguen un significat propi al fet de comprendre uns *coneixements*, entesos com a *procediments*, o maneres de fer, adquirits a través de l'experiència.

Malauradament, encara hi ha molts ensenyants que perceben els continguts procedimentals com unes pràctiques útils per assolir uns coneixements conceptuals, de tipus abstracte (que en el fons, per a molts, són els que realment compten), i donen per fet que aquests conceptes són independents i es poden separar i abstracture de les situacions d'aprenentatge en les quals intervenen. En conseqüència, i d'acord amb el marc teòric que hem pres de referència, les pràctiques pedagògiques d'aquests docents donarien com a resultat un aprenentatge inútil.

Els autors citats anteriorment, remarquen que «no hi ha distinció entre aprendre i actuar» i insisteixen 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, i posen com a exemple que les diferències existents entre el fuster i l'ebenista en la manera d'utilitzar l'enformador es deuen al fet que ambdós professionals veuen la realitat des de diferents perspectives. Així un aprenent de fuster o d'ebenista només podrà aprendre a fer servir l'enformador adequadament si aprèn a utilitzar-lo en el mateix taller on haurà de treballar i comparteix l'activitat i la cultura dels professionals que utilitzen aquest instrument.

De la mateixa manera, si els aprenents d'una segona llengua adquireixen un coneixement formal de la llengua descontextualitzat, probablement no sabran utilitzar-la amb eficàcia perquè desconexaran els significats culturals de les situacions reals en les quals s'ha generat aquell coneixement. En canvi, uns aprenents actius que facin servir la llengua en situacions habituals d'ús lingüístic, esdevindran capaços de perfeccionar-ne l'ús, perquè, implícitament, compartiran els significats socials dels individus que formen part del context.

Entenem doncs, que el coneixement d'una llengua es construeix a través de l'aprenentatge de l'ús de l'instrument lingüístic en activitats reals, com a

2. BROWN, COLLINS i DUGUID (1989).

resultat de la interacció permanent entre aquesta eina cognoscitiva i el món de significats que conformen les diverses situacions de parla.

#### CONTEXTUALITZACIÓ DE LA RECERCA

La recerca es va desenvolupar al col·legi Santa Caterina de Siena, ubicat al casc antic de la ciutat de Vic (Osona). Es tracta d'un centre escolar de titularitat privada amb règim de concert amb la Generalitat de Catalunya, de confessió catòlica, que acull alumnes de l'etapa d'EI (0-6 anys) i de l'etapa d'EP (7-11 anys). Per les característiques sociolingüístiques i socioculturals de l'alumnat, està catalogat com un centre d'atenció educativa preferent (CAEP).

Durant el curs 2000-2001, hi assistiren un total de 172 alumnes, un 8 % dels quals pertanyien a la comunitat gitana, i un 31 %, al col·lectiu magribí.<sup>3</sup> En total hi havia 53 alumnes d'aquest últim col·lectiu repartits entre tots els

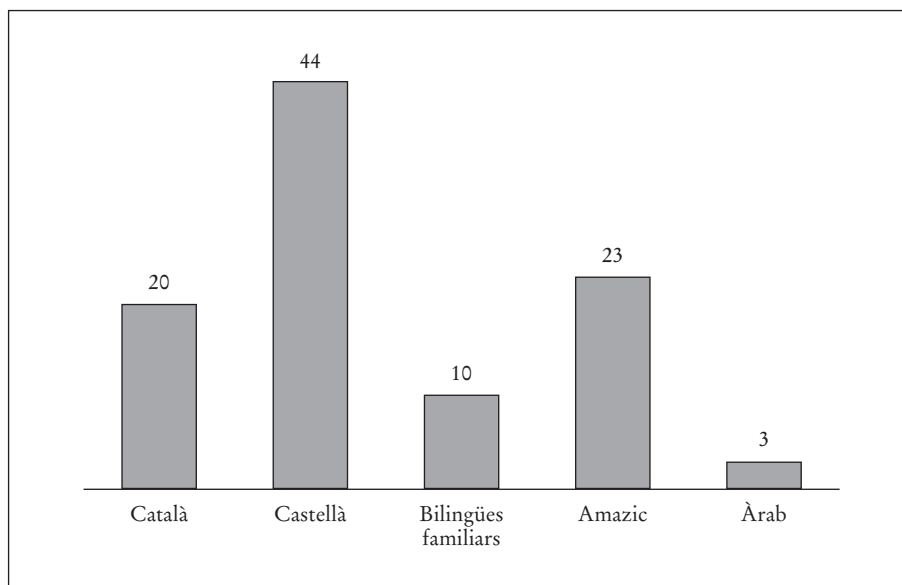


FIGURA 1. Situació sociolingüística del centre (percentatges). Les dades referents a la llengua castellana inclouen els alumnes magribins que parlen sempre en castellà amb els seus pares.

3. Les dades referents a l'alumnat descriuen la situació de l'etapa de primària i segon cicle d'educació infantil.

cicles educatius, tot i que bona part d'ells eren nascuts a Catalunya. Per contra, només 8 d'aquests alumnes s'havien incorporat tardanament al sistema educatiu català.

En el desenvolupament d'aquesta recerca hi van participar el claustre de professors, els alumnes de cicle superior de primària i un petit grup de mares d'alumnes pertanyents al col·lectiu magribí, tot i que en aquesta comunicació ens centrarem tan sols en un dels aspectes del treball que es va realitzar en les aules de cicle superior de primària.

L'observació participant a les aules de cicle superior permetia constatar que el català era l'única llengua de relació entre professors i alumnes. El model ofert pel professorat pot ser qualificat de «model lingüístic clar» (tot i que fora de l'aula hi havia algun mestre que, ocasionalment, utilitzava l'alternança de codis) i, si tenim en compte que els alumnes d'aquestes edats es troben en ple període d'adquisició de la llengua, podem deduir que aquest factor hauria d'afavorir el seu aprenentatge.

També es podia observar que, dins de l'aula, el català era la llengua d'ús dominant entre l'alumnat (autòctons i nouvinguts), excepte en alguns casos concrets. D'altra banda, constatarem que, en determinades ocasions, la major part dels alumnes magribins utilitzaven la seva llengua familiar per parlar entre ells.

De tota manera, a fi d'evitar biaixos en les interpretacions i poder establir una triangulació entre les dades enregistrades, es van voler tenir en compte diversos punts de vista sobre el mateix fenomen i, per aquest motiu, es van utilitzar diferents procediments d'observació a partir sempre d'una visió èmica, des de dins, per mitjà de la participació interactiva entre la investigadora i els personatges més rellevants del grup: els *docents* i els *alumnes*. Inicialment, s'havia passat un qüestionari individual per conèixer l'opinió del professorat sobre els usos lingüístics a l'escola. Ara, doncs, interessava conèixer l'opinió dels alumnes mateixos.

#### EL COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC DELS ALUMNES: LES ENQUESTES

Per recollir aquestes dades es va elaborar un dossier de petites enquestes adaptades a les edats dels nois i noies de les aules on s'havia de dur a terme la intervenció, amb la finalitat de conèixer les representacions individuals sobre el propi comportament lingüístic en diferents situacions i amb diferents interlocutors. Aquestes enquestes es van anomenar «Parlem-ne», i es van organitzar en dos grans blocs:

- «Parlem-ne 1» (sobre els usos lingüístics familiars);
- «Parlem-ne 2» (sobre el comportament lingüístic amb els companys del grup).

Les enquestes es van aplicar a una mostra de 43 alumnes, 16 dels quals pertanyien al col·lectiu magribí (7 eren d'incorporació tardana) i els resultats quantitius queden resumits en el gràfic següent:

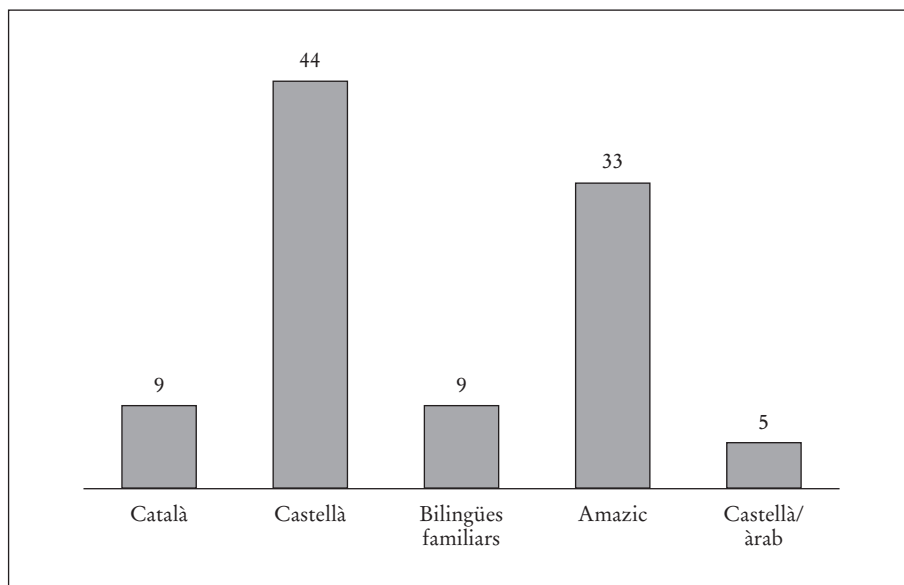


FIGURA 2. Alumnes del cicle superior d'educació primària (percentatge). En aquest cas les dades referents a la llengua familiar castellana es refereixen només als alumnes autòctons, ja que en una anàlisi més detallada vam poder comprovar que les famílies magribines que havien adoptat el castellà per parlar entre pares i fills, mantenien una presència significativa de l'àrab i, a vegades, també de la llengua amaziga (dades de la 5a columna).

Però, d'acord amb el model d'investigació proposat, no volíem limitar-nos a quantificar unes dades, sinó que volíem comprendre les representacions dels mateixos alumnes i, encara més, preteníem transformar un procés de recollida i anàlisi de la informació en una autèntica activitat educativa. Per això, es va pensar que la millor manera de promoure un procés d'aprenentatge sobre els coneixements sociolingüístics era partir de l'estudi del fenomen des de dins del context immediat del qual formava part cadascun dels nois i noies dels grups estudiats i, amb aquesta intenció, es va decidir realitzar aquesta anàlisi a través de dues modalitats d'entrevista: una entrevista *estructurada* que es duria a terme col·lectivament, i una entrevista personal semidirigida, en la qual les enquestes servirien de guia per ajudar els entrevistats a reflexionar sobre les opinions que havien declarat.

Aquest intercanvi d'impressions sobre les enquestes que es produïa al llarg de les entrevistes individuals ajudava a validar les respostes i alhora, si era el cas, s'intentava reconduir possibles biaixos interpretatius, fruit de les diverses realitats sociolingüístiques dels alumnes. Per tal que fos més significatiu per als joves entrevistats, se'ls demanava un dibuix de la família per ajudar a completar algunes dades incompletes i/o a concretar determinats factors, com ara si es tractava d'una família nuclear o extensa, quins familiars convivia realment amb l'alumne, etc.

Especialment, interessava aclarir l'edat dels germans i les germanes, i la seva relació amb el comportament lingüístic adoptat, per tal de poder esbrinar fins a quin punt el factor «edat» podia ser un element de canvi de la llengua d'ús familiar. D'aquesta manera, les enquestes esdevenien un material didàctic interactiu per recollir i enregistrar la informació. Fem notar que la llengua utilitzada per l'entrevistadora era sempre el català i que en cap cas es feia una alternança de codis.

Els instruments i tècniques d'observació que havíem planificat estaven pensats per apropar als alumnes uns elements de reflexió sobre la situació sociolingüística de Catalunya, i sobre el fet que el comportament lingüístic individual no depèn només del coneixement de la llengua que tenen els interlocutors, sinó que hi ha altres factors que, de manera conscient o inconscient, condicionen l'elecció de la llengua d'ús en diferents situacions. Amb això, no es pretenia que els entrevistats abandonessin la llengua amb la qual s'identifiquen personalment, però s'especulava que, possiblement, el fet de reflexionar sobre el propi comportament lingüístic podia contribuir a un canvi d'actitud a l'hora de mantenir una conversa amb interlocutors catalanoparlants i també podia afavorir un canvi d'hàbits lingüístics en el moment d'establir contactes amb nous interlocutors. Aquest tipus d'intervenció ens permetria compartir alguns significats de la cultura escolar i familiar i, com a resultat, obtindríem unes dades qualitatives del comportament lingüístic dels alumnes entrevistats.

Tanmateix, a l'hora d'interpretar les respostes dels alumnes, ens vam adonar que no tenia gaire sentit barrejar les opinions dels alumnes autòctons i les dels nouvinguts, ja que pel fet de tractar-se de realitats sociolingüístiques tan diferents, condicionava implícitament la percepció del fenomen. Per aquest motiu, i amb la voluntat de mantenir el criteri de rigor científic, es va prendre la decisió de tractar per separat les dades sociolingüístiques corresponents a ambdós grups culturals.

#### ALUMNES AUTÒCTONS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC A LA LLAR

Les respostes dels alumnes autòctons es van classificar en tres grups, d'acord amb la llengua d'ús familiar dels enquestats, entenent com a «llen-

gua d'ús familiar» la llengua parlada entre pares i fills: català, castellà i bilingües familiars.<sup>4</sup> A continuació fem un resum de l'anàlisi dels resultats de cada grup:

a) Els alumnes de 5è i 6è que tenen el català com a llengua d'ús familiar (4 alumnes en total) declaren que parlen sempre en català amb els seus pares, germans i amb els familiars que conviuen amb ells (tutors, avis, oncles...). Aquests resultats ens permeten afirmar que tots els alumnes que tenen el català com a llengua d'ús familiar adopten un *comportament monolingüe* en el seu àmbit familiar.

b) Hi ha 19 alumnes entre ambdós grups classe que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, dels quals n'hi ha 14 que afirmen que no parlen mai en català, ni amb els seus pares i germans, ni amb els familiars que conviuen amb ells. La resta d'alumnes que pertanyen a aquest grup (5 alumnes), afirmen que utilitzen el català alguna vegada amb alguns dels membres de la seva família.

En una anàlisi més profunda de la situació, no apreciem diferències en la freqüència d'ús del català en relació amb l'edat dels germans i, en general, ens adonem que la presència del català en les relacions familiars és molt poc significativa, sobretot si tenim en compte els aclariments que fan els infants en les entrevistes individuals. Vegem alguns exemples que il·lustren aquesta afirmació.<sup>5</sup>

#### EXEMPLE 1

##### *Comentaris extrets de l'entrevista amb en Joel*

Entrevistadora: Dius que, amb el pare, hi parles en català *alguna vegada*...

Joel: Sí. A vegades quan estem molt contents parlem *molt poc* en català.

E: Què vol dir «estem molt contents»? Que feu alguna broma, potser?

J: No, quan estem més alegres que mai, «vaja»!, molt contents.

[...]

J: Quan jo estic molt content «en els pares» els dic coses en català.

E: Per exemple, quines coses els dius?

J: No sé...[...] A vegades jugant...

E: Jo diria que fas una mica de broma, potser.

J: Sí, i el pare també.

4. En aquest estudi, considerem «bilingües familiars» els fills i filles de parelles mixtes (pare o mare catalanoparlant).

5. Les transcripcions de les converses incloses en aquesta comunicació s'han extret de la memòria de la recerca (Areny, 2003).

EXEMPLE 2

*Comentari extret de l'entrevista amb en Boris, que fa referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva germana de set anys*

Entrevistadora: Dius que amb l'Alicia *alguna vegada* hi parles en català?  
Boris: «Bueno», *alguuuna vegada*. (Fa un gest amb la mà com si volgués indicar una cosa llunyana.)  
E: Vols dir *poquet*...  
B: Sí. *De tant en tant*.

EXEMPLE 3

*Comentaris extrets de l'entrevista amb la Laura que fan referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva mare i el seu germà Kevin de cinc anys*

Entrevistadora: Dius que amb la mare parles en català *alguna vegada*...  
Laura: Sí, *a vegades*, així... quan estem a casa... «tonteries»... però... «bueno», sí. (Somriu.)  
[...]  
L: Amb en Kevin català i castellà, però... parlem quasi més en català que en castellà.  
E: Potser hauríem de dir *sovint*, doncs...  
L: Quasi més en català que en castellà, perquè... clar, està acostumat a venir al cole, i aquí... (I aclareix convençuda:) «amb el cole» parlem més en català.  
[...]

*En revisar l'enquesta sobre l'ús del castellà, hi ha una contradicció, ja que allí diu que sempre parla en castellà amb en Kevin.*

[...]  
E: Però en canvi ara em dius que parles més català que castellà...  
L: «Bueno», és que... clar... parlem gairebé igual, però a mi em sembla que parlem més en català que en castellà.  
E: Doncs aleshores... *sempre* en castellà no, oi?  
L: No.  
E: Doncs hauríem de dir... si no estàs ben segura si és més o menys... podríem posar les dues vegades *sovint* [en català i en castellà]. Més o menys igual...  
L: Sí.  
E: Potser, després anireu parlant més, no? [Referint-se al català.] Us acostumareu a parlar-lo més, quan ell sigui més gran...  
L: Sí. M'imagino que quan ell sigui més gran parlarem en castellà.  
E: O a l'inrevés, no ho saps...  
L: No, perquè clar, nosaltres som una família castellana, el meu pare és de Castella i Lleó, «me» mare d'Andalusia, «bueno», els seus pares són andalusos...



E: Ja, però també depèn dels amics que tingueu tu i en Kevin, no?

L: No, però la majoria d'amics parla en castellà, la veritat...

E: Però tu parles el català perfectament...

L: Home, (*somriu*) perquè des de petita ja parlava català, (*i aclareix:*) amb els meus pares el castellà...

Així, doncs, després de seguir aquest procés d'anàlisi, s'ha arribat a la conclusió següent: La major part (més del 60 %) dels alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar adopten un comportament monolingüe en el seu àmbit familiar i, en el 40 % restant de famílies, la presència del català és molt poc significativa.

c) Els alumnes bilingües familiars (4 en total), en general, afirmen que s'adrecen al pare o a la mare, segons la llengua personal de cadascú i, pel que es desprèn de les seves opinions, sembla que no hi ha un predomini clar de cap de les dues llengües en les relacions familiars. A vegades, es practica el *code switching* i el *code mixing*, és a dir, l'alternança o la barreja de codis, probablement com un senyal d'identitat compartida. De fet, en algun cas, expliquen que tenen algunes interferències lingüístiques, però no saben definir si es tracta d'una barreja de codis o bé d'una alternança de les dues llengües familiars. A continuació s'adjunten uns fragments de les entrevistes per il·lustrar el significat que s'atribueix a les etiquetes que indiquen la freqüència d'ús del català.

#### EXEMPLE 4

*Fragment de l'entrevista amb en Josep que fa referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva mare, com a exemple d'una possible interferència o barreja de codis, o code mixing*

E: Em vas dir que amb la mare parles *alguna vegada* en català [...] i *alguna vegada* en castellà.

J: Sí.

E: I què parles més, vejam..., en català o en castellà?

J: Amb la mare? Una mica més català... (*La seva expressió deixa entreveure dubtes.*)

E: Llavors... [...] Te'n recordes que el *sovint* era a la vora del *sempre* i a *vegades* era a la vora del *mai*? Eh? On ho posem doncs? Català i castellà al mateix lloc? Igual l'un que l'altre? *Alguna vegada* català i *alguna vegada* castellà?

J: Sí.

E: [...] *alguna vegada* vol dir *de tant en tant*, i amb la mare hi parles *molt*, potser, no?

J: Sí.

E: Què et sembla que parles més, català o castellà?

J: Cast... (*Dubta.*)

E: No ho saps? [...]

J: *A vegades* parlo català i castellà. (*Ho diu mig rient, com si expliqués una anècdota.*)

E: Barrejat?

J: Sí.

E: Barreges les dues llengües, no? Doncs posarem això, posarem que barreges les dues llengües, eh? (*En Josep assenteix amb el cap.*) I el pare i la mare què parlen entre ells?

J: Català.

[...]

*Tot i la conclusió que vam negociar en Josep i jo, penso que és poc probable que barregi ambdues llengües per parlar amb la seva mare. Sembla més normal que utilitzi l'alternança dels dos codis per funcions lingüístiques diferents, cosa que no treu que faci servir el code mixing en alguna ocasió. No és estrany, doncs, que el noi entrevistat no sàpiga distingir-ho amb claredat.*

#### EXEMPLE 5

*Fragment de l'entrevista amb la Fani que il·lustra l'ús del code switching, o l'alternança de codis, adoptat entre els membres de la seva família*

E: Em vas dir que *alguna vegada* parles català amb la mare...

F: Sí... *de tant en tant, poquet*, perquè com que ella és castellana... [...]

E: Per exemple, quines cosetes li dius en català?

F: «Hola!», «Mare!»...

E: Algunes paraules... [...]

F: Si ella em parla en català, jo parlo amb ella català, però quan para de dir... en català, jo parlo en castellà.

E: Canvies de llengua, no? És clar...

[...]

*En l'enquesta sobre l'ús del castellà, diu que alguna vegada parla en castellà amb el seu pare i sovint amb el seu germà de setze anys, i abans havia dit que sempre parlava català amb tots dos.*

[...]

E: Aquí dius que al pare, *alguna vegada* li dius alguna cosa en castellà...

F: Sí.

E: Perquè, és clar, com que hi ha la mare, a vegades esteu parlant en castellà...

F: Sí, perquè com que amb «me» mare parlen en castellà...

E: El pare parla amb la mare en castellà...

F: Sí. I el meu pare amb mi i amb el meu germà parla en català.

E: Però a vegades esteu parlant tots junts i també hi intervé el castellà, oi? (*Assenteix.*) I amb en Jordi em dius aquí que *sovint* en català i *sovint* en castellà. A veure com s'entén això...

F: Perquè jo i el meu germà parlem en català, (*dubta*) o perquè estem parlant amb «me» mare..., o perquè estem parlant amb el pare, però sempre parlem... (*Fa un gest de dubte.*)

E: Però si esteu tu i ell sols quina llengua feu servir? Perquè aquí m'havies dit que *sempre* parleu en català... [...] Tu, què diries: *alguna vegada* hi parles en castellà, o *sovint* hi parles en castellà?

F: *Molt sovint (ho diu convençuda)*, mira, perquè té jocs que juguem més en català, o més en castellà i quan... (*Fa un gest amb la mà que vol significar ara sí, ara no.*)

E: Aneu canviant de llengua, segons com...

F: Sí.

Després d'observar les dades referents a aquest grup d'alumnes, i un cop escoltats els arguments que van comunicar durant les entrevistes individuals, es pot interpretar que, en aquestes famílies, l'ús del català o del castellà es manté en compartiments estancs. Es diria que les representacions que tenen els infants sobre la llengua amb la qual identifiquen el pare o la mare condicionen el comportament lingüístic entre els membres familiars, i trien una llengua o l'altra segons si s'adrecen a l'un o a l'altre, o en funció de la llengua del progenitor que intervé en la conversa quan parlen entre els germans.

Fins i tot tenim l'exemple d'una família reconstituïda: un d'aquests nois explica que tant el seu pare com la seva mare tenen fills més grans (fruit d'un anterior matrimoni) que no viuen a la llar, però amb els quals es veuen sovint. Diu el noi que ell parla sempre en català amb els germans per part del pare i, en canvi, amb els germans per part de la mare hi parla sempre en castellà.

Després d'analitzar el significat de les declaracions dels alumnes, es posa de manifest que en els hàbits lingüístics d'aquestes famílies hi ha una distribució força equitativa en els usos d'ambdues llengües.

#### ALUMNES MAGRIBINS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC A LA LLAR

A l'escola es donava per fet que molts d'aquests nois i noies parlaven àrab en el seu àmbit familiar, encara que algú dubtava si en algun cas es parlava berber.<sup>6</sup> D'altra banda, com que hi havia pares d'alumnes que parlaven cas-

6. En aquest estudi utilitzarem el mot *amazic* en lloc de *berber*, seguint TILMATINE *et al.* (1998).

tellà en les reunions i entrevistes escolars, els mestres deduïen que aquesta era la llengua d'ús familiar. Però els resultats de les enquestes van posar en evidència que la situació sociolingüística d'aquests alumnes era bastant més complexa de la que feien suposar les primeres hipòtesis. Les seves respostes deixaven entreveure l'existència d'una gran diversitat d'usos lingüístics a la llar, en especial en les relacions que s'establien entre germans.

Per això, i amb la finalitat de facilitar una anàlisi més qualitativa, es van analitzar per separat les dades referents al comportament lingüístic adoptat amb els pares, i els usos establerts amb els germans i germanes. En aquest últim cas, les dades dels interlocutors es van agrupar per criteris d'edat i d'escolarització en el sistema educatiu català. Les entrevistes individuals van ser un element essencial per apropar-nos a la realitat sociolingüística d'aquestes famílies i reconduir els malentesos i biaixos interpretatius, deguts a confusions semàntiques (vegeu Areny, 2002). Aquest coneixement més profund ens permetria establir unes agrupacions significatives de les dades obtingudes, d'acord amb els criteris següents:

- a) Per raó de la llengua d'ús familiar:
  - castellà, amb una presència significativa de l'àrab i/o l'amazic;
  - amazic.
- b) Segons si són nascuts o no a Catalunya, i d'acord amb el temps d'escolarització en català:
  - nascuts a Catalunya;
  - nascuts al Marroc, escolaritzats des dels primers cicles educatius a Catalunya;
  - nascuts al Marroc, incorporats tardanament al sistema educatiu català.

### *Reflexions per a una anàlisi qualitativa*

#### a) Alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar

Només hi ha dos alumnes (ambdós nascuts a Catalunya) que tenen el castellà com a llengua d'ús habitual<sup>7</sup> entre pares i fills, però els pares, entre ells, parlen normalment en àrab o amazic i, esporàdicament, s'adrecen als fills en aquesta llengua i, fins i tot, hi intercanvien algunes paraules. Amb tot, una noia declara que amb la seva germana petita, que assisteix a la mateixa escola, utilitza preferentment el català.

S'observa que els dos únics alumnes del col·lectiu magribí que han adoptat el castellà com a llengua d'ús familiar, són també els únics fills de parelles mixtes: un progenitor és de llengua inicial àrab i l'altre de llengua inicial ama-

7. Entenem com a «llengua d'ús habitual» aquella que té un ús exclusiu o predominant.

zic. Sugerim que el significat de prestigi atorgat a la llengua àrab, amb connotacions de poder polític, s'ha pogut transmetre a la llengua castellana. Aquest podria ser un tema per a futures investigacions més àmplies.

EXEMPLE 6  
*Fragment de l'entrevista amb en Sofian*

*En Sofian va a 5è i va néixer a Catalunya. Es va incorporar a l'escola a la llar d'infants.*

*A l'enquesta ha marcat que no parla mai català amb ningú de la família i que sempre parlen en castellà.*

[...]

E: O sigui, que a casa teva, *sempre* parlu en castellà. (*Assenteix.*) Però... pel cognom que tu tens, eh? Els teus pares d'on són?

S: Del Marroc.

E: Llavors els teus pares, entre ells...

S: Parlen «amb» marroquí. (*Es refereix al tamazight.*)

E: Ara. Això. Els pares parlen àrab entre ells, eh? Bé, no sé si és marroquí o àrab.... I llavors... per exemple, a tu no et diuen mai res en marroquí, o en àrab?

S: Sí, a vegades...

E: Et diuen coses. Però tu no el saps parlar?

S: Una mica.

E: Saps dir alguna cosa? (*Assenteix.*) Però, llavors... quan ells et parlen marroquí, tu com els contestes?

S: Amb marroquí, o amb àrab.

E: O sigui, de vegades tu..., o sigui, *no sempre* parlu en castellà, sinó que *alguna vegada*, eh?, parles també [al pare i a la mare], en àrab, eh? (*Assenteix.*) I amb els germans?

S: *Sempre* en castellà.

E: Amb ells *mai*, no? O sigui, només quan el pare o la mare et diuen alguna cosa... Què et diuen per exemple?

S: «Porta'm les ulleres», el meu pare.

E: I llavors dius «Aquí les tens», no? (*Assenteix.*) O sigui, coses curtes, perquè no en deus saber gaire..., o sí?

S: No, menys...

E: Vas a alguna escola a aprendre'n?

S: No.

[...]

*Notem que en aquesta entrevista es detecten imprecisions en el nom de la llengua, o les llengües, que parla amb els pares. Aclarir aquest concepte va ser un procés lent i laboriós. Vegeu Areny, 2002 i 2003.*

- b) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts a Catalunya

Aquests alumnes (2 en total) parlen habitualment en tamazight amb els membres de la seva família. Observem que un d'aquests alumnes ha adoptat un ús exclusiu del català amb una germana que assisteix a la mateixa escola i, en canvi, amb el germà petit que encara no ha estat escolaritzat, utilitza exclusivament el tamazight.

- c) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts al Marroc i escolaritzats des dels primers cicles educatius  
al sistema educatiu català

Notem que aquest grup d'alumnes (10 en total), en general, adopten un ús predominant de l'amazic (en les seves variants: tamazight i tarifit), excepte per parlar amb la mare, amb la qual fan servir exclusivament aquesta llengua. En canvi, per parlar amb el pare, tots ells diuen que alguna vegada utilitzen el castellà. Hi ha l'excepció de dues germanes que declaren que parlen habitualment en català amb el seu pare.

Pel que fa a les relacions entre els germans, s'observa una gran diversitat d'usos lingüístics. Notem que usen habitualment el català amb els germans que estan escolaritzats a la mateixa escola, i també amb els germans petits sense escolaritzar (només hi ha una família amb fills que no estan en edat escolar). Amb els germans més grans que han estat escolaritzats a l'escola primària de Catalunya s'ha establert un ús habitual del català, en la major part dels casos, mentre que en algun altre cas hi ha un ús predominant de l'amazic. En canvi, amb els germans que no han estat escolaritzats a Catalunya, declaren que hi parlen habitualment en llengua amaziga. En cap cas, però, no es fa un ús exclusiu d'aquesta llengua per parlar amb els germans i germanes.

#### EXEMPLE 7

##### *Entrevista amb dos germans marroquins: en Najim i la Souad*

*En Najim és un alumne de 6è que es va incorporar a l'escola a 2n d'EP. És germà de la Souad i van a la mateixa classe. Havia estat escolaritzat al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab. A l'enquesta diu que parla sempre en «marroquí» amb els seus pares (en aquest moment, el terme marroquí s'interpreta que fa referència a l'àrab col·loquial del nord del Marroc) i que alguna vegada parla en català amb el seu pare, però no queda gaire clara la freqüència d'ús del castellà (diu que amb el pare el parla sempre).*

*Fragment de l'entrevista amb en Najim:*

[...]

Entrevistadora: *Alguna vegada parles català? Quan parles en català amb el pare?*

Najim: Les coses que fem al cole.

E: Això li expliques en català al pare. Per exemple, què li dius?, a veure...

N: Doncs... que... (*Se'l veu desorientat, sembla que no sap com continuar.*)

E: Què, per exemple... «avui hem...», què?

N: Que «tenim que anar d'excursió...» i...

E: Això li ho dius en català... (*Assenteix.*) I ell ho entén. (*Assenteix.*) I també parla una mica en català el pare? (*Assenteix.*) [...]

E: *Normalment*, parles amb la mare en «marroquí», em vas dir. No parles berber a casa?

N: Eh?

E: Berber. (*Fa un gest de no saber què respondre.*) No. No ho saps.

N: No.

E: No. És marroquí. (*Assenteix.*) Sempre. (*Assenteix.*) Castellà amb la mare, mai.

N: *Mai.*

E: Amb el pare, *normalment* parles «marroquí», però *alguna vegada* parles castellà, (*assenteix*) i també m'has dit que *a vegades* hi parles en català. Parles les dues llengües amb el pare? *A vegades* castellà, i *a vegades* català? (*Assenteix.*) Sí. Per exemple, a veure, què li dius en castellà o en català? A veure, digues-me coses diferents...

N: Doncs que em diu..., quan llegeix un llibre... i li explico.

E: Ah! I llavors si està llegint un llibre en castellà...

N: Sí. Li explico, i a vegades no ho entén i li dic això què és.

E: Ah! Està bé.

[...]

*Resum de l'entrevista amb la Souad:*

*La Souad és una alumna de 6è que es va incorporar a l'escola a 3r d'EP (ha repetit 6è). Havia estat escolaritzada al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab. L'entrevista amb la Souad, germana gran d'en Najim, permet contrastar les respostes d'ambdós alumnes. Ella també afirma que a casa no parlen berber, sinó «marroquí». No s'observa cap contradicció en les respostes d'ambdós germans pel que fa als usos lingüístics familiars i tots dos afirmen que, entre ells, parlen normalment en català i de tant en tant en «marroquí».*

*La Souad afegeix que quan va amb la seva mare pel carrer, o a comprar i senten parlar en català o en castellà, ella li tradueix allò que diuen els altres i li ensenya a dir algunes paraules (en castellà i/o en català), encara que diu que sap més català que castellà i que el castellà el troba més difícil. També diu que la seva mare vol aprendre a parlar el català.*

- d) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts al Marroc i escolaritzats tardanament al sistema educatiu català

Els alumnes d'aquest grup (7 en total) adopten un ús habitual (en alguns casos exclusiu) de la llengua amaziga. Encara que alguns afirmen que a vegades usen el català o el castellà per parlar amb els seus pares, a les entrevistes es va constatar que aquestes situacions es donen de manera esporàdica, i més aviat podria interpretar-se com la presa de consciència per part dels alumnes del fenomen *code mixing*, que es traduiria per la barreja o interferència d'elements fonològics, morfològics, lèxics o sintàctics entre l'amazic i el català, o entre l'amazic i el castellà.

Pel que fa als germans, distingim que amb els germans petits que no han estat escolaritzats s'estableix un ús habitual de l'amazic; en canvi, s'observa que amb els germans que actualment assisteixen a l'escola i també amb els germans més grans que van estar escolaritzats a l'EP, s'adopta un ús habitual del català, encara que dins un *continuum* amb diferents freqüències d'ús: des dels casos que fan servir preferentment el català, fins a aquells altres en què predomina l'ús de l'amazic, o també altres casos en els quals es manté l'ús exclusiu de l'amazic.

Finalment, amb els germans que no han estat escolaritzats a Catalunya hi ha un ús habitual de l'amazic i, en alguns casos, s'affirma rotundament que s'usa exclusivament l'amazic i que mai s'hi parla en català, o en castellà, per voluntat expressa dels interlocutors.

#### EXEMPLE 8

##### *Fragment de l'entrevista amb la Siham*

*La Siham és una alumna de 6è que fa dos anys va arribar a Catalunya. Es va incorporar a l'escola a mig curs de 5è, provinent d'una escola de la comarca. Havia estat escolaritzada al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab i també feia classes de francès.*

*A l'enquesta diu que amb els seus pares, normalment, parla berber. Diu que mai parla en català amb la seva mare i que alguna vegada el fa servir per parlar amb el seu pare, sobretot per parlar de coses de l'escola. En canvi, de vegades, quan són fora de casa, li diu alguna cosa en castellà a la seva mare, especialment per traduir allò que diuen els altres o per ensenyar-li a dir algunes paraules. El seu pare sap parlar el castellà i, per això, diu que amb ell parla més sovint en aquesta llengua que amb la seva mare.*

*Després de comentar les respostes de l'enquesta parlem una mica més sobre les llengües i sobre els seus usos lingüístics.*



[...]

E: I tu, també saps parlar l'àrab?

S: Sí.

E: El saps parlar, també. Tens algunes amistats amb qui parles àrab? O la família del Marroc, quan aneu allí..., o què?

S: Al Marroc també «li» parlo, però és que ara no hi he anat cap vegada, saps?

E: Ja. No hi has anat. I aquí, a Vic, hi ha gent que parla l'àrab, eh? (*Assenteix.*) I tu hi parles? (*Assenteix.*) El saps parlar, eh? I l'entens perfec... (*Interromp.*)

S: No, amb les meves amigues marroquines no, però amb les mares de les meves amigues sí que hi parlo.

E: Ah! Està bé. I escolta..., perquè... amb les teves amigues marroquines parleu català, potser?

S: Sí, català.

E: I aquí a l'escola, a la teva classe, hi ha nens que a casa seva parlen àrab, i uns altres que parlen berber, no?

S: Sí. (*Ho afirma tota convençuda.*)

E: Això és el que encara no hem acabat d'aclarir aquí a l'escola, perquè ens pensàvem que el «marroquí» era l'àrab, saps? Ens estàvem confonent nosaltres [...]. Però vosaltres al berber li dieu «marroquí», perquè, és clar, és el berber que es parla a la part del Marroc, a la part on viviu vosaltres...

S: Ja. Sí.

E: O sigui... quantes llengües saps! Déu n'hi do! Perquè tu quan vas estar a l'escola del Marroc, també vas aprendre francès?

S: Sí, francès, sí.

E: També saps francès. Figura't! D'això un dia en parlarem, eh?

[...]

*Li faig notar que ella, en total, sap parlar, o dir coses, en cinc llengües i que en sap més que no pas jo mateixa. Això la fa somriure.*

A partir d'aquestes observacions, s'ha arribat a les conclusions següents:

— No existeix un comportament monolingüe en la llar d'aquests alumnes, contràriament als hàbits constatats en les famílies autòctones.

— S'observa una gran diversitat d'usos lingüístics interpersonals i, en tots els casos, una evolució favorable envers l'ús del català.

— No s'ha pogut observar que la condició de «nascut a Catalunya» sigui un element que afavoreixi aquesta evolució.

— L'escolarització dels germans i germanes dels alumnes a l'etapa d'educació primària esdevé un factor decisiu en el progrés de l'ús familiar del català.

El bloc d'enquestes destinades a conèixer els usos lingüístics establerts amb els companys de l'aula interrogava sobre la freqüència d'ús del català i/o del castellà adoptada per cada individu amb cadascun dels companys de la classe i, lògicament, els resultats obtinguts reflecteixen les representacions individuals respecte al propi comportament lingüístic. No és gens estrany, doncs, que les opinions de dos interlocutors no coincideixin entre si, perquè cadascú pot tenir una percepció diferent de la situació, d'acord amb la seva realitat sociolingüística. És a dir, una persona que es mou en un entorn on hi ha un predomini de l'ús del castellà pot percebre que a l'escola parla sovint en català amb algú, només pel fet d'usar-lo un 40 % del temps, mentre que per al seu interlocutor, que suposadament pertany a un entorn on sempre es parla en català, aquest 40 % pot significar que només parla en català alguna vegada. Per aquest motiu no s'han establert comparacions ni enllaços entre les respostes dels interlocutors.

Aquestes (i altres) observacions posen en relleu la dificultat d'interpretar amb rigor les respostes sobre la freqüència d'ús lingüístic, especialment les opcions intermèdies (tipologies conceptuades més avall com a «ús predominant», ja que els comportaments lingüístics són de naturalesa dinàmica i estan en perpètua negociació. Per aquesta raó, ens hem limitat a fer una anàlisi estimativa de les *tendències* personals en l'ús del català i del castellà. Així, a partir de la freqüència declarada d'ús del català es van definir uns criteris i un procediment d'anàlisi (vegeu Areny, 2003), i es van establir unes tipologies d'usos lingüístics. Aquest referent va permetre mesurar la freqüència d'ús del català i/o del castellà en les relacions que adopta cada alumne amb un mateix interlocutor.

TAULA 1  
*Tipologies d'ús lingüístic establertes*<sup>8</sup>

<i>Etiqueta</i>	<i>Tipologia</i>
Sempre	Ús exclusiu del català
Sovint (més en català)	Ús predominant del català
A vegades (més en castellà)	Ús predominant del castellà
Mai	Ús exclusiu del castellà

8. Adaptació de la tipologia proposada a VILA I MORENO (2003).

Les dades obtingudes a través d'aquest segon bloc d'enquestes es van agrupar per raó de la llengua d'ús familiar de cadascú, i es van creuar amb la llengua d'ús familiar de l'interlocutor.

Això ha fet possible realitzar una anàlisi comparativa sobre la influència d'aquest factor en el comportament lingüístic.

### *Anàlisi comparativa*

#### a) Alumnes de parla familiar catalana: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

Aquests nois i noies fan un ús exclusiu i/o predominant del català en les seves relacions interpersonals.

En una anàlisi més detallada, podem apreciar que:

— Entre ells fan un ús exclusiu del català.

— Amb els bilingües familiars i amb els companys de llengua inicial amaziga, també utilitzen exclusivament el català, excepte un individu (en cada cas), que amb un interlocutor concret en fa un ús predominant.

— Amb els companys de llengua inicial castellana, declaren que fan un ús exclusiu del català amb la majoria, encara que amb determinats individus sols en mantenen un ús predominant.

#### b) Alumnes de parla familiar castellana: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

En general, adopten un ús predominant del castellà en les seves relacions interpersonals.

Si analitzem detingudament el seu comportament observem que:

— Entre ells, adopten un ús predominant del castellà, encara que un 50 % en fan un ús exclusiu per parlar amb uns companys concrets. Alguns d'ells declaren que fan un ús predominant del català amb determinats individus.

— Amb els bilingües familiars, la majoria adopten un ús predominant del castellà, mentre que només alguns d'ells opten per un ús predominant del català. D'altres (tots ells de 5è) fan servir exclusivament el català.<sup>9</sup>

9. Aquest comportament es contraposa amb l'«ús exclusiu del català» adoptat pels catalanoparlants per parlar amb els mateixos alumnes. Això ens obliga a destacar el paper que exerceix l'agència personal en el comportament lingüístic que es pot adoptar amb, o entre, interlocutors bilingües.

— Amb els companys de llengua familiar catalana, la majoria adopten un ús predominant del català i alguns l'utilitzen exclusivament per parlar amb tots ells.

— Amb la major part de companys de llengua inicial amaziga, la majoria utilitzen exclusivament el català. Amb la resta, en general, hi estableixen un ús predominant d'aquesta llengua.

c) Alumnes bilingües familiars: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

La majoria fan un ús exclusiu del català amb els interlocutors identificats com a catalanoparlants (llengua familiar catalana i bilingües familiars), i adopten un ús predominant d'aquesta llengua amb els companys de llengua inicial amaziga. En canvi, bastants alumnes d'aquest grup (40 % - 60 %) fan un ús predominant del castellà amb companys de llengua d'ús familiar castellana.

Ens adonem que aquests alumnes reproduïxen els hàbits lingüístics familiars i usen una o llengua o l'altra, segons si identifiquen el seu interlocutor com a catalanoparlant o com a castellanoparlant.

*Aspectes rellevants dels resultats de l'anàlisi*

— Només un noi de llengua d'ús familiar catalana utilitza exclusivament aquesta llengua per parlar amb tothom.

— No hi ha cap alumne, sigui quina sigui la seva llengua d'ús familiar, que usi exclusivament el castellà.

— La llengua d'ús familiar influeix en les tendències personals de l'ús col·loquial del català o del castellà.

— En les relacions unipersonals d'aquests grups la major part dels individus alternen tot el ventall de les tipologies d'ús lingüístic considerades en aquest estudi.

— Aquests grups d'alumnes han legitimat un ús predominant i/o exclusiu del català amb els nois i noies que parlen amazic en el seu àmbit familiar.

— La freqüència d'ús del català adoptada amb els companys magribins és sensiblement superior a la que s'utilitza per parlar amb els interlocutors que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar.

Aquests resultats ens obliguen a remarcar la importància del context en una investigació en l'acció. En aquest cas, cal fer notar que ens trobem a la comarca d'Osona, on la presència de la llengua catalana és molt important en

tots els àmbits de la vida quotidiana. També, com hem assenyalat abans, els membres de la institució escolar ofereixen un bon model de llengua i oportunitats suficients per fer un ús col·loquial del català dins i fora de l'aula. No cal dir que els resultats haurien estat ben diferents si la recerca s'hagués dut a terme en una escola del Baix Llobregat, per exemple.

Un altre element de reflexió és el fet que la major part d'individus «alternen tot el ventall de tipologies d'ús lingüístic»; això vol dir que un mateix individu pot parlar exclusivament en català, o en castellà, amb determinats companys, i amb uns altres usar una llengua o l'altra de manera predominant. Com a exemple, adjuntem un gràfic representatiu del grup de 5è:

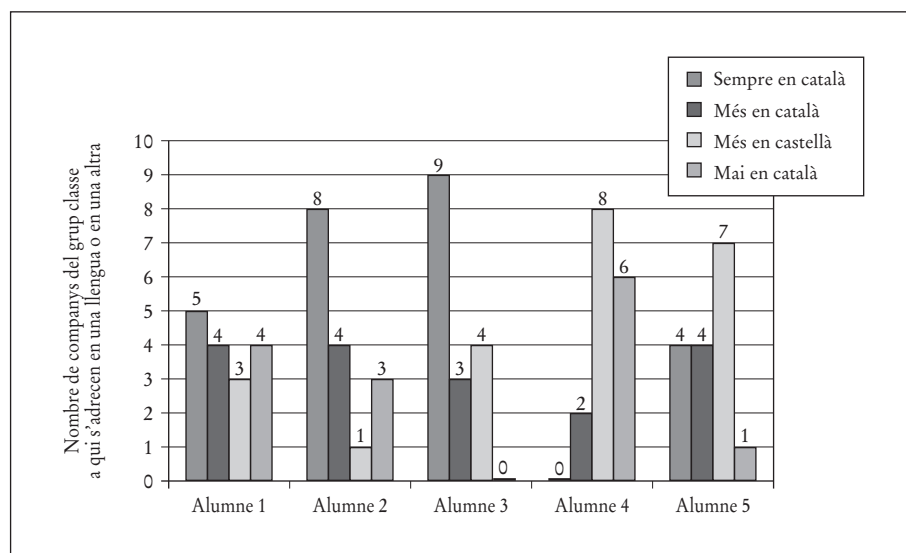


FIGURA 3. Comportament lingüístic dels alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar.

Hem apreciat que en una conversa entre dos interlocutors bilingües, la llengua familiar pròpia, i també la llengua amb la qual s'identifica l'interlocutor, influeixen de manera primordial en la tria lingüística, però no constitueixen el factor determinant d'aquesta selecció, sinó que hi intervenen fenòmens psicosocials complexos i difícils d'analitzar si es treuen del context immediat on es desenvolupa l'acció. En les nostres observacions, més aviat constatem que la tria lingüística adoptada en cada situació és fruit de la negociació entre els diferents interlocutors en el transcurs de les seves activitats quotidianes, ja que, com dèiem abans, la comprensió del món (del context) i de l'instrument

lingüístic canvia contínuament a causa de la seva interacció. I això ens remet novament al títol d'aquesta comunicació: «El *caràcter situat* de l'aprenentatge d'una llengua».

ALUMNES MAGRIBINS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC  
AMB ELS COMPANYS DEL GRUP

Per analitzar els usos lingüístics familiars dels alumnes magribins es van respectar les característiques dels grups formats, i, com en el cas dels alumnes autòctons, es va fer una estimació de les *tendències* personals en l'ús d'una llengua o l'altra, establint una correspondència entre unes tipologies d'usos lingüístics i la llengua d'ús familiar dels interlocutors. Però, com que la situació sociolingüística d'aquest grup d'alumnes era força complexa, a més a més, es va decidir examinar els usos lingüístics declarats pels alumnes, segons el grup cultural dels interlocutors:

— el comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural;

— el comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural.

L'anàlisi dels resultats de les respostes referents als usos lingüístics adoptats amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural es va fer a partir de les etiquetes que indiquen la freqüència d'ús del català, com en el cas dels alumnes autòctons, i amb el mateix significat atorgat en aquella ocasió. No obstant això, quan es tractava d'interlocutors del mateix grup cultural calia ajustar les categories als tipus de respostes obtingudes i, amb aquesta intenció, es van definir unes tipologies basades en els criteris de «llengua d'ús habitual» (llengua que té un ús exclusiu o predominant) i «llengües d'ús ocasional» (llengües que s'utilitzen en un segon lloc, ja sigui sovint o de manera esporàdica).<sup>10</sup>

Aquest marc conceptual ha permès conèixer la freqüència d'ús del català en les relacions unipersonals de cada alumne amb un mateix interlocutor del seu grup cultural i la distribució dels usos lingüístics que estableix en les tres llengües: català, castellà i amazic. A partir d'aquestes observacions, s'ha pogut fer una anàlisi estimativa de les *tendències* personals en l'ús de cadascuna de les llengües que estan en joc. En aquest cas, totes les tipologies establertes admeten opcions intermèdies, en major o menor grau, i per tant, són situacions de naturalesa dinàmica que es negocien en cada context i evolucionen de manera constant.

10. Vegeu «Tipologies d'usos lingüístics», a ARENY (2003), p. 280.

### *Anàlisi comparativa*

a) Alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, amb una presència significativa de l'amazic i/o l'àrab (2 alumnes)

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Aquests alumnes utilitzen exclusivament el català per parlar amb els companys de llengua familiar catalana i fan un ús exclusiu i/o predominant d'aquesta llengua en les seves relacions amb els bilingües familiars. En canvi, amb la majoria dels companys de llengua familiar castellana estableixen un ús exclusiu i/o predominant del castellà, amb l'excepció d'un company concret amb qui adopten un ús predominant del català.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Aquests alumnes habitualment parlen en català entre ells i amb la resta de companys del seu grup cultural. En tots els casos, utilitzen ocasionalment el castellà, excepte un alumne que manté l'ús exclusiu del català per parlar amb el company que s'ha incorporat tardanament al sistema educatiu català. Desaquem que en cap cas utilitzen l'amazic o l'àrab.

b) Alumnes, nascuts o no a Catalunya, escolaritzats des dels primers cicles educatius al sistema educatiu català, que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar (6 alumnes)<sup>11</sup>

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Aquests nois i noies, sense excepcions, estableixen un ús exclusiu i/o predominant del català per parlar amb els companys de llengua familiar catalana i bilingües familiars. Pel que fa a les relacions amb els companys que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, la majoria també adopten un ús predominant del català, mentre que alguns individus (que curiosament porten més temps de residència a Catalunya) tendeixen a fer un ús predominant del castellà amb la major part d'aquests interlocutors.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Aquest grup d'alumnes utilitza habitualment el català per parlar amb els interlocutors que han adoptat el castellà com a llengua d'ús familiar, i amb

11. Notem que per formar aquest grup d'alumnes s'ha desestimat la separació per raó del lloc de naixement, després de valorar que no hi ha diferències significatives en els usos lingüístics d'ambdós grups.

els companys de llengua familiar amaziga, escolaritzats en una escola catalana des de les primeres etapes educatives.

D'altra banda, la major part d'aquests alumnes utilitza ocasionalment el castellà, encara que en cap cas l'utilitzen de manera habitual.

Finalment, tots aquests individus declaren que fan també un ús ocasional de l'amazic amb tots els interlocutors del seu grup cultural, i alguns parlen habitualment en amazic amb els companys d'incorporació tardana.

Amb tot, si observem el comportament lingüístic individual, podem matissar l'anàlisi anterior amb les consideracions següents:

Hi ha el cas de dues noies que afirmen que no parlen mai en castellà amb cap dels companys del seu grup cultural. Diuen que amb els dos nois que no saben parlar amazic (els que han adoptat el castellà com a llengua familiar), hi parlen sempre en català, mentre que amb els altres han adoptat un ús habitual del català, alternat amb l'ús ocasional de l'amazic. Aquests resultats concorden amb l'opinió manifestada durant l'entrevista, en la qual afirmaven que es trobaven més còmodes parlant en català que en castellà. Finalment, ambdues noies aclareixen que utilitzen ocasionalment l'amazic, encara que amb una freqüència diferent, segons qui sigui l'interlocutor (per exemple, entre elles hi parlen més sovint que no pas amb els altres companys, perquè existeix una relació de veïnatge entre les dues famílies).

Així doncs, observem que la major part d'aquests alumnes utilitzen habitualment el català, alhora que fan un ús ocasional del castellà i de l'amazic i, en general, adopten una distribució similar d'ambdues llengües, d'acord amb la negociació establerta amb cada interlocutor. Val a dir que les declaracions d'un dels alumnes (precisament nascut a Catalunya) denoten més tendència a parlar l'amazic que el castellà amb tots els companys del seu grup cultural, però, a través de l'observació participant es va poder constatar que l'ús d'aquesta llengua sovint es reduïa a fórmules socials o frases esporàdiques (en algun cas insults), cosa que afebleix la significació d'aquests usos.

c) Alumnes incorporats tardanament al sistema educatiu català que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar (4 alumnes)

Notem que aquest grup d'alumnes ha quedat reduït, ja que s'han invalidat les respostes de tres nois perquè s'apreciaven incoherències i dubtes en els usos lingüístics declarats i, sobretot, perquè es va comprovar que no distingien els codis *català* i *castellà*, amb la qual cosa les respostes perdien sentit.

Les respostes dels quatre alumnes restants, tots de 6è, van ser confirmades a través de les entrevistes individuals i van ser degudament contrastades amb l'opinió dels seus interlocutors i/o a través de l'observació participant. Aquest tractament qualitatiu de la informació ens permet interpretar que es



tracta d'uns resultats força fiables, tot i que som conscients que els biaixos interpretatius inherents a aquest model d'investigació seran més importants en aquest grup d'alumnes. Val a dir, però, que com a mínim tres d'aquests alumnes van demostrar seguretat en les seves respostes.

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Es constata que aquests alumnes adopten, en tots els casos, un ús exclusiu i/o predominant del català.

L'ús del castellà queda reduït a les relacions amb determinats alumnes de parla familiar castellana, amb els quals s'estableix un ús predominant (en un cas exclusiu) d'aquesta llengua.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Els alumnes d'aquest grup parlen habitualment en català amb els companys de llengua familiar amaziga, escolaritzats a Catalunya des de les primeres etapes educatives, tot i que fan un ús ocasional de l'amazic. Entre ells, distribueixen l'ús del català i de l'amazic com a llengua d'ús habitual, d'acord amb la situació i/o la negociació establerta amb l'interlocutor.

D'altra banda, la meitat d'aquests alumnes fan un ús ocasional del castellà, mentre que la resta no fan mai ús del castellà per parlar entre ells.

A banda de les primeres conclusions, en una anàlisi més qualitativa del comportament lingüístic individual, s'observa que hi ha un ús més elevat de la llengua amaziga entre els alumnes que es relacionen fora de l'escola, i també entre els parlants d'una variant o l'altra: tamazight o tarifit.

D'altra banda, s'aprecia una gran diversificació d'usos lingüístics que abracen tot un ventall de situacions. Això és coherent pel fet que aquest grup d'alumnes es troba en procés d'adquisició del català i del castellà i encara estan negociant els usos lingüístics que aniran adoptant en el futur amb cadascun dels interlocutors.

Finalment, volem remarcar novament la importància d'una situació dinàmica com a base d'un *aprenentatge situat*, en paraules de Brown, Collins i Duguid (1989):

Estem convençuts que tot el coneixement és com el llenguatge. Els seus elements constituents indiquen el món i, per tant, són inextricablement productes de l'activitat i de les situacions en les quals es produeixen. Per exemple, un concepte evolucionarà de manera contínua en cada moment que s'utilitzi perquè les noves situacions, negociacions i activitats l'enquadraran en una configuració nova i més perfilada. Així, el concepte, com el significat de la paraula, sempre està en perpètua constitució.

### *Aspectes rellevants dels resultats de l'ànàlisi*

Al llarg de la recerca van sorgir diverses confusions semàntiques que dificultaven la comunicació.<sup>12</sup>

Els alumnes nouvinguts a Catalunya pertanyents al col·lectiu magribí demostren tenir dificultat per diferenciar la llengua catalana de la llengua castellana.

La freqüència de l'ús col·loquial del català adoptada per tots els alumnes magribins, sigui quina sigui la llengua d'ús familiar dels interlocutors, és sensiblement superior a l'ús que en fan els alumnes de llengua familiar castellana, nascuts a Catalunya.

A mesura que augmenta el temps de residència a Catalunya, o d'integració a la societat catalana, tendeix a créixer la freqüència d'ús del castellà per parlar amb els companys de llengua d'ús familiar castellana.

Aquesta última observació podria explicar-se pel fet que a Catalunya la població receptora ha adoptat una norma d'adaptació al castellà per parlar amb les persones que vénen de fora, i aquest comportament lingüístic dels catalans es transmetria culturalment als nous aprenents, de manera implícita, a través de les situacions reals que impliquen una conversa cara a cara i que es donen en qualsevol context social.

A partir de les primeres etapes de socialització, els infants estan en contacte amb les creences i el comportament dels grups socials dels quals formen part, i de mica en mica, ja sigui de manera conscient o inconscient, fan seus aquests elements i actuen segons les normes socials establertes. Aquest és l'inici d'un procés d'aculturació que durarà tota la vida.

### ALGUNES CONCLUSIONS

El fet que la llengua catalana sigui la llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ensenyament esdevé un factor necessari, però no suficient, per fer créixer la població que utilitza el català en les seves relacions interpersonals.

L'aprenentatge d'una llengua és un procés continu i dinàmic que es desenvolupa al llarg de la vida, com a conseqüència d'utilitzar-la en diferents situacions.

Constatem que la tria lingüística adoptada en cada situació és fruit de la negociació entre els diferents interlocutors en el transcurs de les seves activitats quotidianes.

Cal afavorir que els alumnes nouvinguts usin el català com a llengua fran-

12. Vegeu ARENY (2002).

ca, ja que si no s'actua amb intencionalitat, adoptaran l'ús del castellà per mimetisme de la norma d'adaptació al castellà aplicada pels catalanoparlants.

Totes aquestes reflexions ens alerten sobre la necessitat de revisar la manera d'ensenyar. És a dir, a Catalunya no podem ensenyar la llengua pròpia del país de la mateixa manera que es faria en un país monolingüe, perquè la nostra realitat social és diferent: l'aprenentatge situat del català es produeix necessàriament en convivència amb el castellà.

Estem convençuts que el prestigi atorgat a la llengua catalana dins del context escolar té capacitat de fer evolucionar favorablement l'ús d'aquesta llengua, si va acompanyat d'una acció educativa amb la intencionalitat de promoure un procés de canvi en els usos lingüístics socials. Estem pensant en un tipus d'intervenció amb contingut sociolingüístic des de l'àrea de llengua, o també des de l'àrea del coneixement del medi social i cultural.

#### CONCLUSIÓ FINAL I PROPOSTES DE FUTUR

En una societat com la nostra, on conviuen dues llengües en contacte, l'ensenyament de la llengua hauria de tenir un significat diferent: caldria considerar també els factors sociolingüístics que regulen l'equilibri entre ambdues comunitats lingüístiques.

És necessari que el sistema educatiu s'adapti a la realitat canviant de la nostra societat, tenint en compte els tres elements que intervenen en una situació educativa i que conformen el triangle interactiu: alumnes, professorat i material curricular.

Caldria, doncs, plantejar una acció educacional encaminada a promoure un canvi en els hàbits lingüístics dels nois i noies autòctons que afavoreixi l'ús col·loquial del català, sigui quina sigui la llengua familiar de l'interlocutor.

Si volem que els infants que vénen de fora aprenguin a usar el català per comunicar-se amb les altres persones, cal donar-los *oportunitats situades* diverses per desenvolupar aquestes habilitats.

Fóra convenient considerar el *tractament acadèmic* del català i del castellà des de l'inici de l'escolaritat dels alumnes estrangers d'incorporació tardana.

L'acció de l'escola hauria d'anar acompanyada d'altres accions o campanyes adreçades a tota la societat catalana per impulsar una acció reflexiva i decidida per promoure un canvi en els usos lingüístics socials.

[...] la meua interacció amb els altres en la vida quotidiana es veu permanentment afectada per la nostra comuna participació del repertori social de coneixements disponible.<sup>13</sup>

Les situacions cara a cara ens proporcionen un coneixement autèntic de la realitat social que compartim amb les altres persones. En aquestes situacions, s'estableix un intercanvi continu de significats que ens facilita el coneixement mutu i ens permet negociar la nostra relació a partir de les tipificacions establertes en el nostre entorn social. Com més allunyades són les relacions amb els altres més abstractes seran aquestes tipificacions i, per tant, més difícils de comprendre.

És per això que pensem que la realitat de la vida quotidiana esdevé un marc idoni per construir coneixement, especialment per als infants, que es troben en una etapa de socialització primària. En aquesta etapa, l'experiència de la vida quotidiana es limita a la vida familiar i escolar i, és en aquests contextos, on l'infant pot aprehendre de manera inconscient les normes i les maneres d'actuar que hi són presents. Però, per donar sentit social a aquests comportaments, és necessari que el professorat construeixi ponts pedagògics per ajudar els alumnes a passar del coneixement implícit al coneixement explícit.

[...] cal que els actors potencials d'accions institucionalitzades estiguin sistemàticament assabentats d'aquestes significacions. La qual cosa exigeix alguna modalitat de procés «educatiu». Les significacions institucionals han de quedar gravades amb força a la consciència de l'individu, per tal que no se n'oblidi.<sup>14</sup>

Finalment, com a exemple d'una situació d'ensenyament-aprenentatge situat, presentem breument una experiència pedagògica que vam dur a terme amb aquest grup d'alumnes, desenvolupada en la vida quotidiana de l'aula i a partir d'un conflicte real que es va entreveure al llarg de la investigació, amb la intencionalitat de prendre'n consciència a través d'un procés de *sedimentació col·lectiva*. Això va fer possible que els alumnes compartissin els significats que havien construït inconscientment com a grup i fessin el pas a un procés cognitiu *in situ* per trobar una solució adequada al conflicte.

13. BERGER i LUCKMANN (1988).

14. BERGER i LUCKMANN (1988).

EXEMPLE 9

*Transcripció de l'entrevista amb un alumne autòcton (fragments)*

[...]

Alumne: No, perquè parlen magribí i van ells i troben un nen i parlen magribí, sembla que ens insulten a nosaltres i tot. I això, no!

Entrevistadora: Perquè quan parlen en àrab tu no saps què diuen i llavors penses que poden insultar-te, però potser no t'insulten...

A: No, però... com que són uns mentiders...

E: Són mentiders? Tu creus que són mentiders?

A: Tots. (*Amb contundència.*)

[...]

E: Escolta, jo he parlat amb ells i parlen molt bé el català tots, eh?

A: «Bueno», però n'hi ha que comencen a parlar així, en magribí, allà a la classe i mentre el mestre no hi és, de vegades, parlen magribí.

E: Bé, però... poden parlar-lo, no? Com ho veus?

A: Sí, i si ens insulten a nosaltres, què?

E: Home! No crec...

A: Aaaah!

Al llarg de tot el procés de treball realitzat amb els alumnes no havíem detectat de manera manifesta que hi hagués un rebuig significatiu dels alumnes autòctons envers els alumnes nouvinguts, així com tampoc no s'havien evidenciat actituds de menyspreu, entre uns i altres, per la cultura aliena. Tot i això, el que sí havíem percebut era l'existència, bé que encoberta, d'un sentiment de desconfiança compartit entre bona part dels alumnes autòctons envers la llengua que parlaven els alumnes del collectiu magribí. Intuíem que hi havia un conflicte latent dins el grup, detectat a partir de retalls de converses com la que hem reproduït més amunt o d'altres de similars, però no volíem quedar-nos en una simple suposició. Així que vam pensar que valia la pena d'avançar en el nostre procés d'investigació i fer el pas *de la reflexió a l'acció*.

Atès que al col·legi s'estava aplicant el Programa de Competència Social<sup>15</sup> amb aquest grup d'alumnes, vam decidir preparar una pràctica de resolució de conflictes, amb el benentès que en aquesta ocasió en lloc de plantejar-los problemes allunyats de la seva realitat, els plantejaríem un conflicte real, amb

15. El programa, dissenyat pel professor Manuel Segura i Morales, del Departament de Psicologia Evolutiva de la Universitat de La Laguna (Tenerife), pretén ajudar l'alumnat a aconseguir una millor relació interpersonal mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, la maduresa en el raonament moral i els valors i l'adquisició de control emocional i habilitats socials.

la finalitat de posar de manifest una situació que ells podrien reconèixer com un problema proper.

L'activitat es va organitzar de la manera següent:

1. *Presentació d'un problema interpersonal* entre tres alumnes dins del marc escolar, concretament en una situació a l'hora d'esbarjo i davant d'un «conflicte» (problema) derivat d'una situació sociolingüística.

2. *Debat* amb els alumnes per resoldre el problema plantejat, amb la finalitat d'exercitar els diferents tipus de pensament necessaris per a unes relacions interpersonals positives: causal, alternatiu, conseqüencial i de perspectiva. Elecció de la millor solució.

3. *Simulació*. Representació (*role-playing*) de l'opció escollida perquè tothom en vegi els resultats. Aquí hi entra en joc el pensament de perspectiva en l'intercanvi de papers, tot provocant que els alumnes es posin al lloc dels altres, és a dir, empatitzin.

4. *Valoració* de l'activitat. Vam preparar unes vinyetes animades amb el suport dels *screen bean* i unes bafarades de còmic. La primera vinyeta servia per plantejar el problema i les altres corresponien a les solucions que nosaltres volíem suggerir, sovint inspirades en inquietuds que havien manifestat alguns dels nois i noies del grup individualment.

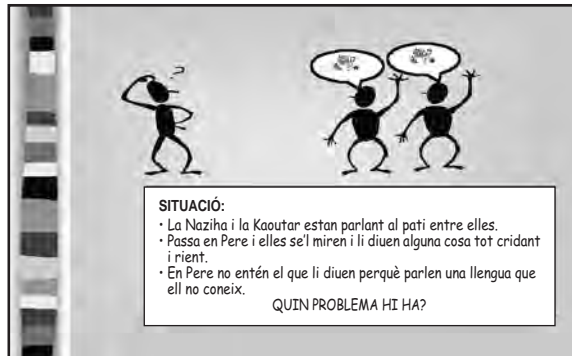


FIGURA 4. Plantejament del problema.

En primer lloc preteníem que els alumnes identifiquessin i definissin el problema (*pensament causal*)<sup>16</sup> per passar posteriorment a un debat obert on ells mateixos enumeressin les diferents solucions al problema plantejat (*pen-*

16. Spivack i Shure van tenir el mèrit d'identificar els cinc pensaments o habilitats cognitives necessaris per poder solucionar problemes interpersonals: *pensament causal*, *pensament alternatiu*, *pensament conseqüencial*, *pensament de perspectiva* i *pensament mitjans-fi*.

sament alternatiu). Ara bé, sense pretendre-ho, les dues fases es van desenvolupar simultàniament, de manera espontània. D'aquesta manera, el procés de definició del problema es va produir simultàniament a la reflexió en veu alta per part dels alumnes sobre les possibles conseqüències d'aquella situació (*pensament conseqüencial*) i, al mateix temps, es van proposar i debatre solucions diverses: havien reconegut el problema com a propi del grup i això els motivava a participar de manera activa. La implicació que van demostrar els alumnes en les seves intervencions ens va obligar a canalitzar aquella pluja d'idees per tal de posar en relleu els conceptes que ens interessava treballar.

Com diu Manuel Segura, una conducta assertiva no s'aconsegueix tan sols amb la voluntat de «voler fer», sinó que s'ha «d'aprendre a fer», ja que una persona pot voler adoptar una conducta assertiva<sup>17</sup> i no saber com fer-ho. Era evident, d'altra banda, i en la línia expressada pel professor Segura, que el nostre paper no havia de limitar-se únicament a les funcions de moderació del debat, sinó que amb les nostres intervencions realitzàvem també un paper modelador i inductor de conductes assertives. De fet, al llarg de tot el procés de resolució del problema ens vam esforçar a alternar les nostres intervencions: ara deixant la iniciativa als nens, ara adoptant un estil més directiu, utilitzant diferents estratègies per implicar els alumnes. I no hi ha dubte que l'element clau de tot plegat fou la receptivitat i la predisposició mostrada per part de tots els alumnes ja des d'un bon començament, la qual cosa va facilitar que de seguida connectessin amb el procés de pensament que preteníem activar.

Bo i entenent que «la competència social suposa el desenvolupament d'habilitats i destreses específiques que fan del subjecte un ésser capaç d'autoregular-se, de comprendre's a si mateix i de comprendre els altres» (Michelson *et al.*, 1987), en iniciar l'activitat, vam posar els alumnes en situació, remarquant la importància d'acostumar-nos a *pensar abans de fer* i cridant l'atenció en alguns dels factors que són necessaris per relacionar-nos, tot recordant el significat dels conceptes bàsics que s'havien anat treballat al llarg del curs, a través d'unes preguntes a partir de les quals els alumnes es donaven instruccions a ells mateixos:<sup>18</sup>

- «Què he de fer?»
- «De quantes maneres puc fer-ho?»
- «Quina és la millor?»
- «Com ho he fet?»

A partir de les preguntes, ens proposàvem treballar amb els alumnes els

17. És aquella capacitat de dir el que pensem, sentim i desitgem tot respectant el que pensen, senten i desitgen els altres, expressant-ho de manera que mai violi els drets dels altres (Michelson *et al.*, 1987).

18. Mediació verbal (llenguatge interior), entesa com l'ús del llenguatge com a regulador intern del pensament racional i lògic.

quatre tipus de pensaments o habilitats cognitives necessaris per poder solucionar problemes interpersonals.

Fou així com aquelles intuïcions inicials detectades en les entrevistes i que deixaven entreveure un possible contagi dels estereotips presents en la nostra societat, amb l'aportació de tots plegats, es van anar transformant en la construcció de nous significats socials. Així, entre tots i totes vam realitzar una veritable anàlisi del problema, consensuada per tots i segons el model de conducta assertiu. I tot plegat, anant més enllà de les inicials intuïcions i dels prejudicis que massa sovint conformen el fonament de les actituds i conductes de les persones.

A continuació vam anar presentant als alumnes les vinyetes que representaven diverses solucions, tot fomentant la participació formulant preguntes com ara: «És possible aquesta solució?», «Creus que així solucionar el problema?», «La veieu bona, aquesta solució?», «Quan busquem una solució, és perquè volem resoldre el problema: resolem el problema amb aquesta solució?».



FIGURA 5. Solucions 1 i 5, exemples de respostes inhibides.

La segona part del debat es va centrar en ajudar els nens a verbalitzar quines eren les raons que havia utilitzat cadascú per triar la solució al problema. A través de les seves intervencions, els alumnes van anar explicant els seus arguments, i fins i tot aquells que de bon començament havien reaccionat més impulsivament i de manera més agressiva finalment van comprendre que algunes de les solucions que s'havien proposat certament no resolien el problema, amb la qual cosa no eren bones, no servien i calia descartar-les. En el desenvolupament d'aquesta segona part fou decisiu el *diàleg entre iguals* protagonitzat pels mateixos alumnes, els quals, a través de l'expressió de les seves opinions i arguments, argumentant i/o rebatent opinions, van contribuir que determinats alumnes, refessin i/o modifiquessin les seves percepcions inicials en relació amb el problema plantejat.



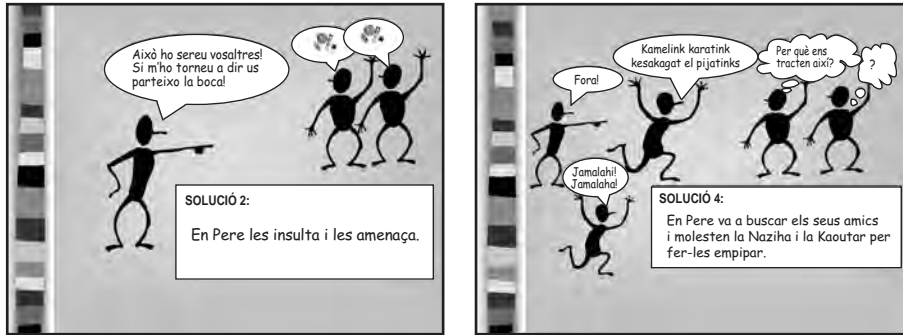


FIGURA 6. Solucions 2 i 4, exemples de respostes agressives.

Finalment, nosaltres dos, partint de les raons aportades pels alumnes, vam conduir la discussió del grup amb l'objectiu d'escollir la solució o solucions més adequades i, per fer-ho, vam treballar amb els alumnes els *critèris per escollir la millor solució*, orientats segons el Programa de Competència Social que ja els era familiar. És a dir, perquè la solució o solucions adoptades fossin vàlides, fossin bones i ens servissin, havien de complir amb els criteris de *seguretat, justícia, eficàcia*, i havien de produir *sentiments agradables*. Un cop aclarit això, entre tots i per unanimitat vam decidir que les solucions 3 i 6 eren les solucions assertives; totes dues resolien el problema, i eren segures, justes, eficaces i agradables. Tot i això, a tothom li va semblar que la solució 6 era la millor, perquè a diferència de l'altra, en aquesta es veia clarament una iniciativa per les dues parts, amb voluntat de resoldre el conflicte.

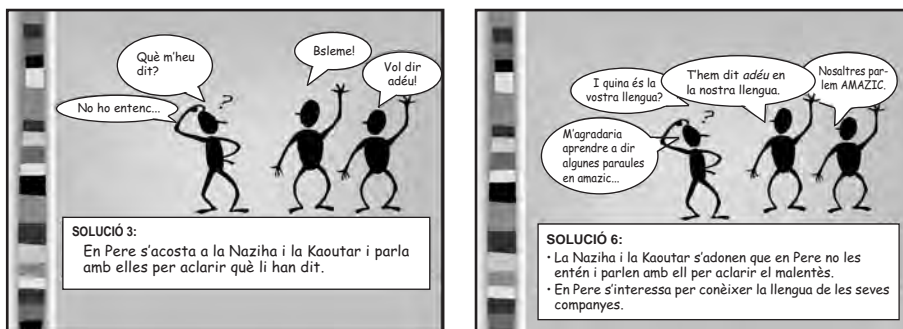


FIGURA 7. Solucions 3 i 6, exemples de respostes assertives.

I ja per acabar, vam cloure l'activitat proposant als alumnes de representar la solució finalment escollida mitjançant un *role-playing*, ja que d'aquesta manera facilitaríem i promouríem en els alumnes el pensament de perspectiva (*empatia*). A través de la interpretació dels papers els alumnes van poder posar-se a la pell de l'altre, i comprendre així la *perspectiva* de l'altre. Un grup d'alumnes va representar els diferents papers dels personatges implicats en el supòsit descrit a la solució del problema, mentre que la resta d'alumnes va participar activament a través d'una tècnica emprada també en el Programa de Competència Social per valorar accions i situacions: l'ús de les targetes vermelles i verdes.<sup>19</sup>

#### A TALL DE CONCLUSIÓ

Aquesta situació estreta de la vida real va servir de base per a la construcció conjunta de nous coneixements, ja que l'activitat desenvolupada formava part de l'aprenentatge de manera intrínseca. Alhora, es va convertir en l'exponent de la culminació del procés de *recerca en l'acció a les aules*; s'assolí així la finalitat d'aquest model d'investigació, realitzar-la en primera persona del plural: *nosaltres*.

No hi ha dubte, doncs, que l'adopció d'estratègies educatives com la que us acabem de descriure, i moltes d'altres, poden i han de donar peu a una profunda reflexió per part de tota la comunitat educativa amb la intenció de resoldre aquest gran interrogant: «Com podem promoure el desenvolupament intercultural dels nostres alumnes?»

M. DOLORS ARENY I CIRILO  
ANTONI PORTELL I LLORCA

#### BIBLIOGRAFIA

- AJA, E.; CARBONELL, F; Collectiu IOE; FUNES, J.; VILA, I. (1999). *La immigració estrangera a Espanya: Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- ARENY I CIRILO, M. D. «Àrab o amazic?». [Comunicació presentada al Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració: «El tractament de la diversitat: qüestions organitzatives», que tingué lloc a Girona, els dies 21, 22 i 23 de novembre de 2002. En premsa]

19. Estratègia emprada per ensenyar als alumnes a valorar accions i solucions i a no quedar-se amb el simple «ho ha fet bé». Es tracta que els alumnes valorin els companys aixecant la targeta verda si ho han fet bé, i aixecant la targeta vermella si no ho han fet bé. Ara bé, la targeta ha d'anar sempre acompanyada de l'argumentació que els ha portat a aixecar una targeta o l'altra.

- ARENY I CIRILO, M. D. (2003). *La institució escolar davant el fet multicultural: Memòria d'una recerca en l'acció* [en línia]. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200001/resums/dareny.html>> [Consulta: 4 novembre 2003] [Llicències d'estudis: Curs 2000/2001]
- ARENY, M. D.; PORTELL, A. (2004). «Nosaltres i els altres». A: *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No Catalanoparlants: Conferències, ponències, comunicacions i conclusions*. Vic: Eumo. [Comunicació presentada al simposi, que tingué lloc a Vic, els dies 4, 5 i 6 de setembre de 2002]
- BASTARDAS I BOADA, A. (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* [Benicarló: Onada], núm. 17, p. 314-322.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. [Traducció al català de *The social construction of reality*, 1966]
- BRONFENBRENNER (1987). *La ecologia del desenvolupament humà*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situating cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, p. 32-42. [Traducció de l'original anglès a cura de Pablo Manzano, a *Models d'investigació a l'aula* [en línia]. Barcelona: EDIUOC]
- CONTRERAS, J. (1996). «Comprendre i transformar la vida a l'aula». A: PÉREZ GÓMEZ [coord.]. *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: EDIUOC.
- (1996). «La investigació educativa». A: PÉREZ GÓMEZ [coord.]. *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: EDIUOC.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre de la UNESCO de Catalunya.
- GARDNER, H. (1995). *Intel·ligències múltiples*. Barcelona: Paidós.
- HERSCH, R. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- JORDAN, J. A. [coord.]; CASTELLA, E.; PINTO, C. (1997). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: EDIUOC.
- MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- MICHELSON, L. [et al.] (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- PERINAT, A. [coord.] (1996). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: Ediuoc.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SPIVACK, G.; SHURE, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- TILMATINE M.; EL MOLGHY, A.; CASTELLANOS, C.; BANHAKAIA, H. (1998). *La llengua rifenya. Tutlayt tarifiyt*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [2a ed. revisada, corregida i ampliada]
- VILA I MORENO (2003). «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya: Estat de la qüestió a començaments del segle XXI». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Benicarló: Onada], núm. 17, p. 77-158.