

## «EN QUINA LLENGUA ENS PARLAREM?». NEGOCIACIONS DE CODI EN UNA AULA DE P3

Carles de Rosselló i Peralta\*

*Resumen al final del artículo.*

*The abstract can be found at the end of the article.*

En aquest article examinem la llengua d'interacció d'un grup d'alumnes de P3 d'un parvulari de Barcelona. L'anàlisi de les seqüències conversacionals ens permetrà veure que l'esquema bàsic dialògic és el manteniment de la llengua per part de cadascun dels participants. Aquest fet és, sens dubte, imputable a la manca de competència lingüística en L2. Això no obstant, aquesta explicació no dona compte de tots els casos que presentem. És per aquest motiu que observarem la possibilitat que el capteniment lingüístic dels infants es degui, també, a la no-adquisició —encara— de les normes sociopragmàtiques que regeixen l'aparició del català i el castellà en un context sociolingüístic com el de Catalunya.

Paraules clau: adquisició del llenguatge; negociació de codi; alternança de codi; sociolingüística; educació.

---

\* Carles de Rosselló i Peralta, CUSC-UB/PCB. cderossello@ub.edu.

Data de recepció de l'article: 25.11.2009; data d'avaluació: 12.01.2010; data d'acceptació de la versió final: 22.06.2010.

## Sumari

1. Introducció
2. Metodologia
  - 2.1. La tria de l'escola
  - 2.2. L'accés als informants i la recollida de dades
  - 2.3. La transcripció de les dades
3. Discussió de les dades
4. Conclusió
5. Bibliografia
6. Annex

### 1. Introducció

La influència de l'escola sobre els usos lingüístics dels escolars ha estat motiu de gran interès per a la sociolingüística catalana, la qual s'ha dotat de recerques etnogràfiques —vegeu, per exemple, Vila (1996) o Unamuno (1997)— que han abordat la qüestió de les interaccions entre iguals dins del marc escolar. Aquests estudis s'han centrat preferentment en l'àmbit de preadolescents i joves, normalment quan el procés de negociació de codi ja ha finalitzat i, per tant, la llengua de les interaccions entre els membres del grup ja està consolidada. A més, s'han realitzat en escoles i aules amb un clar predomini d'alumnat al·lòfon. Fruit d'aquestes investigacions, avui en dia coneixem més i millor el comportament sociopragmàtic d'un segment determinat de l'alumnat. Això no obstant, més enllà d'intuïcions més o menys fonamentades, encara sabem poc del que ocorre en contextos amb un nombre similar de parlants dels dos principals grups lingüístics de Catalunya.

En aquest article explorem les pràctiques lingüístiques en els mesos posteriors a la creació d'un grup classe de P3 —alumnes de 3 a 4 anys— d'un parvulari de Barcelona. La tria d'aquesta edat no ha estat presa a l'atzar. Més enllà de consideracions pedagògiques, volem esbrinar què succeeix en un moment de la vida en què les persones estan de ple en el procés de l'adquisició lingüística, de l'adquisició de les normes sociopragmàtiques i de l'establiment de la llengua de relació amb els seus companys. El moment, doncs, és altament interessant des d'un punt de vista sociolingüístic perquè a Catalunya, amb independència del lloc i de la temàtica que es tracti, difícilment hi ha cap variació un cop dues persones han decidit amb quina llengua s'han de parlar.

Una part molt considerable de les investigacions lingüístiques amb infants giren a l'entorn de l'adquisició dels aspectes fonètics, lèxics i morfosintàctics, i només d'una manera més tangencial dels sociolingüístics; més concretament, dels aspectes referits a les tries lingüístiques entre iguals i a la reproducció de les normes de les llengües. Aquest article recull part d'una recerca d'abast més ampli,<sup>1</sup> motiu pel qual deixarem de banda el primer àmbit —les tries de llengua— i ens concentrarem a descriure com els infants negocien el codi d'interacció en les converses entre iguals.

Per tal de donar resposta a l'objectiu que perseguim, hem bastit com a hipòtesi que les interaccions exogrupal es resolran atenent a aspectes del significat local i no a la intervenció de factors macrosocials. Entenem per *codi exogrupal* (també *llengua intergrupala*) la llengua que membres d'un mateix grup lingüístic empen per parlar amb individus d'un altre grup lingüístic. Una part substancial d'aquestes interaccions es resolran amb divergència lingüística bé perquè encara no es té prou competència gramatical en la segona llengua, bé perquè encara no s'han adquirit les normes pragmàtiques que regulen l'ús de les llengües entre els adults, bé per la combinació d'aquests dos factors. Això ens permetrà concloure que, almenys en aquest context, la divergència no és necessàriament una mesura a la qual es recorre per manifestar el desacord amb un torn de parla precedent (tal com han defensat Li Wei [1994] o Shin [2005]).

Respecte de les normes que preceptuen l'aparició del català i el castellà en un context com el de Catalunya, en molts casos s'adquireixen ja durant la infantesa i ens acompanyen, per tant, durant tota la vida. Es converteixen en els *habitus* —segons la terminologia de Bourdieu (1980)— que condicionen el nostre comportament i la nostra percepció de la realitat. Tal com escriu Bastardas (2000: 86),<sup>2</sup> els «*habitus* sociomental, normes i comportaments» es reproduïen de manera automatitzada, sense que ningú se'n qüestionï l'origen, cosa que en dificulta extraordinàriament la transformació. Els *habitus* lingüístics, en aquest cas les normes que regeixen l'ús de les llengües, constitueixen un element més de la conducta social, i l'infant els adquireix a base d'aprehendre la realitat que l'envolta. Els models lingüístics que circumden l'infant, doncs, el proveeixen d'exemples sobre com ha d'emprar el capital lingüístic que té al seu abast, és a dir, sobre com ha d'utilitzar els coneixements

---

1. Vegeu ROSSELLÓ (2009).

2. Vegeu també BASTARDAS (1994).

ments i les habilitats que conformen la seva competència comunicativa (Boix i Vila, 1998: 140).

## 2. Metodologia

Les dades amb les quals treballarem per tal de donar resposta a l'objectiu plantejat en l'apartat anterior es van obtenir a partir de l'observació participant, una de les principals tècniques amb què l'antropologia ha dotat la recerca d'estudis de caire social. Diversos aspectes justifiquen l'ús de l'observació participant com el mètode més idoni per a un estudi d'aquesta naturalesa: d'una banda, permet obtenir dades de molta qualitat de la parla quotidiana; de l'altra, possibilita explicar les normes comunicatives i socials que regeixen sobre els informants; i finalment, permet explicar per què la manera de parlar d'una persona ocupa un determinat lloc dins de l'estructura social (Milroy (1987) i Milroy i Gordon (2003)). A pesar d'aquests punts forts, l'èxit de la recerca etnogràfica depèn en bona mesura de les decisions i les actituds que assumeixi l'etnògraf durant la investigació, especialment durant les primeres etapes. Entre aquestes, qüestions com ara el procés que cal seguir per introduir-se a la comunitat, el rol que l'investigador ha de desenvolupar o quin tipus d'informació s'està disposat a compartir amb els informants tenen una gran transcendència. L'habilitat de l'analista per resoldre aquests interrogants i altres circumstàncies que van sorgint en el transcurs de l'observació i que no es poden preveure a priori són clau, ja que en el pitjor dels casos poden vedar l'accés a la comunitat que es vol estudiar de manera definitiva. Especialment delicat és el moment en què hom emprèn els primers passos per accedir a una comunitat. En un estudi sobre els usos lingüístics de preadolescents de Barcelona (Rosselló, 2003 i 2004), l'únic objectiu de l'investigador era aconseguir l'aprovació de la recerca per part de la direcció de l'escola. No es va atendre al fet que tan important com això era la implicació en el projecte de la tutora de la classe on es faria l'observació, al cap i a la fi la persona amb qui s'havia de compartir informació i complicitat. Aquest error inicial va condicionar tota l'estada de l'investigador, atès que la professora el va percebre com un element «imposat» a la classe i d'aquí la seva insistència per saber quan finalitzaria la recerca.

### 2.1. La tria de l'escola

La recerca que es descriu en aquest article es va desenvolupar al CEIP Font d'en Fargas, del districte d'Horta-Guinardó (Barcelona), des del setembre de 2003 fins al juny de 2004. L'escola es va seleccionar seguint els criteris de Vila

i Vial (2001), els quals distingeixen diferents tipus de centres escolars en funció de tres factors: la condició lingüística ambiental (CLA) —és a dir, el grau de coneixement del català de la zona en què està situada l'escola—, la condició lingüística de la docència (CLD) —la llengua vehicular d'instrucció— i la condició lingüística del centre —que remet a l'origen sociolingüístic de l'alumnat. Els criteris que es van fixar per a cada una de les condicions eren que l'escola triada estigués situada en un territori amb un percentatge de coneixement de català similar a la mitjana de Catalunya (CLA); que tingués el català com a llengua vehicular d'instrucció (CLD); i que l'aula estigués composta per un percentatge similar de membres de llengua inicial catalana i castellana (CLC).

En aquesta recerca, la CLA l'hem mesurada a partir del cens lingüístic de 2001. El cens no és l'eina adequada per saber l'índex d'ús oral de català,<sup>3</sup> tot i que Vila i Vial (2001) defensen que com més alts siguin els percentatges de les quatre habilitats que s'avaluen, més possibilitats hi haurà d'emprar el català amb els companys de classe. El coeficient de competència (Reixach, 1990)<sup>4</sup> del cens de 2001 projecta un resultat de 0,72 punts per a Horta-Guinardó i de 0,73 per a Catalunya, de manera que la primera condició es compleix. També la segona, atès que l'escola seleccionada s'ajusta a les diferents disposicions legals que fan del català llengua d'ús habitual d'aprenentatge.

Finalment, amb l'objectiu de verificar el compliment de la condició imposada sobre la CLC, es van dur a terme diferents entrevistes, primer amb la directora del centre i posteriorment amb les mestres de les dues classes de P3. Aquestes trobades van ser clau per començar l'estudi en aquesta escola. Les mestres ja havien tingut ocasió de parlar diverses vegades amb els pares en els mesos previs a l'inici de curs. Això va permetre delimitar la composició sociolingüística dels dos grups classe i escollir, al final, aquell que oferia un perfil més proper a allò que es buscava, és a dir, una aula composta per un percentatge similar d'infants catalanoparlants (7) i castellanoparlants (8), a més de tres bilingües familiars.

---

3. FARRÀS, TORRES i VILA (2000) exposen les limitacions de les dades del cens lingüístic. Entre d'altres, adverteixen del perill d'interpretar les dades sobre coneixement com si fossin d'ús. A més, cal tenir en compte el grau d'objectivitat de les respostes, atès que cada persona declara quines són les seves habilitats lingüístiques i, per tant, no hi ha un criteri comú d'avaluació.

4. El coeficient de competència té com a objectiu englobar en una sola xifra el grau de domini de les quatre habilitats bàsiques. El coeficient comprèn un rang que va del 0 —que equivaldria a una població on ningú seria capaç d'entendre, ni llegir, ni escriure o parlar el català— a l'1 —que equivaldria a una població en què tothom posseiria totes aquestes habilitats. El coeficient es calcula sumant els percentatges de cada habilitat i dividint-lo per 400.

En la taula següent exposem diverses variables socials i lingüístiques només dels informants que protagonitzen els fragments que descrivim en l'apartat de l'anàlisi.

	<i>Sexe</i>	<i>Lloc naixement</i>	<i>L1</i>	<i>Edat (dia gravació)</i>	<i>% català a l'aula</i>	<i>% castellà a l'aula</i>
AOL	D	Barcelona	E	3;11	19,7%	47,4%
BLA	D	Barcelona	B	4;1	72,0%	11,7%
GUR	H	Barcelona	C	3;8*	61,6%	16,5%
JOJ	D	Barcelona	E	3;11*	55,4%	18,3%
MAM	H	Barcelona	E	3;5	60,2%	14,0%
MAS	H	Barcelona	C	3;10	86,1%	1,3%
MIE	D	Barcelona	C	3;4	75,9%	6,3%
MIG	D	Barcelona	E	4;0*	24,7%	45,7%
PAR	D	Barcelona	E	3;3	12,1%	55,5%

D = dona; H = home; C = català; B = bilingüe familiar; E = castellà.

\* Edat aproximada, atès que aquests tres informants apareixen en més d'un fragment en l'apartat d'anàlisi.

## 2.2. L'accés als informants i la recollida de dades

El rol de l'investigador dins de la classe i davant la resta de l'equip docent era el d'ajudant de la mestra d'una de les dues classes de P<sub>3</sub>. L'adopció d'aquest rol era el que garantia millor l'accés continuat al comportament (lingüístic) espontani dels infants. En una segona fase, un cop garantida la presència amb els més petits, es va fer una aproximació als pares, ja que l'entrevista amb ells es feia imprescindible per recollir informació sociolingüística dels infants.

En aquest estudi es van emprar diverses tècniques de recollida de dades pròpies de l'antropologia lingüística com ara els enregistraments en vídeo, la llibreta de camp i l'entrevista amb qüestionari. La primera d'aquestes tècniques, l'enregistrament en vídeo, es va aplicar en les interaccions no tutorades dels infants.<sup>5</sup> L'objectiu era observar com es negociava el codi d'interacció en

5. Entenem per *interaccions no tutorades* les converses de l'alumnat que es produeixen espontàniament però lluny de la supervisió del professor (VILA, 1996: 197).

situacions semiespontànies. Per obtenir les dades es van crear racons de joc que tenien una durada d'uns 30 minuts i en cadascun dels quals participaven tres infants. L'única limitació que hi havia per a la formació de les tríades era el grup lingüístic dels individus, ja que com a mínim un havia de tenir una llengua inicial altra que la dels seus companys, o en tot cas tots tres havien de ser bilingües familiars. Per a l'objectiu d'aquesta recerca, la negociació de codi i el seu resultat final, era molt més productiu formar grups amb aquestes característiques que no si tots tres pertanyien al mateix grup lingüístic.

A banda de les escenes enregistrades, molts exemples interessants de negociació de codi entre els infants, o entre mestres i infants, ocorrien durant les estones de classe, quan la càmera no estava operativa. Tots aquests passatges, conjuntament amb anotacions personals sobre les estructures de les classes, comentaris sobre els alumnes o elements que cridessin l'atenció van ser recollits en un diari de camp.

La darrera de les tècniques de recollida de dades emprada va ser una entrevista amb els pares, la qual es basava en una sèrie de preguntes obertes que tenien com a objectiu escatir els aspectes que permetessin entendre millor la biografia lingüística dels alumnes.

### 2.3. La transcripció de les dades

En total es van enregistrar 33 sessions de racons de joc, equivalents a 14 hores de gravació en vídeo. Es va optar per fer una transcripció ortogràfica convencional de cada una de les sessions. Això no obstant, els fragments seleccionats que exemplifiquen les negociacions de codi es van transcriure segons els criteris exposats a Boix-Fuster *et al.* (2006). Pel que fa a la unitat d'anàlisi, es va triar el torn de paraula com la unitat de mesurament més vàlida perquè és el tret més distintiu de la conversa espontània (Payrató, 1996) i n'és la base organitzativa, atès que la conversa es caracteritza per la successió d'intervencions de diferents parlants (Tuson, 1995: 44-45). Cal tenir en compte, a més, que el torn de parla s'ha emprat com a unitat d'anàlisi en recerques sobre els usos lingüístics dels joves en l'àmbit lingüístic català (Boix, 1993; Galindo, 2006) i també en estudis adreçats a la parla d'infants (Lanza [1997], 2004).

## 3. Discussió de les dades

És possible distingir tres tipus d'alternances: aquella en què dos parlants usen codis diferents en torns de parla consecutius; aquella produïda per un sol par-

lant en què l'alternança es produeix en els límits de les oracions (anomenada *alternança interoracional*); i aquella produïda per un sol parlant en què l'alternança es produeix dins d'una frase (*alternança intraoracional*). En el nostre corpus l'alternança més comuna és, de llarg, la primera i la que analitzarem en aquest apartat; les altres dues només representen el 5,1% dels torns transcrits.

Estudis previs com ara el de Calsamiglia i Tuson (1980), Vila (1996) o Galindo (2006) han reportat que l'alternança més freqüent del nostre entorn sociolingüístic és la que es relaciona amb l'interlocutor, això és, la identificació de cada persona amb una sola llengua amb independència de la temàtica que es tracti i del context on es desenvolupi la interacció. Aquesta i altres tipus d'alternances —per exemple, per estrafer la veu— ja han estat, doncs, documentades. Per aquest motiu, tot i que són presents també en el nostre corpus, hem centrat la nostra atenció en alternances que possiblement perden pes a mesura que la persona adquireix les normes socials i lingüístiques de la seva comunitat de parla. En concret, tot seguit descriurem dos tipus d'alternances que relacionarem, respectivament, amb la competència lingüística i amb l'adquisició de les normes sociopragmàtiques.

Seguint les estructures seqüencials de tries de llengua d'Auer (1991, 1995), l'esquema més freqüent que hem trobat en el corpus és ...A1 B2 A1 B2 A1 B2..., és a dir, el parlant 1 empra consistentment la llengua A mentre que el parlant 2 manté la mateixa pauta usant la llengua B. És el cas que reproduïm en l'exemple següent.

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Dest1</i>	<i>Dest2</i>	<i>LE</i>	
1	BLA	AOL	MAS		ahora pintem d'altres colors\
2	AOL	BLA	MAS		(... 3.90) primero de {(L2) color} rosa\
3	MAS	AOL			(... 1.67) jo anava a pintar de blanc/
4	AOL	BLA	MAS	LE	(... 1.11) qué raro el {(L2) color} rosa\
5					(MAS agafa un guix que té AOL)
6	MAS	AOL			(... 1.03) {(F) i a mi m'agafen el verd\}
7	AOL	MAS			{(F) no_ yo quiero el {(F2) color} rosa\}
8	MAS	AOL			{(F) i per què no l'agafes_ home/}
9	BLA	AOL			(... 1.20) toma_ {(L2) color} rosa\
10	AOL	BLA			gracias\
11	BLA	AOL			(... 5.57) vull l'altre color groc\

Dest1 = destinatari 1; Dest2 = destinatari 2; LE = llenguatge egocèntric.



Els tres infants dibuixen a la pissarra i BLA proposa emprar altres colors. El torn 2 l'inicia AOL, que, en castellà, diu que agafarà el guix de color rosa. A partir d'aquí s'estableix un diàleg entre MAS i AOL —interromput en el torn 4 que hem classificat de llenguatge egocèntric—<sup>6</sup> on intenten posar-se d'acord sobre quin color han d'usar. Aquests torns es defineixen per dues característiques: la primera és que cada infant empra la seva L1, és a dir, el capteniment d'AOL i MAS exemplifica el manteniment de la llengua inicial amb independència de quina sigui la llengua de resposta de l'interlocutor. La segona característica és que el contingut dels torns enllacen els uns amb els altres, cosa que demostra, com a mínim, coneixement receptiu de la L2. El torn 9 ens porta a ressaltar un altre element que cal tenir en consideració, com és el comportament lingüístic de BLA —bilingüe familiar. Tal com es pot observar, BLA és capaç d'adreçar-se en castellà i català a la mateixa interlocutora en un espai de sis segons de diferència.

Una variant sobre el patró descrit és el que porten a terme principalment els infants de L1 castellana, els quals empen més sovint la seva L2 més que no pas els de llengua inicial catalana. És a dir, si es trenca l'esquema ...A1 B2 A1 B2 A1 B2... acostuma a ser perquè els infants castellanoparlants convergeixen lingüísticament amb el català com a mínim en un torn. És el cas que presentem tot seguit, que protagonitzen dues nenes castellanoparlants —MIG i PAR— i una de catalanoparlant —MIE.

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Destinatari</i>	
1	MIG	MIE	deixa'm_ deixa'm_ deixa'm_ deixa'm el borrador\
2	MIE	MIG	vull el borrado:r\ un moment_ després m'ho dónes a mi_ e:h/ (... 3.2) després m'ho dónes a [mi_ e:h/]
3			(MIG esborra el dibuix de PAR, la qual es queixa a MIE)
4	PAR	MIE	[a:h_] yo queriva pintar\ tú- tú també quería pintar\
5	MIG	MIE	(. 0.83) va_ no_ que te borro la mano\ (... 4.9) [xXXx_]
6	MIE	MIG	[dóna'm] la mà\

6. Durant el procés de transcripció es va observar com els infants emetien frases que semblaven no anar adreçades a ningú específicament, és a dir, no hi havia la intenció real de comunicar-se amb la resta de companys. A aquests tipus de missatges se'ls anomena *llenguatge egocèntric* (PIAGET, 1925), i, a parer de l'autor, són majoritaris en l'infant fins a l'entorn dels 6 anys, moment en què ja és capaç d'adoptar el punt de vista de l'altra persona i això li permet emprar finalment el *llenguatge socialitzat*. Per a una lectura més aprofundida d'aquest tema, consulteu SERRA *et al.* (2000).

Les tres nenes dibuixen a la pissarra i MIE té l'esborrador a la mà. MIG se li adreça en català demanant-li que l'hi deixi. Quan finalment li agafa, MIE se li dirigeix en la mateixa llengua, primer per protestar, i després per recordar-li que l'hi retorni un cop hagi esborrat el dibuix. MIG, però, a més d'esborrar el seu dibuix, també esborra el de PAR, la qual s'adreça a MIE per protestar-li per l'acció de la seva companya. El torn finalitza amb una pregunta en castellà —«tú també quería pintar?»— que MIE no contesta. En el torn següent, el 5, MIG fa a MIE una nova petició: que li deixi la mà per netejar-li amb l'esborrador el guix. Com podem veure, a diferència del primer torn, aquesta petició és feta en castellà. Un cop MIG ha acabat, és MIE qui pren el relleu del torn per fer la mateixa operació: com es pot comprovar, la tria lingüística de MIE no varia al llarg de l'episodi, cosa que sí que ocorre amb la de la MIG.

Els exemples que hem vist fins ara d'alternança conversacional bé podrien remetre a una qüestió purament d'adquisició lingüística: cap de les dues persones té prou competència productiva en la seva segona llengua i la interacció, doncs, es resol amb divergència lingüística. Els casos que presentem a continuació ens allunyen d'aquest escenari i ens apropen a un altre tipus de (no) adquisició: el de les normes sociopragmàtiques que regeixen l'aparició de les llengües en un context com el de Catalunya.

Cal dir d'entrada que aquest és un punt difícil de demostrar: ni teníem la possibilitat de demanar als informants que fessin reflexions metalingüístiques sobre el seu comportament, ni disposem de cap anàlisi que ens permeti afirmar el grau de competència de cada alumne en la seva segona llengua. Això no obstant, tenim algunes dades sociolingüístiques —que en aquest article no hem pogut presentar per raons d'espai— que ens permeten defensar la no-adquisició —encara— d'uns determinats *habitus* lingüístics. Els dos infants que intervenen en el primer fragment són GUR i MIG. El primer és fill d'un matrimoni els membres del qual parlen entre si en castellà, tot i que ell és de llengua inicial catalana. En les tries lingüístiques entre iguals es va poder comprovar que GUR era l'alumne catalanoparlant que menys torns parlava en català (61,6%) i que més emprava el castellà (16,5%). La segona és de L1 castellana amb una producció de torns de parla en català notable (24,7%; els seus torns en castellà ascendeixen a 45,7%). El fragment que analitzem és el següent:

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Destinatari</i>	
1	GUR	MIG	està tancada la botiga\ (. 0.92) està tancada la botiga_ mama\
2	MIG	GUR	(. 0.83) què\
3	GUR	MIG	està tancada la botiga\
4	MIG	GUR	(. 0.46) què\
5	GUR	MIG	està {(F) tancada} la botiga\
6	MIG	GUR	què\
7	GUR	MIG	està tancada la botiga\
8			(se sent JAE de fons)
9	MIG	GUR	(... 1.85) quiero leche que no tengo más\ yo voy a traer [xxx\]
10	GUR	MIG	[quiero] más café\ ha co- ha començat/
11	MIG	GUR	(. 0.37) no\

El context d'aquest episodi s'emmarca en la reproducció dels rols familiars: MIG fa de mare i GUR de fill que torna de comprar però que ha trobat la botiga tancada. Precisament aquest fet és el que transmet GUR en la seva primera intervenció, que, en no obtenir resposta, al cap d'un segon insisteix en el missatge, aquest cop tancant el torn amb el vocatiu «mama». Gairebé un segon més tard MIG pregunta «què?», en el sentit de demanar un aclariment davant d'un missatge que no ha entès, interpretació que si presenta qualsevol ombra de dubte, queda esvaïda pel nombre de vegades que la mateixa pregunta és repetida en els torns posteriors.

Cal fer notar que ja només en aquests dos primers torns apareixen prou indicis perquè GUR canviï de llengua si seguís les normes d'interacció entre catalanoparlants i castellanoparlants: el silenci de 0,92 segons després del primer enunciat, el fet que li hagi de formular de nou una segona vegada o la mateixa pregunta de MIG. Aquests apunts contextualitzadors són motius més que suficients per alternar cap al castellà en les negociacions de codi que se succeïxen en un context sociolingüístic com el del Principat, i evitar una situació que molts parlants perceben com a psicològicament tensa. Això no obstant, GUR, en el torn 3, no modifica en absolut la seva formulació: ni canvia de llengua, ni busca una expressió alternativa que faciliti la comprensió a MIG. Per què no ho fa? Amb les dades de què disposem no podem al·legar de mane-

ra definitiva que no sigui perquè encara no ha adquirit prou cabal lèxic en la seva L2. És a dir, no hem trobat en el corpus cap intervenció de GUR amb els equivalents lèxics en castellà de «tancar» i «botiga», però atenent els factors sociolingüístics familiars i d'ús de les llengües amb els seus companys que hem esmentat anteriorment, ens inclinem a pensar que l'origen d'aquest cas de divergència lingüística és la no-adquisició de les normes sociopragmàtiques que regulen l'aparició del català i del castellà.

Tornem a l'exemple que estàvem descrivint. L'estructura dialògica es manté fins al torn 9, moment en què MIG —després de preguntar tres vegades «què?», de diverses pauses i de no treure'n l'entrellat— decideix emprendre, en castellà, la interacció cap a una nova temàtica en què ella té la iniciativa. GUR, en el torn 10, segueix la línia que proposa MIG, atès que abandona la idea de la botiga, i ho fa amb una alternança interracional que acaba amb una pregunta en català que respon MIG.

El cas que presentem a continuació té una estructura similar a l'episodi que acabem d'analitzar. El protagonitzen bàsicament JOJ i GUR, tot i que MIG també hi intervé, i es produeix un mes després d'haver enregistrat l'anterior. JOJ és una alumna de L1 castellana que tant a casa com a l'escola s'expressa principalment en català; concretament, el seu nombre de torns recollits en aquesta llengua ascendeix a 55,4% i els de castellà a 18,3%.

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Destinatari</i>	
1	JOJ	GUR	què és\ és- és una poma\
2	GUR	JOJ	no::\
3	JOJ	MIG	és una poma\ verdat que sí\
4	GUR	JOJ	(. 0.65) no:_ és una estre- és un- és la lluna\
5	JOJ	MIG	(. 0.92) qué:\
6	GUR /MIG	JOJ	{(F) la lluna\}
7	JOJ	GUR	(. 0.83) {(F) qué\}
8	GUR	JOJ	la lluna\
9			(JOJ s'acosta a la cara de MIG)
10	JOJ	MIG	(... 1.20) no le he entendido_ tú\
11	GUR	JOJ	@ {(F) la [lluna:\]}
12	MIG	JOJ	[lluna:\]}

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Destinatari</i>	
13	JOJ	GUR	qué\
14			(GUR dóna un cop de puny a la taula)
15	GUR	JOJ	{(F) la lluna\}
16	JOJ	CRP	(. 0.92) qué ha dicho\
17	GUR	JOJ	{(F) la lluna:\}

L'escena situa els tres infants al voltant d'una taula, on GUR dibuixa i JOJ, en el primer torn, intenta esbrinar què és. Davant del «no» de GUR en el torn 2, JOJ s'adreça a MIG amb una alternança interoracional probablement relacionada amb la interlocutora. Abans que MIG pugui prendre la paraula en el torn següent, GUR especifica que es tracta de la lluna, però JOJ no l'entén i després d'un segon de pausa li pregunta «qué?». A partir d'aquí entrem en una dinàmica de pregunta-resposta que finalitza en el torn 10, quan JOJ es dirigeix a MIG per dir-li explícitament que no entén què significa aquella paraula. En els torns 11 i 12, GUR i MIG insisteixen en la resposta sense reformular-la en cap moment. JOJ en el torn 13 fa un darrer intent per aclarir la situació, però en quedar abortada en el 15, opta en el torn 16 per adreçar-se a l'investigador. Com podem comprovar, aquest darrer fragment té força paral·lelismes amb l'anterior, encara que presenta una diferència substancial: en aquest cas, sí que podem afirmar que GUR sap l'equivalent castellà de «lluna», ja que pocs torns després dels que acabem de presentar l'utilitza fins a dues vegades.

El nostre corpus ens ha deixat exemples de resolucions alternatives a casos en què no hi ha comprensió d'algun enunciat. MAM i JOJ són dos infants de L1 castellana que es relacionen de manera sistemàtica en català. Asseguts al voltant d'una taula, hi tenen peces escampades d'un trencaclosques.

<i>Torn</i>	<i>Emissor</i>	<i>Destinatari</i>	
1	JOJ	MAM	{(F) mira:_} això va aquí\ (... 2.32) el home\
2			(pronunciat [elome])
3	MAM	JOJ	(... 1.02) què\
4	JOJ	MAM	el hombre es éste\
5	MAM	JOJ	(... 1.20) oh:_ (...1.30) que gran\

En el primer torn, JOJ descobreix on encaixa la peça que té a la mà i ho fa notar emprant una intensitat de veu forta («mira») acompanyat de l'explicació d'on va la peça («això va aquí»). Aparentment aquest enunciat no presenta cap dificultat de comprensió perquè va seguit per un silenci de més de dos segons que només trenca la mateixa JOJ per dir que la peça correspon a un home. Aquest és el fragment que MAM no entén, ja que JOJ pronuncia [elome], allunyant-se de la variant estàndard, i això provoca en el torn 3 que MAM li demani què ha dit. Arribats en aquest punt tenim plantejat el mateix escenari que en els dos darrers casos, però ara la resolució és immediata: en el torn 4 JOJ canvia al castellà per aclarir el torn precedent. Val a dir que aquesta alternança no comporta en cap cas una tria lingüística diferent per a la resta de la interacció perquè, en el torn 5, MAM retorna a la llengua base.

#### 4. Conclusió

En aquest article hem observat la manera com es negocia el codi d'interacció a través de l'escrutini de diverses seqüències conversacionals. La hipòtesi que s'ha formulat remet a la divergència lingüística de les interaccions intergrupals a causa de la no-adquisició de suficient competència gramatical en L2 o de la no-adquisició de les normes sociolingüístiques. Dit d'una altra manera, a l'edat de 3 a 4 anys, sembla que una part de les converses es resolen amb divergència perquè encara no intervenen factors com ara els *habitus* lingüístics —i subratllem «sembla» perquè som en un terreny en què encara cal aprofundir molt més. Traslladats a l'àmbit de la sociolingüística, els *habitus* impulsen les persones a triar el castellà enfront del català en cas de dubte de l'adscripció lingüística de l'interlocutor. Doncs bé, aquest comportament no ha aparegut entre els nostres subjectes; per aquest motiu hem argumentat que les negociacions de codi a P3 atenen a aspectes competencials i no a factors de caire macrosocial, els quals s'incorporen com a elements que poden determinar les tries de llengua només quan l'individu adquireix les normes d'ús que regulen l'aparició del català i del castellà.

Per raons d'espai, en aquest article no hem pogut donar cabuda a altres tipus d'alternances de codi conversacionals que apareixen en el nostre corpus i que no responen només al factor competencial; els infants també les empen per adreçar-se a una persona determinada —l'alternança més comuna en el nostre context sociolingüístic—, per explorar el codi de relació o pel fet de pertànyer a una comunitat de pràctiques. Això no obstant, i tal com avançàvem en l'explicació de la hipòtesi, no hem trobat exemples d'alternances motivades per

expressar desacord amb un torn de parla precedent. Aquest tipus d'alternança probablement es produeix amb informants d'edats més avançades, com els estudiats per Shin (2005) en un context de bilingüisme anglès-coreà o Li Wei (1994) en un entorn anglès-xinès. En tot cas, sembla que és un tipus d'alternança no gaire estesa en el nostre àmbit atès que tampoc no és recollida en d'altres estudis.

## 5. Bibliografia

- AUER, Peter, «Bilingualism in/as social action: A sequential approach to code-switching», dins ESF (ed.), vol. 2, 1991, pàg. 319-352.
- AUER, Peter, «The pragmatics of code-switching: A sequential approach», dins Lesley Milroy i Pieter Muysken (ed.), 1995, pàg. 115-135.
- BASTARDAS, Albert, «Persistència i canvi en el comportament lingüístic: la planificació sociolingüística», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 12, 1994, pàg. 31-39.
- BASTARDAS, Albert, *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*, Barcelona, Proa, 2000.
- BOIX, Emili, *Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62, 1993.
- BOIX, Emili; F. Xavier VILA, *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel, 1998.
- BOIX-FUSTER, Emili; Marina ÀLAMO; Mireia GALINDO; F. Xavier VILA, *Corpus de varietats socials. Materials de treball*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, París, Les Éditions de Minuit, 1980.
- CALSAMIGLIA, Helena; Amparo TUSON, «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu del Palomar», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 3, 1980, pàg. 11-82.
- FARRÀS, Jaume; Joaquim TORRES; F. Xavier VILA, *El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya*, Barcelona, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 2000.
- GALINDO, Mireia, «Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona, 2006.
- LANZA, Elizabeth, *Language Mixing in Infant Bilingualism*, Oxford, Oxford University Press, [1997] 2004.
- LI WEI, *Three Generations, Two Languages, One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*, Clevedon, Multilingual Matters, 1994.
- MILROY, Lesley, *Observing and Analyzing Natural Language. A Critical Account of So-*

- ciolinguistic Method*, 2a ed., Oxford, Blackwell, 1987.
- MILROY, Lesley; Matthew Gordon, *Sociolinguistics. Method and Interpretation*, Oxford, Blackwell, 2003.
- PAYRATÓ, Lluís, *Català col·loquial*, 3a ed., València, Universitat de València, 1996.
- PIAGET, Jean, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Madrid, Ediciones de «La lectura», 1925.
- REIXACH, Modest (coord.), *Difusió social del coneixement de la llengua catalana. Anàlisi de les dades lingüístiques del padró d'habitants de 1986 de Catalunya, Illes Balears i País Valencià*, Barcelona, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 1990.
- ROSSELLÓ, Carles de, «Catalan or Spanish? Language choice from home to school», dins Lotfi Sayahi (ed.), *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2003, pàg. 30-42.
- ROSSELLÓ, Carles de, «Elección de lenguas de casa a la escuela. Un análisis a partir de las redes sociales», Actas del II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo, 2004 (<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002>).
- ROSSELLÓ, Carles de, «Aprendre a triar. L'adquisició de les normes d'ús i alternança de codis en l'educació infantil», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona, 2009.
- SERRA, Miquel; Elisabet SERRAT; Rosa SOLÉ; Aurora BEL; Melina APARICI, *La adquisició del llenguatge*, Barcelona, Ariel, 2000.
- SHIN, Sarah J., *Developing in Two Languages*, Clevedon, Multilingual Matters, 2005.
- TUSON, Amparo, *Anàlisi de la conversa*, Barcelona, Empúries, 1995.
- UNAMUNO, Virginia, «Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona, 1997.
- VILA, F. Xavier, «When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia», tesi doctoral llegida a la Vrije Universiteit Brussel, 1996.
- VILA, F. Xavier; Santiago VIAL, *Informe "escola i ús". Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasiespontànies*, informe inèdit encarregat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2001.



## 6. Annex

### Codis de la transcripció de les negociacions

#### 1. *Aspectes prosòdics*

Seqüència tonal terminal	
descendent	\
ascendent	/
de manteniment	—
grup tonal truncat	--
Manteniment de l'entonació	
ascendent	{{(A) text afectat}}
descendent	{{(B) text afectat}}
estrafer la veu	{{(E) text afectat}}
Intensitat	
forta	{{(F) text afectat}}
molt forta	{{(FF) text afectat}}
fluixa	{{(P) text afectat}}
molt fluixa	{{(PP) text afectat}}
Temps	
accelerat	{{(AC) text afectat}}
desaccelerat	{{(DC) text afectat}}
allargament breu, mitjà i llarg	: :: :::

#### 2. *Aspectes vocals*

Riure simultani al discurs produït	{{(@) text afectat}}
Riure no simultani al discurs no produït	
Un símbol per síl·laba	@
fragment llarg amb la durada especificada	@R(durada)R@
Inhalació i exhalació	(INH) (EXH)

#### 3. *Pauses i encavalcaments*

Pausa	
molt breu ( $0.1 < p < 0.3$ )	(. durada)
breu ( $p < 1$ )	(. durada)
mitjana ( $1 \leq p < 3$ )	(... durada)
llarga ( $p \geq 3$ )	(... durada)
Encavalcament	[text afectat]

4. *Regularitzacions i comentaris*
- Elisió (grafia del so elidit)
  - Comentari del transcriptor
    - precís (comentari)
    - general ((comentari))
5. *Fragments conflictius*
- Dubte sobre el text transcrit {(??) text afectat}
  - Fragment inintelligible
    - un signe per síl·laba x
    - Fragment llarg amb la durada especificada xX(durada)Xx
6. *Altres aspectes*
- Segona llengua {(L2) text afectat}
  - Truncament de mot -
  - Truncament de mot i grup tonal - --

## Resumen

### «¿En qué lengua nos hablaremos?». Negociaciones de código en un aula de P3

Carles de Rosselló i Peralta

En este artículo examinamos la lengua de interacción de un grupo de alumnos de P3 de un parvulario de Barcelona. El análisis de las secuencias conversacionales nos permitirá observar que el esquema básico dialógico es el mantenimiento de la lengua por parte de cada uno de los participantes. Este hecho es, sin duda, imputable a la falta de competencia lingüística en L2. No obstante, esta explica-

ción no da cuenta de todos los casos que presentamos. Por este motivo, observaremos la posibilidad de que el comportamiento lingüístico de los niños se deba, también, a la no-adquisición —todavía— de las normas sociopragmáticas que rigen la aparición del catalán y el castellano en un contexto sociolingüístico como el de Cataluña.

Palabras clave: adquisición del lenguaje; negociación de código; alternancia de código; sociolingüística; educación.

## Abstract

### «What Language Will We Talk to Each Other in?». Negotiations on a Code in a P3 Classroom

Carles de Rosselló i Peralta

This article shall examine the language of interaction among a group of P3 students in a Barcelona preschool. The analysis of the conversational sequences will allow us to see that the basic dialogic schema is language maintenance for each of the participants. This circumstance is no doubt attributable to the lack of language competence in L2. Nonethe-

less, this explanation does not take account of all the cases we present. For this reason, we shall observe the possibility that the children's language behavior is due, in addition, to the fact that they have yet to acquire the sociopragmatic norms that govern the appearance of Catalan and Spanish in a sociolinguistic context such as that of Catalonia.

Key words: language acquisition; code negotiation; code switching; sociolinguistics; education.