

ENSEÑAR LENGUA EN LA SUPERDIVERSIDAD:
DE LA REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA A LAS PRÁCTICAS DE AULA

Júlia Llompart Esbert

RESUMEN. La situación sociolingüística de algunos centros educativos de la ciudad de Barcelona, resultado de las olas migratorias de finales de siglo, es compleja, puesto que su alumnado tiene orígenes muy diversos y trayectorias lingüísticas particulares. En estos centros, la enseñanza de lenguas se organiza de manera separada: el catalán es la lengua vehicular de las materias del currículum, excepto en las clases de castellano, inglés o francés. En cambio, el aula de acogida se construye como un espacio de prácticas plurilingües, más acordes con la realidad de los usos del alumnado. En este artículo se pretende analizar y contrastar, a partir de datos etnográficos y registros de audio y vídeo, las concepciones que subyacen a los mencionados espacios de enseñanza en un instituto de educación secundaria de Barcelona.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas, prácticas plurilingües, análisis conversacional, inmigración, educación.

ABSTRACT. As a result of the migratory waves of the end of the last century, the sociolinguistic situation in some schools of Barcelona is complex due to the diversity of students origins and they followed particular linguistic trajectories. In these institutions language teaching is organized separately: on one hand, Catalan is the language used for all the subjects of the curriculum, except in the Spanish, English and French classes. On the other hand, the reception classroom is constructed as a space of multilingual practices, similar to the real linguistic practices of the students. This article aims to analyse and contrast, based on ethnographic audio and video data, the conceptions underlying the above mentioned teaching spaces in a secondary school in Barcelona.

Keywords: language learning, plurilingual practices, conversation analysis, immigration, education.

RESUMO. A situação sociolingüística de algumas escolas na cidade de Barcelona, resultado das ondas migratórias no final do século, é complexa, porque os seus alunos e alunas têm origens muito diversas e particulares trajetórias lingüísticas. Nestes centros, o ensino de línguas é organizado separadamente: o catalão é a língua franca das disciplinas do currículo, exceto nas aulas de castelhano, inglês ou francês. Em vez disso, a sala de aula de recepção é construída como um espaço de práticas multilíngues mais de acordo com a realidade das práticas dos estudantes. Este artigo tem por objetivo analisar e contrastar, a partir de dados etnográficos de áudio e vídeo, os conceitos subjacentes aos espaços de ensino em uma escola secundária em Barcelona.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas, práticas plurilíngues, análise conversacional, imigração, educação.



Signo y Señá, número 29, junio de 2016, pp. 11-32

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

1. INTRODUCCIÓN. Como consecuencia de la llegada masiva de personas migrantes desde diversos lugares del mundo durante los años 90 del siglo pasado, algunas zonas de la ciudad de Barcelona son buen ejemplo de lo que Vertovec (2007, 1025) describe como una *diversificación de la diversidad*. En dichas zonas, se constata no solo gran variedad de etnicidades y de países de origen de las personas, sino también una multiplicidad de circunstancias relativas a los procesos migratorios, a las trayectorias vitales de las personas, a sus competencias lingüísticas, así como a sus formas de comunicación locales y deslocalizadas (Appadurai 1996). A causa de dichas circunstancias, algunas escuelas e institutos de zonas urbanas de la ciudad de Barcelona están compuestos por más de un 90 por ciento de alumnado de origen inmigrante, lo cual confiere a dichos centros su carácter multilingüe y multicultural.

En este artículo se recogen resultados de un estudio que se llevó a cabo en la ciudad de Barcelona, en un centro de educación secundaria que representa la superdiversidad de sus alumnos y alumnas desde dos puntos de vista:

- a) Por la gran diversidad de países de origen: Marruecos, Pakistán, India, Bangladesh, República Dominicana, Chile, Ecuador, Filipinas, China, entre otros, y de lenguas: alrededor de 35 en el conjunto de las cinco clases participantes.
- b) Por la variedad de tiempos de residencia en la ciudad¹: quienes nacieron en Barcelona, quienes son denominados de *generación 1.5* (Newman, Patiño y Trenchs 2013), quienes llegaron durante su adolescencia, hasta los de más reciente llegada, todos ellos con multiplicidad de trayectorias migratorias. Estos jóvenes se hallan escolarizados dentro del sistema catalán, peculiar en cuanto a la educación lingüística.

1 Es común, en los estudios sobre la migración, hablar de generaciones de inmigrantes (1^a, 2^a, 3^a) para ofrecer una clasificación más heterogénea (en este caso, para detallar sus características históricas) (Mondada 2000). No usaremos estas nomenclaturas que clasifican a las personas como inmigrantes eternos, sino que nos referiremos a los jóvenes recién llegados, a los de la 'generación 1.5', es decir, los que no nacieron en el país de acogida pero que llegaron antes de la adolescencia, y a los alumnos de origen familiar inmigrante.

En efecto, Cataluña es, dentro del Estado español, una comunidad autónoma cuyo estatuto establece la co-oficialidad en dos lenguas: español (o castellano) y catalán. Para asegurar su transmisión entre la población que no adquiere el catalán en el hogar y para equilibrar su uso social (minoritario en ciertas zonas geográficas), el catalán es la lengua vehicular de todos los aprendizajes, excepto en las clases de castellano y de lenguas extranjeras. De este modo, el sistema educativo de Cataluña quiere asegurar que, al final de la etapa de educación obligatoria, toda la población alcance competencias equivalentes en las dos lenguas co-oficiales (y en lenguas extranjeras).

A menudo, ello se concreta en la enseñanza de lenguas en compartimentos estancos, para tratar de evitar al máximo la mezcla y el contacto de lenguas y para tratar de acercar al aprendiz a la norma oral y escrita de un hablante nativo imaginario o, por lo menos, a los registros considerados estándar. El plurilingüismo y la variedad de registros que ya posee el aprendiz son percibidos a menudo como un problema más que una baza de partida (Nussbaum y Masats 2012). Estas visiones “monolingües” sobre el aprendizaje devienen más complejas con la presencia de alumnado procedente de horizontes lingüísticos y culturales muy diversos. La cohabitación de lenguas y variedades diferentes de aquéllas que la escuela enseña se presenta problemática, de manera que la institución educativa, que tiende a homogenizar, no sabe cómo aprovechar la diversidad lingüística de su alumnado para, sobre ella, asentar nuevas competencias lingüísticas y comunicativas.

Los esfuerzos del profesorado del centro donde se ha llevado a cabo el estudio se centran en conseguir que el alumnado aprenda el catalán, sobre todo porque el castellano es, en el barrio donde se halla el instituto, la lengua de uso habitual, que funciona como lengua franca entre sus habitantes.

El trabajo etnográfico realizado (véase sección 4) revela que existen en el centro dos perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas: una monolingüe, que se observa en la mayoría de aulas, y la otra plurilingüe, imperante en el aula de acogida del centro. Esta perspectiva plurilingüe parece más afín a las prácticas de aprendizaje, especialmente entre iguales, de estos jóvenes y estas jóvenes con trayectorias diversas. En este artículo, pretendemos discutir, a partir del análisis de las prácticas del alumnado y de las prácticas en dos aulas, qué perspectiva de la enseñanza de lenguas parece más adecuada en un contexto de superdiversidad.

Para hacerlo, daremos, en primer lugar, la palabra a los propios estudiantes, a través del análisis de un extracto de interacción que ilustra sus prácticas. A continuación, se presentarán algunos conceptos sobre la competencia y los repertorios plurilingües y sobre el aprendizaje de lenguas en superdiversidad. Más adelante, se describirá la metodología de recogida y análisis de datos. Seguidamente, se analizarán registros de una clase regular y de una clase del aula de acogida del centro. El artículo se cerrará con algunas consideraciones finales.

2. APRENDER EN LA INTERACCIÓN PLURILINGÜE. El fragmento² recoge una interacción entre tres alumnos —Usama (USA, de Pakistán), Fahad (FAH, también de Pakistán) y Abdel (ABD, de Bangladesh)— que están decidiendo qué materiales van a necesitar para realizar grabaciones en un proyecto de aula. Como se observará en la transcripción, USA quiere entender el sentido de la palabra “grabar”.

Fragmento 1: recordar grabar

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

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

((fragmento no transcrito))

13 ABD °no se oye bien°
 14 (0.3)
 15 USA OYE te está grabando
 16 (1.5)
 17 ABD déjalo déjalo déjalo
 18 (0.5)
 19 USA oye no X[X

2 Véase simbología de transcripción en el apéndice.

20 FAH [cámara para grabar
 21 USA he dicho bien no/
 22 (0.5)
 23 USA grabar recordar no/ (0.5) ricardi' (1.1) eh (0.5) gra[bar es igual-
grabar recordar no/ (0.5) grabar (1.1) eh (0.5) grabar es igual-
 24 ABD [X también
 25 necesitamos el trí- [trí- trípo]de
 26 USA [tío] (0.3) dímelo
 27 ABD el trípode
 28 (0.3)
 29 USA grabar es: igual: que recording (0.2) en inglés/
grabar es: igual: que grabar (0.2) en inglés/
 30 (0.5)
 31 ABD record yes\
grabar sí
 32 (0.2)
 33 USA reco::rd
graba::r

USA (líneas 4 y 5) interviene para decir para qué se necesita el aparato de grabación. FAH (línea 6) corrige (heterorrepara) a su compañero al proponer a USA la forma 'grabar' (véase sección 4.2). Más adelante, USA, en las líneas 11 y 12, emplea la forma adecuada propuesta por FAH, con el mismo formato ('para grabar'). En la línea 15, USA formula una flexión más compleja ('te está grabando'). En los turnos siguientes, el chico busca la confirmación de sus compañeros sobre el uso correcto del verbo "grabar", posicionándose así como no experto/aprendiz (líneas 21, 23, 26, 29), pero apelando a otros recursos (urdú, en la línea 23, e inglés, en la línea 29) para alcanzar su objetivo.

Lo que parece relevante aquí es la manera en la que este alumno busca la confirmación de su suposición sobre el significado de una palabra a través de la comparación entre las lenguas y variedades que conforman su repertorio lingüístico.

De esta interacción se desprenden dos aspectos relevantes para el objetivo de este artículo:

- El alumnado plurilingüe despliega, de forma natural, todos los recursos que necesita para poder, por un lado, contribuir a la progresividad de la acción (Sacks 1992) y, por otro lado, mantener la intersubjetividad (véase sección 4.2).
- En la interacción plurilingüe (Lüdi y Py 2009) entre iguales en un contexto de superdiversidad, tanto las correcciones o las reparaciones

como las categorizaciones de experto y no experto que se construyen en tales acciones son dinámicas y se definen y redefinen constantemente las diversas experticias. Las categorías de experto y no experto en lenguas no están previamente asignadas: se elaboran en la acción.

En la sección siguiente, se plantean algunos enfoques relevantes para el propósito de este artículo, que surgen de perspectivas inauguradas por la etnografía de la comunicación y por los estudios sobre aprendizaje de lenguas que siguen orientaciones sociolingüísticas.

3. LAS PRÁCTICAS PLURILINGÜES, INHERENTES AL APRENDIZAJE. La antropología lingüística se ha interesado tradicionalmente por el estudio de la lengua como recurso cultural y por su uso como práctica social y, por lo tanto, entiende a los hablantes como actores sociales (Duranti 1997). En este sentido, Hymes (1972) define el concepto de competencia comunicativa como el conjunto de destrezas que debe poseer un hablante para actuar como miembro de un grupo social. Esta definición, en respuesta a la concepción chomskiana de hablante nativo ideal, se alinea con el concepto de repertorio (Gumperz 1972), que incluye todos los recursos de que dispone un hablante para actuar en situaciones sociales precisas. Para explorar esta concepción del uso del lenguaje e inspirándose en principios de la antropología, Hymes y Gumperz (1972) desarrollaron las bases de la etnografía de la comunicación y, en su seno, conceptos clave como *repertorio lingüístico*, entendido como el conjunto de formas verbales y no verbales de que disponen las personas para comunicar, y *recursos*, entendidos como dichas formas. Estos conceptos son adecuados para definir las competencias de chicos y chicas de origen inmigrante, puesto que a menudo es difícil decidir a qué sistema lingüístico pertenecen las formas que se emplean. Por otro lado, Gumperz (1972, 1982), quien considera que el significado se crea en la interacción social, se interesa por el sentido de las alternancias de lenguas en la interacción, considerando y mostrando, a través de datos conversacionales, que dichos cambios o alternancias (*code-switching*) constituyen indicios que contextualizan acciones de los hablantes (*contextualization cues*). Así, en el ejemplo precedente, USA y ADB recurren al urdú y al inglés para, interactivamente, construir el sentido de un enunciado. La alternancia de lengua sirve para contextualizar la actividad metalingüística que realiza USA, actividad lateral respecto de la tarea central.

A pesar de estos enfoques sobre el estudio del uso verbal, la institución escolar suele proponer una visión compartimentada de las competencias lingüísticas. En este sentido, es común leer en proyectos lingüísticos de centros educativos, así como en documentos que los inspiran (como, por ejemplo, el MCER, 2003), el término *plurilingüe*, pero referido, en el fondo, a una suma de monolingüismos. El fragmento 1 muestra, en cambio, el empleo, en una misma interacción, de los recursos disponibles para propósitos prácticos. Este uso ha sido nombrado por diversos investigadores como *habla bilingüe* o *habla plurilingüe*, propia de las personas plurilingües emergentes, en términos de García (2011).

Por su lado, Auer (1984), al estudiar las conversaciones bilingües, distingue entre las alternancias referidas a la construcción del discurso (*discourse related*) y las alternancias referidas al participante (*participant related*). Las primeras indican al interlocutor que el hablante, mediante la alternancia, hace relevante una modificación en la orientación de la interacción; las segundas, en cambio, indexan preferencias (o competencias) en el uso de los recursos lingüísticos. En el fragmento 1, el uso del urdú y del inglés parece señalar un cambio de marco discursivo sugerido por USA, quien persigue establecer el sentido de un enunciado.

La competencia plurilingüe —definida por Coste, Moore y Zarate (1999), Lüdi (2006) y Pekarek (2011), entre otros— no es la suma de las competencias separadas en diversas lenguas o variedades; por el contrario, se trata de una competencia nueva y original que contiene elementos de variedades lingüísticas distintas y de modos de comunicar, así como formas inéditas creadas *ad hoc*. En efecto, según Nussbaum (2012), “actuar en contextos multilingües supondrá desplegar capacidades para emplear, interpretar y dar sentido al uso de todo tipo de recursos, incluidos aquéllos que, desde un punto de vista exógeno, podrían ser asignados a sistemas lingüísticos o variedades de habla distintos y a los cuales los hablantes pueden atribuir significados sociales”.

Diversos investigadores se han interesado por definir el habla plurilingüe y han cuestionado la propia noción de lengua (Makoni y Pennycook 2007; Jorgensen et al. 2011). De ello han surgido nuevos términos para describir estas prácticas plurilingües: *languaging* o *translanguaging* (Otheguy, García y Reid 2015; Creese y Blackledge 2010; Wei 2011) *polylanguaging* (Jorgensen et al., 2011). Otros investigadores se preguntan si los recursos que usan los hablantes provienen de un mismo sistema lingüístico o no, prestando atención a la consideración de los propios parti-

cipantes, aplicando pues una perspectiva émica (Gafaranga 2000, Mondada 2004, Llompert 2014). Por otro lado, los enfoques críticos sobre los usos lingüísticos en situaciones de superdiversidad (Vertovec 2007, Blommaert y Backus 2011, Blommaert y Rampton 2011) se interesan por los repertorios plurilingües y hacen énfasis en la transformación e hibridación de los sistemas lingüísticos (Corona, Nussbaum y Unamuno 2013), así como en otros fenómenos que emergen como, por ejemplo, el *crossing* (Rampton 2005), es decir, el uso de variedades lingüísticas asociadas con grupos sociales o étnicos por parte de hablantes que no pertenecen a tales grupos. En el caso analizado en el fragmento 1, USA está practicando *translanguaging*, haciendo uso de recursos de tres lenguas en su enunciado: castellano, urdú (*ricardi*, forma integrada en la lengua urdú que proviene del verbo inglés *recording*) e inglés.

La realidad superdiversa de algunos centros de Barcelona y los usos lingüísticos del alumnado obligan a interrogarse sobre concepciones asumidas sobre las lenguas y las competencias que son las que fundamentan muchos currículums, así como los estándares de referencia validados internacionalmente, como el MCER (2003). Estos documentos marco, afirma Lüdi (2006), tratan las lenguas como objetos separados y contribuyen con ello a ocultar la naturaleza inestable y dinámica de las competencias comunicativas. En efecto, el dinamismo de los repertorios es cada vez más evidente, así como lo es la realidad compleja de las trayectorias de aprendizaje en contextos de globalización y de contacto con la diversidad lingüística, también a través de Internet (Androutsopoulos y Juffermans 2015).

Las concepciones tradicionales de las competencias lingüísticas tienen un impacto notorio en las prácticas educativas, incluyendo en ellas los criterios de la evaluación (Pekarek 2011). Estas concepciones están relacionadas con ciertos mitos —como el del hablante nativo ideal— y con la concepción del plurilingüismo como una capacidad que suma habilidades en distintas lenguas, sin considerar su interconexión. Por ello, en este artículo nos interrogamos sobre estas concepciones y su actualización en las aulas.

Desde el punto de vista del aprendizaje, muchos estudios han mostrado que el uso de modos plurilingües es inherente a los procesos de aprendizaje de nuevos recursos y un camino obligatorio para poder llegar a actuar en modo unilingüe (Lüdi y Py 2003, Masats et al. 2007), es decir, empleando una sola lengua cuando lo requiera la situación. Así, el reto de la

escuela, según Nussbaum (2013), es articular los repertorios de partida del alumnado con el aprendizaje de nuevas competencias y considerar que los usos plurilingües son un recurso para poder participar en situaciones de aprendizaje formal o informal, como el observado en el fragmento 1, en el cual se constata que los alumnos despliegan todos sus recursos para poder comunicarse, para socializarse, para aprender. Ese tipo de actuación contrasta con ciertas prácticas de aula que se examinarán más adelante.

Antes de presentar ciertos datos que denotan diferentes concepciones e ideologías sobre la enseñanza de lenguas, se presenta, en la sección siguiente y de forma sucinta, la metodología de recogida y análisis de datos.

4. METODOLOGÍA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1. EL TRABAJO ETNOGRÁFICO. Como se ha mencionado, los datos que se analizan y discuten en este artículo fueron recogidos durante una etnografía realizada en un instituto de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. El trabajo de campo se extendió de 2012 a 2015, en diversas etapas, que incluyen las observaciones preliminares para la familiarización con la institución, la integración como observadora participante y sucesivas fases de trabajo cooperativo con docentes, en las cuales se realizaron dos proyectos de investigación colaborativa. Este trabajo etnográfico, dilatado en el tiempo, permitió recoger registros de situaciones comunicativas informales, realizar discusiones en grupo, registrar sesiones de clase y obtener datos registrados por el propio alumnado actuando como investigador de sus propias prácticas dentro y fuera de las aulas.

Todos estos datos, que comprenden 56 horas de registros audio y vídeo, fueron tratados para su análisis y, posteriormente, se seleccionaron y se transcribieron con detalle los fragmentos más relevantes para el estudio empleando las convenciones que se indican en el anexo. Para este artículo se han seleccionado tres fragmentos. El primero de ellos (presentado en la sección 2) proviene de una situación en que los estudiantes están preparando un proyecto en que tienen que registrar sus propias prácticas en el entorno escolar. El segundo (véase sección 5.1) está registrado en una clase de ciencias sociales; el tercero (sección 5.2) corresponde al registro de una sesión de clase en una de las aulas de acogida de que dispone el instituto. Estas aulas, creadas en 2004, tienen como objetivo que el alumnado recién llegado a Cataluña adquiera las competencias lingüísti-

cas y escolares necesarias para poder integrarse plenamente al aula regular. Los docentes encargados de dichas aulas tienen, en principio, formación específica para la acogida de su alumnado y disponen de recursos didácticos diversos para el aprendizaje del catalán, que, como se ha dicho, es la lengua vehicular de todas las clases que se imparten en el instituto.

4.2. PERSPECTIVAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS. Para la exploración de los datos se adopta el análisis conversacional, enfoque que persigue evidenciar las propiedades esenciales (la lógica organizativa, el orden en la acción) del habla-en-interacción (Sacks et al. 1974).

Uno de los conceptos del análisis conversacional es la intersubjetividad. En efecto según Heritage y Atkinson (1984), la organización de la conversación se implementa y se mantiene turno a turno gracias al contexto de comprensión intersubjetiva que se manifiesta y se actualiza constantemente. En el habla-en-interacción, los interlocutores usan recursos para, implícita y constantemente, medir su alineación recíproca y progresar hacia el movimiento siguiente. Cuando esa progresión falla, los hablantes recurren a la reparación, concepto central en análisis conversacional, o a la corrección, un tipo específico de reparación, que persigue solucionar un error (Schegloff et al. 1977). Así, los hablantes en la interacción lidian con los problemas de comprensión y producción que impedirían el mantenimiento de la intersubjetividad. Además, según Jefferson (1974), cuando ocurre una heterocorrección (un hablante corrige a otro), se está haciendo algo más que mantener la progresividad de la acción y la intersubjetividad: se están construyendo posiciones de experto (*doing being an expert*) y de inexperto. Ejemplo de ello es lo que acontece en el fragmento 1 cuando FAH, al corregir a USA, se posiciona como experto (Schegloff 1992) en lengua castellana y, a su vez, sitúa a su compañero como inexperto, como aprendiz. USA actúa *doing being a learner* (Schegloff 2000), como un aprendiz plurilingüe, que es capaz de integrar formas lingüísticas a través de la interacción, la comparación de formas y la búsqueda en su repertorio. Asimismo, los procedimientos de reparación, según Nussbaum (2012), “ofrecen pistas para entender cuándo, en la interacción experto/no experto, los hablantes se orientan simplemente hacia la intercomprensión o bien además desarrollan secuencialmente procedimientos de focalización en las formas, los cuales se pueden convertir en instancias de enseñanza-aprendizaje, llamadas secuencias potenciales

de adquisición (SPA, De Pietro, Matthey y Py 1989)". Esta doble focalización es lo que Bange (1992) denomina *bifocalización informal*. La interacción del fragmento 1 constituye una SPA iniciada por USA, a partir de un problema heterorreparado por FAH. La secuencia se desarrolla a través de una bifocalización. En efecto, por un lado, se atiende a la progresión de la actividad en curso y, por otro lado, se señala la forma, mediante las acciones de FAH, USA y ABD. Es común en los contextos de enseñanza de lenguas que el profesor se oriente hacia dos focos diferentes: por un lado, el contenido y, por otro lado, la forma de los enunciados. No obstante, esta bifocalización no es siempre entendida por docentes y alumnos y ello puede conllevar malentendidos.

A continuación, analizaremos dos interacciones de aulas diferentes tomando como referencia los principios del análisis conversacional y, especialmente, centrándonos en la reparación y la bifocalización.

5. DOS PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS. En las aulas, el catalán como lengua de la enseñanza es entendido por el profesorado de maneras diversas. Vamos a analizar en detalle lo que ocurre en dos aulas con dos docentes que realizan enfoques muy distintos.

5.1. EL AULA REGULAR: UNA LENGUA PARA CADA CLASE. En el aula regular en la que nos centraremos, según la observación etnográfica, la norma de uso del catalán ("solo catalán en clase") había sido establecida de forma explícita por la docente. El criterio de uso de una sola lengua es para cierto profesorado, en muchos casos, prioritario en el aula, por encima del contenido de la asignatura. Presentamos a continuación un fragmento que recoge la interacción de un grupo de alumnos y alumnas de diversos orígenes (India, Pakistán, Bangladesh, China, Marruecos, República Dominicana) y, en su mayoría, de reciente llegada, y la docente. En el momento de la interacción, que se sitúa al inicio de la clase, la profesora está revisando un tema ya tratado (los accidentes geográficos).

Fragmento 2: terremoto terratrèmol

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

01 MAR vale estàvem mirant (0.4) el que eren conceptes (0.2) d'acord/ (0.2)
vale estàbamos mirando (0.4) lo que eran conceptos (0.2) de acuerdo/

- 02 val i vam veure què era una muntanya (0.5) què era una muntanya/ (.)
vale y vimos qué era una montaña (0.5) qué era una montaña/ (.)
- 03 qui se'n recorda/
quién se acuerda/
- 04 ART una se- una: elevación de tierra
- 05 (0.3)
- 06 MAR [eh: tierra no
- 07 OMA [xxx de xx
- 08 XXX xx
- 09 SIT roca
- 10 MAR [de roca tampoco
- 11 ART [de tierra
- 12 HAM ah[::]
- 13 ART [de te[rra
[de ti[erra
- 14 MAR [eh:: sh sh sh sh [sh sh sh sh sh
- 15 OMA [xx xx
- 16 ART terra
tierra
- 17 (.)
- 18 MAR [terra
[tierra
- 19 ART [terra
[tierra
- 20 MAR molt bé (.) era una elevació de la terra
muy bien (.) era una elevación de la tierra
- 21 OMA xxx[x
- 22 MAR [sh::: vale arthur (0.2) i vam dir (0.4) que era una elevació de
[sh::: vale arthur (0.2) y dijimos (0.4) que era una elevación de
- 23 la terra per què/
la tierra por qué/
- 24 (0.4)
- 25 ART porque las placas chocan
- 26 (0.3)
- 27 MAR eh::: molt bé
eh::: muy bien
- 28 ART ese lo: lo sé
- 29 OMA para
- 30 ART no [me-
- 31 MAR [sh::: (0.7) el què/
[sh::: (0.7) qué/
- 32 (0.9)
- 33 ART na[da:
- 34 MAR [no si ho estàs fe- ho estàs dient bé (0.5) val (.) i el moment
[no si lo estàs ha- lo estàs diciendo bien (0.5) vale (.) y el momento
- 35 que les plaques es mouen (0.5) [val/
que las placas se mueven (0.5) [vale/
- 36 ART [chocan:
- 37 MAR què vam dir que xx/

qué dijimos que xx/
 38 OMA terra [xoca
 tierra choca
 39 ART [chocan TERREMOTO (0.4) TSUNAMI
 40 MAR no (0.3) un terremoto no
 41 (.)
 42 ART tsunami
 43 (.)
 44 MAR un terremoto no
 45 ART tsunami
 46 OMA terratrèmols
 terremotos
 47 (0.2)
 48 MAR terratrèmol molt bé:::
 terremotos muy bien

La docente empieza recordando la temática y dirigiendo una pregunta de respuesta conocida (*known answer question*, Mehan 1979) al alumnado. ART responde correctamente en castellano (línea 4, 'una elevación de tierra'), pero la profesora le contesta repitiendo la opción propuesta por el alumno y negando su validez a través de la demanda de autorreparación (línea 6: 'tierra no') (Schegloff et al. 1977), buscando la respuesta en catalán. En este punto, vemos cómo alumnado y profesorado se orientan hacia aspectos diferentes: los alumnos se ubican en la resolución de la pregunta y la profesora, hacia el seguimiento de las *normas de uso lingüístico* del aula, es decir, al hecho de que una respuesta para ser considerada correcta tiene que formularse en catalán. Por eso, SIT, al orientarse hacia la resolución de la pregunta en curso, intenta dar otra respuesta que pueda ser correcta y propone, en la línea 9, 'roca'. La profesora contesta que no es correcta, de nuevo repitiendo la palabra en castellano (línea 10) y seguidamente ART vuelve a proponer su respuesta del principio (línea 11). Un hecho relevante parece suceder en la línea siguiente cuando HAM se da cuenta de la orientación de la docente. En este punto de inflexión, ART, que también se ha dado cuenta de qué hay que hacer para que la respuesta sea considerada correcta, dice 'de terra' (línea 13), respuesta que posteriormente será dada como válida por la profesora (línea 20). Seguidamente, en la línea 22, la docente inicia otra demanda sobre el temario al alumnado. ART ofrece una respuesta (línea 25: 'porque las placas chocan') que es validada por la profesora (línea 27). Esta evaluación positiva por parte de la docente parece incongruente con lo que ha sucedido anteriormente, dado que la lengua que usa ART es el castellano. De

todas formas, la proximidad de las lenguas castellana y catalana provoca que, en ocasiones, no sea posible determinar si, para los hablantes, una forma pertenece a uno u otro sistema lingüístico. Éste podría ser el motivo por el cual la profesora acepta la forma 'las placas chocan' (en catalán, 'les plaques xoquen', de pronunciación muy próxima a la castellana). Más adelante, la docente, frente a las dudas de ART, ratifica su evaluación positiva (línea 34) y lanza otra cuestión a la clase (línea 37) a la que responden, en primera instancia, OMA (línea 38) y, después, ART (línea 39). En este momento, la docente realiza, de nuevo, una demanda de autorreparación, a través de la repetición de la propuesta de ART (línea 40: 'un terremoto no'). Profesorado y alumnado vuelven a orientarse hacia aspectos diversos: ART se orienta hacia la reparación del contenido y ofrece como alternativa 'tsunami' (línea 42) y, en cambio, la docente se centra en la lengua en que se debe formular la respuesta. Así, repite la acción de demanda de autorreparación (línea 44) usando la misma formulación anterior 'un terremoto no'. Es OMA quien, finalmente, orientándose hacia la forma, repara 'terremoto' y ofrece la versión catalana 'terratrèmols' (línea 46), que es validada y premiada por la docente (línea 48).

Alumnado y docente, como vemos, no siempre coinciden en sus orientaciones y ello provoca la confusión por parte del alumnado sobre qué es lo que se está reparando. En muchas ocasiones, la docente se enfoca doblemente hacia el contenido y hacia las formas lingüísticas o la elección de la lengua, en el modo de bifocalización de Bange (1992) y desde una perspectiva didáctica monolingüe. Esta docente no acepta que el alumnado adopte un modo bilingüe o plurilingüe y, cuando se adopta tal modo, inicia una demanda de autorreparación (Schegloff et al. 1977), a través de la repetición de la forma en castellano. Por su lado, el alumnado se centra en el contenido y es eso lo que intenta, en primera instancia, reparar.

5.2. EL AULA DE ACOGIDA: UN ESPACIO PLURILINGÜE Y MULTIMODAL. En el aula de acogida de 3º y 4º de educación secundaria obligatoria, el profesor, Pep, trabaja con trece alumnos y alumnas de procedencias diversas (cuatro chicas sirias, cuatro chicos y una chica de Pakistán, un chico y una chica de Bangladesh, un chico de la India y una chica de Rumanía).

Según la observación etnográfica, en contraste con las aulas regulares, el aula de acogida es un espacio plurilingüe, en el cual se usan las diversas lenguas del alumnado (árabe, urdú, panyabí, inglés, castellano y

catalán) para resolver dudas o para avanzar en el aprendizaje de la lengua institucional.

Veamos el fragmento siguiente de un momento en el cual se está leyendo el cuento de los hermanos Grimm “El lobo y el zorro”. Alumnado y profesor leen conjuntamente el cuento en voz alta y el profesor va comentando y haciendo hincapié en las palabras que cree que pueden ser desconocidas para el alumnado.

Fragmento 3. llop wolf kalb

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

01 PEP arriba el llop va arribar el llop què és el llop/
llega el lobo llegó el lobo qué es el lobo/

02 (0.4)

03 SHA ll::op un animal
l::obo un animal

04 KHA uh:::

05 PEP sí

06 (0.4)

07 PEP què fa/ fa oh:[:/
qué hace/ hace oh::/

08 SHA [uh:[::

09 KHA [sí

10 (0.3)

11 PEP home fa au::[::
hombre hace au::::

12 KHA [ah llop
[ah lobo

13 SHA au::[::

14 PEP [és un wolf com és- sh en urdú com és/
[es un lobo com es- sh en urdú como es/

15 KHA ((da la palabra en urdú o panyabí))

16 SHA ((da otra palabra en urdú o panyabí))

17 PEP a pakistan hi ha llops/
en pakistán hay lobos/

18 KHA molts
muchos

19 RUK sí [molts sí
sí [muchos sí

20 SHA [mo: lts xx
[muchos xx

21 PEP a peshawar també/
en peshawar también/

22 GHU molts
muchos

- 23 RUK sí molts
sí muchos
- 24 PEP sí:/
- 25 RUK de nit tots dormim però el uh::[::::
de noche todos dormimos pero el uh::[::::
- 26 PEP [ah sí/
- 27 SHA uh::[::::
- 28 PEP i i: i mengen le- le- les persones/
y y: y se comen a la- la- las personas/
- 29 SHA sí [xx
- 30 RUK [sí xx un noi xx
[sí xx un chico xx
- 31 SHA gallina
- 32 RUK xx xx
- 33 PEP sí/ ostres
sí/ vaya
- 34 SHA gallina
- 35 (0.3)
- 36 PEP mengen gallines/
comen gallinas/
- 37 SHA [sí
- 38 PEP [sí
- 39 XXX no
- 40 RUK gallines también [XX
- 41 PEP [a bangladesh també hi ha llops/
[en bangladesh también hay lobos/
- 42 SHA sí
- 43 PEP també/
también/
- 44 SHA molt
mucho
- 45 (0.4)
- 46 PEP a bangladesh/
en bangladesh/
- 47 SHA sí (.) claro
- 48 (0.5)
- 49 RUK pero XXX
- 50 PEP a síria/ (.) segur que no a síria no (.) com se diu en arabi&
en siria/ seguro que no no en siria no (.) cómo se dice en árabe&
- 51 SHA uh[h
- 52 PEP [&llops/
[&lobos/
- 53 HAL llops/
lobos/
- 54 PEP aquests que fan [au::[::::
estos que hacen au::[::::
- 55 HAL [°kalb°
[perro
- 56 BUS [°kalb°

[perro

57 SHA xxx
 58 HAL kalb
 perro
 59 PEP kalb/
 perro/
 60 (.)
 61 HAL sí
 62 (.)
 63 PEP no gos\ kalb és gos
 no perro\ perro es perro
 64 (.)
 65 HAL ah::[:
 66 PEP [guau guau [guau no
 67 HAL [sí sí daba daba
 [sí sí lobo lobo

Para asegurar la comprensión de la palabra del enunciado *llop* (lobo), el profesor pregunta al alumnado su significado (línea 1), quien responde por medio de dos estrategias: dando una descripción (línea 3: 'un animal') e imitando el aullido del animal (línea 4: 'uh:::'). En la línea 5, el profesor valida la respuesta descriptiva de SHA, pero no ocurre lo mismo con el aullido. Así, en la línea 6, el docente inicia una demanda de autorreparación de la propuesta de KHA de la línea 4 cuestionando al alumnado si toma esa forma el aullido del lobo. SHA afirma ofreciendo de nuevo el mismo sonido (línea 8) y KHA simplemente confirmando. Seguidamente, el profesor heterorrepara a KHA y a SHA brindando la forma para él correcta del aullido. En el turno siguiente (línea 12), comprobamos cómo la heterocorrección del docente permite la comprensión de KHA de la palabra *llop*. Hasta este punto, tanto el docente como el alumnado han usado las estrategias de la descripción y la imitación del sonido para establecer la comprensión del término. A continuación, el profesor usa la traducción para asegurar la comprensión del alumnado: al inglés (*wolf*), lengua que es un recurso compartido entre todos, y al solicitar la traducción al urdú. Tanto KHA como SHA son capaces de aportar la traducción al urdú. Una vez está asegurada la comprensión de la palabra, el docente inicia un conjunto de turnos en los cuales promueve el uso del término *llop* contextualizado (líneas 17 a 50). Como se observa, el profesor se interesa por la existencia de lobos en los diferentes países de origen del alumnado. Al interpelar al grupo de chicas de Siria sobre el tema (línea 50: 'a siria', ¿en Siria?) no obtiene respuesta por parte de ellas. La pausa larga que sigue

a la pregunta del docente (0.3) pone en duda la comprensión del enunciado y del término por parte de ese grupo de alumnas y, por ello, el profesor despliega de nuevo las estrategias de demanda de traducción (línea 50 y 52: 'com es diu en arabi llops/') —usando además el nombre de la lengua en árabe— así como la de imitación del aullido (línea 54). En solapamiento con la producción del profesor, dos de las alumnas sirias buscan la traducción al árabe conjuntamente (líneas 55 y 56) y HAL la ofrece, posteriormente, en voz alta (línea 58: 'kalb'). En la línea sucesiva, el profesor inicia una demanda de reparación que, finalmente, heterorrepara en la línea 63 ofreciendo, además, la traducción de *kalb* al catalán ('gos') y el ladrido (líneas 66). Finalmente, HAL es capaz de dar la traducción correcta al árabe de la palabra *llop* (línea 67: 'daba daba').

El aula de acogida se presenta como un espacio abierto al uso de las lenguas como recursos a los cuales se puede recurrir en caso de no comprensión u obstáculo para llevar a cabo alguna actividad. En efecto, en contraste con lo que ocurre en el aula regular, los participantes parecen orientarse tanto hacia la lengua como hacia los contenidos, instaurando modos plurilingües de interacción. Esta práctica plurilingüe no surge de forma aislada en este aula, sino que es habitual y parece facilitar la comprensión y el aprendizaje del catalán y el castellano. Todos los actores se sienten libres para usar los recursos de que disponen, construyendo un tipo de docencia plurilingüe, multimodal y bidireccional —ya que también el docente aprende las lenguas de sus alumnos y alumnas—, aspecto que conduce a la aparición de numerosos casos de lo que Rampton (2005) llama *crossing*; es decir, el uso de variedades lingüísticas asociadas a grupos sociales o étnicos por parte de hablantes que no pertenecen a tales grupos. Este fenómeno se observa en el uso de la palabra *kalb* por parte del profesor en esta interacción, así como en muchos otros momentos en el aula de acogida.

6. CONCLUSIÓN. Los usos lingüísticos reales de los jóvenes y las jóvenes, fruto de la realidad sociolingüística actual de superdiversidad y globalización, nos obligan a plantearnos cómo conseguir que, partiendo de las competencias previas, aprendan las lenguas institucionales. En los datos, observamos dos perspectivas diferentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, dos caminos que los docentes y las docentes siguen para conseguir que el alumnado aprenda la lengua catalana: una monolingüe y otra plurilingüe.

Volvamos al fragmento 1. Según los datos, el alumnado plurilingüe reflexiona, moviliza y compara todos los recursos de su repertorio para comunicarse, para aprender y para superar obstáculos, usando modos plurilingües —hecho inherente a los procesos de aprendizaje (Lüdi y Py 2003, Masats et al. 2007)— para lograr usar los modos unilingües propios de la institución escolar. Los hablantes focalizan doblemente (Bange 1992), tanto en el contenido como en las formas; esta bifocalización, iniciada por los procedimientos de reparación (Schegloff et al. 1977), puede conllevar instancias de aprendizaje (De Pietro, Matthey y Py 1989). En las interacciones de las dos clases estudiadas, encontramos doble focalización, pero existe una diferencia esencial: la focalización sobre la forma en el aula regular tiene que ver con los usos monolingües y, en cambio, en el aula de acogida, los usos plurilingües pueden ser recursos para reparar el contenido. La perspectiva monolingüe y compartimentada del aula regular produce malentendidos en relación a las orientaciones de docente y alumnado. Esta divergencia en las orientaciones parece indicar que la norma monolingüe en el aula se aleja de la realidad de los alumnos y las alumnas. Por otro lado, la perspectiva que observamos en el aula de acogida no solo valida los usos plurilingües por ambos lados, tanto para el alumnado como para el profesorado, sino que el docente los hace emerger mediante diversas estrategias para el aprendizaje.

Así, partir de los conocimientos previos del alumnado y de su manera natural de aprender lenguas significa entender el plurilingüismo como recurso y concebir el aprendizaje como un proceso bidireccional —ya que tanto profesorado como alumnado pueden aportar y aprender. Ello no significa, no obstante, abandonar los estándares y los requerimientos de los currículums. Tal y como propone Nussbaum (2013), a través del uso de modos plurilingües, es posible alcanzar competencias unilingües y las variedades de uso formal de las lenguas que reclama la escuela.

APÉNDICE

APÉNDICE A. Simbología de transcripción de datos:

| | |
|-----------------------------|------------|
| Pseudónimo de los hablantes | ABC |
| En negrita | traducción |
| Entonación ascendente | / |
| Entonación descendente | \ |
| Entonación mantenida | — |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Pausas | () |
| Alargamiento silábico | : :: ::: |
| Encabalgamiento | [|
| Continuación de turno | & |
| Comentarios | ((riendo)) |
| Fragmentos incomprensibles | xx |
| Fragmento pronunciado en voz baja | o o |

BIBLIOGRAFÍA

- Androutsopoulos, Jannis y Kasper Juffermans. 2014. "Digital language practices in superdiversity: Introduction". *Discourse and Media* 4/5: 1-6.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual conversation*. John Benjamins Publishing Company
- Bange, Pierre. 1992. "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2". *Aile* 1: 53-85.
- Blommaert, Jan y Ad Backus. 2011. "Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity". Working papers in Urban Language & Literacies. Paper 67.
- Blommaert, Jan y Ben Rampton. 2011. "Language and superdiversity". *Diversities* 13.2: 1-21.
- Consejo de Europa. 2003. *Common European framework of reference for languages learning, teaching, assessment*.
- Corona, Victor, Virginia Unamuno y Luci Nussbaum. 2013. "The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16.2: 182-194.
- Coste, Daniel; Danièle Moore y Geneviève Zarate. 2009. "Plurilingual and pluricultural competence". *Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Consejo de Europa, Language Policy Division.
- Creese, Angela y Adrian Blackledge. 2010. "Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?". *The Modern Language Journal* 94.1: 103-115.
- De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey y Bernard Py. 1988. "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". En *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, 99-119. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, Ofelia. 2011. "Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?". *TESOL Quarterly* 43.2: 322-326.
- Goodwin, Charles. 1980. "Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning". *Sociological Inquiry* 50: 3-4, 272-302.
- Goodwin, Charles. 2000. "Action and embodiment within situated human interaction". *Journal of Pragmatics* 32: 1489-1522.
- Goodwin, Marjorie H. 1980. "Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences". *Sociological Inquiry* 50: 303-317.
- Gumperz, John. 1972. "Introduction". En *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, editado por John Gumperz Dell Hymes, 1-25. London: Blackwell.
- . 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John y Dell Hymes, eds. 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. London: Blackwell.

- Hymes, Dell. 1972. "On communicative competence". En *Sociolinguistics*, editado por J. B. Pride y Janet Holmes, 269-293. London: Penguin.
- Jefferson, Gail. 1974. "Error correction as an interaction resource". *Language and Society* 2: 181-199.
- Jorgensen, J. N., M. S. Karrebaek, L. M. Madsen y J. S. Moller. 2011. "Polylinguaging in superdiversity". *Diversities* 13.2: 1-22.
- Llompert Esbert, Júlia. 2014. "Ressources en transformation: multimodalitat, plurilingüismo, adquisició —seen from an interactional perspective. Una entrevista amb Lorenza Mondada". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 7.4: 79-87.
- Lüdi, George y Bernard Py. 2003 (1986). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- . 2009. "To be or not to be... a plurilingual speaker". *International Journal of Multilingualism* 6.2: 154-167.
- Makoni, Busi y Sifree Makoni. 2010. "Multilingual discourses on wheels: A case for 'vague linguistic'". En *Routledge companion to English language studies*, editado por J. Maybin y J. Swaan, 25-38. Londres: Open University Press.
- Makoni, Sifree y Alastair Pennycook. 2007. "Disinventing and reconstituting languages". En *Disinventing and reconstituting languages*, editado por Sifree Makoni y Alastair Pennycook, 1-41. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Masats, Dolores; Nussbaum, Luci; Unamuno, Virginia. 2007. "When activity shapes the repertoire of second language learners". *EUROSLA Yearbook* 7: 121-247.
- Mehan, Hugh. 1979. "What time is it, Denise?: Asking known information questions in classroom discourse". *Theory into Practice* 28.4: 285-294.
- Mondada, Lorenza. 2000. "Pour une approche des activités de catégorisation". En *Interactions et acquisitions en contexte*, editado por Laurent Gajo y Lorenza Mondada. Fribourg: Éditions Universitaires.
- . 2008. "L'analyse de 'collections' de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle: À propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début du tour". *Cahiers de Praxématique* 50: 21-66.
- Moore, Danièle. 2006. *Plurilinguisme et école : Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Newman, Michael, Adriana Patiño-Santos y Mireia Trenchs-Parera. 2013. "Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16.2: 195-209.
- Nussbaum, Luci. 2012. "De las lenguas en contacto al habla plurilingüe". En *Prácticas y repertorios plurilingües*, editado por Virginia Unamuno y Ángel Maldonado. Bellaterra, Buenos Aires: GREIP, UAB.
- . 2013. "Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingüe". En *Vers le plurilinguisme? 20 ans après*, editado por Violaine Bigot, Aude Bretegnier y Marité Vasseur, 85-93. Paris: Albin Michel.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García y Wallis Reid. 2015. "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics". *Applied Linguistics Review* 6.3: 281-307.
- Pekarek-Doehler, Simona. 2011. "Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación". En *Aprender en una altra llengua*, editado por Cristina Escobar y Luci Nussbaum, 35-51. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rampton, Ben. 2005. *Crossing: Language & ethnicity among adolescents*. St. Jerome Publishing.
- Sacks, Harvey. 1992. *Lectures on conversation, Volumes I & II*. Malden: Blackwell Publishing.

- Schegloff, Emanuel. 2000. "When others initiate repair". *Applied linguistics* 21.2: 205-249.
- Schegloff, Emanuel, Gail Jefferson y Harvey Sacks. 1977. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language* 53.2: 361-382.
- Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications". *Ethnic and Racial Studies* 30.6: 1024-1054.
- Wei, Li. 2011. "Moment analysis and tranlanguaging space: Discursive construction of identities in multilingual Chinese youth in Britain". *Journal of Pragmatics* 43: 1222-1235.

Júlia Llupart Esbert

Universitat Autònoma de Barcelona - GREIP

julia.llupart@gmail.com

Trabajo recibido el 30 de abril de 2016 y aprobado el 17 de mayo de 2016.