

Translanguaging i pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català: evolució i impacte del concepte

*Translanguaging and translanguaging practices
in the Catalan educational system: Evolution and impact of the concept*

Llorenç COMAJOAN-COLOMÉ* i M. Rafael SALABERRY**

* Grup de Recerca Glossa. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya;
Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació - Universitat de Barcelona

** Universitat de Rice, Estats Units d'Amèrica

Data de recepció: 19 d'abril de 2023

Data d'acceptació: 15 d'octubre de 2023

RESUM

Aquest article analitza el concepte *translanguaging* per referir-se a les pràctiques multilingües dels parlants i investiga l'aplicació del concepte al context educatiu de Catalunya. Aquest treball està dividit en cinc parts. A la primera, es defineix el concepte, s'esbossen les característiques de l'enfocament de llengua fixa i l'enfocament de llengua fluid (o dinàmic) i s'esmenten les crítiques principals al concepte. A la segona part, s'examina com s'ha aplicat en el sistema educatiu català i es mostra que s'ha relacionat amb el disseny i la implementació d'un model educatiu plurilingüe i intercultural. La tercera part se centra en els resultats d'estudis que investiguen l'impacte de les pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu a Catalunya. Aquests estudis mostren que transllenguar pot generar un efecte beneficiós per al foment de la interacció a l'aula, tot i que no queda clar si també el pot tenir per a l'aprenentatge de la llengua catalana. A la quarta part, es debat la rellevància del concepte per al sistema educatiu català. S'argumenta que s'hi ha implementat l'enfocament de transllenguar de llengua fixa, mentre que els resultats sobre els beneficis del transllenguar encara són poc concrets, i es planteja la importància del context sociolingüístic per a la implementació del transllenguar. L'article conclou amb la idea que el terme *transllenguar* s'ha d'aplicar coherentment segons el context sociopolític i educatiu local. En el cas de l'ensenyament del català, advoquem per l'aplicació d'una definició integrada fixa i fluida de *llengua*, tenint en compte l'estatus del català com a llengua minoritzada en un entorn multilingüe en evolució dinàmica.

PARAULES CLAU: *translanguaging*, transllenguar, multilingüisme, plurilingüisme, sociolingüística educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the concept of *translanguaging* in order to discuss the multilingual practices of speakers and to investigate the application of this concept within the educational con-

text of Catalonia. It is divided into five sections. In the first one, the concept is defined, outlining the characteristics of the fixed language approach and the fluid (or dynamic) approach, while also addressing the main criticisms of the concept. In the second section, the application of translanguaging within the Catalan educational system is examined, demonstrating its relationship to the design and implementation of a plurilingual and intercultural educational model. The third section focuses on the results of studies that investigate the impact of translanguaging practices in the Catalan educational system. These studies indicate that translanguaging can have a beneficial effect on promoting classroom interaction, though it remains unclear whether this effect applies to the learning of the Catalan language. In the fourth section, the significance of the concept for the Catalan educational system is debated. It is argued that the fixed-language translanguaging approach has been implemented in Catalonia and, while the results regarding the benefits of translanguaging are still inconclusive, the importance of the sociolinguistic context for its implementation is emphasized. The article concludes with the idea that the term *translanguaging* needs to be coherently applied according to the local socio-political and educational context. In the case of the teaching of Catalan, we advocate the application of an integrated fixed-fluid definition of language in view of the status of Catalan as a minoritized language within a dynamically evolving multilingual setting.

KEYWORDS: translanguaging, multilingualism, plurilingualism, educational sociolinguistics.

1. TRANSLANGUAGING, TRANSLLENGUA I TRANSLLENGUAR¹

En els darrers deu anys, el terme *translanguaging* s'ha convertit en un dels més citats en sociolingüística educativa i en educació lingüística per designar les pràctiques multilingües de les persones en un entorn educatiu concret (per exemple, Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang, 2021; Cenoz i Gorter, 2021; Chaka, 2020; Chen, Karas, Shalizar i Piccardo, 2022; May, 2022; MacSwan, 2022; Poza, 2017). La primera menció del concepte es remunta a l'ús que en va fer Cen Williams (1994) per al cas de l'ensenyament del gal·lès i l'anglès en l'educació secundària a Gal·les. L'autor va emprar el terme gal·lès *trawsieithu* per referir-se a una pràctica didàctica que fomentava l'ús de dues llengües a l'aula. Aquesta primera definició representava estrictament un enfocament educatiu per fomentar i orientar l'adquisició del gal·lès. Era un enfocament trencador perquè desafiava el principi que la llengua inicial o primera de l'alumnat no s'havia d'utilitzar en l'ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua. Anys més tard, investigadors com Ofelia García i Li Wei van transformar considerablement la definició de *transllenguar* i hi van incorporar un aspecte que ha

1. En aquest article fem servir el verb *transllenguar* com a equivalent de *translanguaging* per emfasitzar el caràcter dinàmic del concepte. Quan és necessari, també fem el substantiu *transllengua*. No utilitzem el terme *transllenguatge* perquè es vol transcendir el concepte de *llengua* més que no pas el de *llenguatge*. El mot *transllenguar* és només un dels molts neologismes que han aparegut en els darrers anys per descriure les situacions complexes de convivència de llengües (vegeu Marshall, 2021, i Marshall i Moore, 2016, per a inventaris recents dels termes).

esdevingut un dels principals motius de debat del concepte. García i Li (2014: 2) van definir *transllenguar* de la manera següent:

[u]n enfocament de l'ús lingüístic, el bilingüisme i l'educació bilingüe que considera les pràctiques lingüístiques dels bilingües [...] [com una part] d'un *repertori lingüístic únic* amb característiques que s'han construït socialment com a pertanyents a dues llengües diferents.² [La cursiva és nostra.]

La referència al repertori lingüístic únic al qual al·ludeixen García i Li (2014) és central en la definició de *transllenguar* ja que aquests autors destaquen que el repertori de les persones és un sistema únic en els plans psicolingüístic i social. Així, des del seu punt de vista, les llengües, com a sistemes separats, són construccions socials, que García i altres (per exemple, García i Lin, 2017; García i Otheguy, 2019) anomenen *named languages* (*llengües anomenades*) a causa de la polisèmia del mot anglès *language*. En aquest sentit, l'ús d'un substantiu, que es pot pluralitzar (*llengua, llengües*), s'oposa a les accions i al sistema únic que s'expressa mitjançant el sufix *-ing* de l'anglès, el qual no es pot pluralitzar. La discussió al voltant de la construcció de les llengües com a entitats separades és el que ha estat motiu de més debat en la comunitat educativa i investigadora, que ha adoptat o criticat el concepte *transllenguar*.

Actualment, el concepte *transllenguar* continua sent un dels més citats en sociolingüística i en l'ensenyament de llengües, tot i que els darrers anys ha rebut crítiques (Jaspers, 2018; MacSwan, 2022; May, 2022; Tedick i Lyster, 2020, entre d'altres). La proliferació de definicions i l'aplicació del concepte a diversos contextos educatius, amb característiques d'alumnat i polítiques educatives ben diverses, han portat a la discussió sobre què vol dir exactament el concepte *transllenguar*. Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) fan un repàs de les diverses maneres de concebre el terme en diferents sistemes educatius i arriben a la conclusió que se'n fan dues grans conceptualitzacions (que responen a epistemologies diferents), que anomenen *enfocament de llengua fixa* (*fixed language approach*) i *enfocament de llenguar fluid* (*fluid languaging approach*), les quals apareixen resumides a la taula 1.

Els defensors del concepte *transllenguar* relacionen —i, sovint, contraposen— aquest concepte amb quatre d'altres que han estat a bastament debatuts en sociolingüística (educativa): *bilingüisme*, *multilingüisme*, *plurilingüisme* i *alternança de codis* (*code-switching*).

Des de la perspectiva transllengüadora, els termes *bilingüisme* i *multilingüisme* fan referència a la presència de més d'una llengua en entorns educatius i sovint des d'un punt de vista additiu i monoglòssic, és a dir, considerant les diferents llengües com a sistemes aïllats, que s'ensenyen de manera separada i intentant evitar la transferència

2. En l'original: «approach to language use, bilingualism and the education of bilinguals that considers the linguistic practices of bilinguals [...] [as part] of a *single linguistic repertoire* with features that have been socially constructed as belonging to two different languages» (la cursiva és nostra). Nota dels autors: totes les traduccions d'aquest article són nostres.

TAULA 1
Enfocaments de transllenguar

Transllenguar	
Enfocament de llengua fixa	Enfocament de llengua fluid
<ul style="list-style-type: none"> • Es basa en l'enfocament original del gallès, és a dir, l'ús que alterna més d'una llengua a l'aula. • Es fonamenta en la planificació estratègica de l'ús de les llengües a l'aula, és a dir, se centra en pràctiques didàctiques implementades a l'aula. • És rellevant per a tots els contextos educatius bilingües. • Definició (p. 5): «Ûs planificat, sistemàtic i funcional de dues llengües a l'aula bilingüe [...] Legítima l'ús de dues llengües a l'aula i el seu principi fonamental és l'ús PLANIFICAT de diferents llengües. Cal fer notar que les "llengües" són vistes en aquest cas com a entitats separades i acotades amb funcions específiques assignades a cadascuna d'elles».³ [Majúscules a l'original.] 	<ul style="list-style-type: none"> • Està influït pel gir postmodern i postestructuralista en sociolingüística i en sociolingüística de la mobilitat i de la complexitat. • Té poca connexió amb la definició de caire pedagògic original del gallès. • Està molt influït per l'obra de la investigadora Ofelia García als EUA (Nova York). • Les llengües són constructes socials. No hi ha llengües sinó <i>language</i> ('llenguar'). • Definició (p. 7): «La pràctica de CONSTRUIR SIGNIFICAT utilitzant diferents SIGNES SEMIÒTICS com un ÚNIC SISTEMA INTEGRAT».⁴ [Majúscules a l'original.]

FONT: A partir de Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021).

d'un sistema a l'altre (García i Otheguy, 2019). D'altra banda, el concepte *plurilingüisme* està estretament relacionat amb el que estableixen el Consell d'Europa i el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa, 2003), en què es posa èmfasi en el repertori lingüístic de les persones (p. 22):

[...] l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interaccionen. En situacions diferents, una persona pot recórrer d'una manera flexible a parts diferents d'aquesta competència per tal d'aconseguir una comunicació eficaç amb un interlocutor determinat.

3. En l'original: «Planned, systematic and functional use of two languages in the bilingual classroom... It legitimises the use of two languages in the classroom and its key tenet is the PLANNED use of different languages. We note that 'languages' are viewed here as separate and bounded entities with specific functions allocated to each one of them».

4. En l'original: «The practice of MAKING MEANING using different SEMIOTIC SIGNS as ONE INTEGRATED SYSTEM».

Malgrat que la definició de *plurilingüisme* recollida en el *Marc europeu comú de referència* (2003) s'assembla bastant a la de *transllenguar*, el fet que hagin aparegut en contextos diferents (multilingüisme a Nova York per al transllenguar; multilingüisme a Europa per al plurilingüisme) i es relacionin amb epistemologies diverses ha contribuït que *transllenguar* i *plurilingüisme* per a alguns autors siguin conceptes diferents (Vallejo i Dooly, 2020). Per exemple, García i Otheguy (2019) fan una lectura raciolingüística del terme *plurilingüisme* i el critiquen com un concepte eurocèntric perquè va néixer en un centre de poder (Europa), va ser creat per al desenvolupament de les llengües globals colonitzadores, està guiat per imperatius de l'economia neoliberal que promouen una ciutadania treballadora i flexible pel que fa al coneixement de llengües —sovint, dirigit a les elits (europees blanques)— i té exigències diferenciades per a la racialització dels individus. Segons García i Otheguy (2019), per als ciutadans europeus blancs, la competència en les diverses llengües del seu repertori lingüístic pot ser variable alhora que preserven la seva identitat com a ciutadans europeus, mentre que per als individus racialitzats o refugiats s'exigeix un nivell concret de les llengües (colonitzadores) per accedir al mercat laboral i es demana que integrin noves identitats. En canvi, la idea de transllenguar és transformadora perquè transcendeix les injustícies que el plurilingüisme promou. Com bé assenyalen Vallejo i Dooly (2020), les diferències de conceptualització entre *plurilingüisme* i *transllenguar* són més aviat teòriques i metodològiques; en canvi, en la seva aplicació educativa tenen bastants punts en comú, ja que tots dos conceptes parteixen d'una realitat sociolingüística en què hi ha diferents llengües (o recursos lingüístics) i s'interessen per les maneres com es poden ensenyar les llengües des de la disciplina de la didàctica de les llengües per tal de «transformar profundament la manera com s'entenen, es fan visibles, es valoren, s'ensenyen i s'avaluen les pràctiques lingüístiques en contextos escolars» (p. 9).⁵

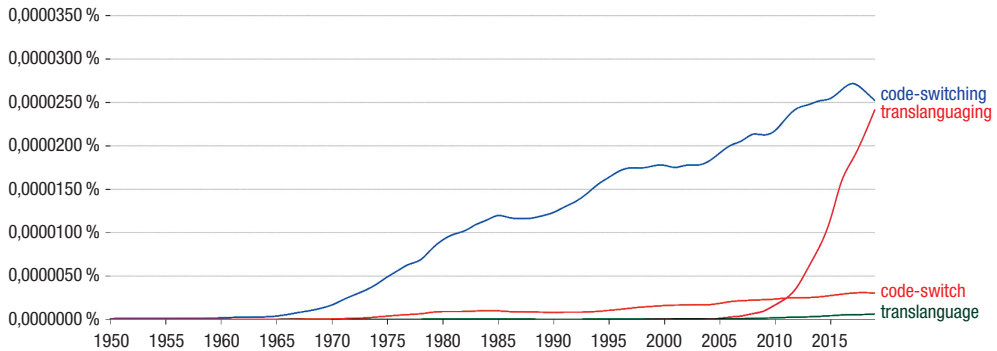
El concepte *transllenguar* està estretament relacionat amb el d'alternança de codis (*code-switching*). Una anàlisi de la freqüència dels termes *translanguaging* i *code-switching* (en anglès, del 1950 al 2019, data de consulta: 7 abril 2023), mitjançant Google Books Ngram Viewer, mostra l'augment clar del terme *translanguaging* a partir de la primera dècada del segle XXI i com avui dia ha entrat en competició amb *code-switching*⁶ (figura 1).

Per als defensors del transllenguar fluid (per exemple, García i Li, 2014), *transllenguar* i *alternança de codis* no són el mateix perquè en la definició fluida de *transllenguar* es concep un únic sistema, mentre que en l'alternança de codis es tenen en compte dues llengües delimitades (García i Li, 2014: 22):

5. En l'original: «[...] deeply transform the way language practices are understood, made visible, valued, taught and assessed in school contexts».

6. També es van consultar els termes *codeswitch* i *codeswitching* (sense guionet), però es van excloure perquè l'ús era molt baix.

FIGURA 1
 Freqüència dels termes code-switching, translanguaging,
 code-switch i translanguage als llibres de Google del 1950 al 2019



FONT: Google Books Ngram Viewer. Elaboració pròpia.

El transllenguar difereix de la noció d'alternança de codis perquè no fa referència simplement a canviar o passar d'una llengua a l'altra, sinó a la construcció i l'ús per part dels parlants de pràctiques discursives originals i complexes interrelacionades que no es poden assignar fàcilment a una o altra definició tradicional d'una llengua, però que constitueixen el repertori lingüístic complet dels parlants.⁷

Segons García i Li (2014), no és possible assignar a diferents llengües el material que trobem en l'alternança de codis perquè formen part d'un únic sistema semiòtic. D'altra banda, aquest argument ha estat criticat perquè sembla més aviat una distinció *a priori* que no pas basat en investigacions psicolingüístiques (MacSwan, 2022). De fet, May (2022) mostra com García i Li en les primeres definicions de *transllenguar* no rebutjaven d'una manera tan taxativa la diferència entre *transllenguar* i *alternança de codis*, malgrat emfasitzar que l'alternança de codis es basava en la separació de llengües. Amb tot, amb el pas dels anys hi ha hagut la tendència d'alguns autors (per exemple, García i Li) de crear dicotomies (i no contínuums com a l'inici) i bandejar el terme *alternança de codis* perquè pressuposa dos o més codis delimitats, cosa que el transllenguar dinàmic no accepta.

Tal com es recull a la taula 1, l'enfocament de transllenguar fluid (sovint també anomenat *dinàmic*, García, 2009) està molt influït pel que es va anomenar *gir post-modern* o *gir multilingüe* en la sociolingüística i en l'ensenyament de llengües a l'inici del segle XXI (May, 2013). Aquest gir va suposar reconceptualitzar el terme *llengua* i

7. En l'original: «Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertoire».

ressituar el focus en els parlants, en les seves accions (lingüístiques i discursives) i en els entorns sociolingüístic, socioeducatiu i polític. García (2009), en el seu influent volum *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, va contribuir d'una manera clara a difondre una caracterització teòrica dels sistemes educatius bilingües, que integrava el gir postmodern o multilingüe. Va classificar els programes d'educació bilingüe en monoglòssics i heteroglòssics. Els programes monoglòssics, per molt que fossin bilingües, eren programes basats en el que Cummins (2008) va anomenar *les dues solituds* (la persona bilingüe com la suma de dues de monolingües), en el sentit que les llengües es tracten individualment, amb la qual cosa es consideren per separat els sistemes lingüístics i les seves regles, i sovint es pretén que l'alumnat assoleixi un nivell de domini equivalent en totes dues llengües. D'altra banda, en els sistemes heteroglòssics, amb l'èmfasi posat en la mobilitat de les persones, la diversitat i la complexitat de les pràctiques lingüístiques, es considera que existeix un únic sistema de comunicació (multimodalitat) i no es tenen en compte les llengües per separat, que són vistes com a construccions socials i sense entitat real. García (2009), dins de la ideologia i el model monoglòssic, hi situa el (sub)model de la immersió i del bilingüisme additiu, els quals l'autora associa a una ideologia monoglòssica que cal transcendir i transformar mitjançant la introducció del nou concepte *transllenguar*. En aquest sentit, el prefix *trans-* expressa tres idees concretes (Li, 2018): les pràctiques fluides, que transcendeixen als sistemes lingüístics construïts socialment i reflecteixen les múltiples subjectivitats i als sistemes de creació de significats de les persones; la capacitat transformadora i transgressora del transllenguar, no només per als sistemes lingüístics, sinó també per a la cognició i les estructures socials, i la transdisciplinarietat a partir de la reconceptualització del que són el llenguatge humà i l'aprenentatge de llengües.

Tot i el suport a la incorporació del concepte *transllenguar* als debats de recerca sociolingüística i didàctica de les llengües i a les pràctiques educatives per part d'una àmplia diversitat de docents, hi ha hagut algunes crítiques importants, que es poden resumir en les següents:

a) Només la separació de llengües és garant de l'assoliment d'un nivell avançat de competència lingüística en les llengües que s'aprenen, segons el que ha mostrat la recerca en processos d'adquisició-aprenentatge de llengües addicionals, i, més en particular, en els casos en què l'alumnat que parla una llengua minoritària a casa aprèn continguts escolars en una segona llengua majoritària (per exemple, alumnat que a casa parla anglès i aprèn continguts en francès a l'escola, amb una exposició limitada al francès fora de l'escola) (Ballinger, Lyster, Sterzuk i Genesee, 2017; Fortune i Tedick, 2019; Lyster, 2019; Tedick i Lyster, 2020).

b) El discurs del transllenguar com a transformador de l'educació posa massa responsabilitat en els educadors a l'hora de transformar els objectius de l'educació lingüística, i en deslliura l'Administració i els polítics, que són indispensables per a polítiques educatives que siguin veritablement transformadores (Jaspers, 2018).

c) Les llengües poden ser constructes socials, però això no treu que per als parlants i els aprenents les llengües siguin objectes reals (Auer, 2022; Cummins, 2008).

d) El concepte *transferència entre llengües* sovint és rebutjat pels defensors del transllenguar fluid perquè parteix del fet que els aprenents multilingües tenen les llengües separades en lloc de tenir un sol repertori lingüístic. Ara bé, la transferència entre llengües en els processos d'aprenentatge de llengües és un fenomen ben documentat i no és tan espontani o inconscient com es pot pensar, ja que els mateixos aprenents de llengües poden fer-ne un ús intencional i creatiu, que els docents poden aprofitar en l'ensenyament de llengües (Fuster, 2022).

e) En el cas de les comunitats de llengües minoritzades i indígenes, la no separació de llengües i no referir-s'hi amb denominacions concretes pot ser perjudicial per a la seva revitalització, ja que no les visibleta i no permet l'empoderament i l'agència per part dels seus parlants (Bonnin i Unamuno, 2021).

Aquestes perspectives crítiques sobre el transllenguar encara no han estat debatudes i avaluades detalladament per determinar possibles canvis en la reconceptualització del constructe avançat per García, Li i altres. No obstant això, ja s'han produït algunes respostes a aquestes crítiques. Per exemple, en un rebuig de la crítica de Lyster i els seus col·laboradors, Salaberry (2023: 276) descriu la rellevància i la validesa ecològica d'incorporar el concepte *transllenguar* i de no separar estrictament l'espai en els casos de l'anglès i el francès per a l'ensenyament del francès en el context canadenc. La base de l'argument de Salaberry (2023) és que la varietat (oral) del francès quebequès ja incorpora, d'alguna manera, el transllenguar, cosa que planteja la necessitat de considerar quina és la varietat de francès (oral) que cal ensenyar a l'escola:

[...] el tipus de francès (canadenc) vernacular i informal (el propi dels aprenents locals) incorpora una quantitat significativa de transllenguar (p. ex., Chevalier, 2008; Jean-Pierre, 2018; Planchon, 2018) atesa la llarga coexistència del francès juntament amb l'anglès al Canadà. És a dir, la segona llengua no és necessàriament el francès acadèmic formal i estàndard de la llengua escrita, tot i que aquest últim pot ser utilitzat com a punt de referència i ser incorporat com a varietat de llengua vàlida per a l'aprenentatge (p. ex., Nadasdi, Mougeon i Rehner, 2005).⁸

D'altra banda, Salaberry (2020 i en premsa) critica la proposta de Jaspers (2018) de desplaçar la responsabilitat d'implementar el transllenguar dels docents als administradors i els polítics. En concret, Jaspers (2018: 9) argumenta el següent:

Un objectiu de l'acció social podria ser concentrar-se a canviar les condicions que ens fan discutir tant sobre la llengua a l'escola [...]. Argumentar que

8. En l'original: «[...] the type of vernacular and informal (Canadian) French (the one local to these learners) incorporates a significant amount of translanguaging (e. g., Chevalier, 2008; Jean-Pierre, 2018; Planchon, 2018) given the long-term coexistence of French alongside English in Canada. That is, the L2 target is not necessarily the formal, standard academic French of the written language, even though the latter can be used as a reference point and be incorporated as a valid variety of language to be learned (e. g., Nadasdi, Mougeon, and Rehner, 2005)».

no només les escoles, sinó totes les institucions governamentals, s'han d'acomodar a la diversitat lingüística podria treure pressió als docents que són la víctima més fàcil d'autoritats i acadèmics i ampliar la massa crítica de partidaris de la diversitat lingüística.⁹

No obstant això, com argumenta Salaberry (2020 i en premsa), la recomanació de Jaspers (2018) es basa en la premissa que la integració de les definicions fixa i fluida de *llengua* no es pot assolir i que, per tant, hi ha una necessitat que els docents se centrin en el desenvolupament de la definició de llengua fixa del transllenguar i que permetin que d'altres (administradors, polítics, etc.) abordin l'agenda de justícia social proposada per la perspectiva fluida del transllenguar. Com afirma Salaberry (2020: 269), la «crítica de Jaspers no té fonament, atès que els enfocaments heteroglòssics, per definició, constitueixen una visió integrada de les pràctiques lingüístiques orientades al desenvolupament de components fixos i fluids del constructe de llengua».¹⁰

Les darreres tres línies crítiques de recerca esbossades anteriorment són les que semblen més viables per avançar en una reconceptualització del transllenguar. En concret, les crítiques descrites en els punts *c*, *d* i *e* assenyalen la necessitat de conciliar les aproximacions fixes i fluides esmentades abans, la qual cosa és prometedora, ja que els mateixos defensors del transllenguar fluid han advocat per la necessitat d'integrar els dos enfocaments. Per exemple, García i Lin (2017: 127) defensen el que descriuen com la integració de les versions forta i feble del concepte *transllenguar*:

D'una banda, els docents han de continuar assignant espais separats per a les llengües amb nom, tot i suavitzant-ne les fronteres. D'altra banda, han de proporcionar un espai didàctic en què el transllenguar sigui promogut i utilitzat d'una manera crítica i creativa sense que els parlants hagin de seleccionar i suprimir diferents trets lingüístics del seu propi repertori.¹¹

Finalment, la cinquena línia de revisió crítica del transllenguar (apartat *e* de més amunt) és la que es pot considerar més rellevant per estudiar l'impacte en la situació sociolingüística del català i, per tant, més útil per implementar estratègies educatives (i polítiques) que siguin efectives per al context català. El fet que el català sigui una llengua minoritzada, amb pesos demogràfics molt diferents segons els territoris, mal-

9. En l'original: «One goal for social action could be to concentrate on changing the conditions that make us argue so much about language at school... Arguing that not just schools, but all governmental institutions should accommodate to linguistic diversity could take off the pressure from teachers who are the easiest victim of authorities and academics and broaden the critical mass of supporters».

10. En l'original: «Jaspers' critique is unfounded given that heteroglossic approaches, by definition, constitute an integrated view of language practices oriented toward the development of both fixed and fluid components of the construct of language».

11. En l'original: «On the one hand, educators must continue to allocate separate spaces for the named languages although softening the boundaries between them. On the other hand, they must provide an instructional space where translanguaging is nurtured and used critically and creatively without speakers having to select and suppress different linguistic features of their own repertoire».

grat el suport institucional i polític, implica que les aproximacions polaritzadores que sovint s'adopten en els debats al voltant del transllenguar (llengua majoritària *versus* llengua minoritària; llengua primera *versus* llengua segona) esdevinguin excessivament simplistes i invisibilitzadores per a la llengua minoritzada. Per això, és útil afinar més el concepte *transllenguar* i relacionar-lo d'una manera precisa amb la didàctica de les llengües i les pràctiques docents planificades a l'aula.

En aquest sentit, en l'evolució del concepte *transllenguar* ha estat clau la caracterització que en fan Cenoz i Gorter (2017, 2020 i 2021), que se centren en els dos aspectes següents: d'una banda, l'impacte del transllenguar en la didàctica de llengües minoritzades, amb una demografia no tan forta com el cas del context en què García (2009) va definir el transllenguar (espanyol a Nova York) i, de l'altra, el vessant didàctic del transllenguar. Mentre que Li (2018) havia categoritzat el prefix *trans-* de tres maneres concretes, Cenoz i Gorter relacionen aquest prefix amb dues concepcions diverses: *trans-* com a *across* (*a través de, mitjançant*; per exemple, continguts a través de dues o més llengües, la definició propera a l'originària de Williams) i com a *beyond* (*més enllà*, a prop de les definicions de García i Li). En concret, Cenoz i Gorter (2017, 2020 i 2021) dibuixen l'evolució del terme *transllenguar* com a concepte polisèmic i distingeixen entre el transllenguar *pedagògic* i l'*espontani* (p. 18):

El transllenguar pedagògic és una teoria i una pràctica pedagògica que fa referència a estratègies d'instrucció que integren dues o més llengües. El transllenguar espontani es refereix a la realitat de l'ús bilingüe en contextos naturals en què els límits entre llengües són fluids i canvien constantment. Un continuum pot representar aquests dos tipus de transllenguar més que no pas una dicotomia perquè hi poden haver situacions intermèdies [...]. El transllenguar pedagògic està dissenyat pel docent, però pot dur-se a terme al costat de l'ús espontani de recursos multilingües. Encara que el transllenguar espontani no s'hagi planificat, el docent pot vincular-lo al procés d'aprenentatge i pot tenir un clar valor pedagògic.¹² (Cenoz i Gorter, 2021: 18)

Cenoz i Gorter (2021) aprofundeixen en el caràcter didàctic del transllenguar i proposen estratègies didàctiques per a contextos com el basc, que presenta diferències notables en comparació amb les definicions originàries relacionades amb el castellà i els programes d'educació bilingüe a Nova York. Com que la majoria d'estratègies didàctiques són planificades, la definició de Cenoz i Gorter és molt semblant a l'enfocament de llengua fixa de Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) i a l'enfocament

12. En l'original: «Pedagogical translanguaging is a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages. Spontaneous translanguaging refers to the reality of bilingual usage in naturally occurring contexts where boundaries between languages are fluid and constantly shifting. A continuum can represent these two types of translanguaging rather than a dichotomy because there can be intermediate situations... Pedagogical translanguaging is designed by the teacher but can occur next to the spontaneous use of multilingual resources. Even if spontaneous translanguaging has not been planned, the teacher can link it to the learning process and it can have a clear pedagogical value».

originari de Williams per al gal·lès. Les pràctiques pedagògiques es concreten, per exemple, en la planificació d'activitats que portin a l'ús dels recursos dels quals disposa l'alumnat que permetin desenvolupar alhora la seva competència multilingüe, com ara fer servir dues o més llengües a l'aula i fixar-se en les diferents llengües d'una manera transversal, fer servir dues llengües a l'aula per dur a terme activitats diferents (per exemple, de producció i comprensió) o implementar un currículum integrat amb la coordinació de llengües i d'altres continguts curriculars (Cenoz i Gorter, 2021: 30).

En resum, tot i que l'auge del concepte *transllenguar* continua fins als nostres dies, cada cop es posa més èmfasi en la importància del context socioeducatiu de les pràctiques transllengüadores i en la caracterització precisa del transllenguar pedagògic (Ganuja i Hedman, 2017; Mendoza *et al.*, 2023; Bagga-Gupta i Dahlberg, 2018; Vallejo i Dooly, 2020).

2. EL TRANSLLENGUAR EN EL MODEL LINGÜÍSTIC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

El sistema educatiu català ha passat per diverses etapes, segons les necessitats de l'alumnat i els canvis socioeducatius i polítics (Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila, 2017; Comajoan-Colomé, Vila i Bretxa, 2022; Riera i Sendra, 2023; Vila, 2023). L'any 2018, el Departament d'Educació del Govern català va difondre el document titulat *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* (Departament d'Educació, 2018), en què es fa una menció especial d'aspectes tant programàtics com metodològics sobre el model per ensenyar i aprendre llengües en l'educació obligatòria (primària i secundària). Tal com indica el títol del document, es tracta d'un model d'ensenyament de llengües en un «context educatiu multilingüe i multicultural» que persegueix l'aprenentatge i l'ús de les llengües. És important destacar la inclusió del terme *ús* en el títol, ja que des de fa anys hi ha hagut un gran interès a aconseguir que l'alumnat no només aprengui i conegui les llengües sinó que també les utilitzi dins i fora de l'entorn escolar. En concret, segons el document, els objectius del model educatiu plurilingüe i intercultural de Catalunya són els següents:

- Proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe i intercultural que garanteixi, en acabar l'educació obligatòria, un bon domini de les llengües oficials, català, castellà i occità a l'Aran, i de la llengua de signes catalana, si s'escau, i un grau de competència suficient en una o dues llengües addicionals, i la capacitat de conèixer i viure en una societat multilingüe i multicultural.
- Reforçar el paper de la llengua catalana com a llengua de referència del sistema educatiu i potenciar-ne l'ús per part de l'alumnat.
- Capacitar els alumnes per utilitzar totes les llengües del seu repertori individual per al gaudi i la creació estètica, per a l'anàlisi crítica i l'acció social a través del llenguatge, i per actuar de manera ètica i responsable en qüestions d'importància local o global.

- Desenvolupar en l'alumnat la capacitat d'utilitzar la seva competència plurilingüe per processar informació vehiculada en diferents llengües amb l'objectiu de construir coneixement nou.
- Fer presents en els centres les llengües i cultures dels alumnes d'origen estranger, afavorir-ne el reconeixement, destacar-ne el valor cultural i econòmic, i promoure'n la integració educativa.
- Despertar en els alumnes la curiositat per altres llengües i cultures, proporcionar-los coneixements sobre com són i com funcionen i afavorir la seva autonomia per aprendre-les al llarg de tota la vida.

D'una banda, s'esmenta la «competència plurilingüe i intercultural», que pot semblar una referència a l'enfocament fluid de transllenguar i una única competència, però, de l'altra, hi ha referències a llengües concretes, la qual cosa es relaciona amb l'enfocament de llengua fixa (taula 1).

El concepte *transllenguar* apareix d'una manera explícita en el mateix document. En concret, a la secció sobre «el tractament integrat de les llengües» i la seva implementació, es plantegen una sèrie de principis bàsics per a l'ensenyament reeixit de les llengües d'una manera integrada i apareix el terme *transllenguatge* en el darrer punt:

- Les activitats lingüístiques s'han d'encaminar a reforçar competències clau. [...]
- L'ensenyament de les llengües s'ha de basar en l'ús. [...]
- La reflexió metalingüística reforça l'aprenentatge tant en relació amb la llengua que s'està aprenent com en relació amb les altres llengües que coneix l'alumne. [...]
- Cal fer explícits els mecanismes de transferència lingüística. [...]
- La consciència lingüística de l'alumnat s'ha de desenvolupar des de totes les llengües. [...]
- El reconeixement de les llengües de l'alumne s'ha de fer des de totes les llengües i matèries. [...]
- Aprofitar el potencial didàctic de les pràctiques d'alternança de codi (transllenguatge). Activitats de transllenguatge com ara la lectura de textos en una llengua i la discussió oral sobre els continguts d'aquests textos en una altra llengua, les activitats de transformació intra o interlingüística (d'una tipologia textual a una altra, d'un discurs oral a un d'escrit o a la inversa, d'una tipologia textual a una altra, etc.) promouen un aprenentatge més profund de la matèria. (Departament d'Educació, 2018: 23)

Com podem observar, es fa referència al fet de transllenguar en relació amb l'alternança de codis i com a estratègia que promou un aprenentatge «més profund de la matèria». A partir de la menció de la idea de transllenguar en el document, es poden plantejar dues preguntes: *a)* de les definicions de *transllenguar* que hem repassat abans, quina s'adopta per al cas del model lingüístic del sistema educatiu català?, i *b)* les activitats de transllenguar promouen un aprenentatge més profund de la ma-

tèria? En aquest apartat ens centrem en la primera pregunta i dediquem l'apartat següent a la segona (resultats de les recerques).

Pel que fa al tipus de transllenguar que s'adopta en el document del model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), és evident que s'hi defensa un enfocament de llengua fixa (no dinàmic). En el document en cap cas no es nega l'existència de dos sistemes lingüístics, el català i el castellà, i es menciona el fet de transllenguar en una llista d'estratègies didàctiques o pràctiques espontànies per a l'ensenyament de la llengua.

Arribats a aquest punt ens podem preguntar si el que ara anomenem *transllenguar pedagògic* —sovint, presentat com una novetat arran del gir multilingüe— ja no era present abans de tal gir, en el cas de l'ensenyament del català. De fet, des del punt de vista de les directrius dels departaments d'ensenyament o d'educació del Govern català dels darrers anys, almenys des de l'inici de la implementació de les aules d'acollida (començament del segle XXI) es va posar l'èmfasi en el respecte vers les llengües inicials de l'alumnat i la seva necessària incorporació en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Per exemple, a la publicació de l'any 2005 titulada *Caixa d'eines 02. Llengua, interculturalitat i cohesió social* (Departament d'Educació, 2005), s'hi presenten les conclusions de les diferents comissions del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola i s'hi esmenta el següent:¹³

- Una part important de l'èxit dels programes d'immersió lingüística es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat. Per això, cal tenir en compte la llengua de l'alumnat tant a nivell simbòlic com en la pràctica educativa.
- [...].
- Les mesures organitzatives han de tenir en compte la possibilitat de treballar els continguts escolars de manera més transversal i menys parcel·lada, cosa que encara passa actualment. A més a més, s'han d'optimitzar els recursos humans i materials modificant les característiques organitzatives que calgui per poder desenvolupar una pràctica educativa més adequada a l'heterogeneïtat real de les aules. (Departament d'Educació, 2005: 27)

Com podem veure, la referència al tractament de les llengües inicials i les d'aprenentatge de l'alumnat és explícita i recorda les definicions del *transllenguar pedagògic*. Això ens indica que, si bé el terme *transllenguar* no figurava en els documents programàtics, s'hi defensava una manera d'ensenyar llengües més «transversal i menys parcel·lada», que s'acosta bastant a la definició de *transllenguar*.

A part del document sobre el model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), hi ha altres obres generals, impulsades pel Govern català, que també han proporcionat informació sobre l'ensenyament-aprenentatge de llengües en l'ensenyament obligatori a Catalunya i en les quals es poden resseguir refe-

13. Vegeu també les referències ben primerenques al tractament integrat de llengües a Pascual (2006 i 2016) i Guasch (2010).

rències al transllenguar. Per exemple, Pereña (2016 i 2019) presenta el model lingüístic català pel que fa a l'ensenyament de llengües en un context multilingüe i intercultural. També Esteve i González (2016) fan un resum de l'enfocament plurilingüe i d'estratègies didàctiques. Hi apareix el concepte de «transllenguatge o transllanguaging» (p. 16), en el sentit pedagògic de llengües fixes (no dinàmic), i també hi figura «el canvi de codi lingüístic o *Pedagogically Based Code-Switching* (PBCS) amb base pedagògica» (p. 27), per fer referència a l'ús de la traducció com a estratègia didàctica planificada. Les autores defineixen un enfocament plurilingüe integrador centrat en l'anglès i el tractament integrat de llengües i d'altres continguts curriculars. A la resta de capítols de Pereña (2016 i 2019) no es fa referència explícita al concepte *transllenguar*, però sí que s'hi pot entreveure quan es fa la descripció del tractament integrat de llengües, sempre en un sentit didàctic i no dinàmic.¹⁴

Finalment, cal destacar que, en el disseny de programes, hi ha hagut diversos grups de recerca catalans que, més enllà d'estudis concrets, han dissenyat propostes de formació de docents que integren les idees del transllenguar encara que no s'emprí el terme (vegeu-ne exemples a Camps i Milian, coord., 2008). En particular, des del Grup de Recerca en Educació, Interacció i Plurilingüisme (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona s'ha desenvolupat una proposta de formació que va de la *didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme*, que incorpora una proposta clara de planificació de seqüències didàctiques plurilingües que porta al «plurilingüisme sostenible» i s'estructura en tres nivells: el nivell *macro* o de projecte lingüístic de centre, el nivell *meso* o d'aprenentatge per projectes plurilingües i el nivell *micro* o de pràctiques plurilingües emergents a l'aula (Llompart *et al.*, 2020; Llompart-Esbert i Nussbaum, 2022; Moore i Llompart, 2019).

3. RECERCA SOBRE EL TRANSLLENGUAR EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Tot i la gran ressonància del concepte *transllenguar*, es tracta encara d'un tema poc explorat en relació amb la recerca en sociolingüística educativa catalana i la didàctica de les llengües en l'entorn català. En aquest apartat fem un repàs de diferents estudis que s'han dut a terme des de la segona dècada del segle XXI en els quals s'ha tractat el transllenguar i el seu impacte potencial en l'aprenentatge de llengües, i, més en particular, el català, l'aprenentatge d'altres continguts del currículum i l'assoliment de competències per part de l'alumnat.¹⁵

14. Els programes d'innovació del Departament d'Educació del Govern català, com ara el Projecte Generació Plurilingüe (GEP) (<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/institucionals/gep/>), centrat en l'aprenentatge de llengües estrangeres a través de les matèries) i el Projecte Avancem (<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/institucionals/avancem/>), centrat en l'ensenyament i l'aprenentatge integrat de les llengües) també incorporen les nocions del transllenguar pedagògic, encara que no facin referència explícita al concepte.

15. En aquest apartat ens fixem en treballs o estudis en el context del sistema d'educació obligatòria a Catalunya que fan referència explícita al transllenguar o que no n'hi fan però descriuen l'impacte del

Com es podia esperar, l'àmbit en què hi ha hagut més estudis sobre transllenguar és el de les matèries lingüístiques de les llengües curriculars del sistema educatiu català (català, castellà i llengua estrangera; sobretot, l'anglès). Cal destacar que s'han dut a terme més recerques sobre l'ensenyament de l'anglès que no pas en relació amb el del català o el castellà, malgrat que sovint les recerques integren l'anglès amb les altres llengües. En concret, destaquen els estudis de Sugrañes (2017, 2018a, 2018b i 2021). Sugrañes (2021), a partir de la perspectiva del repertori lingüístic (constellacions de llengües dominants d'un individu i el concepte *multicompetència*), proposa un enfocament pedagògic per ensenyar llengües en el context català, anomenat *enfocament plurilingüe integrat*, que té molt en comú amb l'ús pedagògic i dinàmic del transllenguar (amb un èmfasi especial en l'ús de la traducció pedagògica). En concret, l'autora se centra en dues estratègies pedagògiques del transllenguar: a) la traducció pedagògica, en què els alumnes creen àlbums il·lustrats i els tradueixen a les seves llengües inicials, i b) la producció de textos d'identitat lingüística, en què els alumnes escriuen textos i els tradueixen a les seves llengües inicials. Sugrañes (2021) presenta un estudi basat en deu sessions d'aula (dotze setmanes) i en l'aprenentatge de l'anglès per part de quaranta-cinc alumnes d'entre 10 i 11 anys d'edat, en què s'implementen aquestes estratègies. Els resultats de l'estudi van mostrar una millora pel que fa a la motivació i les actituds, l'actitud cap al català i el desig d'aprendre llengües (català, castellà i anglès). No obstant això, algunes variables, com ara la *integrativitat* (actitud relacionada amb l'aprenentatge de llengües i el desig d'integrar-se a la societat), l'ansietat lingüística, l'orientació instrumental i la participació familiar no es van veure modificades mitjançant la implementació de les estratègies innovadores. Quant als resultats acadèmics en català, castellà i anglès (basats en les notes dels estudiants), no es van detectar diferències significatives entre abans i després de la implementació del programa integrat de llengües. En resum, aquests resultats indiquen que l'ús de la llengua inicial de l'alumnat (transllenguar) no és cap obstacle per a l'aprenentatge de les altres llengües, però tampoc no facilita un aprenentatge òptim de totes les llengües curriculars.

La recerca d'Eva Codó és particularment rellevant per a l'estudi del transllenguar en el sistema educatiu català pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge del català i del castellà i, també, de l'anglès. L'estudi de Codó i Patiño-Santos (2014) no fa referència explícita al concepte *transllenguar*, però és rellevant per a l'estudi del terme perquè s'hi documenten les pràctiques lingüístiques de l'alumnat i del professorat d'un institut de secundària a l'àrea metropolitana de Barcelona. Els resultats de l'estudi etnogràfic mostren que hi ha una sèrie de «tensions entre les pràctiques socioinstitucionals i les locals» en el sentit que, d'una banda, des del punt de vista legal i curricular s'estableixen els usos i les metodologies per ensenyar llengües, però, de l'altra, difícil-

plurilingüisme en l'aprenentatge de llengües a l'aula. No tenim en compte els nombrosos estudis que es refereixen a altres variables centrals en l'ensenyament de llengües i el plurilingüisme, com ara les ideologies i la formació dels docents (per a aquestes temàtiques, vegeu Birello, Llompart-Esbert i Moore, 2021, i Cambra, 2009).

ment s'implementen tal com s'havia previst. En concret, aquestes tensions es mostren en cinc punts: *a*) les dificultats d'implementar un programa multilingüe (català, castellà i anglès) a secundària a Catalunya, *b*) l'ús baix o nul de català a l'aula per part de la majoria de l'alumnat, *c*) la manca d'actuació dels docents davant l'alumnat que fa servir només el castellà a l'aula, *d*) les baixes expectatives que té el professorat pel que fa als resultats de l'alumnat (expectatives basades en les percepcions que tenen de la classe socioeconòmica baixa de l'alumnat) i *e*) la infrautilització del català associada principalment a les ideologies lingüístiques sobre *classe social* per part del professorat i a raons pràctiques que afavoreixen l'ús del castellà a l'institut.

Codó (2022) fa referència explícita al concepte *transllenguar* i investiga els dilemes i els conflictes de la implantació de la metodologia de l'aprenentatge integrat de llengües i continguts en un institut vora Barcelona, on l'autora va fer observacions durant un període de tres anys. En concret, Codó es fixa en els dilemes dels diferents agents implicats en la implementació d'un programa integrat d'ensenyament de llengües i continguts, com ara l'Administració, les famílies, l'alumnat i els docents. En l'estudi es mostra que els dilemes i els conflictes de l'entorn escolar fan que sovint no sigui possible desplegar el potencial de l'enfocament integrat de llengües i continguts als centres de secundària de Catalunya per tres raons principals: la manca d'objectius clars, les creences sobre com s'ensenyen i s'aprenen les llengües i la falta de formació pedagògica del professorat. D'una manera semblant, Erdocia (2020: 10) destaca que en el sistema educatiu català, sobretot per part de l'Administració i en les decisions des de dalt cap a baix, s'adopta una definició de *plurilingüisme* i de *transllenguar* associada a *innovació pedagògica* però també sovint desnaturalitzada:

Aquest cas reflecteix el que es pot anomenar la «política de la innovació», és a dir, la invocació de tendències educatives internacionals amb finalitats polítiques. Els conceptes sociolingüístics no només són invocats, sinó també neutralitzats i desnaturalitzats en determinats discursos d'innovació que pretenen assolir els objectius polítics desitjats. Per exemple, el transllenguar, deslligat de qualsevol connotació de resistència i transformació, s'apropia sense crítica i s'inclou en el nou model. Aquesta pot ser una de les conseqüències que el transllenguar s'hagi convertit alhora en una força dominant (Jaspers, 2018) i en una tendència de moda.¹⁶

A part de l'àmbit de les llengües, hi ha un altre àmbit, el de la recerca en l'ensenyament-aprenentatge de les matemàtiques, en el qual es troben exemples de recerca sobre les

16. En l'original: «This case reflects what can be called the “politics of innovation”, that is, the invocation of international educational trends for political purposes. Sociolinguistic concepts are not only invoked but also neutralised and de-naturalised in certain discourses of innovation that intend to attain desired political ends. For instance, translanguaging, detached from any connotation of resistance and transformation, is uncritically appropriated and included in the new model. This may well be one of the consequences of translanguaging having become both a dominating force (Jaspers, 2018) and a fashionable trend».

implementacions de transllenguar en el sistema educatiu català (per exemple, Chronaki, Planas i Svensson Källberg, 2022; Planas, 2021; Planas i Chronaki, 2021). En general, els estudis proporcionen dades que donen suport a l'afirmació que els aprenents utilitzen les diverses llengües que coneixen com a recurs i que l'activitat de transllenguar ofereix oportunitats per aprendre matemàtiques mitjançant el diàleg i la interacció. Així, Planas i Chronaki (2021) analitzen les dades d'aula recollides amb un grup de divuit estudiants matriculats en una aula bilingüe de secundària en una zona de classe socioeconòmica baixa de Barcelona. La composició demogràfica del grup era molt diversa. Nou estudiants s'havien criat a l'estranger i vuit havien arribat un any abans de l'estudi. A més, només quatre dels divuit alumnes parlaven català a casa. Planas i Chronaki estaven interessades a: *a)* identificar els tipus de discussió sobre matemàtiques que revelen «transllenguar dialògic multilingüe» i *b)* comprovar si aquest tipus de pràctica multilingüe oferia oportunitats per aprendre matemàtiques. A partir d'una anàlisi qualitativa de les interaccions dels estudiants, Planas i Chronaki (2021: 164) van concloure que l'alumnat posa en funcionament el seu repertori lingüístic complet, constituït pel sistema de la llengua catalana i la castellana, a l'hora d'aprendre matemàtiques. Les autores destaquen que això succeeix malgrat la ideologia d'«una aula, una llengua, una matemàtica» que predomina en el sistema educatiu:

Malgrat les pressions que envolten les polítiques, els currículums, els materials i les directrius estatals monolingües per als professors, els alumnes bilingües recorren al transllenguar en el seu català i castellà quotidians i acadèmics i obren espais propis per comunicar i compartir idees matemàtiques.¹⁷

Tot i la valoració positiva de l'ús de la pedagogia del transllenguar, hi ha diversos obstacles importants en les pràctiques de l'alumnat descrites a Planas i Chronaki (2021): sembla que alguns estudiants utilitzen més els recursos del castellà que els del català per resoldre els problemes matemàtics i els docents de matemàtiques sovint s'oposen a emprar diverses llengües per ensenyar matemàtiques.

En resum, la recerca sobre la implementació de pràctiques transllengüadores a l'educació obligatòria a Catalunya s'ha centrat en l'ensenyament integrat de llengües i continguts, amb més èmfasi en l'aprenentatge de l'anglès (i les matemàtiques) que no pas en el del català i el castellà. Els resultats han mostrat que, en general, l'ensenyament integrat no és un entrebanc per a l'aprenentatge de llengües i continguts, però encara són poc concloents pel que fa a l'impacte que té en l'aprenentatge del català i del castellà en particular.

17. En l'original: «Despite the surrounding pressures of monolingually-oriented state policies, curricula, materials and directives for teachers, bilingual learners turn to translanguaging in their everyday and academic Catalan and Spanish and open up their own spaces for communicating and sharing mathematical ideas».

4. DISCUSSIÓ

Aquest article s'ha centrat a investigar tres aspectes centrals al voltant del concepte *transllenguar*: la definició del concepte en termes generals, la manera com es conceptualitza en el sistema educatiu català actual i les recerques que adopten aquest concepte a Catalunya. En aquest apartat relacionem totes tres temàtiques amb l'objectiu de valorar l'impacte que pot tenir en l'ensenyament-aprenentatge de llengües dins el sistema educatiu català.

Pel que fa a la manera com es conceptualitza el transllenguar en documents sobre el model lingüístic del sistema educatiu català, a partir del repàs de diferents textos, s'ha observat que en el context català les al·lusions al transllenguar són de dos tipus. En primer lloc, quan són explícites, fan referència al que Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) anomenen *enfocament de llengües fixes*, és a dir, en què no hi ha un èmfasi especial en la transformació de la identitat dels parlants multilingües, els espais comunicatius i les estructures socials, sinó que més aviat hi ha una transversalitat (*across*) i una integració de llengües (amb continguts). També hem detectat que, malgrat que la primera menció del terme *transllenguar* és en el document que descriu el model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), almenys des dels anys de la implementació del model d'immersió (anys vuitanta) i des dels anys 2000, amb la implementació de les aules d'acollida, hi ha hagut referències a la importància de les llengües inicials de l'alumnat tant des del punt de vista simbòlic com de l'ús dins i fora de l'aula, la qual cosa implica que dins de les aules conviuen les diferents llengües de l'entorn. Que hi convisquin no pressuposa que els docents en facin un ús planificat i didàctic en tots els casos. En aquest sentit, s'han fet paleses en la recerca les tensions i els dilemes dels agents de la comunitat educativa a l'hora de posar en pràctica estratègies didàctiques que donin valor a les llengües i alhora garanteixin l'ús de la llengua catalana, sovint en situació més feble que la castellana en molts entorns escolars (Codó, 2022; Erdocia, 2020).

Quant als resultats de recerca en el context català, tot i que la recerca empírica és encara minsa, alguns resultats apunten que un enfocament plurilingüe, amb afinitats amb el transllenguar, pot beneficiar l'aprenentatge de continguts, per exemple en matemàtiques, perquè permet que l'alumnat tingui més agència i pugui participar més en la interacció, fet que pot donar lloc a un aprenentatge més reeixit. En relació amb l'aprenentatge de llengües s'ha observat que hi ha una sèrie de beneficis, més aviat actitudinals, en l'aprenentatge del català i del castellà, la qual cosa no és menor si tenim en compte la importància dels components motivacional i actitudinal de l'ensenyament de llengües (Comajoan-Colomé i Strubell, 2023). Ara bé, els resultats són poc concludents pel que fa a la millora de l'ensenyament-aprenentatge del català i del castellà i s'han destacat sobretot les tensions i la dificultat en la implementació de programes que integren llengües i continguts.

Ens podem demanar per què en el cas català no s'ha adoptat un enfocament dinàmic del transllenguar com sí que va succeir inicialment en el cas dels EUA. La resposta té a veure amb el desenvolupament del concepte *transllenguar*, que va anar

molt lligat a un context sociolingüístic concret: el de les escoles bilingües duals (espanyol i anglès) a la ciutat de Nova York i els treballs d'Ofelia García. En aquell context educatiu, l'ensenyament «bilingüe» sovint separava taxativament l'ús de les llengües a les escoles (segons uns dies i unes hores concrets) i emmascarava polítiques discriminatòries vers les minories hispanes. En canvi, en el sistema educatiu català, malgrat que hi ha una separació estricta de llengües (per hores d'assignatura), les polítiques educatives, en general, han estat més afavoridores vers la minoria catalanoparlant.

També ens podem plantejar per què ha triomfat un concepte tan lligat a un context concret i ha estat adoptat d'una manera força acrítica arreu del món. Una primera raó és que el concepte *transllenguar* es va popularitzar inicialment per la novetat que suposava i pel caràcter «transformador» que tenia, tot en el context del gir postmodern o multilingüe (May, 2013). Més tard, però, han sorgit veus que han suavitzat la novetat del concepte. Per exemple, May (2022) argumenta que conceptes com ara *bilingüisme additiu* i *alternança de codis* són més complementaris que no pas antagònics i que la complementarietat pot ser útil, a més, per a la formació de docents, que sovint estan cansats de veure nova terminologia per a pràctiques que fa temps que observen i fins i tot intenten implementar. En aquest sentit, Young (2009, 2010 i 2013) dona una opció prometedora per abordar el dilema de la integració de la conceptualització fluida i la fixa de transllenguar (vegeu també Canagarajah, 2011, per a una perspectiva similar) i proposa substituir el terme *code-switching* pel de *code-meshing* ('codis entrelaçats'). Young critica els consells habituals que es donen als infants que creixen als EUA parlant anglès vernacular afroamericà a casa perquè adoptin l'anglès estàndard a les escoles amb l'objectiu d'«integrar-se» i tenir èxit a l'escola (és a dir, canviar de codi). Young critica aquest raonament pel que revela sobre la implicació racista que són els nens afroamericans els que han de canviar el seu comportament lingüístic, sense demanar alhora a les escoles que comparteixin la càrrega i facin el màxim possible per modificar la seva ideologia lingüística sobre la imposició d'un dialecte per sobre de l'altre. Per això, Young argumenta que el canvi de terminologia és útil perquè mostra als pares i les mares dels infants que no parlen anglès estàndard que s'haurien de reconèixer i transgredir les ideologies lingüístiques per fomentar l'ús de la llengua vernacular en l'àmbit escolar i donar suport a l'ús de tot el repertori lingüístic de l'alumnat. És a dir, el canvi de terminologia pot tenir conseqüències substantives malgrat la crítica de May en sentit contrari.

Una segona raó que explica l'èxit del concepte *transllenguar* a escala mundial és el que May (2022) anomena *nacionalisme metodològic*, és a dir, la «naturalització generalitzada de l'estat nació —com a equivalent, en efecte, de societat— dins de les ciències socials [...]».¹⁸ Dit d'una altra manera, tot i que l'expansió del terme *transllenguar* es va fer a partir de la difusió de les idees d'Ofelia García al voltant de la situació

18. En l'original: «widespread naturalization of the nation-state —as equivalent, in effect, to society— within the social sciences [...]».

dels programes d'educació bilingüe a les escoles de la ciutat de Nova York als EUA, en un context sociopolític i sociolingüístic concret, ràpidament es va aplicar a altres àmbits d'una manera acrítica i semblant a com els estats nació naturalitzen certs conceptes (*raça, gènere, etc.*). De fet, en el cas de Nova York, es tractava d'un context amb una llengua en situació de minorització o marginació (l'espanyol als EUA) però que, malgrat tot, és una llengua global, amb una salut garantida. I aquesta situació sociolingüística pot ser molt diferent en altres entorns socioeducatius, com ara el Canadà francòfon o l'Estat espanyol. De fet, fins i tot en el cas dels EUA, en zones on l'espanyol no és tan present com a la ciutat de Nova York, hi ha casos en què el transllenguar no ha tingut els resultats que García ha difós. Per exemple, Hamman (2018) investiga les pràctiques transllengüadores en una escola nord-americana de la zona del centreoest en què hi ha índexs alts de població immigrada, però on no hi ha una presència hispana comparable a la de Nova York. A través de l'anàlisi de dades, Hamman (2018) mostra que, per molt que la docent integri pràctiques transllengüadores, s'observa una tendència clara: els alumnes que tenen l'anglès com a primera llengua són els que ocupen més espai discursiu a l'aula i, sovint, contesten en anglès en les hores d'espanyol, cosa que a l'inrevés no passa, ja que els alumnes amb l'espanyol com a primera llengua rarament intervenen en les hores d'anglès. És una tendència que també va documentar Codó (2022) en un institut de la zona de Barcelona i que s'ha detectat en altres estudis a Catalunya; és a dir, quan la demolingüística afavoreix el castellà, aquesta llengua domina si no es fan esforços i intervencions concrets que afavoreixin la llengua menys present en l'entorn (Vila i Galindo, 2006).

5. CONCLUSIONS

Els contextos sociolingüístic, educatiu i polític són clau per a l'estudi i la implementació de les pràctiques innovadores en l'ensenyament de llengües en contextos multilingües. Si no es té en compte el context, és prou fàcil i temptador desdibuixar els resultats que s'esperen de polítiques suposadament innovadores, però que en realitat emmascaren polítiques superficials i realitats complexes.

En aquest article ens hem centrat en el cas del català d'una manera particular per argumentar que qualsevol implementació d'un enfocament del transllenguar ha de ser explícita quant a la necessitat d'integrar tant les pràctiques fluides com les fixes dels usos de les llengües i l'educació lingüística. Aquesta aproximació concorda amb la necessitat de conceptualitzar el català com una llengua minoritzada amb necessitats diverses segons els territoris i amb el perill d'invisibilitzar la situació sociolingüística del català si s'adopta un enfocament que no té en compte les polítiques educatives, les característiques de l'alumnat i la formació i les pràctiques dels docents, tant de llengües com d'altres matèries.

Un dels reptes als quals s'enfronta la promoció i la implantació de pràctiques transllengüadores en el sistema educatiu català és que hi ha una gran diversitat de llengües i que, depenent del context (o, fins i tot, del centre escolar), el català no és

sempre la llengua majoritària o la minoritària. El concepte *transllenguar* ha servit sobretot per a contextos en què la ideologia monoglòssica era molt present, però en el cas català ens trobem en un context en què des de fa molts anys ja hi ha pràctiques heteroglòssiques i implementacions didàctiques que tenen en compte la diversitat de l'entorn i de l'alumnat. En aquest sentit, el terme *transllenguar* —definit exclusivament en el sentit fluid— pot ser sobrer.

Si bé des de diferents àmbits de l'Administració s'han fet esforços per fomentar la planificació del plurilingüisme a l'aula i per donar oportunitats per a tot l'alumnat d'esdevenir ciutadans plurilingües, la recerca mostra que els resultats no sempre han estat reeixits. Això indica que encara hi ha feina a fer pel que fa a la planificació de l'ensenyament de llengües a les aules i la planificació dels usos plurilingües als centres escolars. En aquest sentit, el terme *transllenguar* (pedagògic) pot ser útil per destacar la necessitat d'investigar i implementar noves estratègies alhora que permet el contrast amb experiències internacionals que també fan servir el terme.

El temps dirà com evolucionarà el concepte *transllenguar* i si tindrà la capacitat d'incorporar un enfocament que integri la definició fluida i la fixa del que és una llengua. Hem argumentat a favor d'un enfocament integrat i pensem que és una manera coherent i viable de progressar, tenint en compte el grau d'acord (implícit o explícit) aparent tant entre els defensors com entre els crítics del transllenguar. Negar l'existència de llengües separades no és el més efectiu perquè, en el fons, invisibilitza les llengües més febles. És per això que, almenys en el cas del sistema educatiu català, el transllenguar pedagògic de llengües fixes sembla que és el que té més possibilitats de copsar el sentit original del terme i, alhora, adaptar-lo al context socioeducatiu català, considerant les pràctiques educatives segons les necessitats de l'alumnat i la societat multilingüe en què conviuen els ciutadans.

6. AGRAÏMENTS

Agraïm a Luci Nussbaum, Carles Fuster i dos avaluadors anònims la lectura atenta del manuscrit. Els seus comentaris han contribuït sens dubte a fer aquest article més entenedor.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AUER, P. (2022). «'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 126-153.
- BAGGA-GUPTA, S.; DAHLBERG, G. M. (2018). «Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 15, núm. 4, p. 383-411. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>>.

- BALLINGER, S.; LYSTER, R.; STERZUK, A.; GENESEE, F. (2017). «Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* [en línia], vol. 5, núm. 1, p. 30-57. <<https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>>.
- BIRELLO, M.; LLOMPART-ESBERT, J.; MOORE, E. (2021). «Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: Tensions in the discourse of initial teacher education students». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 18, núm. 4, p. 586-600. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1900195>>.
- BONACINA-PUGH, F.; COSTA CABRAL, I. da; HUANG, J. (2021). «Translanguaging in education». *Language Teaching* [en línia], vol. 54, núm. 4, p. 439-471. <<https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>>.
- BONNIN, J. E.; UNAMUNO, V. (2021). «Debating translanguaging: A contribution from the perspective of minority language speakers». *Language, Culture and Society* [en línia], vol. 3, núm. 2, p. 231-254. <<https://doi.org/10.1075/lcs.20016.bon>>.
- BRETXA, V.; COMAJUAN-COLOMÉ, L.; VILA, F. X. (2017). *Les veus del professorat: L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.
- CAMBRA, M. (2009). «Educar “en els” i “per als” plurilingüïsmes a Europa: Com es pot replantejar la formació dels docents?». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 49, p. 20-33. <<https://www.grao.com/revistas/la-formacio-del-professorat-de-llengues-268?contenido=338006>>.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (coord.) (2008). *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó.
- CANAGARAJAH, S. (2011). «Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging». *The Modern Language Journal* [en línia], vol. 95, núm. 3, p. 401-417. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>>.
- CENOS, J.; GORTER, D. (2017). «Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia], vol. 38, núm. 10, p. 901-912. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>>.
- (2020). «Pedagogical translanguaging: An introduction». *System* [en línia], vol. 92, p. 1-7. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>>.
- (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAKA, C. (2020). «Translanguaging, decoloniality, and the Global South: An integrative review study». *Scrutiny2* [en línia], vol. 25, núm. 1, p. 1-37. <<https://doi.org/10.1080/18125441.2020.1802617>>.
- CHEN, L.; KARAS, M.; SHALIZAR, M.; PICCARDO, E. (2022). «From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts». *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada* [en línia], vol. 38, núm. 2, p. 1-35. <<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>>.
- CHRONAKI, A.; PLANAS, N.; SVENSSON KÄLLBERG, P. (2022). «Onto/Epistemic violence and dialogicality in translanguaging practices across multilingual mathematics classrooms». *Teachers College Record* [en línia], vol. 124, núm. 5, p. 108-126. <<https://doi.org/10.1177/01614681221104040>>.
- CODÓ, E. (2022). «The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia], vol. 43, núm. 4, p. 341-357. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>>.

- CODÓ, E.; PATIÑO-SANTOS, A. (2014). «Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 25, p. 51-63. <<https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.00>>.
- COMAJOAN-COLOMÉ, L.; VILA, F. X.; BRETXA, V. (2022). «Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes». *Journal of Catalan Studies* [en línia], vol. 1, núm. 23, p. 132-152. <<https://revista.anglo-catalan.org/ojs/index.php/jocs/article/view/62>>.
- COMAJOAN-COLOMÉ, L.; STRUBELL, M. (2023). «Language and social psychology research in Catalan sociolinguistics». A: PRADILLA, M. À. (ed.). *Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges*. Amsterdam: John Benjamins, p. 245-260.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i d'Ensenyament; Andorra: Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports; Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura.
- CUMMINS, J. (2008). «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education». A: HORNBERGER, N. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. Nova York: Springer, p. 65-75.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *Caixa d'eines 02: Llengua, interculturalitat i cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- ERDOCIA, I. (2020). «The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging, and school autonomy in Catalonia». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 60, p. 1-12. <<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>>.
- ESTEVE, O.; GONZÁLEZ, M. (2016). «Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador». A: PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori, p. 13-34.
- FORTUNE, T. W.; TEDICK, D. J. (2019). «Context matters: Translanguaging and language immersion education in the US and Canada». A: HANEDA, M.; NASSAJI, H. (ed.). *Perspectives on language as action*. Bristol: Multilingual Matters, p. 27-44.
- FUSTER, C. (2022). «Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging». *International Journal of Multilingualism* [en línia]. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2048836>>.
- GANUZA, N.; HEDMAN, C. (2017). «Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction?». A: PAULSRUD, B.-A.; ROSÉN, J.; STRASZER, B.; WEDIN, Å. (ed.). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters, p. 208-226.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Nova York: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O.; LI, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave.
- GARCÍA, O.; LIN, A. (2017). «Translanguaging in bilingual education». A: GARCÍA, O.; LIN, A.; May, S. (ed.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and*

- education* [en línia]. Nova York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9>.
- GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. (2019). «Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 1-19. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>>.
- GUASCH, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- HAMMAN, L. (2018). «Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality». *Language and Education* [en línia], vol. 32, núm. 1, p. 21-42. <<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>>.
- JASPERS, J. (2018). «The transformative limits of translanguaging». *Language and Communication* [en línia], vol. 58, p. 1-10. <<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>>.
- LI, W. (2018). «Translanguaging as a practical theory of language». *Applied Linguistics* [en línia], vol. 39, núm. 1, p. 9-30. <<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>>.
- LLOMPART, J.; MASATS, D.; MOORE, E.; NUSSBAUM, L. (2020). «‘Mézclalo un poquito’: Plurilingual practices in multilingual educational milieus». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 98-112. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>>.
- LLOMPART-ESBERT, J.; NUSSBAUM, L. (2022). «Explorar la interacció per entendre les polítiques lingüístiques practicades a l'aula». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature* [en línia], vol. 15, núm. 4, p. 1-16. <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1196>>.
- LYSTER, R. (2019). «Translanguaging in immersion: Cognitive support or social prestige?». *Canadian Modern Language Review* [en línia], vol. 75, núm. 4, p. 340-352. <<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>>.
- MACSWAN, J. (2022). «Introduction: Deconstructivism — A reader's guide». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-44.
- (ed.). (2022). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters.
- MARSHALL, S. (2021). «Plurilingualism and the tangled web of lingualisms». A: PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.; LAWRENCE, G. (ed.). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Nova York: Routledge, p. 46-64.
- MARSHALL, S.; MOORE, D. (2016). «Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 15, núm. 1, p. 1-16. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>>.
- MAY, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Nova York: Routledge.
- (2022). «Afterword: The multilingual turn, superdiversity and translanguaging—The rush from heterodoxy to orthodoxy». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 343-355.
- MENDOZA, A.; HAMMAN-ORTIZ, L.; TIAN, Z.; RAJENDRAM, S.; TAI, K. W. H.; HO, W. Y. J.; SAH, P. K. (2023). «Sustaining critical approaches to translanguaging in education: A contextual framework». *TESOL Quarterly* [en línia]. <<https://doi.org/10.1002/tesq.3240>>.
- MOORE, E.; LLOMPART, J. (2019). «De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme». *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* [en línia], vol. 2, núm. 2, p. 57-65. <<https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>>.

- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- (2016). «El tractament integrat de llengües i continguts (TILC): clau de volta de l'educació plurilingüe i intercultural». A: PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori, p. 69-77.
- PEREÑA, M. (coord.). (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori.
- (2019). *Enseñar y aprender lenguas en un modelo educativo plurilingüe*. Barcelona: Horsori.
- PLANAS, N. (2021). «Challenges and opportunities from translanguaging research on multilingual mathematics classrooms». A: ESSIEN, A. A.; MSIMANGA, A. (ed.). *Multilingual education yearbook 2021: Policy and practice in STEM multilingual contexts*. Nova York: Springer, p. 1-18.
- PLANAS, N.; CHRONAKI, A. (2021). «Multilingual mathematics learning from a dialogic-translanguaging perspective». A: PLANAS, N.; MORGAN, C.; SCHÜTTE, M. (ed.). *Classroom research on mathematics and language*. Nova York: Routledge, p. 151-166.
- POZA, L. (2017). «Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry». *Berkeley Review of Education* [en línia], vol. 6, núm. 2, p. 101-128. <<https://doi.org/10.5070/B86110060>>.
- RIERA, E.; SENDRA, M. (2023). *Immersion lingüística: Una immersió ràpida*. Barcelona: Tibidabo.
- SALABERRY, M. R. (2020). «The 'transformative' potential of translanguaging and other heteroglossic educational practices». *Journal of Multilingual Theories and Practices* [en línia], vol. 1, núm. 2, p. 266-289. <<https://doi.org/10.1558/jmtp.16459>>.
- (2023). «The pedagogical implementation of translanguaging: The challenge of linking theory and practice». A: FUSCO, F.; MARCATO, C.; ONIGA, R. (ed.). *Proceedings of the Third International Colloquium on Plurilingualism*. Forum Editrice Universitaria Udinese, p. 271-282.
- (en premsa). «Is the transformative claim about translanguaging too powerful? Or not powerful enough?». A: ROMANOWSKI, P.; PÉREZ-CAÑADO, M. L. (ed.). *The Cambridge handbook of multilingual education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUGRAÑES, C. (2017). *A plurilingual approach to language teaching and learning in Catalonia: Using heritage languages in the additional language classroom* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/403850#page=1>> [Consulta: 12 març 2023].
- (2018a). «Repensar la immersió lingüística des d'una perspectiva plurilingüe». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 78, p. 31-36. <<https://www.grao.com/revistas/cap-a-laprenentatge-competencial-de-llengües-adicionals-30180?contenido=363850>>.
- (2018b). «The Storybook Project, el projecte conte». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 78, p. 39-42. <<https://www.grao.com/revistas/cap-a-laprenentatge-competencial-de-llengües-adicionals-30180?contenido=363851>>.
- (2021). «Promoting plurilingual competences in primary schools in Barcelona: A dominant language constellation approach to teaching and learning languages». A: ARONIN, L.; VETTER, E. (ed.). *Dominant language constellations approach in education and language acquisition*. Nova York: Springer, p. 61-86.

- TEDICK, D. J.; LYSTER, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Nova York: Routledge.
- VALLEJO, C.; DOOLY, M. (2020). «Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 1-16. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>>.
- VILA, F. X. (2023). «Research on educational sociolinguistics in the Catalan-speaking area». A: PRADILLA, M. À. (ed.). *Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges*. Amsterdam: John Benjamins, p. 207-244.
- VILA, F. X.; GALINDO, M. (2006). «Els usos lingüístics en l'educació primària a Catalunya: situació, tendències i perspectives». *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 6, p. 95-113.
- YOUNG, V. A. (2009). «“Nah, we straight”: An argument against code switching». *Journal of Advanced Composition*, vol. 29, núm. 1/2, p. 49-76.
- (2010). «Should writers use they own English?». *Iowa Journal of Cultural Studies* [en línia], vol. 12, núm. 1, p. 110-118.
- (2013). «Keep code-meshing». A: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Literacy as translingual practice*. Nova York: Routledge, p. 147-154.
- WILLIAMS, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* ['Avaluació de mètodes d'ensenyament i aprenentatge en el context d'educació bilingüe a secundària']. Tesi doctoral. Universitat de Bangor (Gal·les).