

Estratègies comunicatives a l'aula

CARLES DE ROSSELLÓ I PERALTA

Introducció

En els darrers anys s'ha popularitzat la idea que propugna una diferenciació dels usos lingüístics a l'escola segons el context. Així, s'esquematitzen les tries de llengua tot argumentant que a l'aula es parla en català, però que al pati la llengua d'interacció és el castellà. Expressada sota una frase que s'ha convertit en fórmula recurrent per a una part de l'opinió pública, l'«hem guanyat les aules, però hem perdut el pati» és una simplificació que respon a una certa realitat, però que deixa molts buits per contestar. Per exemple, que hàgim guanyat les aules però perdut el pati significa que l'alumnat escull el codi de comunicació segons la situació física on es troba dins de l'escola? Significa, a més, que les aules i els patis són espais monolingües per al català i el castellà respectivament, és a dir, que no hi ha lloc per a les negociacions de codi? Significa, en definitiva, que s'està produint una transformació substancial de les normes de tries de llengües entre els sectors més joves de la població? Actualment ja disposem de constatacions empíriques que permeten respondre algunes d'aquestes preguntes, i que demostren que a Catalunya, l'elecció d'una llengua o una altra es fa d'acord amb l'interlocutor i, per tant, que les pràctiques lingüístiques no s'alteren malgrat que els límits espacials canviïn (Galindo 2005, Rosselló 2002 i 2003, i Vila 1996).

L'objectiu d'aquest text¹ és analitzar com el personal docent d'una escola de Barcelona negocia la «llengua pública» en una aula de P3, tot partint de la constatació que

les classes no són espais d'ús exclusiu del català. En els fulls següents, doncs, abordem el que Vila (1996) anomena les *normes lingüístiques tutoritzades*, això és, les pràctiques lingüístiques que posa en circulació el personal docent amb l'alumnat.

No cal esmerçar gaires esforços per palesar la importància de les conductes adquirides durant la infantesa. Moltes ens acompanyen durant tota la vida, es converteixen en els *habitus* –segons la terminologia de Bourdieu (1980)– que condicionen el nostre comportament i la nostra percepció de la realitat. Tal com encertadament escriu Bastardas (2000 [1996]: 86; vegeu també Bastardas 1994), els «*habitus* sociamentals, normes i comportaments» es reproduïen de manera automatitzada, sense que ningú se'n qüestionï l'origen, cosa que en dificulta extraordinàriament la transformació. Els *habitus* lingüístics, en aquest cas les normes que regeixen l'ús de les llengües, constitueixen un element més de la conducta social i l'infant els adquireix a còpia d'aprehendre la realitat que l'envolta. Els models lingüístics que circumden l'infant, doncs, el proveeixen d'exemples sobre com ha d'emprar el capital lingüístic que té a l'abast, és a dir, sobre com ha d'utilitzar els coneixements i les habilitats que en conformen la competència comunicativa (Boix i Vila 1998: 140).

I d'on provenen aquests models lingüístics? Durant els primers anys de vida, de la xarxa social que Milardo (1988) denomina d'*intercanvi*, és a dir, la més propera, la constituïda per les persones (progenitors, germans i probablement avis) que interactuen més sovint amb l'infant i que a més li ofereixen suport, ajuda i consell. Amb el pas del temps, el ventall d'actors vinculats a la vida de l'infant incrementa per mitjà de la *xarxa interactiva*, formada per persones amb un contacte més o menys regular amb el nucli familiar (amics

1 Aquest article s'emmarca dins d'una recerca d'abast més ampli (Rosselló 2010), que va tenir com a objectiu l'anàlisi dels usos lingüístics entre infants de P3.

dels progenitors, mainaderes, altres familiars, etc.). La composició d'aquestes xarxes no és en absolut inalterable. El desenvolupament de les habilitats cognoscitives de l'infant i l'accés a l'àmbit acadèmic són factors que poden alterar-ne radicalment la configuració, ja que cada individu les construeix d'acord amb la seva manera de ser. Així, molts dels companys de l'escola formaran part de la xarxa d'intercanvi o de la interactiva. El contacte regular amb iguals proveirà l'infant de noves pautes de conducta lingüística, com també ho faran els usos mediatitzats (principalment per mitjà de la televisió) i evidentment el personal docent de l'escola, el protagonista principal d'aquest article.

Tots aquests actors —els familiars que conformen la llar de l'infant, les persones que hi mantenen un contacte regular, els amics de l'escola, el professorat— són models perquè l'infant adquireixi les normes pragmàtiques que regeixen l'ús de les llengües. La constatació d'un model generalitzat comporta finalment la creació d'un *habitus* lingüístic, que a Catalunya acostuma a resoldre's amb els catalanoparlants adoptant el català per a les interaccions amb membres del mateix grup lingüístic, i el castellà per a les interaccions amb els individus dels altres grups lingüístics.

A continuació analitzem un dels models lingüístics essencials, les estratègies comunicatives que posen en circulació mestres de parvulari amb infants. Veurem que les interaccions tutoritzades estan subjectes a una sèrie d'estratègies que permeten crear contextos dins de l'aula on el català i el castellà tenen el seu lloc.

1. Lanza: tipologia d'estratègies comunicatives progenitors-fills

Hi ha diverses tipologies d'interacció verbal aplicades al sistema educatiu català, com és el cas de Sánchez (1999: 142-164) o de les estratègies conversacionals proposades per al parvulari i el cicle inicial des del Servei d'Ensenyament del Català. L'objectiu d'aquestes estratègies és dotar el professorat de mecanismes perquè influeixi en aspectes de l'adquisició del llenguatge i pugui desenvolupar el rol de model lingüístic i corrector subtil (Galindo i Rosselló 2003).² Malgrat l'existència de literatura catalana especialitzada en el tema, hem optat per prendre com a punt de partida la tipologia d'estratègies discursives d'Elisabeth Lanza per exemplificar les estratègies comunicatives del personal docent. Lanza (1992 i 2004 [1997]) basa part de la seva investigació

en les interaccions progenitors-fills dins l'àmbit familiar, en infants que adquireixen simultàniament l'anglès i el noruec.³ Això, però, no és obstacle perquè el seu model ens ajudi a reflectir fins a quin punt l'equip docent negocia un context monolingüe o un context bilingüe amb l'escolar en les interaccions tutoritzades.

Abans d'exposar les estratègies que Lanza identifica, és interessant destacar que Sánchez (1999: 39) distingeix fins a tres tipus d'intervencions lingüístiques respecte de l'expressió oral en el context escolar:

- Les adaptacions formals del llenguatge.
- Les estratègies de gestió de la comunicació i la conversa.
- Les estratègies educatives d'interacció verbal.

En la primera de les intervencions, l'adult empra una sèrie de recursos, com ara enunciats breus i estructures senzilles, que faciliten la comunicació amb l'infant. Les estratègies de gestió de la conversa van encaminades a proporcionar a l'alumnat mecanismes per adequar-se a la situació comunicativa (utilitzar un to de veu correcte, tenir control sobre el torn de parla propi i el dels altres, etc.). Finalment, la darrera intervenció és la que el professorat utilitza per optimitzar la parla de l'alumnat tot corregint enunciats incorrectes, expandint enunciats incomplets, etc. En els propers fulls centrem la nostra atenció en aquest darrer grup d'estratègies. Val a dir que no fem el terme *estratègia* debades; ben al contrari, entenem que les intervencions lingüístiques dels docents responen a l'objectiu que fixa la Llei 1/1998 de política lingüística, per la qual tots els infants han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria, amb independència de quina en sigui la llengua d'ús habitual.

Amb l'objectiu que l'alumnat assoleixi la competència plena en català i castellà, el sistema educatiu de Catalunya ha anat implementant progressivament la llengua catalana com a vehicle principal d'instrucció de l'ensenyament no universitari (cf. Vila 2000). En el cas de l'etapa d'educació infantil —que comprèn la llar d'infants i el parvulari—, el català ha esdevingut la llengua vehicular majoritària, la llengua que el professorat empra *normalment* en les activitats docents.⁴ Tot i que els progenitors tenen la facultat d'optar pel castellà durant el primer ensenyament,

2 Segons les estratègies conversacionals proposades pel Servei d'Ensenyament del Català, el mestre ha «d'aconseguir una correcció subtil sense frenar les necessitats comunicatives dels nens i les nenes». [Text no publicat.]

3 Vegeu Deuchar i Quay (2000) per a una aplicació d'aquesta tipologia en el cas d'infants bilingües adquirint l'anglès i el castellà; Juan i Pérez (2001), per al català i l'anglès, o Kasuya (1998), per al japonès i l'anglès.

4 El curs acadèmic 1985-1986, el 24 % dels centres d'ensenyament infantil i primari declaraven que el català era la llengua d'instrucció de l'escola. Deu anys més tard, el percentatge assolí el 68 % (Vila 2000: 187).

la introducció obligatòria d'aquesta llengua no es preveu fins al començament del cicle inicial, quan l'alumnat té sis anys.⁵

Les dades que exposem en aquest article estan extretes d'un curs típic, és a dir, que pràcticament totes les interaccions tutoritzades es resolen en català, com a mínim per les mestres. Abans d'examinar-les, però, és moment de donar un cop d'ull a les cinc estratègies de Lanza:

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> · Estratègia de comprensió mínima (<i>minimal grasp strategy</i>) · Estratègia de la suposició (<i>expressed guess strategy</i>) · Repetició (<i>repetition</i>) · Continuació (<i>move on</i>) · Alternances de codi (<i>code switches</i>) | | <p>Context monolingüe</p> <p>Context bilingüe</p> |
|--|--|---|

L'activació d'una o una altra estratègia respon a la voluntat dels adults de negociar un *continuum* de tries lingüístiques, que abasten des d'un context monolingüe fins a un context en què les dues llengües tenen una presència permanent. Així, la primera de les estratègies és la que s'empra per consolidar un espai monolingüe. Amb la *comprensió mínima*, els adults empenyen l'infant a reformular l'enunciat utilitzant expressions d'incomprensió com ara «no ho entenc» o fent preguntes que permeten l'ús d'un equivalent lèxic en la llengua desitjada. És el cas de l'exemple següent, en el qual en Siri està dibuixant i li demana a la mare —en noruec— que li vagi a buscar més fulls. La mare li respon en anglès esperant la instrucció en aquesta llengua, cosa que succeeix en el tercer torn:

- (1) Siri: **Mama løpe/ Mama løpe/ Mama løpe/** ('Mare corre:')
- Mare: What do you want Mama to do?
(*Què vols que faci la mare?*)
- Siri: Run/ ('Corre:')
- Mare: Run. ('Corre:')
- (Fragment extret de Lanza (2004: 255).
En negreta hi ha el noruec; en rodona, l'anglès, i en cursiva, la traducció al català.)

Amb l'*estratègia de la suposició*, l'adult abandona el rol de monolingüe que havia mantingut en el cas precedent. Tal com es pot veure a continuació, ara demostra tenir un

cert coneixement receptiu de l'altra llengua de l'infant. En aquesta estratègia, l'adult reformula l'enunciat de l'infant en forma de pregunta que exigeix una resposta «sí/no»:

- (2) Mare: Yeah, what does the vov-vov want?
(*Què vol el bub-bub?*)
- Siri: **Ben/** ('Os:')
- Mare: A bone? ('Un os?')
- Siri: Yeah/ ('Sí:')
- (Fragment extret de Lanza (2004: 263).
En negreta hi ha el noruec; en rodona, l'anglès, i en cursiva, la traducció al català.)

La *repetició* avança un pas més cap a la creació d'un context bilingüe, atès que amb l'ús d'aquesta estratègia no es demana a l'infant que respongui amb la llengua que utilitza el progenitor. En altres termes, l'adult es limita a traduir una forma lèxica emesa en una altra llengua. En el proper exemple, en Siri i el pare estan jugant amb una nina a la qual estan canviant els bolquers. Tal com pot comprovar-se a la transcripció, al final d'un enunciat en noruec, en Siri produeix una alternança de codi monolèxica (*diaper*) que el pare, en el torn de parla següent, es limita a traduir per l'equivalent lèxic corresponent en noruec:

- (3) Siri: **Sånn/ og ny diaper/** ('Així/ i uns nous bolquers:')
- Pare: **Og så en ny bleie.** ('J després uns bolquers nous.')
- (Fragment extret de Lanza (2004: 264).
En negreta hi ha el noruec; en rodona, l'anglès, i en cursiva, la traducció al català.)

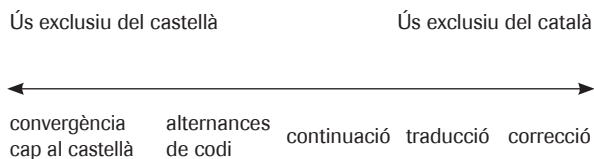
Finalment, les dues darreres estratègies són les que permeten construir un entorn amb presència continuada de totes dues llengües. En la primera estratègia, la de la *continuació*, els adults permeten llibertat emissiva, de manera que s'opta perquè un interlocutor empiri la llengua A i l'altre, la B. En la segona, les *alternances de codi* intraoracionals i interoracionals, s'adopten elements d'un altre codi en una llengua base.

2. Estratègies comunicatives en el parvulari

Un cop hem esbossat la tipologia d'estratègies verbals de Lanza, i prenent-la com a punt de partida, és hora de descriure les estratègies que hem observat en el parvulari. Aquestes també permeten parlar d'un *continuum* de tries de llengües, amb les quals es negocia des d'un context monolingüe castellà fins a un de monolingüe català, passant per diversos estadis amb una presència més o menys accentuada de totes dues llengües. La tipologia que presentem a continuació, doncs, està ordenada seguint aquest

5 Tot i que no és l'objectiu d'aquest article, els resultats de diversos estudis avalen la metodologia del denominat *model de conjunció en català* pel que fa a l'adquisició lingüística del català i del castellà. El lector que estigui interessat a aprofundir en aquesta qüestió, en trobarà un resum excel·lent a Arnau (2004).

continuum; per tant, no abordem l'anàlisi des del nombre de vegades que s'empra una o altra estratègia, tot i que n'hi ha que són clarament més emprades que d'altres com posem de manifest en els propers fulls.



La representació de les cinc estratègies observades permet veure de manera gràfica els dos extrems de la línia, en els quals se situen les conductes lingüístiques que impulsen a crear l'aula com a espai monolingüe en castellà —amb la *convergència cap al castellà*— o com a espai monolingüe en català —amb la *correcció*. Entremig, hi ha tres estratègies més —l'*alternança de codi*, la *continuació* i la *traducció*—, l'ús de les quals predisposa a la creació d'un entorn bilingüe.

a) *Convergència cap al castellà*

Emprem el terme *convergència*⁶ amb el significat que Giles *et al.* (1973) li atorguen en la teoria de l'adaptació, això és, el procés pel qual els parlants ajusten trets de la parla (com ara el to, el ritme, l'accent, etc.) a les característiques de la parla de l'interlocutor. En el cas que ens ocupa, el procés d'ajustament consisteix a emprar una mateixa llengua en tots els torns de parla. En l'àmbit que analitzem, aquesta estratègia permet crear un context exclusiu d'ús del castellà. Val a dir que l'aplicació d'aquesta estratègia és absolutament marginal —només se n'han detectat tres o quatre casos després d'un any d'observació—, i són interaccions que acostumen a resoldre's de manera molt ràpida, amb un retorn immediat al català per l'adult. És el cas de l'exemple següent, en el qual PAO, de llengua primera castellana, pregunta a una de les mestres el perquè uns pares han vingut a buscar un nen de la classe:⁷

(3) PAO: ¿Por qué se va?

Mestra: Está malito.

6 Un altre procés també anomenat *convergència lingüística* és el que té a veure amb l'adaptació progressiva d'elements gramaticals d'una llengua A a una llengua B. Podeu consultar Boix i Vila (1998: 256-258) per a una ampliació del tema.

7 A menys que s'indiqui el contrari, els exemples següents provenen de Rosselló (2010).

b) *Alternances de codi*

Com ja apuntava Lanza, l'alternança de codi es revela com una de les intervencions que permet negociar un context bilingüe. És una estratègia que el personal docent utilitza molt poc. Tot seguit aportem un parell de casos. El primer el protagonitzen una mestra amb JAV, de L1 castellana:

(4) Mestra: **Què és això?**

JAV: Un lobo.

Mestra: ¿Un lobo? **I que mossega?**

JAV: Sí.

A diferència de l'estratègia de traducció (vegeu més avall), la mestra no tradueix el sintagma «un lobo», sinó que simplement l'incorpora com un manlleu i continua el torn en català. Un cas similar és el següent, en què PAO acaba de fer un dibuix quan l'activitat consistia en una altra tasca:

(5) PAO: **Jo he fet** un nene.

Mestra: **Doncs ara no és hora de dibuixar** nenes.

c) *Continuació*

Sense cap mena de dubte, la continuació és l'estratègia més emprada per l'equip docent de P3. És també l'estratègia que permet establir més clarament —conjuntament amb les *alternances de codi*— un context bilingüe dins de l'aula, ja que cada interlocutor s'expressa en una llengua diferent. De casos observats n'hi ha molts, i aquí n'exposem tan sols dos. En el primer, l'alumnat ha de fer un dibuix. ARO, de L1 castellana, adverteix la mestra (LOG) del que està dibuixant un dels nens:

(6) ARO: LOG, el GUI está haciendo, [está haciendo-]

Mestra: **[Què fa?]**

ARO: Un hombre.

Mestra: **Bueno, perquè li agrada.**

En el segon exemple, la mestra fa una pregunta general a la classe, a la qual responen en català diversos nens. En el tercer torn, PAO intervé en castellà, tot i que la rèplica de la mestra torna a ser en català:

(7) Mestra: **Quants anys fareu vosaltres?**

DIV: **Quatre.**

PAO: Yo tengo tres.

Mestra: **Però en faràs quatre.**

d) *Traducció*

Hem denominat *traducció* l'estratègia de repetició de Lanza. Hem preferit canviar-li el nom perquè entenem que sota la nova etiqueta es percep més clarament la finalitat peda-

gògica de la intervenció, que no és altra que proporcionar equivalents lèxics per augmentar el vocabulari de la segona llengua dels infants no catalanoparlants. A partir dels exemples següents es poden observar les dues metodologies amb les quals les mestres apliquen la traducció:

(8) Mestra: **Què dibuixes?**

JOA: Un gusano.

Mestra: ¿Un gusano? **Un cuc? Que t'agraden els cucs?**

La primera metodologia es basa a incorporar l'equivalent lèxic català immediatament després de la paraula que es vol traduir: «¿Un gusano? Un cuc?», i posteriorment formular un nou enunciat amb la incorporació de la nova paraula. Cal dir que aquesta no és, ni de lluny, una estratègia d'ús sistemàtic. Pocs segons després de recollir el cas que acabem d'exposar, i en resposta a la mateixa pregunta —«Què dibuixes?»—, un altre nen va respondre «Un pato.», rebent com a resposta un «Molt bé.», sense cap traducció. La segona metodologia consisteix simplement a traduir l'enunciat en castellà de l'infant. ARO va cap a la mestra i li ensenya el davantal que porta a la mà:

(9) Mestra: **I què vols que faci amb això?**

ARO: Que me lo ates.

Mestra: **Ah... que t'ho cordi.**

e) Correcció

L'estratègia de la correcció té punts de contacte amb la que acabem de descriure, atès que també incorpora la traducció d'elements lèxics o d'enunciats. La principal diferència cal buscar-la en el fet que amb aquesta estratègia l'adult fa explícit que a l'aula s'ha d'emprar el català; en altres paraules, servint-se d'aquesta estratègia, la mestra negocia un context en què la llengua d'ús preponderant sigui la catalana. En els exemples que hem inclòs dins d'aquesta modalitat comunicativa, es pot percebre una gradació en l'exigència d'ús del català. De fet, en l'estadi més baix, no es demana cap tipus d'ús, simplement es recorda que a classe s'ha d'utilitzar el català. Fixem-nos: DAN és bilingüe familiar i a l'aula acostuma a parlar en català. La mestra està ensenyant les parts del cos i quan esmenta per segon cop les orelles, DAN li pregunta:

(10) DAN: ¿Otra vez?

Mestra: **Sí. «Una altra vegada» es diu.**

Els dos fragments següents exemplifiquen el que anomenem *exigència feble d'ús*. A diferència de l'estadi anterior, la mestra no només proporciona la traducció de l'enunciat, sinó que també convida a utilitzar activament la llengua.

En l'exemple 11, la mestra mostra cartells amb els noms de l'alumnat amb l'objectiu que tothom reconegui el seu nom:

(11) Mestra: **De qui és aquest nom?**

SER: Mío.

Mestra: **Molt bé. Dignes «meu, meu».**

SER: **Meu.**

En l'exemple 12, ARO s'adreça a la mestra:

(12) ARO: Yo tengo una luna.

Mestra: **Tinc una lluna. A veure com ho dius?**

ARO: **Una lluna.**

Mestra: **Molt bé.**

Finalment, encara hem detectat un tercer estadi, que denominem *exigència forta d'ús*. En aquest cas es fa clarament explícita la necessitat d'emprar el català; és a dir, no només es convida a utilitzar activament el català, sinó que també s'afegeix algun tipus d'instrucció sobre el codi que cal usar a l'aula. Vegem-ho amb un parell d'exemples. La mestra demana a LLU —de L1 catalana— que expliqui a JOR —de L1 castellana— una activitat plàstica. Quan LLU acaba, la mestra pregunta:

(13) Mestra: **JOR, quants cargols enganxaràs a la fulla gran?**

JOR: **Un.**

Mestra: **Molts! A veure, digue-ho.**

JOR: **Molts.**

Mestra: **I a la petita?**

JOR: Poquitos (en veu molt fluixa).

LLU: **Poquets, ho ha dit.**

Mestra: **Sí, però en castellà. I aquí s'ha de dir en català.**

A veure com ho diem en català? [Molts i pocs].

Tots: **[Molts i pocs].**

En el fragment 14, la mestra ensenya el llibre *101 dàlmates*, i pregunta, assenyalant un gos, quin animal és. MIQ, trilingüe familiar que utilitza gairebé sempre el català a classe, aquesta vegada respon en castellà. La mestra, sorpresa per aquesta conducta inesperada, l'incita explícitament a usar el català:

(14) MIQ: Son perros.

Mestra: **Ai quin susto! Digue-ho en català.**

MIQ: **Són gossets.**

Mestra: **Són gossets.**

3. Conclusió

En aquest article hem examinat les estratègies comunicatives d'un grup de mestres de P3. Aquestes estratègies tenen per objectiu (i) fer del català la llengua d'ensenyament

ment habitual, i (ii) encaminar l'alumnat perquè al final de l'etapa d'educació obligatòria sigui plenament competent en català i castellà. Per tal d'assolir ambdós objectius, el sistema educatiu s'ha dotat d'uns mecanismes que permeten controlar la producció lingüística del professorat i de l'alumnat en l'ús públic i oral de les seves intervencions. D'una banda, en el cas de les mestres, aquest control es concreta en l'aplicació d'unes estratègies que tenen una difusió irregular entre la plantilla dels docents. Així, mentre l'estratègia de la continuació és emprada per la totalitat de les mestres d'una manera molt profusa, les altres estratègies tenen una difusió molt més reduïda i no són posades en pràctica per totes les docents. D'altra banda, el control de la producció lingüística de l'alumnat passa sobretot pel control dels torns de parla que exerceixen les mestres en les interaccions tutoritzades. Ja hem apuntat que, com a mínim a P3, l'exigència de l'ús del català és una pràctica molt limitada.

4. Bibliografia

- ARNAU, J. (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars de Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà», *Llengua, societat i comunicació*, 1 (<http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1.htm>).
- BASTARDAS, A. (1994). «Persistència i canvi en el comportament lingüístic: la planificació sociolingüística», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 12, pàg. 31-39.
- BASTARDAS, A. (2000 [1996]). *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística* (2a ed.). Barcelona: Proa.
- BOIX I FUSTER, E. i VILA I MORENO, F.X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- DEUCHAR, M. i QUAY, S. (2000). *Bilingual Acquisition. Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (1998). *Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística*. Barcelona: Departament de la Presidència, Generalitat de Catalunya.
- GALINDO, M. (2006). «Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya» (tesi doctoral). Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- GALINDO, M. i ROSSELLÓ, C. (2003). «Estratègies per fomentar l'ús interpersonal del català entre l'alumnat de parvulari», *Actes del 2n Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- GILES, H., TAYLOR, D. i BOURHIS, R. (1973). «Towards a Theory of Interpersonal Accommodation through Speech: Some Canadian Data», *Language in Society*, 2, pàg. 177-192.
- JUAN, M. i PÉREZ, C. (2001). «Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition», *Journal of Child Language*, 28, pàg. 59-86.
- KASUYA, H. (1998). «Determinants of language choice in bilingual children: The role of input». *International Journal of Bilingualism*, 3, pàg. 327-346.
- LANZA, E. (1992). «Can bilingual two-year-olds code-switch?», *Journal of Child Language*, 19, pàg. 633-658.
- LANZA, E. (2004 [1997]). *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Nova York: Oxford University Press.
- MILARDO, R. (1988). «Families and social networks: an overview of theory and methodology». En: MILARDO, R. (ed.): *Families and Social Network*. Newbury Park, CA: Sage, pàg. 13-47.
- ROSSELLÓ, C. (2002). «¿Catalán o castellano? Elección de lenguas de casa a la escuela», II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo «Bilingüismo e educación, da familia á escola». Vigo, 23-26 d'octubre de 2002.
- ROSSELLÓ, C. (2003). «Catalan or Spanish? Language choice from home to school». En: SAYAHI (ed.): *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pàg. 30-42.
- ROSSELLÓ, C. (2010). «Tries lingüístiques al parvulari» (tesi doctoral). Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- SÁNCHEZ, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès Editors.
- VILA I MORENO, F.X. (1996). *When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia* (tesi doctoral). Vrije Universiteit Brussel.
- VILA I MORENO, F.X. (2000). «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana», *Revista de Llengua i Dret*, 34, pàg. 169-208.