

## Aprendre a triar

### L'adquisició de les normes d'ús i alternança de codis en l'educació infantil

Carles de Rosselló i Peralta

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Carles de Rosselló i Peralta

# Aprendre a triar

---

**L'adquisició de les normes d'ús i  
alternança de codis en l'educació infantil**

Director:  
F. Xavier Vila i Moreno

Tesi doctoral  
Departament de Filologia Catalana  
Universitat de Barcelona  
Programa de doctorat *Llenguatge i variació* (2000-2002)



# Índex

<i>Agraïments</i>	IX
<i>Introducció</i>	XI
<b>Capítol 1. Perspectives macro i micro de les tries de llengües: cap a un marc integrador</b>	<b>1</b>
1. La perspectiva macrosocial de les tries lingüístiques	4
1.1 Model de distribució complementària	6
1.2 Model del conflicte lingüístic	12
2. La perspectiva interaccional de les tries lingüístiques	16
2.1 Gumperz: alternança de codi conversacional	16
2.2 Auer: anàlisi seqüencial de l'alternança de codi	19
2.3 Myers-Scotton: model del marcatge	27
3. Establir ponts: cap a una tercera via entre les concepcions macrosocial i microsocia	31
3.1 La comunitat de parla	31
3.2 Les xarxes socials	35
3.2.1 Definició, tipus i estructura de xarxes	36
3.2.2 Les xarxes socials en l'anàlisi sociolingüística	39
3.2.2.1 L'anàlisi de xarxes en la variació lingüística	41

3.2.2.2 L'anàlisi de xarxes en el manteniment i canvi de codi	43
3.2.2.3 L'anàlisi de xarxes aplicades al català	48
3.3 La comunitat de pràctiques	56
3.3.1 Crítiques a la comunitat de pràctiques	60
4. Síntesi del capítol	60
<b>Capítol 2. El català a l'escola: evolució dels darrers 40 anys</b>	<b>63</b>
1. El català en el sistema d'ensenyament	64
2. Cicle infantil	69
2.1 La normativa lingüística del cicle infantil	70
2.2 El currículum lingüístic del cicle infantil	72
3. L'impacte del sistema escolar sobre els usos	73
4. Síntesi del capítol	79
<b>Capítol 3. L'adquisició lingüística</b>	<b>81</b>
1. Teories sobre l'adquisició lingüística	82
1.1 La parla adreçada als infants	89
2. Les habilitats fonològiques i fonètiques	92
2.1 Del balboteig a l'articulació de les primeres paraules	96
3. L'adquisició del lèxic	101
4. L'adquisició de la morfosintaxi	106
4.1 L'aparició dels morfemes en català i castellà	108
4.2 Oracions negatives	109
4.3 Oracions imperatives	112

4.4 Oracions interrogatives	114
4.5 Oracions compostes	118
5. Síntesi del capítol	124
<b>Capítol 4. Recerca etnogràfica en un parvulari de Barcelona</b>	<b>127</b>
1. Perspectiva general de l'etnografia de la comunicació	128
1.1 L'observació participant	130
2. Les etapes del treball de camp	135
2.1 Criteris de selecció d'escola	135
2.1.1 La condició lingüística ambiental (CLA)	136
2.1.2 La condició lingüística de la docència (CLD)	137
2.1.3 La condició lingüística del centre (CLC)	138
2.2 Accés als informants	139
2.3 La recollida de dades	140
2.4 Principis ètics de la recerca	144
2.5 El comportament lingüístic de l'investigador	146
3. Aspectes generals de la transcripció	148
3.1 Emissor i destinataris	149
3.2 Llengua del torn de parla	150
3.2.1 La llengua dels torns dubtosos	151
3.2.2 La llengua dels torns amb marques transcòdiques	156
3.3 Llenguatge egocèntric	158
3.4 Text i comentaris	161
4. Síntesi del capítol	161

<b>Capítol 5. Els usos lingüístics: aspectes qualitius i aspectes quantitius</b>	<b>163</b>
1. Objectius i hipòtesis de la investigació	163
1.1 Hipòtesi sobre les normes lingüístiques tutoritzades	164
1.2 Hipòtesi sobre les tries lingüístiques entre iguals	164
1.3 Hipòtesi sobre les negociacions de codi	165
2. Estratègies comunicatives a l'aula	165
2.1 Lanza: tipologia d'estratègies comunicatives pares-fills	167
2.2 Estratègies comunicatives al parvulari	170
2.2.1 Convergència cap al castellà	171
2.2.2 Alternances de codi	172
2.2.3 Continuació	173
2.2.4 Traducció	174
2.2.5 Correcció	175
2.3 Síntesi de les estratègies comunicatives a l'aula	178
3. Les tries lingüístiques entre iguals: aspectes quantitius	178
3.1 Resultats globals	179
3.2 La llengua primera dels infants	182
3.3 Les llengües de les xarxes socials dels infants	185
3.4 Anàlisi de components principals	193
3.4.1 Consideracions prèvies	194
3.4.2 Extracció del nombre òptim de factors	197
3.4.3 Interpretació de les components	200
3.4.4 Interpretació dels resultats	201
3.5 Els usos lingüístics a l'aula entre iguals	206

3.6 Síntesi dels usos lingüístics a l'aula	221
4. Alternances de codi conversacional	223
4.1 Alternança relacionada amb la competència lingüística	224
4.2 Alternança relacionada amb l'adquisició de les normes sociopragmàtiques	226
4.3 Alternança relacionada amb l'exploració de codi	232
4.4 Alternança relacionada amb la comunitat de pràctiques	235
4.5 Síntesi de les alternances conversacionals	236
<b>Capítol 6. Conclusions</b>	<b>239</b>
1. D'ara endavant	243
<i>Bibliografia</i>	245
<i>Índex analític</i>	267
<i>Índex de taules i gràfics</i>	273
<i>Annexos</i>	277





## Agraïments

Paradoxalment la primera pàgina és la darrera que s'escriu. Significa que s'ha culminat un procés il·lusionant però també tortuós, que posa a prova la capacitat intel·lectual i les febleses d'un mateix. És el moment d'agrair a tot un seguit de persones el seu suport al llarg d'aquests anys, ja que sense el seu ajut aquest treball avui no seria una realitat.

En primer lloc vull fer esment del Dr. Vila. No l'he tingut mai com a professor, però per un atzar em va corregir el meu primer treball de sociolingüística. Quan em pensava que havia escrit –il·lús de mi– poc menys que l'estudi que marcaria el futur d'aquesta ciència, les correccions en vermell gairebé no permetien veure la tinta original negra. Curiosament, però, des d'aquell dia m'ha dedicat moltes hores, m'ha ensenyat i m'ha exigit com poques persones han fet. Gràcies per haver confiat sempre en mi.

Aquesta recerca tampoc no hauria estat possible sense el suport del Centre de Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona. Voldria agrair en especial al seu director, el Dr. Bastardas, que em facilités les eines d'investigació adequades per dur a terme l'estudi.

No tinc prou paraules per expressar la meva gratitud a totes les persones de La Font d'en Fargas que s'han vist implicades en aquest projecte. Anem a pams. Un cop seleccionada l'escola, l'Enric Martí, professor del centre, em va posar en contacte amb la direcció, cosa que va facilitar enormement el meu aterratge. Cal fer esment, com no podia ser de cap altra manera, de tot l'equip docent d'educació infantil de l'escola: la Lluïsa, la Pilar, la Sílvia i l'Ismael; i en lletres majúscules, la Glòria, la tutora de la classe de P3, que em va acollir des del primer moment com un més de la *troupe*. Gràcies per tot l'ajut i suport durant tots aquells mesos. I finalment he d'agrair, en

primer lloc, als pares i mares, que amb tant d'entusiasme es van prestar a col·laborar en aquesta recerca, i en segona instància als nens i nenes de la classe dels Cargols, que m'han ensenyat tant.

L'apartat de l'anàlisi quantitativa no hauria vist la llum sense el mestratge del Dr. Llopis, que m'ha guiat pel complicat món de l'estadística.

Diverses persones han tingut l'amabilitat de llegir-se versions prèvies d'aquest treball i de fer-me crítiques i suggeriments que m'han servit per millorar-lo: Cristina Palomeque –que també m'ha donat un cop de mà amb la traducció de termes anglesos–; Vanessa Bretxa; Natxo Sorolla; Anna Farré; i la meva *col·lega* sociolingüística, Mireia Galindo, que n'ha fet una lectura particularment exhaustiva. A tots, moltes gràcies. El meu agraïment també a Elisabet Borromeo, Jonathan Cos i Santi Iranzo per oferir-me una mica del seu temps amb un parell de transcripcions. També voldria esmentar l'Institut Català de Sociolingüística, el personal del qual sempre m'ha tractat amb molta amabilitat i eficàcia.

Finalment, però com es diu en aquests casos, no per això menys important –de fet seria exactament al contrari–, aquesta tesi mai no hauria estat possible sense el suport i l'afecte de dues persones. D'una banda, la Rosa, la meva mare, un exemple d'esforç i sacrifici, especialment en els anys més difícils, quan el meu pare va deixar aquest món massa jove. I d'altra banda, la Sandra, la meva companya, la qual s'ha convertit en el meu puntal durant tots aquests anys i a qui li he d'agrair tantes coses que no en tindria prou amb un sol full.

## Introducció

L'evolució històrica i política dels darrers 100 anys ha creat un escenari inèdit en la història de Catalunya respecte del contacte de llengües: el català ha passat de ser l'única llengua coneguda d'un percentatge elevadíssim de la població, a haver de recórrer un llarg camí per recuperar àmbits d'ús pels quals competeix amb el castellà en un entorn en què el nombre de llengües ha crescut de manera espectacular en molt poc temps.

Des de fa gairebé tres dècades, el govern ha posat principalment en mans de l'escola l'objectiu de normalitzar la llengua. Per aquesta raó, l'impacte sobre els usos lingüístics dels escolars a partir de les polítiques educatives desplegades en aquests 30 anys és motiu d'interès i controvèrsies, no tan sols entre els especialistes sinó també en amplis sectors de la població. Per tal de donar resposta a com l'escola influeix sobre els usos, la sociolingüística catalana –sobretot a partir dels anys 90– s'ha dotat d'una sèrie –més aviat escassa– de recerques que han abordat la qüestió de les interaccions entre iguals dins del marc escolar.

Aquestes recerques presenten com a mínim dues característiques comunes. En primer lloc, se centren en l'àmbit de preadolescents i joves, normalment quan el procés de negociació de codi ja ha finalitzat i per tant la llengua de les interaccions entre els membres del grup ja està consolidada. I en segon terme, s'han centrat en escoles i aules amb un clar predomini d'alumnat al·lòfon. Fruit d'aquestes investigacions, doncs, avui en dia coneixem més i millor el comportament sociopragmàtic d'un segment determinat de l'alumnat. Això no obstant, més enllà d'intuïcions més o menys fonamentades, encara sabem poc del que ocorre en contextos amb un nombre similar de parlants dels dos principals grups lingüístics de

Catalunya. Per exemple: en quina llengua es resolen les interaccions diàdiques intergrupals en els grups-classe amb un percentatge similar d'alumnes de llengua inicial catalana i castellana? En quin moment es produeix la consolidació del codi d'interacció? Un cop consolidat el codi, hi ha espai encara per a la negociació de les tries lingüístiques? Quins factors condueixen a la convergència lingüística? I a la divergència?

El treball que ara tot just emprenem explora els usos orals en els mesos posteriors a la creació d'un grup-classe de P3, és a dir, amb alumnes de 3 a 4 anys. La tria d'aquesta edat no ha estat una decisió arbitrària. El cicle d'educació infantil és un moment important per a la vida de les persones per diverses raons: implica abandonar l'àmbit familiar per entrar en el sistema educatiu; suposa crear vincles amb persones amb les quals es compartiran experiències durant molts anys; i a nivell lingüístic, per a l'alumnat al·lòfon, significa exposar-se durant moltes hores al dia a una llengua que fins aquell moment no formava part de la seva trajectòria vital. Encara hi ha una altra raó que reforça l'interès sociolingüístic d'aquest moment: la constitució d'un grup-classe és l'ocasió idònia per analitzar com es construeixen i es resolen les negociacions de codi.

Una part molt considerable de les investigacions lingüístiques amb infants giren a l'entorn de l'adquisició dels aspectes fonètics, lèxics i morfosintàctics, i només d'una manera més tangencial dels sociolingüístics; més concretament, dels aspectes referits a les tries lingüístiques entre iguals i a la reproducció de les normes de les llengües. En aquest estudi, però, deixem de banda el primer àmbit i ens concentrem a descriure tres aspectes relacionats amb els usos orals dins de l'aula. En primer lloc s'analitzaran les normes lingüístiques tutoritzades, això és, les pràctiques lingüístiques que posa en circulació el personal docent amb els alumnes, els quals estan en ple procés d'adquisició de la primera i segona llengua. En segon terme s'observarà en quina llengua resolen les interaccions intra- i intergrupals alumnes de P3 en situacions quasiespontànies. I finalment s'exposarà com

en aquestes mateixes situacions els infants negocien el codi d'interacció en les seves converses entre iguals. Bona part de l'anàlisi es posa en relació amb les xarxes socials, una variable que al llarg de nombrosos estudis ha demostrat tenir un gran potencial a l'hora d'explicar el comportament sociolingüístic de les persones. Aquest és el fonament del cinquè capítol.

El quart capítol té com a objectiu presentar la metodologia de la recollida de dades i el seu posterior tractament. Al llarg d'aquestes pàgines exposarem en primer lloc els motius pels quals s'ha optat per l'observació participant com la tècnica més adequada per obtenir dades de qualitat. En segon terme farem referència als condicionants sociolingüístics de l'entorn de l'escola, del mateix centre i de l'aula, i també explicitarem les vies que es van seguir per accedir als informants. Finalment, descriurem el procés de transcripció de les dades.

El tercer capítol està dedicat a presentar les capacitats lingüístiques que desenvolupen els infants entre els 3 i 4 anys. Com hem subratllat unes línies més amunt, aquesta tesi no té per objecte l'estudi de l'adquisició lingüística, ni tampoc s'ha avaluat la competència en català i castellà dels infants –en el moment de fer la recerca, el Servei d'Ensenyament del Català començava a fer proves d'adquisició de les dues llengües a partir dels 5 anys–, però així i tot s'ha considerat oportú acostar el lector a les possibilitats comunicatives dels informants. L'evolució que experimenta la persona en tots els àmbits lingüístics en un lapse de temps que podem definir de breu és fascinant. Per posar només un exemple, repassarem estudis que han registrat l'aprenentatge de més de cent paraules en només dues setmanes per part d'infants de 15 mesos d'edat. A més de l'adquisició del lèxic, també analitzarem les habilitats fonètiques, morfològiques i sintàctiques.

El segon capítol ressegueix la presència del català a l'escola, des de la Transició fins a l'actualitat. O el que és el mateix: del 3,3% d'escoles que

feien l'ensenyament *en* català i prop de 400 professors que feien classes *de* català el 1978 (Artigal coord. 1995: 22), fins a l'actual model de conjunció. Veurem que com a conseqüència de la Llei de normalització, en un període d'onze anys (1983-1994), l'extensió de l'ensenyament *en* català com a llengua principal de docència augmenta ràpidament, tant en zones amb clar predomini de catalanòfons com en zones on la llengua majoritària és el castellà. En aquest darrer cas, a través de la immersió lingüística. L'apartat històric deixa pas, en la darrera part del capítol, a l'anàlisi del coneixement i usos del català i castellà en els escolars catalans a partir de l'escrutini de diversos informes i estudis de caire macrosocial.

El capítol que encapçala aquest treball aporta la perspectiva teòrica de les tries de llengües. L'estudi de les tries lingüístiques ha conegut dues grans tradicions: la macrosocial i la microsocio-interaccional. La primera entén que les tries no són producte d'una decisió (totalment) lliure del parlant, sinó que a nivell supraindividual hi ha una sèrie d'institucions polítiques, econòmiques, socials, religioses, etc., que n'influeixen el comportament lingüístic d'una manera implícita o explícita. En canvi, la perspectiva interaccional concentra la seva atenció en el parlant i deixa de banda la pressió que es pugui exercir des de les institucions. Com veurem, diversos autors han apuntat mancances a l'hora d'arribar a una comprensió holística de les tries de llengües només a partir de la dicotomia entra una i altra tradició. Per aquest motiu, en aquesta recerca hem optat per les xarxes socials com a constructe teòric capaç d'establir ponts explicatius entre els factors politicosocials que afecten el manteniment o substitució lingüístics i les motivacions de tria lingüística en interaccions locals.

El capítol que clou la tesi presenta les principals conclusions del treball.

## Capítol I

# Perspectives macro i micro de les tries de llengües: cap a un marc integrador

L'estudi del bilingüisme i les tries de llengües és un camp d'investigació en el qual han convergit diverses disciplines científiques i múltiples orientacions analítiques. No és casual que ja en una de les primeres formulacions que es té coneixença de l'alternança de codi, Vogt l'entengués com a «perhaps not a linguistic phenomenon, but rather a psychological one, and its causes are obviously extra-linguistic» (Vogt 1954 *apud* Álvarez-Caccamo 1998: 32). Des del seu inici, doncs, l'alternança de codi es concep com un fenomen que té imbricacions més enllà del terreny lingüístic i en el que cal endinsar-se en altres camps per cercar-ne les causes.

Malgrat l'aparició del concepte, l'alternança de codi és un fenomen que passa relativament inadvertit per autors com Weinreich o Haugen. De fet, Weinreich ([1953] 1996: 171) creu que l'alternança de codi és una desviació de la norma, «la inclinació anormal pel canvi». Milroy i Muysken (1995b: 8) exposen diversos motius que poden explicar aquesta indiferència inicial: (i) un interès més gran en la «langue», el sistema lingüístic bilingüe, que en la «parole», l'ús lingüístic bilingüe; (ii) una visió estructuralista de la llengua, en què l'alternança de codi seria vista com una molèstia; (iii) manca d'equips d'enregistrament adequats, cosa que demanaria observacions més indiscretes i en conseqüència l'alteració de les condicions perquè els participants s'expressessin tal com ho farien en situacions espontànies; i (iv) un interès més gran per l'estudi de la ràpida assimilació lingüística de grups



d'immigrants en el nou país d'origen que no pas per l'estudi de les etapes lingüístiques intermèdies fins arribar al canvi de llengua.

A pesar de l'escàs interès que suscita l'alternança en un primer moment, de seguida rep l'atenció d'un nombre ingent d'especialistes. Sovint es converteix en un concepte emprat d'una manera abusiva per encabir-ne la totalitat dels fenòmens de contacte. Per *alternança de codi* s'entén la «juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems» (Gumperz 1982: 59). Les alternances es caracteritzen per ser breus, no impliquen renegociar la llengua establerta com a base de la interacció (Boix 1993: 21) i serveixen per indicar diverses funcions discursives com ara expressar una segona veu, incorporar expressivitat, aconseguir efectes lúdics, etc. (Galindo 2006).

L'estudi pròpiament de l'alternança de codi (d'ara endavant AC) neix paral·lelament amb la consolidació de la sociolingüística com a disciplina científica. En el transcurs dels anys, les diverses orientacions analítiques a l'entorn d'aquest fenomen permeten distingir fins a quatre branques pel que fa als principals punts d'interès.

La primera es caracteritza, com acabem d'apuntar, per l'escàs interès que suscita entre els investigadors. Efectivament, l'AC es concep com un element més d'estudis lingüístics més amplis, en què també s'analitzen altres fenòmens com ara els manlleus, la interferència o la convergència sintàctica. Això en el millor dels casos, ja que sovint l'alternança queda relegada a un segon pla o ni tan sols s'arriba a esmentar (Myers-Scotton 1993).

Aquesta situació es capgira amb els treballs de John Gumperz, atès que aquest autor converteix l'AC en el focus principal de la seva recerca. Els seus treballs sobre dialectologia social a l'Índia dels anys 60 i, sobretot, els de Blom i Gumperz ([1972] 2000) i Gumperz (1982) influencien decisivament les obres posteriors dedicades a l'AC perquè les encamina cap a la

perspectiva social, la qual havia romàs inexplorada fins aleshores. Bàsicament, Gumperz relaciona l'alternança amb una sèrie de funcions socials que es produeixen amb regularitat. Aquesta via d'estudi possibilita d'examinar posteriorment l'AC com un procés social i interaccional que pot explicar qüestions de teoria social, com ara com es desenvolupen les identitats socials o com es (re)produeixen les relacions de (des)igualtat social (Heller i Pfaff 1996). La nova orientació analítica proposada per Gumperz el consagra com la figura més influent en l'estudi dels aspectes interaccionals del bilingüisme (Li Wei 1994; Myers-Scotton 1997; Gross 2001).

La recerca de Poplack ([1980] 2000) centrada en els aspectes lingüístics de l'alternança en portoriquenys de Nova York obre una nova via d'estudi que gira a l'entorn dels aspectes estructurals, especialment les restriccions morfosintàctiques de l'alternança intraoracional (MacSwan 2004).<sup>1</sup> Precisament la distinció entre alternances intraoracionals –aquelles que es produeixen dins de l'oració– i alternances interoracionals –aquelles que es produeixen en els límits de dues oracions– ha conegut una gran difusió entre els especialistes.

Finalment, la darrera etapa es caracteritza per un interès puixant per vincular l'AC a aspectes de teoria social com els capitals de Bourdieu o les xarxes socials. En aquest corrent d'anàlisi, l'alternança es concep com un element capaç d'aportar informació a processos socials més amplis, com ara el manteniment o la substitució lingüística.

Estretament vinculada a l'alternança, trobem la tria lingüística, el nucli bàsic sobre el qual pivota aquest estudi. Si unes línies enrere definíem l'alternança com l'ús de dues o més llengües dins del context d'un acte comunicatiu, la tria es concep com l'establiment d'un codi que s'utilitza de

---

<sup>1</sup> Vegeu Bhatt (2001) per a una visió de conjunt d'estudis i models estructurals.

manera sistemàtica en el marc d'una interacció<sup>2</sup> –si bé l'alternança contínua també pot constituir-se com la tria lingüística (Myers-Scotton 1993)–. L'ús sistemàtic no implica inalterabilitat atès que la tria de llengua es pot negociar diverses vegades al llarg d'una interacció si els elements que la componen (constel·lació de participants, tema de la conversa, grau de formalitat, etc.) varien (Boix 1993: 20).

La recerca que us disposeu a llegir aborda l'estudi del bilingüisme i les tries lingüístiques des d'una perspectiva fonamentalment social. Per aquest motiu, en aquest capítol ens disposem a repassar les principals aportacions teòriques que s'han fet per entendre les tries lingüístiques des de l'àmbit social. D'acord amb Grimshaw (1987), hem estructurat els apartats segons les dues grans tradicions que han marcat la recerca sociològica i sociolingüística: les perspectives macro i micro. En la primera veurem que l'èmfasi se situa en el conjunt de normes que emanen de grans estructures socials i com aquelles influeixen en les tries lingüístiques dels parlants. En la segona observarem com el centre d'anàlisi es desplaça cap a l'individu mateix, el qual disposa de llibertat per construir, interpretar i transformar activament el seu entorn. Finalment discutirem les mancances de tractar les tries de llengua només des d'una de les dues tradicions i avaluarem dos models teòrics que tenen com a objectiu aportar una visió macro i micro conjunta.

## **1. La perspectiva macrosocial de les tries lingüístiques**

La concepció macro de l'estudi del bilingüisme i contacte de llengües té com a referent inicial Joshua Fishman. La seva obra *The Sociology of Language* (1972: 121) posa les bases del que s'ha anomenat la *sociologia de la llengua*, i que ha esdevingut un dels pilars sobre el qual s'ha fonamentat la sociolingüística. Tal com afirma el mateix Fishman (1972: 1), aquesta

---

<sup>2</sup> Vegeu Auer (2000) per a una reflexió sobre els problemes de determinar la llengua base d'una interacció.

disciplina tracta de l'organització social del comportament lingüístic. Dit en altres paraules, les tries lingüístiques no són producte d'una decisió (totalment) lliure del parlant, ja que a nivell supraindividual hi ha una sèrie d'institucions polítiques, econòmiques, socials, religioses, etc., que n'influencien el comportament lingüístic d'una manera implícita o explícita. Les normes d'ús lingüístic que s'impulsen des dels àmbits institucionals són l'objecte d'atenció de la perspectiva macrosociolingüística.

La sociologia de la llengua ha estat desenvolupada principalment per sociòlegs, politòlegs i demògrafs. No és casual, doncs, que els estudis que s'hi emmarquen orientin la seva anàlisi més als aspectes socials que als lingüístics. Des d'aquesta disciplina la llengua esdevé alguna cosa més que una eina de comunicació, és sobretot un recurs que s'utilitza per marcar distàncies entre parlants de diferents estrats socials, és el reflex d'una determinada política (lingüística), i també és un mitjà per vehicular ideologies de poder i submissió. La sociologia de la llengua també malda per descobrir pautes d'ús dels codis segons les diverses esferes quotidianes de la interacció social, per les funcions que aquests compleixen en una comunitat, i pels valors de prestigi, poder o lleialtat que els parlants els assignen. El fet de treballar amb grans mostres de població implica que el tractament metodològic sigui obligatòriament quantitatiu.

En aquest apartat analitzarem dos models analítics que tracten les tries lingüístiques des de la perspectiva macrosocial, el *model de distribució complementària* i el *model del conflicte lingüístic*. Mentre que el primer es caracteritza per entendre el contacte de llengües com una situació estable en què cada varietat lingüística té unes funcions socials ben definides, en el segon aquestes funcions es posen en qüestió ja que es planteja que hi ha una pugna entre les llengües per assolir àmbits d'ús.

## 1.1 Model de distribució complementària

El model de distribució complementària concep que les tries lingüístiques no són aleatòries, sinó que responen a criteris racionals dels parlants. El primer autor que observa la regularitat de les tries de llengua és Fishman. En paraules seves:

«(...) habitual language choice is far from being a random matter of momentary inclination (...). “Proper” usage, or common usage, or both, dictate that only *one* of the theoretically co-available languages *will* be chosen by particular classes of *interlocutors* on particular *occasions*.» (Fishman [1965] 2000: 89; en cursiva a l'original).

Des d'una òptica més sociològica que lingüística, Fishman rescata la idea d'*àmbit d'ús*, que ha fet especial fortuna en la bibliografia sociolingüística. El concepte el manleva d'estudiosos alemanys dels anys precedents a la Segona Guerra Mundial, que intenten predir la sort de la llengua alemanya en enclavaments multilingües. Segons Fishman, és Schmidt-Rohr el primer que suggereix de parlar dels àmbits d'ús per entendre les pautes de les tries lingüístiques. Amb aquest objectiu proposa estudiar els àmbits de la família, el pati i el carrer, l'escola, l'església, la literatura, la premsa, l'exèrcit, els jutjats i l'administració pública.

Fishman concep els àmbits d'ús com un conjunt de situacions socials en què s'entrecreuen diversos factors com ara el grup social de pertinença, el context, el tema de conversa o els rols relacionals que determinen l'ús lingüístic dels parlants. El fragment que reproduïm tot seguit, ara ja convertit en un clàssic de la sociolingüística, en què el cap d'una oficina i la seva secretària alternen entre anglès i castellà depenent del tema de conversa (més formal, més informal) serveix a Fishman per provar no tan sols la utilitat del concepte, sinó que la interacció verbal, com dèiem unes línies amunt, és ordenada.

---

Secretary: (...) Do you have the enclosures for the letter, Mr González?

Boss: Oh yes, here they are.

Secretary: Okay.

Boss: Ah, this man William Bolger got his organization to contribute a lot of money to the Puerto Rican parade. He's very much for it.

¿Tú fuiste a la parada?

Secretary: Si, yo fui.

Boss: ¿Si?

Secretary: Uh huh.

Boss: ¿I como te estuvo? (...)

---

Font: Fishman (1972)

La delimitació de l'activitat social en àmbits d'ús ajuda a comprendre que les tries lingüístiques estan relacionades amb normes i expectatives molt difoses entre els membres d'una comunitat, que cal anar més enllà de l'anàlisi de la interacció cara a cara, i per tant que cal pouar en estructures supralocals per copsar la dinàmica de les tries de llengua.

L'estudi d'Edelman, Cooper i Fishman (1968: 106-111, *apud* Cooper 1997: 85-86) és un dels primers exemples d'investigació en el qual s'apliquen els àmbits d'ús. Centrada en una escola catòlica de Jersey City (Estats Units), els investigadors van avaluar l'ús del castellà i de l'anglès de nens portoriquenys bilingües en quatre àmbits d'actuació: l'escola, l'església, el veïnat i la llar. Concretament, els informants havien d'enumerar, primer en una llengua i després en l'altra, el màxim nombre d'objectes relacionats amb els àmbits esmentats durant quatre torns de 45 segons, un torn per cada àmbit d'estudi. Els informants havien declarat prèviament que el màxim ús del castellà el feien a casa i que a mesura que passaven d'àmbit –veïnat, església, escola– el seu ús de l'anglès creixia gradualment. Els resultats van corroborar aquestes impressions ja que els nens van esmentar un nombre d'objectes en castellà molt més elevat en l'àmbit de la llar que en l'escolar.

Com bé apunta Cooper (1997), si la investigació s'hagués dut a terme sense aplicar la noció dels àmbits, les diferències d'ús del castellà i de l'anglès segons els àmbits d'interacció social haurien passat desapercebuda.

Previ al terme *àmbit d'ús*, però amb una vinculació molt estreta, hi ha el concepte de *diglòssia*. L'any 1959 Ferguson en popularitza<sup>3</sup> el concepte, que ha tingut una gran transcendència en la teoria sociolingüística, tant en l'àmbit internacional com en el català. Per diglòssia s'entén

«a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.» (Ferguson [1959] 2000: 75).

Hi ha dos aspectes de la definició que mereixen la nostra atenció. En primer lloc, en el seu sentit original, Ferguson concep la diglòssia com una situació de contacte pluridialectal, no plurilingüe. En aquesta situació coincideixen en el temps però no en l'espai la varietat alta (A), bàsicament reservada a funcions formals, i la varietat baixa (B), emprada per als usos informals. En segon lloc, les tries lingüístiques entre una i altra varietat depenen del grau de formalitat de la situació comunicativa. Per tant, la primera característica que ha de complir una situació per qualificar-la de diglòssica és l'especialització funcional de les dues varietats, sense que hi hagi encavalcament entre les dues. Ferguson ho exemplifica amb la Taula 1, en què per cada esdeveniment només és adequada una varietat.

---

<sup>3</sup> Molts autors han atribuït erròniament a Ferguson la paternitat del terme *diglòssia*. En una entrevista concedida a Joan Argente (1988: 69), el mateix Ferguson ho desmenteix: «(...) jo mai no he reclamat ni pretès l'originalitat del terme. El terme no és meu, l'havien emprat ja els francesos. Però la gent sembla creure que jo me'l vaig inventar. Jo només el vaig usar perquè em va semblar que anava bé; no es confonia amb bilingüisme». Per a més informació, també podeu consultar Fernández (1995).

**Taula 1 Exemples de situacions comunicatives amb la varietat que cal emprar**

	Varietat A	Varietat B
Sermó en una església o mesquita	○	
Instruccions a empleats, cambrers, etc.		○
Carta personal	○	
Discurs polític	○	
Classe universitària	○	
Conversa amb amics, família, etc.		○
Programa de notícies	○	
Telenovel·la		○
Editorial d'un diari	○	
Lemes d'acudits polítics		○
Poesia	○	
Literatura popular		○

Font: Ferguson ([1959] 2000: 68)

Conjuntament amb l'especialització funcional i complementària dels usos de cada varietat, Ferguson troba una sèrie d'elements comuns en els casos que estudia per dictaminar si hi ha o no diglòssia (vegeu Taula 2). Els sis primers elements –funció, prestigi, herència literària, adquisició, estandardització i estabilitat– fan referència a l'àmbit d'ús i a les normes que regeixen la tria de varietat. Els tres darrers elements –gramàtica, lèxic i fonologia– corresponen clarament a l'estructura lingüística.

L'èxit que assoleix la proposta de Ferguson de seguida deriva cap a una visió generosa dels casos en què realment es pot parlar de diglòssia, i això provoca que moltes vegades hi hagi una interpretació errònia del concepte. Fishman ([1967] 2000) n'és un exemple clar quan afirma que el terme «was used in connection with a society that recognized two (or more) languages or varieties for intrasocietal communication». Recordem que Ferguson restringeix el concepte a l'ús de varietats d'un mateix codi i no a la distribució funcional de llengües. I és que en l'accepció de Fishman la definició original de diglòssia esdevé redundant perquè en aquest cas tota comunitat multilingüe passa a ser diglòssica. Dit en altres paraules, en tota



comunitat les varietats lingüístiques tenen alguna mena de distribució funcional.

**Taula 2 Factors que descriuen la varietat alta i baixa en una situació de diglòssia**

Prestigi	hi ha consens sobre quina és la varietat de prestigi o, en tot cas, sobre quins àmbits ha d'ocupar cada varietat
Herència literària	la varietat A té un corpus literari important i antic. La diglòssia es pot debilitar perquè comencen a produir-se en B obres literàries amb fins alts
Adquisició	la varietat B s'adquireix en contextos informals, com ara el nucli familiar; A només a través de l'escolarització
Estandardització	A és la varietat estandarditzada (gramàtiques, diccionaris, etc.), per aquest motiu també és la varietat de referència per a l'escriptura; B no disposa d'obres d'aquest estil i està subjecta a molta més variació
Estabilitat	la situació diglòssica pot durar segles
Gramàtica	la varietat A disposa d'estructures gramaticals més complexes que B
Lèxic	A i B comparteixen vocabulari però ambdues varietats tenen camps lèxics exclusius: A per a termes tècnics i cultes i B per a la fraseologia popular
Fonologia	no és possible establir un patró comú: els sistemes fonològics d'A i B poden ser molt propers, moderadament diferents o molt divergents

Font: elaboració pròpia

La diglòssia entesa en un sentit ampli s'imposa ràpidament, possiblement arran de la revisió que en fa Fishman. Aquest proposa esbossar en una mateixa representació els comportaments lingüístics individuals (bilingüisme), que fins aleshores havien estat tractats sobretot pels psicòlegs i psicolingüistes, i els usos lingüístics socials (diglòssia), pertanyents a l'àmbit dels sociòlegs i sociolingüistes.

La combinació d'aquestes dues tradicions de recerca dona com a resultat el quadre següent:

**Taula 3 Relació entre bilingüisme i diglòssia**

		diglòssia	
		+	-
bilingüisme	+	diglòssia i bilingüisme	bilingüisme sense diglòssia
	-	diglòssia sense bilingüisme	ni diglòssia ni bilingüisme

Font: Fishman (dins Li Wei 2000)

El cas de diglòssia i bilingüisme correspon a comunitats, a vegades països sencers, on el bilingüisme està molt generalitzat en la societat i on la distribució funcional de les varietats, a més de rebre el suport institucional, no presenta cap tipus de conflicte i per això tendeix a l'estabilitat. Una estabilitat que no recull el bilingüisme sense diglòssia, ja que en aquest cas les llengües competeixen per uns mateixos dominis. En aquesta situació de conflicte, la tendència és que un codi acabi substituïnt l'altre. La diglòssia sense bilingüisme es dona en comunitats de parla unides per la religió, l'economia i la política, però que estan separades per qüestions socioculturals. Les fronteres grupals de la comunitat (o de totes les comunitats implicades) poden ser força impermeables per als forans, de manera que se'ls restringeix l'accés al repertori lingüístic. Finalment, i tal com reconeix el mateix Fishman, és difícil pensar en comunitats on no es produeixi cap dels dos fenòmens, ni la diglòssia ni el bilingüisme. Aquestes comunitats haurien de ser petites, aïllades, i on tots els membres tinguessin ple accés i fessin el mateix ús de cada una de les varietats.

El model de relació bilingüisme-diglòssia de Fishman presenta una sèrie de mancances que sovint no han estat tingudes en compte. Per Pueyo (1989) la tipologia de Fishman és asimètrica ja que engloba situacions estables (com la de diglòssia i bilingüisme) amb d'altres de clarament conflictives i per tant inestables (bilingüisme sense diglòssia o diglòssia sense bilingüisme).

Des del punt de vista de l'adquisició, tret d'algunes comunitats on es produeix alhora la diglòssia i el bilingüisme, en cap altra de les tres situacions restants és possible trobar col·lectius on tota la població aprengui, sense excepcions, la varietat B en els usos familiars i la varietat A a través de l'escolarització. Martin-Jones (1989) encara ressalta tres altres deficiències. En primer lloc, Fishman concep les tries lingüístiques com un reflex de les normes de la comunitat, per això espera la tria *correcta* de cada varietat segons l'àmbit d'ús. Això no obstant, Fishman no té en compte les minories lingüístiques, que es poden caracteritzar per unes pràctiques i unes actituds lingüístiques oposades a les generals. En segon lloc, tant el plantejament de Ferguson com el de Fishman són en certa manera axiomàtics, ja que no expliquen com s'origina la divisió funcional de la varietat alta i baixa. Simplement es dona per sobreentès que hi ha una varietat més legítima que l'altra per als usos formals. Finalment, els dos plantejaments operen en funció de l'estaticisme, ja que el model diglòssic no permet explicar el procés que portaria una varietat a assumir un rol que, en principi, no li correspondria.

La noció de diglòssia va aconseguir una popularitat extraordinària als Països Catalans, sobretot a través del treball de Ninyoles (1969, 1972). La sociolingüística catalana adopta la visió àmplia de diglòssia que proposa Fishman, per això sovint hom l'empra com a marc per situar la pugna entre el català i el castellà o el francès. Així ho confirma Vallverdú ([1981] 1998: 104) quan escriu que «la nostra concepció de diglòssia diferia almenys en un aspecte (...) de la concepció més habitual: nosaltres relacionàvem diglòssia amb conflicte lingüístic».

## **1.2 Model del conflicte lingüístic**

La diglòssia i el conflicte lingüístic adquireixen lligams d'estreta vinculació amb Catalunya. De fet, els primers estudis que incorporen el model del conflicte per explicar la situació de pugna entre dues comunitats

lingüístiques que malden perquè les seves respectives llengües ocupin àmbits d'ús, cal cercar-los en la sociolingüística produïda als Països Catalans. Més concretament, Vallverdú (1980) afirma que és Aracil el primer a emprar i definir-ne el concepte, tot i que és Ninyoles el responsable de la seva difusió. Ambdós autors utilitzen aquesta noció per explicar la tensió que genera el castellà ocupant àmbits d'ús propis del valencià al País Valencià.

Martin-Jones (1989: 118) apunta que el conflicte lingüístic tracta de l'ús de les llengües i la substitució lingüística des d'una triple visió, amb independència del territori que s'examini: (i) la manera en què es distribueixen els grups lingüístics segons la classe social i com es relacionen amb les esferes de poder econòmic i polític dins d'un estat; (ii) els processos d'imposició de poder i la reproducció de les estructures de poder; i (iii) la naturalesa dels conflictes originats per les relacions de poder.

Els assajos d'Aracil i Ninyoles s'estructuren al voltant dels punts que esmenta Martin-Jones, tot i que els seus marcs teòrics són diferents. El primer es vincula a la tradició sociològica funcionalista, la qual rebutja l'explicació conflictivista dels fenòmens socials. L'ús d'una varietat lingüística per sobre d'una altra és vist, des del funcionalisme, no com la imposició d'un col·lectiu que ostenta el poder econòmic, militar o polític, sinó com un recurs dels parlants per mantenir l'harmonia social. Per la seva banda, Ninyoles es vincula a la teoria del conflicte, que explica els processos socials en termes d'hegemonia, domini o subordinació.

Per Aracil el conflicte lingüístic és el dilema que sorgeix entre la normalització de la llengua i la seva extinció. Aquest esquema té caràcter universal, «val per a tots els idiomes, sense distincions jeràrquiques» (1982: 27). Perquè es produeixi tal dilema cal que hi hagi una situació de bilingüisme social, que des d'una òptica no conflictiva del contacte de

llengües es defineix com la societat en què es parlen dues o més llengües,<sup>4</sup> però que altres autors, notòriament de l'àmbit lingüístic català, conceben aquest bilingüisme com l'ocupació per imposició d'una llengua forana dels espais d'ús de la llengua pròpia de la comunitat.<sup>5</sup>

Aracil deixa clar que la simple asimetria no és la causant del conflicte. Acabem de veure com Fishman defensa que la distribució de funcions en la diglòssia no origina tensions perquè no hi ha cap sector de la comunitat que qüestionari que cada varietat ha de complir exclusivament funcions altes o baixes. En el cas del bilingüisme social, però, es pot esdevenir que un dels grups etnolingüístics reivindiqui una redistribució de les funcions que se li ha assignat a la seva llengua, de manera que ocupi (tots els) àmbits d'ús, tant formals com informals. En paraules d'Aracil, el conflicte lingüístic:

«no depèn simplement del nombre de parlants que té –grossera noció quantitativa–, sinó de la integritat o plenitud “qualitativa” de les seves funcions: idea infinitament més complexa i, per consegüent, més adaptable a les diverses circumstàncies» (1982: 25).

Tal com apunten Boix i Vila (1998: 97), Aracil concep que el conflicte lingüístic es produeix arran del desajust «entre les capacitats d'una llengua de servir una sèrie de finalitats i les necessitats socioculturals d'aquesta societat». Segons aquesta explicació, doncs, el conflicte es produeix pel desajust i no per la competició entre dues llengües. Per Aracil, el període de coexistència de dues o més llengües en un territori pot viure etapes d'un cert equilibri que aniran trencant-se a causa de canvis històrics. El mateix autor exemplifica la resolució del conflicte, per la via de la normalització, que es va produir entre el llatí clàssic i les actuals llengües europees. En aquest cas, la pugna existent no era per la substitució d'una llengua per l'altra, sinó per la

---

<sup>4</sup> Vegeu Siguan i Mackey (1986), Appel i Muysken (1996).

<sup>5</sup> Vegeu Solé i Camardons (1988); Ruiz, Sanz i Solé i Camardons (2001); i Mollà (2002).

superació de les deficiències estructurals (terminològiques, estilístiques) de les noves llengües.

Per la seva banda, Ninyoles, com hem avançat unes línies més amunt, se situa en la tradició sociològica conflictivista, que entén el conflicte lingüístic «com una manifestació específica d'un conflicte social, on les diferències lingüístiques esdevenen el símbol fonamental d'oposició» (2001: 20). El conflicte social (lingüístic) no necessàriament ha de prendre formes explícites de violència, de fet es pot esdevenir una oposició de tipus objectiu o *latent* (quan l'enfrontament no és conscient però pot generar malestar social) o de tipus subjectiu o *manifest* (quan l'enfrontament és conscient) (Ninyoles 1989). Per Ninyoles no tota situació de contacte de llengües deriva en conflicte, cal que els individus també percebin la situació com a conflictiva.

En la revisió dels paradigmes funcionalista i conflictivista aplicats a la sociolingüística catalana, Ninyoles (2001) acusa el bandejament que ha sofert la teoria del conflicte per donar compte de la situació de contacte de llengües a l'Estat espanyol, especialment entre el català i el castellà. La necessitat d'argumentar constantment la inexistència d'un conflicte lingüístic a Catalunya ha donat com a resultat la creació del *paradigma de l'equilibri*, que ell atribueix a la legitimació acadèmica que ha rebut la sociolingüística, a l'homologació d'aquesta amb els corrents científics dominants i a l'esperit de consens que ha impregnat la política catalana des de la Transició. Amb tot, considera que els nous plantejaments de sectors espanyolistes que qüestionen les mesures per impulsar l'ús del català (per exemple el blaverisme al País Valencià o el Foro Babel a Catalunya) ho fan des d'una perspectiva de conflicte social i és també des d'aquesta opció que caldria rebatre-les.

## 2. La perspectiva interaccional de les tries lingüístiques

La perspectiva interaccional –o microsociològica– de les tries lingüístiques centra la seva atenció en el parlant i deixa de banda la pressió que es pugui exercir des de les institucions. D'acord amb aquesta perspectiva, són els parlants els qui, lliurement, construeixen i modifiquen el significat de les seves interaccions, i els qui opten per l'ús d'una llengua determinada (o de dues) en funció dels seus interessos.

Com hem avançat a l'inici del capítol, aquesta recerca pren l'estudi de l'AC des del vessant social i interaccional. Per aquest motiu, en els propers fulls repassem l'obra dels tres autors que, a parer nostre, més han influït en la comunitat investigadora des d'un posicionament microinteraccional: John Gumperz i Carol Myers-Scotton des de l'etnografia, i Peter Auer des de l'anàlisi del discurs.

### 2.1 Gumperz: alternança de codi conversacional

Els aspectes socials de l'AC van començar a traçar-se en l'article de Blom i Gumperz ([1972] 2000).<sup>6</sup> En aquest estudi etnogràfic, els autors recullen les alternances de codi produïdes en un poble de pescadors bidialectals de Noruega. El repertori lingüístic d'aquesta comunitat estava format per dues varietats: el ranamål, geolecte local, emprat en les relacions informals, a més de ser un signe d'identitat local; i el bokmål, la varietat estàndard, usada en les relacions formals com ara l'escolarització o les transaccions financeres. L'observació participant en el dia a dia dels habitants d'Hemnesberget va permetre identificar dues alternances que han estat emprades abundantment en la bibliografia sociolingüística: l'*alternança situacional* i l'*alternança metafòrica*. Amb la primera, Blom i Gumperz descriuen l'ús de la varietat local i la varietat estàndard d'acord amb el tema de conversa, el context o l'interlocutor; per la seva banda, l'alternança

---

<sup>6</sup> Cf. Maehlum (1990)

metafòrica es caracteritza per l'ús de les dues modalitats lingüístiques durant el transcurs de la mateixa interacció. En aquest darrer tipus d'alternança, els participants i el context romanen inalterables, però el canvi d'un codi a l'altre serveix per assolir determinats efectes comunicatius. Blom i Gumperz exemplifiquen l'alternança metafòrica amb una conversa de negocis conduïda en bokmål, fins que, un cop finalitzada, els dos interlocutors canvien al ranamål per parlar de temes privats. La identificació d'aquestes dues alternances serveix de base per demostrar que l'AC aporta informació contextual i intenció comunicativa, en la mateixa mesura que la prosòdia o els processos lèxics i sintàctics l'aporten en comunitats monolingües (Gumperz 1982: 98).

Anys després de la publicació d'aquest article, Gumperz (1982) amplia les seves idees sobre l'AC metafòrica –que ell també anomena *alternança conversacional*–. En el seu nou treball, Gumperz contradiu la visió que l'AC és fruit d'un coneixement deficient de la llengua. L'autor concep el fenomen com un recurs del parlant per expressar tota una sèrie de significats socials i retòrics (Milroy i Muysken 1995b: 9). Més concretament, la primera qüestió que planteja és la definició de l'AC, cosa que no havia fet en l'article de 1972. Per Gumperz, l'alternança és la juxtaposició de dos (sub)sistemes gramaticals diferents en un mateix fragment de parla (1982: 59). Tal com apunta el mateix autor, aquest fenomen passa relativament inadvertit pels parlants, que fins i tot arriben a negar-lo tot adduint lapses d'atenció o manca d'adaptació a les normes de la comunitat.

Un segon aspecte clau és el que fa referència a la dicotomia entre el codi intragrupal (*we code*) i el codi intergrupals (*they code*) (Gumperz 1982: 66). Gumperz desenvolupa el significat social de l'alternança metafòrica a partir d'aquests dos conceptes. El primer tendeix a ser la llengua minoritària, usada en les interaccions amb membres del mateix grup i per a activitats informals; el segon s'associa a les relacions exogrups i per a les activitats



formals.<sup>7</sup> A pesar d'aquesta delimitació de funcions i participants, el mateix autor reconeix que això no prediu necessàriament l'ús d'un conjunt de formes lingüístiques. En paraules de Gumperz:

«(...) it must be emphasized that, (...) this association between communicative style and group identity is a symbolic one: it does not directly predict actual usage. There is no necessary relationship between the occurrence of a particular set of linguistic forms and extralinguistic context.» (Gumperz 1982: 66)

Per Gumperz, són pocs els contextos en què es fa indispensable l'ús d'un sol codi. Aquests normalment se circumscriuen a persones situades als extrems de les franges d'edat, com ara ancians monolingües o infants petits. D'altra banda, cal dir que l'oposició entre el codi intragrupal i el codi intergrupals no respon a l'esquema clàssic de Ferguson ([1959] 2000) entre varietat baixa i alta. Li Wei (1994: 15) assenyala que la distinció es basa en les relacions interpersonals alternatives dels qui utilitzen la llengua, mentre que la distinció entre varietat alta/baixa fa referència a l'estatus que ocupen dos o més codis en una societat. A més, hi ha una sèrie de característiques que diferencien els conceptes proposats per Gumperz dels de Ferguson. El codi intergrupals, a diferència de la varietat alta, pot no ser estable, ni tenir el suport institucional, ni ser el dipositari de l'herència literària. Paral·lelament, el codi intragrupal pot ser una varietat escrita, estandarditzada, amb un gran repertori lèxic.

El tercer punt que destaquem del marc teòric de Gumperz és el que esgrimeix que l'AC compleix diferents funcions discursives: citació d'altri; especificació del destinatari; interjecció; reiteració; qualificació del missatge; i personalització *versus* objectificació. Com veurem més endavant (*infra* § 0), la tipologia de funcions conversacionals ha estat llargament debatuda pels especialistes.

---

<sup>7</sup> Vegeu Sebba i Wootton (1998) per a una revisió dels conceptes de codi intragrupal i codi intergrupals.

Finalment, Gumperz suggereix que qualsevol conversa està envoltada d'una sèrie de factors que fan possible una interpretació determinada del missatge, això és, com s'ha d'entendre el contingut semàntic de l'oració i com es relaciona cada frase amb les adjacents. Aquests factors són els *apunts de contextualització*, que es defineixen com a qualsevol característica lingüística que contribueix a realçar els pressupòsits contextuais (1982: 131). En altres paraules, els apunts de contextualització proporcionen un marc d'interpretació del contingut lingüístic dels enunciat. Segons aquesta definició, doncs, el canvi de codi, de dialecte o d'estil de parla, la prosòdia, les opcions sintàctiques o lèxiques, les fórmules per iniciar o cloure una conversa, etc., són apunts de contextualització i tots compleixen funcions contextualitzadores semblants. Com es pot comprovar, en la definició original Gumperz no té en compte els elements proxèmics i cinèsics com a apunts de contextualització. Anys més tard, però, accepta tractar com a apunts tant els signes verbals com els no verbals (Gumperz 1996: 379).

## 2.2 Auer: anàlisi seqüencial de l'alternança de codi

Peter Auer (1984)<sup>8</sup> construeix el seu marc teòric sobre la necessitat d'aproximar-se a l'AC des d'una perspectiva interaccional, en part com a resposta al plantejament d'enumerar-ne les funcions discursives. A partir de Gumperz, diferents autors desenvolupen tipologies d'alternances de codi que fan notar que l'alternança és més freqüent en determinats punts de la conversa, com ara en les reiteracions, o amb canvis en la constel·lació de participants o de tema<sup>9</sup> (vegeu Auer 1991: 326-327 per a una classificació detallada). Auer proposa adoptar un nou punt de vista analític per explicar el significat social de l'AC, perquè observa que detallar simplement les

---

<sup>8</sup> Vegeu també Auer (1998b) per a una revisió actualitzada del model seqüencial.

<sup>9</sup> Concretament, Auer reconeix els següents contextos conversacionals en què es pot produir l'alternança de codi: *reproducció d'un fragment de parla*; *canvi en la constel·lació de participants* (aquí l'AC s'utilitza per incloure, excloure o marginar altres interlocutors o espectadors); *parèntesis o comentaris a part*; *reiteracions* (amb l'objectiu d'emfasitzar demandes o sol·licituds, o per cridar l'atenció, o per demanar explicacions); *canvi d'activitat*; *canvi de tema*; *jocs de paraules*; *tematització*. També podeu consultar Auer (1995: 120).

situacions en què es produeix l'alternança resulta inadequat per diversos motius (Auer 1991, 1995). En primer lloc, perquè les categories conversacionals sovint estan mal definides. Les anàlisis seqüencials revelen, per exemple, que dins les reiteracions s'hi inclouen diferents estructures conversacionals. Segon, perquè les tipologies confonen estructures conversacionals, formes lingüístiques i funcions de l'AC. Així, «l'èmfasi» es pot concebre alhora com una funció de l'AC o com una estructura conversacional, mentre que la «reiteració» és una estructura conversacional que pot ajudar a emfasitzar un fragment de parla. Tercer, perquè no hi ha motius per creure que a partir d'una llista on s'esmenten les situacions en què ocorre l'alternança o les seves funcions avancem cap a una teoria de l'AC. En altres paraules, les classificacions no poden explicar per què les alternances tenen un significat conversacional. I quart i més important, perquè les llistes pressuposen que l'AC ha de tenir el mateix estatus tant si el canvi es produeix de la llengua A a la llengua B com si el canvi es produeix a la inversa. Tanmateix, això no és així, ja que fins i tot en una mateixa comunitat de parla el significat conversacional dependrà de la direcció de l'AC.<sup>10</sup>

Auer (1995: 116) subratlla que qualsevol teoria de l'AC ha de tenir present dos aspectes. El primer és que el significat de l'alternança depèn del seu entorn seqüencial. L'entorn no és un conjunt de normes preestablertes que restringeixen l'activitat lingüística, sinó que és un fenomen interactiu en què els participants, a través de la interacció, produeixen nous marcs per a les activitats següents. De la mateixa manera que les activitats verbals precedents proveeixen del marc contextual per a l'enunciat actual, l'enunciat posterior reflecteix la interpretació que se n'ha fet del primer. Aquest raonament, que és aplicable en converses monolingües, també té el seu paral·lel en les converses bilingües, on la tria d'una llengua per a

---

<sup>10</sup> Vegeu Auer (1991: 329) per a un exemple entre l'anglès i el castellà, o Alfonzetti (1998: 182) per a un exemple entre l'italià estàndard i el sicilià; cf. Giacalone (1995: 52) per a un exemple també amb l'italià.

l'organització d'un torn de parla, o d'un enunciat que forma part del torn, influeix les tries lingüístiques següents, tant del mateix parlant com dels seus interlocutors (Auer 1984: 5). L'estudi de l'AC partint de l'anàlisi de la conversa té encara un altre aspecte destacable: el marge d'interpretació lliure de l'analista és reduït perquè està subjecte als participants i a la comprensió mútua dels seus enunciats (Auer 1984: 6). Així doncs, el significat de l'AC cal interpretar-lo d'acord amb la tria de llengua dels torns precedents i posteriors.

Les línies mestres del model d'Auer queden resumides en la introducció de la seva obra més influent, *Bilingual Conversation* (1984). En el paràgraf que reproduïm a continuació, es posen de relleu tres punts clau de la seva teoria: (i) l'interès del procediment per sobre de la classificació; (ii) el desig de treballar amb dades reals provinents d'interaccions espontànies; i (iii) la necessitat d'interpretar localment l'AC:

«Let us call this a *procedural* instead of a *classificational* interest. Also note that the procedures we aim to describe are supposed to be those used by participants in actual interaction, i.e. that they are supposed to be interactionally relevant and «real», not just a scientific construct designed to «fit the data». So there is an analytic interest in *members'* methods (or procedures), as opposed to an interest in external procedures derived from a scientific theory. In short, our purpose is to analyze *members' procedures to arrive at local interpretations of language alternation*» (Auer 1984: 3; en cursiva a l'original).

La base conceptual sobre la qual Auer fa pivotar la seva anàlisi és la idea de *contextualització* de Gumperz (1982, 1992). En termes generals, la contextualització comprèn totes les activitats que permeten mantenir, revisar o cancel·lar qualsevol aspecte del context, com ara el tema de la conversa o el rol dels participants. Alhora, el context és el que permet interpretar un enunciat en el lloc en què es produeix (Auer 1992: 4). En altres paraules, el context és el resultat dels esforços dels participants per crear un entorn on sigui possible comunicar-se. Per dur a terme aquesta tasca, els parlants empenen els apunts de contextualització. Auer observa que

els parlants posen en circulació diferents activitats estratègiques per alterar el seu comportament comunicatiu. Per això, i d'acord amb la línia proposada per Gumperz, considera que els canvis en la prosòdia, la fonologia, la sintaxi, la morfologia o les alternances de codi són apunts de contextualització. Auer, doncs, proposa analitzar l'AC com un apunt de contextualització per explicar-ne el significat social (cf. Chan 2004). Els apunts de contextualització presenten, entre d'altres, aquestes dues característiques (Auer 1992: 29 i següents):

- Co-ocorren conjuntament en el temps. Un canvi en un nivell concret (moviments corporals, mirades, prosòdia, etc.) se sincronitza amb un altre canvi als altres nivells.
- Tenen significat, però aquest no és referencial (descontextualitzat), per això no es pot predir anticipadament el significat d'un aplaudiment, d'una alternança de codi o d'una entonació forta. Dit d'una altra manera, el mateix apunt pot tenir diferents interpretacions depenent del context. Alhora, però, només és possible interpretar correctament una interacció si es tenen en compte els apunts de contextualització.

L'AC, doncs, comparteix aquestes característiques amb altres apunts contextualitzadors. Això no obstant, l'alternança té uns trets específics que la diferencien de la resta d'apunts, i que Auer (1991, 1995) identifica en les següents estructures seqüencials de tria de llengua:

Estructura Ia: ...A1 A2 A1 A2 // B1 B2 B1 B2...

En aquesta primera estructura el codi A s'estableix com a llengua d'interacció (també anomenada *llengua base* o *llengua marcada*). En un determinat punt de la conversa, el parlant 1 canvia de codi, cosa que accepta el parlant 2 atès que la resta de la interacció es desenvolupa en B.

Estructura Ib: ...A1 A2 A1 A2 A1 // B1 B2 B1 B2...

L'estructura Ib divergeix de l'anterior en el fet que l'AC es produeix dins el torn de parla del mateix parlant. Tant l'esquema Ia com l'Ib responen a una alternança produïda per un canvi de tema o d'activitat.

Estructura IIa: ...A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2...

En aquest cas, el parlant 1 empra consistentment la llengua A mentre que el parlant 2 manté la mateixa pauta usant la llengua B. Tot i que aquest esquema no és excepcional en comunitats bilingües, el comportament més freqüent el presenta la variant IIb –com Boix (1993), Rosselló (2003) o Vila (1996) ja han demostrat per al cas català).

Estructura IIb: ...A1 B2 A1 B2 A1 // A2 A1 A2 A1...

Aquí s'obre un procés de negociació per establir la llengua d'interacció. El parlant 1 es manté tota l'estona en el codi A, cosa que no passa amb el segon parlant, que finalment opta per convergir lingüísticament amb el codi del seu interlocutor. Les estructures de II aporten informació del parlant perquè posen de manifest la seva preferència per un codi, ja sigui perquè és més competent en una llengua que en l'altra, ja sigui perquè posa en joc consideracions d'ideologia lingüística.

Les estructures seqüencials de tria de llengua que hem vist fins ara tenen en comú que en tot moment és possible saber quina és la llengua base de la interacció. Això no obstant, les tries lingüístiques sovint es mantenen obertes amb alternances de codi constants dins el mateix torn. Quan això succeeix, el parlant 2, el receptor del missatge que conté el codi A i B, pot utilitzar la mateixa estratègia (estructura IIIa), o pot escollir la llengua per la qual mostra preferència o que creu apropiada (estructura IIIb).

Estructura IIIa: ...AB1 AB2 AB1 AB2...

Estructura IIIb: ...AB1 // A2 A1 A2...

Finalment, l'AC pot tenir lloc al mig del torn sense que això afecti la tria de llengua per a la resta de la interacció (estructura IV). Aquests «lapses momentanis» (Auer 1991: 338) ocorren quan alguna estructura del codi B s'insereix en el codi A, la llengua base. Auer (1998b: 6) anomena *insercions relacionades amb el discurs* a aquest tipus d'alternances.<sup>11</sup>

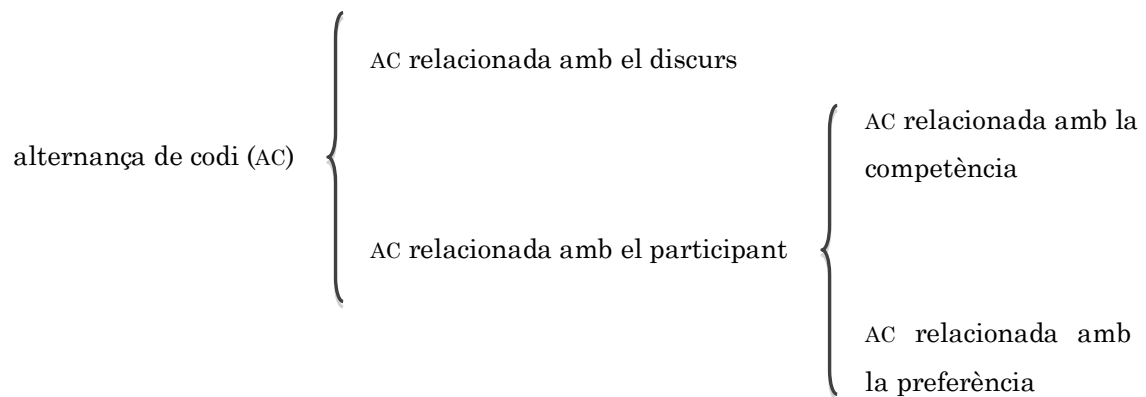
Estructura IV: ...A1 [B1] A1...

Abans de prosseguir amb l'explicació de les estructures ara presentades, obrim un petit parèntesi. Tal com hem especificat més amunt, l'objectiu de l'anàlisi seqüencial és arribar a interpretacions locals de l'alternança de codi en el seu context individual. Per aquest motiu, Auer (1984) distingeix dos conceptes que complementen les estructures seqüencials: *l'alternança de codi relacionada amb el discurs* i *l'alternança de codi relacionada amb el participant*. L'alternança relacionada amb el discurs contribueix a l'organització de la conversa (presa dels torns de parla, cohesió, etc.); l'alternança relacionada amb el participant indica la propensió del parlant a emprar una llengua per sobre de l'altra. En aquest segon cas, el canvi de codi es pot deure a les normes d'ús de les llengües d'una comunitat bilingüe o a una decisió individual del parlant, bé per competència bé per preferència.<sup>12</sup> Malgrat la distinció, Shin i Milroy (2000: 362) remarquen que Auer no particularitza clarament els conceptes de *competència* i *preferència*, i per això proposen parlar explícitament d'AC relacionada amb la preferència i d'AC relacionada amb la competència.

---

<sup>11</sup> En els seus treballs previs, Auer (1984, 1991, 1995) emprava el terme *interferència*. Posteriorment el descarta pel fet que en les investigacions d'adquisició de segones llengües el terme s'utilitza amb un altre acceptió.

<sup>12</sup> Auer (1998b: 8) desvincula el concepte *preferència* del terreny de la psicologia, i en canvi el lliga completament al context social, polític i cultural de la interacció.

**Gràfic 1 Tipus d'alternances de codis**

Font: elaboració pròpia a partir de Shin i Milroy (2000)

Arribats en aquest punt, reprenem l'explicació de les estructures seqüencials de tria de llengua. La interpretació de les estructures Ia i Ib s'encamina a contextualitzar alguna de les característiques de la conversa, com ara un canvi de tema, de participant, tipus d'activitat, etc. Les tries lingüístiques Ia i Ib, doncs, cal vincular-les amb les alternances relacionades amb el discurs. Les estructures IIa i IIb posen de relleu els processos de negociació de codi i s'inclouen amb les alternances relacionades amb el participant. Això no obstant, aquesta distinció no sempre és nítida, com el mateix Auer (1995: 126) reconeix que passa en les estructures IIIa i IIIb. En aquestes seqüències, la negociació de codi resta oberta, i això proporciona informació del parlant i la seva interpretació de la situació. Per tant, aquest tipus d'estructures sovint es relacionen, alhora, amb les alternances relacionades amb el participant i el discurs.

L'AC relacionada amb el discurs normalment s'ha inclòs sota el rètol de l'alternança conversacional, i ha rebut força atenció per part dels especialistes. Això no ha passat amb l'altra tipus d'alternança. Efectivament, l'explicació dels processos de negociació de codi s'ha articulat al voltant de factors psicolingüístics o de macroestructures socials –vegeu per exemple Fishman (1972); Loke (1991)–, però s'ha bandejat de l'anàlisi de l'alternança conversacional.



Les crítiques al model d'Auer provenen del fet que l'anàlisi «local» de la situació social, el context i la identitat «tendeixen a negligir les relacions de poder i les valoracions socials dels capitals de cada participant en la interacció» (Boix i Vila 1998: 241). Les aportacions més recents de Li Wei (1998; també 2002), un dels autors que segueixen més decididament el model analític d'Auer, van encaminades a superar les limitacions suara esmentades. L'autor destaca tres punts que cal tenir present quan s'analitza l'AC des de la perspectiva conversacionalista: (i) la pertinença, (ii) la conseqüencialitat procedimental, i (iii) l'equilibri entre l'estructura social i l'estructura conversacional. En primer lloc, les descripcions i interpretacions d'una interacció amb alternances de codi poden ser múltiples. Per això l'investigador ha de demostrar que la seva anàlisi és pertinent a les intencions dels participants. La conseqüencialitat procedimental implica demostrar *si* i *com* el context extralingüístic té conseqüències en la interacció. L'analista no pot dir simplement que la conversa té un caràcter «alegre»; ha de demostrar quin element de la interacció aporta aquest caràcter de jovialitat. Aquest punt enllaça amb el tercer, l'equilibri entre l'estructura social i l'estructura conversacional. Des de l'anàlisi de la conversa no s'assumeix que els parlants canvien de llengua en una interacció per indiciar la identitat del parlant, les actituds, les relacions de poder, etc.; més aviat l'analista ha de demostrar com la identitat, l'actitud o la relació s'expressen, s'entenen, s'accepten o es rebutgen, i es canvien en el transcurs d'una interacció. Per Li Wei (2002: 172) aquests punts refermen el posicionament d'Auer, en el sentit que qualsevol interpretació del significat d'una AC tan sols pot venir després d'examinar atentament *com* els parlants el construeixen localment.

### 2.3 Myers-Scotton: model del marcatge

El tercer model que analitzem en aquesta secció és el de Myers-Scotton ([1988] 2000),<sup>13</sup> el qual intenta donar una visió conjunta dels aspectes pragmàtics i sociolingüístics de l'AC. El model proposa esclarir les motivacions sociopsicològiques que activen la utilització de l'alternança en qualsevol comunitat multilingüe. La intenció de l'autora és que la seva teoria serveixi per explicar universalment aquest fenomen, tot i que el seu model es nodreix, només, de dades recollides en contextos urbans d'Àfrica. El model del marcatge (*markedness model*) veu l'AC com una eina i un índex. En el primer cas, perquè el parlant utilitza l'alternança com un mitjà per fer alguna cosa; en el segon, perquè l'interlocutor percep l'alternança com un símbol de les intencions del parlant.

El model del marcatge parteix de dues premisses: en primer lloc, que qualsevol varietat lingüística emprada en una conversa comporta un significat social; i en segon terme, que tota tria de llengua és indicativa d'un conjunt de drets i obligacions que s'estableix entre els participants de la interacció. Myers-Scotton (1993: 85) defineix el conjunt de drets i obligacions com un constructe abstracte que es deriva de factors situacionals. Tal com esmenta la mateixa autora, el model del marcatge no intenta especificar les característiques de la situació perquè, seguint l'argumentació d'Auer, establir aquest tipus de taxonomies no té valor explicatiu. El motiu és que els factors situacionals difereixen de comunitat a comunitat. Per tant, a diferència de les aportacions teòriques de Gumperz i Auer, Myers-Scotton no indaga ni els factors socials ni les estructures interaccionals que determinen la tria de codi. El model del marcatge se centra a descobrir la relació entre la tria de codi i les seves conseqüències socials. L'aplicació del model permet constatar a l'autora que la tria de llengua és més una negociació de la posició social que el reflex d'una situació ([1988] 2000: 162). En altres

---

<sup>13</sup> Vegeu també Myers-Scotton (1993).

paraules, la tria respon a motivacions personals de l'usuari, i són aquestes motivacions el que pretén explicar el seu marc teòric.

Segons Myers-Scotton, tots els parlants tenen representacions mentals innates de la correspondència que existeix entre una tria de codi i el seu conjunt de drets i obligacions. Això és, mentre que per als intercanvis convencionalitzats (per exemple, una conversa informal entre amics, una interacció metge-pacient o una entrevista de feina) hi ha una tria de llengua no marcada que indicia un conjunt esperat de drets i obligacions, també és possible optar per codis marcats que, alhora, suposen altres conjunts de drets i obligacions. Els intercanvis convencionalitzats comparteixen dues característiques: d'una banda, que es produeixen amb molta freqüència, i de l'altra, que tant els elements lèxics com les estructures fonològiques i sintàctiques que s'empren són predictibles.

Myers-Scotton, doncs, estableix una distinció bàsica entre codi no marcat (*unmarked code*) i codi marcat (*marked code*). Els punts següents resumeixen les principals característiques del codi no marcat:

- Amb la tria de la varietat no marcada el parlant negocia una posició normativa.
- El context no determina la tria de codi, ho fan les motivacions dels parlants. El context només els alerta de les conseqüències de la tria.
- Si els participants d'una interacció són bilingües, la varietat no marcada pot ser l'AC. Es pot haver establert la pràctica d'emprar dos codis per als intercanvis convencionalitzats, tot i que aquest supòsit no ocorre en totes les comunitats bilingües.

Per la seva banda, el codi marcat reuneix com a punts principals aquests aspectes:

- Amb la tria de la varietat marcada el parlant negocia un conjunt de

drets i obligacions diferent del conjunt que imposa el codi no marcat.

- La varietat marcada constitueix un trencament de les normes preestablertes, tot i que el sentit pot ser positiu –si és indicatiu d’una relació de solidaritat i redueix la distància social entre els parlants– o negatiu –si n’incrementa la distància social.
- Hi ha dos casos en què l’ús de la varietat marcada és permisible en els intercanvis convencionalitzats: aquells en què un dels dos participants de la interacció vol mostrar deferència pel seu interlocutor i li accepta la tria marcada, i aquells en què es té present la manca de competència de l’interlocutor per parlar la varietat no marcada.

El reconeixement de codis marcats i no marcats és la base sobre la qual Myers-Scotton identifica els tipus d’AC (1993: 113-149):

a) AC com a tria no marcada. Cal diferenciar entre:

- *AC seqüencial no marcada*: quan un o més factors situacionals canvien en el transcurs de la conversa, el conjunt de drets i obligacions també canvien. Aquesta és l’alternança situacional de Blom i Gumperz. Aquests atribueixen el canvi de codi a una alteració del context, mentre que Myers-Scotton creu que està motivada pel parlant mateix.
- *AC no marcada*: els parlants empren dos o més codis en la mateixa conversa. A diferència de totes les altres alternances, aquesta no és universal. Els canvis de codi no indiquen, aquí cal considerar que és tota l’estructura de l’alternança la que té intenció comunicativa.

b) AC com a tria marcada

- El parlant genera un conjunt de drets i obligacions diferents de l’esperat. Això es deu al fet que pretén negociar un canvi en la distància social dels participants en la interacció.

c) AC com a tria exploratòria

- El parlant recorre a aquesta tria quan té dubtes del codi que ha d'emprar en una situació, o també quan creu que aquesta tria l'ajudarà a assolir els seus objectius. Tot i que aquesta alternança és universal, no és gaire freqüent perquè normalment el codi no marcat és clar.

El model de Myers-Scotton ha estat sotmès a diverses revisions –vegeu Auer (1998a), Li Wei (1998), i especialment Meeuwis i Blommaert (1994)–. Una de les crítiques més contundents se situa, precisament, en el pla taxonòmic de les alternances. En concret es retreu a Myers-Scotton que identifiqui fins a quatre alternances de codi basant-se en criteris no homogenis. Així, mentre l'AC seqüencial no marcada i l'AC com a tria marcada es basteixen a partir de les intencions del parlant, l'AC exploratòria es defineix des d'una perspectiva externa al parlant. Meeuwis i Blommaert (1994: 397), a més, afegeixen que Scotton no aporta cap prova definitiva que demostrï la necessitat de l'existència de la l'alternança exploratòria, perquè tots els exemples amb què justifica aquesta tria també es poden classificar com a tries marcades i no marcades. En segon terme, es critica que l'autora no especifiqui com les varietats lingüístiques esdevenen marcades i no marcades, ni com els parlants adquireixen la noció de *drets i obligacions*. Finalment, es remarca que Scotton no presta importància a l'origen de les seves dades, ni al fet que estiguin obtingudes en contextos urbans d'un continent amb greus mancances socials. En paraules de Meeuwis i Blommaert (1994: 394), per a Scotton «reality seems to be a thing that “simply happens”». El desinterès per l'aproximació etnogràfica impossibilita contestar la qüestió que Scotton es planteja com a punt de partida: des d'un punt de vista social, què guanya el parlant emprant dues llengües en una conversa?

### **3. Establir ponts: cap a una tercera via entre les concepcions macrosocial i microsocial**

La dicotomia entre les dues grans tradicions que hem vist en els dos primers apartats representa una mancança per arribar a una comprensió holística del fenomen, per això no són noves les veus que reclamen aproximacions que tinguin en compte conjuntament el nivell micro i el macro (Eckert i McConnell-Ginet 1992; Holmes i Meyerhoff 1999; Coupland 2001; Giddens 2001; Heller 2001). Tal com escriu Heller:

«(...) if we want to understand how social processes work, or how social reality is constructed, we have to work with what is observable in the here and now (that is, social interaction), and with the traces laid down in time and space by those interactions. The problem of linkage between macro- and micro-levels becomes a problem of linkage among social interactions over time and (social) space.» (2001: 212)

Enmig de les dues grans tradicions d'anàlisi i interpretació, s'han obert pas nous constructes teòrics que representen una via intermèdia capaç d'establir ponts explicatius entre els factors politicsocials que afecten el manteniment o substitució lingüístics i les motivacions de tria lingüística en interaccions locals. En els propers apartats abordem dos models que es caracteritzen per aquesta confluència, les xarxes socials i la comunitat de pràctiques. Abans, però, serà bo deturar-nos en la comunitat de parla, el marc que els sociolingüistes més han emprat per donar compte de la variació lingüística i que, de fet, és el que dóna peu als models alternatius que hem esmentat.

#### **3.1 La comunitat de parla**

Els orígens del concepte *comunitat de parla* es remunten a les disciplines precursors de la sociolingüística, com ara la lingüística històrica, la dialectologia o l'antropologia, en què especialistes de la talla de Herder, Von Humboldt o Boas ja feien notar la connexió existent entre llengua i comunitat. Possiblement, doncs, a causa de les seves arrels ensems amb la

seva evident popularització per explicar situacions lingüístiques molt heterogènies, la comunitat de parla és un concepte ubicat al cor mateix de la sociolingüística. Emprada, debatuda i criticada, la comunitat de parla ha conegut diverses formulacions, però els principals teòrics n'han estat Hymes, Gumperz i Labov.

En el seu estudi de l'evolució del terme, Patrick (2002: 582) esmenta un seguit d'elements comuns entre les definicions de Hymes i Gumperz. Ambdós autors veuen la necessitat de centrar l'estudi en les relacions que s'estableixen entre els parlants, més que no pas en les varietats lingüístiques; d'estudiar tant els contextos monolingües com els bilingües; de promoure taxonomies sociolingüístiques; i, finalment, de parlar de comunitat si els individus comparteixen, a més d'una gramàtica, també unes normes i actituds. Tots aquests punts els uneixen en el propòsit d'explicar el significat social de la variació lingüística. Tanmateix, allò que els diferencia és el punt de partida d'anàlisi: mentre Gumperz proposa la persona, Hymes privilegia la comunitat. Aquesta visió de l'individu per sobre del conjunt de població és el que acostava Gumperz a les xarxes socials i a la comunitat de pràctiques:

«If meaning resides in interpretive practices (...) located in the social networks one is socialized in, then the “culture-” and “language-” bearing units are not nations, ethnic groups or the like (...) but rather networks of interacting individuals.» (Gumperz 1996: 11)

La concepció més influent de la comunitat de parla en la dialectologia social ha estat la que formula Labov, menys generalista que la d'altres autors i basada en dades empíriques. Labov (1972: 121) concep la *comunitat de parla* com un conjunt de parlants que, a més de tenir en comú una llengua, també comparteixen normes, valors i actituds.

La sociolingüística de Labov està inspirada en la visió parsoniana de l'estructura i estratificació social. La sociologia de Parsons prioritza la

dimensió macrosocial, la qual condiciona les tries de les persones. Des d'aquesta òptica, les pràctiques individuals desperten un interès molt secundari perquè el repte és explorar les estructures d'organització social i descriure com aquestes afecten o indicien la parla de la població. Per això, a pesar que l'interès analític de Labov se situa en l'estudi de variables a nivell fonètic o fonològic, la seva concepció de comunitat està pensada des de la visió macro.

Les dificultats d'aplicació que es deriven de la definició de Labov són múltiples. Moreno (1998: 20) es fa ressò del fet que cada investigador fixa els límits d'una comunitat en funció dels seus interessos. Així, el terme s'ha utilitzat per descriure des de ciutats senceres (Labov 1966) fins a veïnats urbans (Patrick 1999), des de subgrups urbans (Milroy i Margrain 1980) fins a col·lectius molt generals com ara les dones i els homes (Coates 1993). Atenent als criteris de territorialitat i col·lectivitat, sembla una tasca impossible consensuar quan es deixen de compartir normes i actituds lingüístiques.

Per la seva banda, Santa Ana i Parodi (1998) exposen que la comunitat de parla se sosté en qüestions de teoria lingüística i deixa sense explorar un ampli espectre de temes pertanyents a la teoria social.<sup>14</sup> Un segon aspecte que cal tenir en compte és que la definició de comunitat de Labov es

---

<sup>14</sup> El tipus de relació que cal que hi hagi –si és que n'hi ha d'haver cap– entre la teoria lingüística i la teoria social és un problema profundament arrelat a la sociolingüística: quin ha de ser l'abast del marc teòric d'aquesta disciplina? Aquest és un tema que clarament depassa les expectatives d'aquest apartat, però no voldríem deixar d'esmentar la triple posició existent en aquesta discussió. Coupland (2001) reconeix la voluntat d'una sèrie d'autors –entre els quals s'hi compten Labov, Romaine i Trudgill– d'equiparar la teoria sociolingüística a la teoria lingüística. Aquests no ignoren la interrelació entre llengua i societat, però entenen que la sociolingüística no ha de tenir com a prioritat contribuir al desenvolupament de les ciències socials. Un segon eix de pensament defensa que la sociolingüística és (o hauria de ser) teoria social. Els especialistes que s'arreglaren en aquest eix consideren que molts dels temes que tracta la sociolingüística són objectes d'estudi d'altres disciplines com ara la sociologia, la història o la geografia (cf. Calaforra 1999). La tercera posició veu la sociolingüística com un cúmul de miniteories socialment rellevants (la teoria de l'adaptació interpersonal de la parla, la teoria de la identitat social, la teoria de les xarxes socials, etc.). Des d'aquest eix es considera inviable una teoria sociolingüística unificada. En paraules de Coupland: «We might say that the concept of a unified theory is ideologically alien to sociolinguistics, because it is premised on diversity and resistant to hegemony; and “grand theory” often has a hegemonic flavour.» (2001: 7)



construeix sobre models de societats lingüísticament aconfliktives. Per això el concepte topa amb dificultats quan ha de donar compte de contextos multilingües no diglòssics. Finalment, el terme també és inadequat per explicar el comportament lingüístic de minories ètniques, grups d'immigrants o nuclis de població petits.

Bucholtz (1999: 207-210) identifica sis punts pels quals la comunitat de parla no és un concepte escaient en recerques que tenen com a objectiu explicar el significat social de la variació. Tot i que l'argumentari està concebut des del vessant dels estudis de llengua i gènere, és extrapolable a investigacions que tenen com a finalitat unir les pràctiques locals amb les macroestructures socials:

- *La llengua és l'element central d'estudi*, i qualsevol aspecte no lingüístic és ignorat o té una rellevància secundària.
- *El consens és el principi organitzador de la comunitat*, tot i que moltes de les normes són ideologies imposades amb la finalitat d'afavorir els més poderosos.
- *Marginació dels membres marginats*, atès que la comunitat de parla se centra en el nucli de població «central». Els membres perifèrics que no comparteixen normes i actituds són exclosos de l'anàlisi.
- *Prioritat del grup per sobre de l'individu*, aquest només serveix per constatar les pràctiques grupals. El nivell d'abstracció de la comunitat de parla és macro. L'important és identificar les propietats de l'estructura social de la població i no com l'individu construeix la seva identitat.
- *Identitat com a conjunt de categories estàtiques*, perquè és més senzill analitzar disposicions socials inalterables que les pràctiques dels individus, que tendeixen a ser molt més diverses.

- *Prioritat d'interpretació* de l'investigador per sobre de la dels participants.

La comunitat de parla ha estat un concepte útil per a la sociolingüística tradicional, concretament per relacionar dades socials amb dades lingüístiques. Els models teòrics que s'han desenvolupat amb posterioritat, però, n'han assenyalat la incapacitat per explicar com des de les dades lingüístiques es poden entendre processos socials. És aquesta insatisfacció que impulsa a buscar nous marcs d'interpretació de com la variació lingüística pot ajudar a comprendre les pràctiques socials. Aquest és el punt de partença de les xarxes socials i de la comunitat de pràctiques, dos models teòrics amb punts de contacte tot i que provenen d'àmbits independents.

### **3.2 Les xarxes socials**

L'estudi de les xarxes socials ha experimentat un progrés considerable durant les darreres dècades. Això es deu al fet que és un concepte aplicable en molts diversos camps. En sociologia, per exemple, l'aplicació de les xarxes ha estat molt fecunda en l'estudi dels processos d'integració de treballadors a les seves empreses. En medicina, les xarxes han esdevingut un instrument molt útil per resseguir el recorregut d'infeccions víriques fins a identificar l'agent portador. També han tingut un paper crucial per entendre la propagació del virus de la sida en col·lectius de risc. En el cas d'adolescents, les xarxes han revelat que la pressió del grup sobre determinats membres és el detonant per a l'ús de substàncies drogoaddictives; i encara més, s'ha comprovat que la posició dins la xarxa, com a membre perifèric o central, està directament relacionada amb l'ús d'aquestes substàncies. En economia, l'establiment de lligams dèbils o forts entre els actors socials és determinant a l'hora d'entendre processos de fusió o cooperació empresarials. I així podríem continuar. Com acabem de veure, la noció de xarxes socials és extensible a àmbits molt diferents. No ha d'estranyar, doncs, que en el seu

origen hi confluïssin diversos corrents científics com ara l'antropologia, les matemàtiques o la sociologia.

L'origen de les xarxes tal com han estat generalment adoptades per la sociolingüística cal trobar-lo en els antropòlegs socials de mitjan segle XX. Especialment influents van ser els treballs de Barnes (1954) i Bott (1957). Per la seva banda, la sociologia comença a considerar interessant l'aplicació del concepte en les seves recerques a l'inici dels anys 70. Un pas important per a la recerca sociolingüística és l'aportació de Granovetter (1973), el qual assenyala que la qualitat dels lligams entre les persones té diverses intensitats, i això té repercussions en l'assoliment de l'objectiu final. En finalitzar la dècada dels 70, la teoria de les xarxes socials pren interès per un elevat nombre d'investigadors de diverses disciplines, com hem vist en el paràgraf anterior. És en aquesta època que les xarxes arriben a la majoria d'edat (Lozares 1996: 106).

### **3.2.1 Definició, tipus i estructura de xarxes**

Definim les xarxes com un conjunt d'actors socials vinculats els uns amb els altres a través de relacions socials. Seguint Mitchell (1986), l'anàlisi de xarxes presenta dos postulats. El primer té a veure amb l'objectiu mateix de constitució de la xarxa, això és, els individus creen un entorn útil i limitat de contactes al seu voltant per resoldre els seus problemes quotidians. Com veurem més endavant, aquest entorn està format per lligams interpersonals d'intensitat variable. El segon postulat posa l'èmfasi en el fet que part de l'acció social de l'individu està condicionada, també, per persones amb qui no té contacte directe. Això remet a la idea que les xarxes no són alienes a canvis polítics, socials o econòmics de l'esfera macrosocial, per això cal tenir en compte el component «macro» per explicar processos a nivell «micro». Les xarxes solament s'aïllen de la dimensió macrosocial per qüestions metodològiques (Mitchell 1986; Milroy 2001, 2002).

El concepte de xarxes projecta sobre la societat la imatge d'una teranyina en què el total de fils representa el total dels vincles que estableixen els individus entre ells. Per aquest motiu les xarxes socials han esdevingut una eina útil per estudiar els contactes de persones en poblacions petites. Però aquesta mateixa projecció sobre la globalitat de la població dificulta l'aplicació de les xarxes en nuclis urbans mitjans o grans. Requena (1996: 17), per exemple, ha calculat que en un nucli urbà de tan sols 10.000 persones, el nombre de vincles potencials que es poden establir s'aproximen als 50 milions. Les xarxes socials són, doncs, il·limitades, perquè superats els vincles de la zona de primer ordre, constituïda per les persones amb qui l'individu té més relació, el nombre de contactes creix exponencialment fins a límits infinits.

És clar que resulta impracticable treballar amb xifres com les que acabem d'esmentar, per això el més habitual és analitzar el comportament social d'un individu a partir de la seva xarxa personal. La xarxa d'una persona és el total de vincles que estableix tant amb els seus éssers més pròxims com amb les persones amb qui interactua més esporàdicament. Evidentment això també pot implicar un nombre de contactes altíssim, per això es delimiten diferents zones d'ordre. La xarxa de relacions d'un individu pot tenir moltes zones d'ordre, però s'acostuma a treballar amb la primera, composta per actors socials amb qui la persona interactua regularment i hi té contacte directe.

Per Mitchell (1986: 74), la zona de primer ordre acostuma a estar formada per un nombre de 30 a 50 contactes, tot i que ell mateix admet que pot haver-hi una gran variabilitat. A pesar de l'existència d'una zona de primer ordre, és evident que fins i tot aquí la qualitat dels vincles no serà igual amb tothom. Ego, la persona que forma l'«àncora» de la xarxa (Milroy 2002: 550), tindrà més o menys complicitats amb els membres del seu entorn més immediat atenent a factors com el grau d'intimitat o la periodicitat de les interaccions. És per això que cal distingir els lligams forts dels dèbils

(Granovetter 1982), és a dir, els lligams que connecten ego amb familiars o amics dels lligams que el vinculen amb coneguts. La majoria de recerques sociolingüístiques s'han centrat en col·lectius amb lligams forts. Els lligams dèbils són més difícils d'estudiar perquè es concentren en comunitats on la població té una certa mobilitat geogràfica o social, i això impedeix formar xarxes tancades (Li Wei 1996). També des d'un punt de vista sociolingüístic, les diferències entre lligams forts i dèbils són notables. Els primers actuen com a mecanismes de manteniment de la norma, això és, en no haver-hi mobilitat entre els membres que configuren una xarxa, la capacitat d'innovació és molt limitada i sovint qualsevol canvi es percep com un risc. D'altra banda, els lligams dèbils acostumen a ser molt més nombrosos que els forts, i Milroy i Milroy (1985) apunten que la innovació i difusió lingüístiques provenen dels individus que poden contraure molts lligams dèbils.

A més de la naturalesa dels vincles, les xarxes tenen una sèrie de característiques que Mitchell (1969, 1986) divideix en criteris interaccionals i estructurals. Aquí volem destacar dos dels criteris que s'han emprat amb més freqüència, la multiplicitat i la densitat. La multiplicitat és el nombre de lligams que connecten dues persones. Si el nombre de lligams és tan sols d'un, parlem de relació *úniplex*; en cas contrari, la relació és *múltiplex*. Exemple de relació úniplex seria aquella formada per una empleada i el seu director que no tenen cap altre lligam que aquest; exemple de relació múltiplex seria aquella en què, a part de ser empleada, la treballadora és, respecte del director, una familiar, veïna o membre del mateix club esportiu. La densitat de la xarxa és el grau de contacte que mantenen els membres d'una xarxa independentment d'ego. A partir de la densitat, es pot calcular el conjunt de vincles que s'estableixen en una xarxa. Normalment s'accepta que en les comunitats on la densitat de xarxa és elevada, hi ha una important comunicació social i en conseqüència una pressió major per adoptar les normes.

Per complementar la idea de multiplexitat i densitat, Milardo (1988: 20-36) distingeix entre dos tipus de xarxes en funció del grau d'influència: la xarxa d'intercanvi i la xarxa interactiva. La xarxa d'intercanvi està formada per persones –normalment familiars i amics íntims– amb qui l'individu interactua regularment i a més comparteix béns i serveis, suport i consell. La xarxa interactiva, per la seva banda, està formada per persones amb les quals ego no espera obtenir cap tipus de favor ni recompensa material o simbòlica, malgrat que les interaccions poden ser diàries.

Un dels avantatges de construir l'entorn social de la persona a partir d'aquestes dues xarxes és que és el mateix informant, i no l'investigador, qui situa les persones com a més properes o més llunyanes d'acord amb la importància que els atorga. Així, es pot donar el cas que ego consideri que persones amb qui interactua ocasionalment influencien sobre ell d'una manera més accentuada que no pas els seus contactes diaris. Per aquest motiu, el mateix Milardo diferencia els lligams actius dels lligams passius. En aquests últims lligams les interaccions són molt més infreqüents però l'existència d'aquest tipus de vincle és de màxima importància per a l'individu perquè n'espera el mateix suport que dels lligams actius. Arran d'aquesta diferenciació, Li Wei (1994) incorpora una nova xarxa a les dues definides per Milardo, la xarxa passiva. Els immigrants que contacten amb familiars que romanen al país d'origen constitueixen un bon exemple de lligams passius.

### **3.2.2 Les xarxes socials en l'anàlisi sociolingüística**

La consolidació de la sociolingüística com a disciplina científica es va fonamentar, en bona part, en la necessitat de replicar la defensa de la variació lliure de Bloomfield (Pradilla 1998: 28). L'argumentació de la variació lliure propugna que l'aparició d'elements lingüístics respon a criteris exclusivament aleatoris, i per tant que els factors extralingüístics no influeixen en el discurs de la persona. Aquesta visió comença a capgirar-se

a la dècada dels 60 del segle XX, amb la irrupció de la sociolingüística establint patrons de variació i lligams entre variables lingüístiques i socials. Tal com conclou Chambers (2003), qualsevol estudi lingüístic ha d'assumir que la variació lingüística és sistemàtica, perquè en cas contrari la lingüística no tindria raó de ser. És, doncs, des de la perspectiva del variacionisme que el concepte d'*heterogeneïtat estructurada* (Boix i Vila 1998: 30) adquireix un significat complet: davant dels corrents estructuralistes i generativistes que prefereixen prescindir de la variació per centrar-se en l'estudi de la llengua com un model ideal, això és, homogeni, la sociolingüística defensa que la variació és intrínseca al sistema mateix, que es produeix de manera sistemàtica i no aleatòria, i que es pot estudiar gràcies a la seva aparició regular en el discurs de les persones.

La recerca de Labov de l'any 1966 a Nova York, on dona compte de l'estratificació social de l'anglès, és considerat l'estudi pioner dins del model variacionista. Variables de dimensió macrosocial com ara l'edat, el sexe, la classe social i d'altres s'han emprat per establir les característiques socials dels parlants en funció de les variants lingüístiques que utilitzaven –vegeu per exemple els estudis de Carrera (2002), Pla (1995), Plaza (1995), Pradilla (1995), Romero (2001) o Vila (1998) aplicats al català.

Malgrat la innegable importància de la metodologia variacionista per copsar la interrelació entre llengua i societat, les variables macrosocials deixen sense explorar les pràctiques locals dels actors i, en conseqüència, com es difonen els canvis lingüístics o els canvis de codi. Milroy i Gordon (2003: 120) defensen que les xarxes socials cobreixen aquest buit, bàsicament perquè permeten estudiar grups reduïts de persones on no es discrimina els individus a partir de cap indicador de classe social. El nou procediment que impliquen les xarxes socials i la seva capacitat explicativa queden posades de relleu en algunes de les principals investigacions sociolingüístiques.

### 3.2.2.1 L'anàlisi de xarxes en la variació lingüística

Lesley Milroy ha estat la primera especialista a aplicar la teoria de les xarxes socials en la sociolingüística per explicar fenòmens de canvi lingüístic. Ella mateixa és l'autora d'un dels estudis que ha esdevingut punt de referència obligada per a d'altres investigadors que treballen amb aquesta variable. La recerca de Milroy (1987a) es basa en una mostra de quaranta-sis persones provinents de tres barris de classe treballadora de la ciutat de Belfast. En aquesta comunitat, Milroy estudia l'adopció de variants fonètiques més pròximes a l'estàndard o a la parla local. Atès que els informants compartien estatus, una anàlisi a partir dels termes de classe social no podia explicar l'ús d'unes o altres variants. Per aquest motiu Milroy treballa amb la hipòtesi que com més integrada està una persona a les xarxes socials locals, més s'aproxima la seva parla a la modalitat vernacular. I a la inversa, com més allunyat està l'individu de les xarxes socials locals, més s'acosta la seva parla a la modalitat estàndard. Per verificar la hipòtesi, Milroy desenvolupa l'escala de força de la xarxa amb l'objectiu de reflectir la capacitat de les xarxes per imposar consens, això és, per estandarditzar un cert comportament social d'acord amb les normes del grup. Milroy dissenya una escala formada per cinc categories d'integració a la comunitat, les quals li permeten atorgar el grau de multiplicitat i densitat de cada individu. Els indicadors que té en compte són:

- pertànyer a un grup de la comunitat (per exemple, a una colla, a un equip de futbol, etc.);
- tenir parents a més de dues famílies del barri;
- treballar amb dues altres persones del barri com a mínim;
- treballar amb dues altres persones del mateix sexe del barri com a mínim;



- compartir voluntàriament estones d'oci amb els companys de feina.

El rang de puntuació comprèn valors de zero a cinc, i reflecteix el grau d'integració de l'informant a les xarxes locals: els qui puntuen zero tenen una proporció molt baixa d'interaccions amb altres membres de la comunitat; i al contrari, els qui puntuen cinc tenen una proporció d'interaccions molt alta. L'encreuament de variables típicament macrosocials com ara el sexe o l'edat amb la variable xarxa, permet demostrar la correlació existent entre el vernacle i les xarxes socials denses i multiplexes, i de l'estàndard amb xarxes menys denses i uniplexes. Aquesta darrera distribució, segons Milroy, caldria atribuir-la a la mobilitat de cada individu –laboral o de qualsevol altre tipus–, cosa que impediria a la xarxa influir en el comportament de la persona.

En la mateixa línia que Milroy, Bortoni-Ricardo (1985) investiga el fenomen del contacte lingüístic entre dialectes a la ciutat de Brasília. Tal com esmentàvem unes línies enrere, en la recerca de Bortoni-Ricardo també es pot comprovar que l'anàlisi en termes de classe social deixa massa buits per respondre i no ajuda a discriminar informants que tenen uns nivells de renda molt baixos.

Bortoni-Ricardo observa com el procés de socialització a Brasília de persones de procedència rural modifica el Caipira –el dialecte estigmatitzat d'aquesta comunitat migratòria– a partir de les xarxes socials que els nouvinguts contrauen en el nou lloc de residència. La principal hipòtesi és que les característiques de les xarxes dels immigrants es poden emprar com a predictors del seu comportament lingüístic. D'aquesta manera, com més gran és la voluntat de la persona d'integrar-se a les noves xarxes locals, més s'acosta la seva parla a trets propis de l'estàndard. Per tal de mesurar els canvis en les estructures de relació social dels immigrants es construeixen els índexs d'integració i d'urbanització, tot partint dels criteris que Milroy havia suggerit per confeccionar els seus. El primer índex calcula el nombre

de lligams establerts pel nouvingut en el context urbà, mentre que el segon mesura el grau d'integració a la vida urbana de les persones amb qui els immigrants tenen relació. Després d'aplicar aquests dos indicadors, Bortoni-Ricardo conclou que en contextos com el que ella estudia, el procés de difusió dialectal pot seguir camins diferents per a homes i dones. El canvi lingüístic en els homes es produeix de manera més ràpida que el de les dones, sobretot com a conseqüència de contraure lligams en àmbits públics, mentre que les principals xarxes d'interacció de les dones són les familiars o les veïnals. Tanmateix, això no impedeix que les dones siguin les capdavanteres en l'assimilació d'algunes variants de l'estàndard. El principal factor que ho afavoreix és el contacte intergeneracional, principalment amb els fills, els quals adquireixen la nova varietat a l'escola.

### **3.2.2.2 L'anàlisi de xarxes en el manteniment i canvi de codi**

La investigació en xarxes socials, com acabem de veure, s'ha emprat per entendre processos de canvi lingüístics interns. No ha estat aquesta la seva única aplicació. Susan Gal (1979) estudia el fenomen del contacte lingüístic a Oberwart, localitat situada al sud-est d'Àustria, molt a prop de la frontera amb Hongria i Croàcia. Durant segles aquest poble havia romàs com un illot hongarès en un entorn germanòfon, especialment la comunitat camperola, tradicionalment lligada a l'ús de l'hongarès. Això no obstant, en pocs anys es va consolidar la substitució lingüística de l'hongarès per l'alemany. Quins factors van liderar el procés cap al monolingüisme després de segles de convivència de les dues llengües? Per respondre la pregunta, Gal se serveix d'escala implicacionals, amb les quals es visualitzen les tries lingüístiques de cada parlant amb tots els seus interlocutors. Gràcies a aquesta metodologia conclou que un primer factor que afavoreix el canvi de codi és l'edat, ja que com més jove és la persona, més empra l'alemany. Tanmateix, aquesta variable per si sola no pot explicar per què parlants que teòricament havien d'emprar exclusivament l'hongarès, resolien part de les seves interaccions també en alemany. Va ser necessari recórrer a la

reconstrucció de les xarxes socials per trobar el desllorigador de tot plegat. Després de la Segona Guerra Mundial es van establir nous models socials i lingüístics. Les xarxes socials del període de preguerra afavorien l'ús de l'hongarès en l'àmbit rural; les feines de camp exigien passar moltes hores amb altres membres de la família, i això provocava que les mullers germanòfones dels camperols es bilingüitzessin amb certa facilitat i adoptessin l'hongarès com a llengua habitual, a causa de la negativa dels familiars del marit a parlar en alemany. Després de la guerra, però, l'alemany va adquirir un estatus superior a l'hongarès: es va convertir en la llengua associada a l'èxit laboral i en conseqüència a posicions socials més altes. A diferència de l'alemany, l'hongarès es va associar a la vella manera de viure, a la pagesia, un món sense oportunitats reservat a aquelles persones que desconeixien l'alemany. Aquest cas, doncs, representa un bon exemple de com els canvis macrosocioeconòmics repercuteixen directament sobre la configuració de les xarxes i, en darrera instància, sobre l'ús de les llengües (cf. Martin-Jones 1989).

En els darrers anys han aparegut diversos estudis de xarxes socials des d'una base etnogràfica. És el cas de les recerques de Li Wei (1994) i Zentella (1997), que descriuen el procés de canvi de llengua i les alternances de codi de dues comunitats immigrades. Ambdós estudis, a més, expliquen les estructures de tria de llengua amb les quals es consagra el procés de substitució lingüística en tres generacions.

Sens dubte, la investigació de Li Wei representa un dels intents més reeixits d'unir els aspectes macroestructurals de les tries lingüístiques amb els microinteraccionals. La seva recerca té com a principal focus d'investigació els factors que condueixen al canvi de codi entre els membres de deu famílies xineses emigrades a Newcastle upon Tyne, població situada al nord-est d'Anglaterra. Dins d'aquestes famílies es poden distingir tres grups: (i) una primera onada immigratòria, econòmicament activa, corresponent sobretot a membres adults en edat laboral (exceptuant les dones

encarregades de criar els fills); (ii) membres de la tercera generació i algunes dones dels marits de la primera immigració, que arriben en segona onada; i (iii) infants i adolescents, ja nascuts a Gran Bretanya.

L'autor constata que les xarxes socials formades pels immigrants permeten mantenir el cantonès com a llengua de relació intragrupal, però amb el pas del temps els membres més joves adopten nous paràmetres de tria de llengua. Efectivament, l'estudi de les tries lingüístiques revela una ràpida substitució intergeneracional del monolingüisme en cantonès cap al bilingüisme amb l'anglès com a llengua dominant. La correlació amb diverses variables extralingüístiques posa de manifest que l'edat juga un paper preponderant per entendre els mecanismes que condueixen a la substitució lingüística. Això no obstant, només l'edat no explica per què parlants d'un mateix grup generacional no convergeixen amb les pautes lingüístiques de la resta de membres del grup.

La Taula 4 reproduïx les tries de llengua dels informants xinesos, homes i dones, de la tercera generació amb interlocutors diferents. Tal com es pot comprovar, dos parlants trenquen la dinàmica generalitzada –d'ús exclusiu del cantonès– i usen el cantonès i l'anglès amb un seguit de persones. Per entendre aquestes tries lingüístiques divergents, Li Wei recorre a l'observació de les xarxes socials. Seguint Milardo, distingeix entre la xarxa d'intercanvi i la interactiva, i té també en compte la xarxa passiva, la qual sembla especialment important per als membres de comunitats immigrades. El procediment per a una anàlisi comparativa va consistir que cada informant esmentés una llista de vint persones amb qui tingués contactes diaris. Per a la xarxa passiva el nombre màxim de contactes es limitava a deu lligams. Posteriorment, aquests contactes van ser classificats segons dos índexs, l'ètnic (que permet calcular el nombre de lligams xinesos i no xinesos de cada parlant) i el grupal (que reflecteix el nombre de gent que pertany a la mateixa generació que el parlant).

**Taula 4 Tries lingüístiques en anglès i cantonès d'immigrants xinesos de 3a generació**

A	a	b	c	Interlocutors											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
73	20	100	10		c	c		c	c	c	c	c	c	c	c
72	20	100	10		c	c	c	c	c		c		c	c	c
70	20	100	10		c	c	c	c	c		c		c	c	c
68	16	63	10	c	c	c		CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA
67	20	100	10		c	c	c	c	c		c	c	c	c	c
66	20	100	10		c	c		c	c	c	c		c	c	c
65a	14	50	10	c	c	c		CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA
65	20	100	10		c	c	c	c	c		c	c	c	c	c
63	20	100	10		c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
61	20	100	10		c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
58	20	100	10		c	c	c	c	c		c	c	c	c	c

A=edat; a=índex ètnic de la xarxa d'intercanvi (20 lligams per persona com a màxim); b=índex ètnic de la xarxa interactiva (percentatge); c=índex ètnic de les xarxes passives (10 lligams per persona com a màxim); c=cantonès; A=anglès. Font: elaboració pròpia a partir de Li Wei (1994)

L'aplicació d'aquesta metodologia permet descobrir que les xarxes socials dels dos parlants «divergents» tenen menys lligams ètnics, i en conseqüència desenvolupen comportaments lingüístics diferents respecte dels membres de la seva mateixa generació. Aquesta mateixa pauta és aplicable a la resta d'informants, adults i sobretot joves, que cada vegada tenen menys lligams xinesos dins seves xarxes. Per tant, la configuració de la xarxa i el lligam amb els seus membres és el que condiciona en darrera instància l'ús del cantonès o de l'anglès.

Els estudis que hem revisat fins ara tenen en comú que les xarxes socials s'apliquen des d'una perspectiva quantitativa, independentment que les poblacions estudiades siguin bidialectals o bilingües. Zentella (1997) empra aquesta variable en la seva recerca des d'un vessant qualitatiu per il·lustrar els mecanismes socials de manteniment i canvi de codi d'una comunitat

portoriquenya de Nova York (*El bloque*). És a dir, Zentella no utilitza índexs per mesurar *quantitativament* la influència de les xarxes en el comportament dels individus. D'acord amb l'autora, l'elecció de codi està fortament lligada a la xarxa, això és, a l'interlocutor i/o al context. Això no obstant, la varietat de codis que poden adoptar els parlants per interactuar demostra que la tria lingüística va més enllà de la simple elecció entre castellà o anglès. Zentella identifica les xarxes dels membres de *El bloque* i els associa amb codis diferents.

**Taula 5 Xarxes i codis de *El bloque***

Xarxa	Codi principal	Altres codis
Infants	PRE	NSPRS, AAVE
Adolescents	PRE	NSPRS, AAVE, SE
Joves	AAVE	PRE, NSPRS, SE
Mares joves	PRE	NSPRS, AAVE, SE
Dones madures	NSPRS	SPRS, HE
Homes madurs	NSPRS	SPRS, HE, SE

AAVE=anglès vernacular afroamericà; HE=anglès hispanitzat; NSPRS=castellà portoriqueny no estàndard; PRE=anglès portoriqueny; SE=anglès estàndard; SPRS=castellà portoriqueny estàndard. Font: Zentella (1997: 48)

Els infants són el col·lectiu amb les xarxes socials més obertes a contactes no portoriquenys. Això es tradueix en un ús molt majoritari de l'anglès portoriqueny entre ells, i en menor mesura de l'anglès afroamericà. Ocasionalment poden emprar el castellà portoriqueny estàndard o no estàndard per comunicar-se amb ells o amb els adults. Unes pautes lingüístiques similars regeixen les interaccions dels adolescents i les mares joves. Els homes i dones madurs tenen com a codi principal el castellà portoriqueny no estàndard i l'accés a altres codis és força diferent al dels infants o adolescents.

Com acabem d'esmentar, l'ús del castellà és força restringit entre els més joves. L'oportunitat de continuar sent –parcialment– competents en castellà els la dona la combinació d'onades immigratòries cícliques i el manteniment

dels lligams amb individus del país d'origen no parlants d'anglès. Aquest darrer punt és el que Li Wei anomena *xarxa passiva*, i que Zentella rebateja més localment com «the Puerto Rico language learning connection».

### 3.2.2.3 L'anàlisi de xarxes aplicades al català

A pesar de la seva ràpida evolució i del creixent nombre d'estudis que les empren, les xarxes socials és una unitat d'anàlisi infrautilitzada en la sociolingüística catalana. Fins on arriba els nostre coneixement, no hi ha cap investigació que se n'hagi servit per explicar algun procés de canvi lingüístic,<sup>15</sup> i són escassos els estudis que les han emprat per donar compte de l'ús de les dues llengües principals a Catalunya.

Des d'una perspectiva macrosociolingüística, l'estudi de Rambla (1993) examina l'ús del català i del castellà a la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB) a partir de les dades de l'enquesta de 1990. L'ús d'un o altre idioma respon a diversos factors, per això l'autor se serveix del concepte de *pertanyences múltiples*,<sup>16</sup> on s'entrelliga l'edat, el gènere i l'estratificació social per entendre com l'individu acaba autoubicant-se en una determinada *pertanyença lingüística*.

El plantejament inicial és que a la RMB el codi predominant és el castellà, però això no es deu al fet que el català reculi sinó que hi ha un nombre de parlants que opten, en termes de Rambla, per la *intersecció lingüística*, és a dir, per l'ús d'ambdós codis. A més l'autor constata un ús creixent del català a la llar.<sup>17</sup> Per Rambla, en la mateixa línia que Boix (1993), les fronteres dels grups lingüístics de la RMB es difuminen i com a conseqüència sorgeix una

---

<sup>15</sup> Podeu consultar Turell (ed.) (1995), Pradilla (ed.) (1998) i Pradilla (2002) per un estat de la qüestió de la investigació variacionista als territoris de parla catalana.

<sup>16</sup> Mantenim el substantiu *pertanyença* per respectar la denominació original de l'autor, tot i que el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans no recull el terme.

<sup>17</sup> Vegeu també Galindo i Rosselló (2003) per a un estat de la qüestió una dècada després de l'estudi de Rambla.

identitat d'intersecció, que es caracteritza per la identificació tant amb el català com amb el castellà o per l'ús d'un codi en algunes ocasions i l'ús de l'altre en unes altres. Segons Rambla, la norma de convergència lingüística dicotomitzadora, en què s'imposa com a llengua d'interacció un sol codi, tendeix a diluir-se si les xarxes de l'individu són cosmopolites i els lligams al territori són pocs.

A partir de preguntes de l'Enquesta de la RMB, Rambla analitza tres paràmetres per definir els tipus de xarxes que contrauen els informants: presència i absència en les esferes de treball, vinculació al barri, i contactes personals de l'entrevistat segons el barri de residència. L'encreuament dels indicadors revela camins diferents per ubicar-se dins la intersecció lingüística. L'ús dels dos codis es veu afavorit, d'una banda, per les persones de categoria mitjana o alta, amb lligams febles amb el barri de residència i que participen en dos àmbits laborals, el domèstic i l'extern; d'altra banda, també es veu afavorit per les persones de categoria social baixa que treballen en els dos àmbits laborals i que tenen xarxes cosmopolites, és a dir, o que no tenen relacions familiars o no les localitzen al barri.

Farràs i Vila (1998) circumscriuen la seva exploració sobre coneixements i usos lingüístics a vint persones de llengua primera (L1) castellana o bilingües familiars atenent principalment a la configuració lingüística de les seves xarxes socials. Els autors identifiquen sis àmbits de relació per persona –família, feina, associacionisme, lleure, amistats i personal– i els creuen amb el coneixement i l'ús lingüístic respectivament. Posteriorment, agrupen els sis àmbits en tres, atès l'evident encavalcament d'algunes de les esferes –la familiar amb la personal– o la poca rendibilitat d'altres – particularment la de lleure i associacionisme–. Els resultats, doncs, es basen en els usos lingüístics en els àmbits de la família, dels companys de feina o estudis, i dels amics. Els índexs que s'obtenen permeten establir perfils de parlants en un intent de segmentar el contínuum que representen els usos lingüístics del jovent castellanoparlant bilingüitzat a Catalunya.



Els quatre perfils que Farràs i Vila identifiquen són: informants que declaren emprar sempre el català; informants que fan un ús del català superior o com a mínim equiparable al que fan del castellà; informants que fan un ús habitual però quantitativament secundari del català; i informants que fan un ús escadusser o pràcticament nul del català.

El primer grup està format per persones procedents de fora de la RMB, amb la secundària finalitzada i feines estables. Malgrat que la llengua inicial a la llar dels pares no sempre coincideix en tots els informants, l'ús del català fora del nucli familiar el converteix en el codi majoritari de tots. L'emancipació de casa d'aquests per formar un nucli nou amb les respectives parelles provoca en tots els casos que el català esdevingui també llengua de la xarxa familiar. El segon grup, parlants amb un ús superior o equiparable al castellà, provenen de zones amb un coeficient de catalanització intermedi (Barcelona, Sabadell i l'àrea urbana de Tarragona-Reus). És un col·lectiu compost majoritàriament per persones amb estudis universitaris. La seva L1 és el castellà, tot i que gairebé el 50% dels informants declara que els seus pares tenen un coneixement mitjà o alt del català parlat. El comportament lingüístic amb els amics no és pas homogeni, i l'estudi recull des de persones que la seva xarxa d'amistat és fonamentalment catalanòfona fins als qui declaren que amb els amics empren exclusivament el castellà. En aquest darrer cas, l'ús del castellà no respon a manca de competència en català dels integrants de les xarxes, atès que la majoria són capaços de parlar en aquesta llengua. El tercer grup el constitueixen els informants amb ús habitual però secundari del català procedents de zones amb coeficients de catalanització intermèdia (Barcelona, Sabadell i Tarragona) o baixa (cinturó industrial barceloní). A diferència dels altres dos grups, els membres d'aquest oscil·len, pel que fa al nivell d'estudis, entre la primària o secundària, acabada o no. En el moment de la investigació, alguns encara estudiaven, d'altres estaven a l'atur i els que treballaven ho feien en feines poc qualificades. El nivell de coneixement parlat de català dels seus

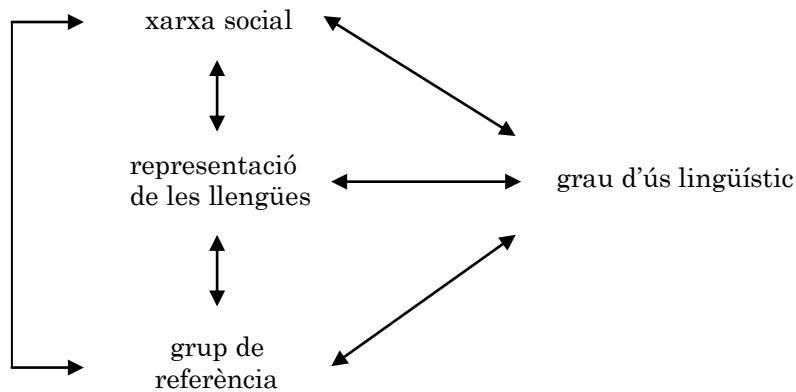
progenitors varia entre el mitjà i el nul. En aquest perfil l'ús del català queda bandejat de la llar, i corre una sort paral·lela amb els amics. Els autors fan avinent un aspecte interessant de la composició de les xarxes d'aquests individus, per tal com són més reduïdes i menys diversificades socialment que les dels dos altres grups. Finalment, el quart grup el componen parlants que no se serveixen pràcticament mai del català, que viuen al cinturó industrial de Barcelona i que tenen un nivell d'estudis que es mou entre la secundària i la formació professional. El coneixement de català dels seus pares era mitjà, tot i que en un cas era nul. Atesa la naturalesa dels estudis dels informants d'aquest grup, les xarxes laborals estan constituïdes, en primer lloc, per pocs lligams –que ja hem vist que és un factor que afavoreix l'ús del castellà–, i en segon terme per companys de feina de nova immigració, sense coneixements de català i molt rudimentaris de castellà.

Un altre estudi que ha tingut en compte les xarxes socials per explicar el comportament lingüístic de la població des de l'àmbit macrosociolingüístic és el de Querol (2000). La recerca de Querol suposa un ambiciós intent de construir un nou marc teòric d'anàlisi, descripció i predicció dels processos de substitució lingüística. Per tal de comprovar l'eficàcia del nou marc, Querol es proposa trobar les variables que influeixen en l'ús del valencià i del castellà en els habitants del País Valencià a partir d'una mostra de 452 alumnes de quart d'ESO.

La recollida de dades es va dur a terme a partir d'un qüestionari de 478 preguntes. De les respostes obtingudes, es desprèn que el castellà té una posició clarament dominant com a primera llengua apresada (72,7%), front el 25,2% que va declarar que havia après en primera instància el valencià. El desequilibri percentual, a més, es veu afavorit pel fet que més de l'11% de parelles valencianoparlants transmeten el castellà als fills, mentre que només un 1,89% de parelles castellanoparlants transmeten el valencià. Amb aquesta situació sociolingüística, l'autor planteja que l'ús d'una llengua es

determina per la relació entre tres variables: la xarxa social, la representació de les llengües i el grup de referència. És la reciprocitat entre aquests factors el que finalment determina la major o menor presència d'un codi en les interaccions.

**Gràfic 2 Relació entre variables i ús lingüístic**



Font: Querol (2000: 90)

La importància de la recerca de Querol no es basa tan sols en el fet d'establir un nou marc teòric, sinó també que permet comparar dades dels diversos territoris de parla catalana. Així, en una recerca prèvia duta a terme al Principat pel mateix autor es constata que la principal variable que esperona l'ús del català és la representació d'aquesta llengua. De manera similar, a les dades obtingudes al País Valencià se'ls aplica tres tractaments estadístics (correlacions de Pearson, anàlisi discriminant i anàlisi de regressió múltiple) que conclouen que la variable determinant per a l'ús del valencià són les xarxes socials. Més concretament, Querol (2000: 160) afirma que «la xarxa social és molt més important per a la representació del valencià que per a la representació del castellà». Això probablement es deu al fet que l'ús del castellà no queda circumscrit a les xarxes dels castellanoparlants, a diferència del que ocorre amb el valencià, que no depassa les xarxes valencianoparlants. Un altre aspecte que crida l'atenció de l'anàlisi de Querol és que conclogui que la primera llengua apresada sigui una variable amb menor pes explicatiu que les xarxes socials, ja que

tradicionalment en la llengua de la llar ha recaigut bona part de l'argumentació de les tries lingüístiques.

Arribats en aquest punt, Querol apunta dues tendències contraposades pel que fa al futur de la llengua. Al Principat, l'augment de parlants resta garantit mentre l'ús del català continuï correlacionant-se sobretot amb la representació de l'idioma. Al País Valencià, el nombre de parlants anirà reduint-se mentre l'ús del valencià estigui principalment lligat a les xarxes socials i a una transmissió intergeneracional minvant. Per Querol, la inversió del procés de substitució lingüística hauria de venir per un redreçament de la transmissió del valencià en l'esfera familiar, i per la representació social com a principal variable de correlació amb l'ús.

Des d'una perspectiva microsociolingüística, la recerca de Rosselló (2003) suposa el primer intent d'incorporar criteris estructurals i interaccionals de la teoria de les xarxes en l'estudi del cas català. La investigació combina l'observació participant en una classe de sisè de primària amb les xarxes socials dels alumnes per quantificar-ne l'ús diari de català i castellà. Per això es va optar com a unitat d'anàlisi la llengua base de les interaccions diàdiques entre iguals. La hipòtesi de partida és que la *norma de subordinació del català* (Vila 1996), entesa com la convergència lingüística cap al castellà en interaccions intergrupals, no és extensible a tots els centres educatius de Barcelona i la seva àrea metropolitana.

La recerca es va dur a terme en una escola de Barcelona. La classe estava formada per 19 alumnes, d'edats compreses entre els 10 i 11 anys. El nombre de nens segons la llengua primera era molt similar: set catalanoparlants i nou castellanoparlants; els altres tres eren bilingües familiars. Per a la recollida de dades es van utilitzar tècniques pròpies de l'etnografia: l'observació participant va permetre recollir la llengua habitual d'interacció en la majoria de díades en l'àmbit escolar, mentre que amb els qüestionaris els informants esmentaven els seus lligams extraescolars de la

xarxa d'intercanvi i els relacionaven amb la llegua que parlaven amb ells. La combinació dels dos procediments va permetre obtenir una visió tant dels usos lingüístics de l'alumnat a l'escola com fora d'aquesta.

Les tries lingüístiques de l'àmbit escolar es reflecteixen en la Taula 6. Els alumnes de L1 catalana queden ubicats a la part superior esquerra. L'anàlisi intragrupal revela que el català és el codi d'interacció exclusiu entre ells. Com més a la dreta i més avall dels eixos, més interaccions es resolen en castellà, cosa que posa de manifest que el sistema escolar actual no altera les tries lingüístiques dels membres de L1 castellana en l'àmbit intragrupal. Pel que fa als individus bilingües familiars, el seu comportament assenyala unes pautes idèntiques a les dels seus companys castellanoparlants. En l'àmbit intergrup, es van analitzar les tries lingüístiques dels membres de L1 catalana amb els seus companys de L1 castellana i bilingües familiars conjuntament, atès el comportament intragrupal d'aquests últims. De les 84 interaccions possibles, se'n van observar 57, amb la distribució següent: 21 (36,8%) en català; 1 (1,8%) majoritàriament en català; 3 (5,3%) amb alternances de codi constants; 3 (5,3%) majoritàriament en castellà; i 29 (50,9%) en castellà. És a dir, el percentatge d'ús de català amb membres exogrups és clarament superior al que es pot comptabilitzar en altres esferes socials de Barcelona i la seva àrea metropolitana, i per tant difícilment es pot parlar de la norma de subordinació en aquesta classe.

**Taula 6 Llengua d'interacció en converses diàdiques entre iguals**

	PIL	AST	LLUC	ALI	NUR	EST	GEN	IRE	SAN	ELI	JOR	CRI	DAV	EDU	MAR	MIR	SER	MON	VIC
PIL		c	c	c	c	c	c	c	c	c		c	c	e(c)		c		c	
AST	c		c	c	c	c		c		c	c		e(c)	e				e	
LLUC	c	c		c	c	c	c		c		c	c	c/e	c/e	c	e	e	e	e
ALI	c	c	c		c	c	c	c	e	c	c/e		e					e(c)	e
NUR	c	c	c	c		c		c	c	c			c(e)	c	e	e	e	e	
EST	c	c	c	c	c		c	e	e	e	e	e	e	e		e	c	e	
GEN	c		c	c		c							e	e	e	e	e	e	e
IRE	c	c		c	c	e						e	e	e	e	e		e	e
SAN	c		c	e	c	e				e				e	e			e	e
ELI	c	c		c	c	e			e		e	e	e	e	e	e	e	e	
JOR		c	c	c/e		e				e			e	e	e		e	e	
CRI	c		c			e		e		e			e	e	e	e	e	e	e
DAV	c	e(c)	c/e	e	c(e)	e	e	e		e	e	e		e	e	e	e	e	e
EDU	e(c)	e	c/e		c	e	e	e	e	e	e	e	e		e	e	e	e	e
MAR			c		e		e	e	e	e	e	e	e	e		e	e	e	
MIR	c		e		e	e		e		e		e	e	e	e		e	e	
SER		e	e		e	c	e			e	e	e	e	e	e	e		e	
MON	c	e	e	e(c)	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e		e
VIC			e	e			e	e	e	e		e	e	e				e	

c=català; c(e)=ús majoritari de català; c/e=ús semblant de català i castellà; e(c)=ús majoritari de castellà; e=castellà

Pel que fa a l'ús de les llengües en les xarxes, el català era el codi gairebé exclusiu en els alumnes de L1 catalana tant a la xarxa familiar com a la d'intercanvi. Sorprenentment, el castellà no posseïa la mateixa vitalitat en les xarxes de l'alumnat de L1 castellana, especialment en la xarxa familiar, on el català hi tenia una certa presència. La combinació, doncs, d'un entorn catalanòfon amb un de castellanòfon més procliu a introduir un cert ús de la segona llengua al nucli familiar, revela noves claus interpretatòries per entendre els usos lingüístics dels individus.

### 3.3 La comunitat de pràctiques

«Per què la llengua no reflecteix la societat?» Amb aquesta provocadora pregunta, Cameron (1990) qüestiona el postulat bàsic de la sociolingüística, el qual vincula llengua amb societat. La seva tesi principal és que el paradigma quantitatiu descriu els fenòmens lingüístics i les variables socials dels parlants, però això no explica *per què* els individus actuen lingüísticament com ho fan. La crítica de Cameron inclou l'estudi de Milroy (1987a) i per extensió de les xarxes socials, en el sentit que comprovar la pressió que exerceix el grup sobre el comportament lingüístic de l'individu no va més enllà de correlacions estadístiques. Així doncs, Cameron apunta que la sociolingüística encara no s'ha dotat d'una teoria social capaç de respondre el *perquè* del comportament lingüístic de la gent, ni *com* es relacionen els aspectes socials amb els lingüístics, ni *d'on* provenen les normes que fan interactuar els individus d'una determinada manera. Anys més tard, Coupland (2001) reprèn la qüestió en termes molt similars. Per Coupland, la sociolingüística és una ciència sobretot descriptiva, atès que predir l'aparició de variants lingüístiques no suposa la creació de cap marc teòric.

El constructe teòric que ara presentem té com a objectiu superar els reptes que plantegen Cameron i Coupland, ja que el tret més destacat de la comunitat de pràctiques és la seva potencialitat per explicar el significat

social de la variació lingüística (Eckert i McConnell-Ginet 1999; Holmes i Meyerhoff 1999; Eckert 2000; Meyerhoff 2002). Fa pocs anys que el concepte ha estat introduït en el camp de la sociolingüística, concretament en les recerques basades en llengua i gènere. Eckert i McConnell-Ginet són les precursors del desenvolupament d'aquest model. Aquestes autores defineixen la *comunitat de pràctiques* com un grup de persones unides per aconseguir un objectiu mutu (1992: 464). L'assoliment d'aquest objectiu es fa a través d'un període on es posen de manifest maneres de pensar, creences, valors, relacions de poder, etc., que es resumeixen amb el nom de *pràctiques*. El terme *comunitat*, per la seva banda, remet tant a la pertinença a un col·lectiu com a les pràctiques que s'han de dur a terme per ser-ne membre.

Alguns autors suggereixen que la comunitat de pràctiques és bàsicament un procés d'aprenentatge. Dit en altres paraules, la pertinença o vinculació d'una persona com a membre perifèric o central d'un col·lectiu depèn de la seva habilitat per aprendre les pràctiques d'aquell col·lectiu. Des de la nostra disciplina científica, doncs, la comunitat de pràctiques inclou inevitablement examinar les etapes d'adquisició sociolingüística (Holmes i Meyerhoff 1999: 274). Aquest punt lliga amb la mancança principal que des de la comunitat de pràctiques es llança contra les xarxes socials, que és un marc que no presta atenció al que fa la gent en els seus encontres mutus. Així, mentre les xarxes tenen en compte els aspectes quantitius de les interaccions, la comunitat de pràctiques n'aborda l'estudi dels aspectes qualitius (Holmes i Meyerhoff 1999: 180).

Wenger (1998) identifica tres dimensions que qualsevol comunitat de pràctiques ha de complir per ser anomenada com a tal:

- *Compromís mutu*: inclou les interaccions regulars, i per tant són la base de qualsevol comunitat de pràctiques. Cal dir que el compromís mutu pot ser harmoniós o conflictiu, per això la comunitat no ha d'estar formada necessàriament d'amics o aliats (Meyerhoff 2002: 527).



- *Iniciativa conjunta*: es refereix al procés d'aconseguir un objectiu comú, però aquest no és fix, sinó que es fonamenta sobre la negociació. El problema que planteja aquesta dimensió és que caldria especificar millor què s'entén per objectiu sociolingüístic compartit (Holmes i Meyerhoff 1999: 175). Tal com esmenta posteriorment Meyerhoff (2002: 530), atesa la voluntat d'explicació del significat social de la llengua, si el millor que es pot dir sobre l'objectiu compartit d'un col·lectiu és alguna cosa semblant a «es dediquen a constituir una categoria social», més val evitar emprar aquest marc teòric.
- *Repertori compartit*: entrant en contacte regularment amb un col·lectiu, finalment s'acaba compartint tota una sèrie d'activitats i rutines (menjars, gestos, etc.) i també el repertori lingüístic. Com s'ha apuntat unes línies més amunt, esdevenir membre central o perifèric d'una comunitat de pràctiques està en relació directa amb el grau d'assumpció de les rutines, del repertori lingüístic o de la compartició d'objectius.

La comunitat de pràctiques exigeix una aproximació etnogràfica al dia a dia dels actors socials per poder-ne descriure processos de negociació d'objectius, rutines comunes, interaccions especialment rellevants, etc. Alhora, però, cal emplaçar aquestes pràctiques quotidianes en un marc més general per dotar-les de significat. Els teòrics d'aquest model veuen en les propietats que conformen la comunitat de pràctiques la clau per, des de l'estudi del local, accedir a l'universal. I això és possible perquè el model ofereix, com a mínim, dos avantatges: d'una banda, permet explorar detalladament el procés de pertinença progressiva a un grup, i de l'altra, incorpora els mitjans per estudiar les etapes d'adquisició de la competència sociolingüística i de canvi lingüístic (Holmes i Meyerhoff 1999: 182).

L'estudi d'Eckert (2000) representa la investigació més reeixida feta fins al moment emprant el paradigma de la comunitat de pràctiques. Eckert analitza la variació, més concretament el significat social de la variació, de

dues comunitats de pràctiques d'un institut de Detroit, els *jocks* i els *burnouts*. Els *jocks* procedeixen del segment de famílies benestants. Les seves expectatives socials i laborals són altes, per això no qüestionen la legitimitat de l'escola i se sotmeten a l'autoritat del professorat i dels adults. Els *jocks* entenen que la pèrdua transitòria d'autonomia és un preu assumible davant la perspectiva d'una vida professional plena d'èxits. Per la seva banda, els *burnouts* representen el pol oposat. Provenen de famílies de classe treballadora, les seves expectatives laborals es concentren en el sector secundari i per tant qüestionen els valors que els transmet l'escola.

Les diferents pràctiques que posen de manifest els dos col·lectius –la manera de vestir, la gesticulació, els locals d'oci, i és clar, l'ús de determinades variables lingüístiques–, és l'objecte d'estudi de la recerca. Eckert identifica una sèrie d'elements lingüístics que *jocks* i *burnouts* posen en circulació per marcar un estil propi. Un estil que no tan sols els serveix per reforçar-se internament, sinó que permet diferenciar la parla de nois i noies. Així, es comprova que els *jocks*, tant nois com noies, empren les variants més pròximes a l'estàndard, tot i que són les noies *jocks* i *burnouts* les que obtenen uns resultats més extrems. La seva accentuada pronúncia de diverses vocals les vincula als valors amb els quals s'identifiquen: l'estàndard amb la cultura escolar, el vernacular amb l'enfrontament amb el sistema.

Per últim, és interessant destacar que del conjunt de pràctiques que s'observen, la lingüística és la que s'adopta d'una manera menys conscient. Tal com apunta la mateixa Eckert:

«(...) in general, linguistic influence takes place without explicit comment and all the more requires direct access to speakers. The adoption of a way of speaking, like a way of dressing, no doubt requires both access and a sense of entitlement to adopt the style of a particular group.» (2000: 211)

### 3.3.1 Crítiques a la comunitat de pràctiques

La principal crítica que s'ha formulat a aquest marc teòric és que se centra excessivament en els aspectes locals i això impedeix establir estructures generals (Dubois i Horvath 1999: 290). La resposta d'Eckert i McConnell-Ginet (1999: 190) remet a les preguntes de Cameron amb què encetàvem aquest apartat: si es busquen estructures socials en dades lingüístiques sense parar atenció a les pràctiques locals s'obtindran com a màxim variables correlades, però no l'explicació de *per què* es produeixen i *com* influencien en la co-construcció de la identitat i de les pràctiques unes variables sobre les altres.

## 4. Síntesi del capítol

Hem començat el desenvolupament del marc teòric distingint les dues grans tradicions –la macro i la micro– que han marcat bona part de la recerca i investigació sociolingüístiques. La primera tradició es basa en un doble vessant: d'una banda, el model de distribució complementària, que explica la variació de l'ús lingüístic amb relació als d'ambits d'ús; de l'altra, el model del conflicte lingüístic, que descriu la pugna per la preeminència d'una llengua en un territori. La segona perspectiva, la microinteraccional, treballa des de l'anàlisi de la conversa i del discurs. A diferència de l'òptica macro, en què l'èmfasi es posa en la pressió que les institucions exerceixen sobre el parlant, la microsociolingüística canvia completament l'angle d'anàlisi: ara el protagonista principal és el parlant, que és qui decideix lliurement la llengua que parla en tot moment.

La visió dicotòmica que plantegen tant una visió com l'altra deixa sense respondre fenòmens de la variació lingüística. Per aquest motiu, s'han assajat diversos models teòrics que intenten englobar elements macro i microsociolingüístics. En aquest capítol s'ha subratllat de manera singular la capacitat explicatòria de les xarxes socials, perquè s'han revelat com una

eina molt útil per entendre com la pressió dels interlocutors que circumden la persona l'impulsen a emprar una o altra varietat lingüística.



## Capítol II

### **El català a l'escola: evolució dels darrers 40 anys**

Aquest capítol està dedicat a resseguir el paper que juga el català dins del sistema educatiu del país. Farem el seguiment des d'un triple vessant: l'històric, el legislatiu i el sociolingüístic. En el primer apartat repassarem el pes que ha tingut el català a l'escola des d'abans de la Transició fins a l'actualitat. El motiu d'ancorar l'inici històric a la dècada dels anys 60 del segle XX és que és l'etapa en què es dóna forma al que es va denominar *escola catalana*, concepte clau per entendre el desenvolupament posterior que ha tingut el sistema educatiu a Catalunya. L'escola catalana basa el seu pensament en fer del català el vehicle de la docència, en acostar la realitat catalana a l'alumnat a partir dels continguts programàtics i en assolir un bon nivell competencial del castellà.

En el segon apartat ens centrarem en l'educació infantil i veurem quines són les disposicions lingüístiques legals que afecten aquesta etapa de l'ensenyament. Posteriorment farem un breu repàs del currículum de P3 a P5 pel que fa l'àmbit de les llengües.

El capítol es clou amb la pregunta de fins a quin punt el model de conjunció ha alterat els usos lingüístics dels escolars catalans. Per respondre aquesta pregunta detallarem les conclusions a què han arribat diversos estudis realitzats durant el darrer decenni tant en l'àmbit del coneixement com dels usos de les dues llengües majoritàries que es parlen al Principat.

## 1. El català en el sistema d'ensenyament

### *L'escola abans de la Transició*

Tal com està a bastament documentat, la victòria feixista de 1939 comporta l'abolició de la llengua catalana en l'ensenyament durant 40 anys. El resultat d'aquesta política educativa encara avui dia és plenament vigent. Per exemple, el nombre de gent de més de 35 anys que declara saber escriure el català és molt baix (segons el cens de 2001, la mitjana no arriba al 32%. Vegeu *infra* el Gràfic 4). A pesar de la forta repressió política i cultural, a partir de les darreries dels anys 50, diversos nuclis catalanistes aconseguen introduir en alguns centres escolars el català, bé simplement com una assignatura, bé com a llengua principal de docència.

La dècada dels 60 representa un moment cabdal per a la recuperació del català a l'ensenyament: el 1960 es constitueix Òmnium Cultural, i dins del seu si, la Delegació d'Ensenyament del Català (DEC); i el 1965 l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Al voltant d'aquestes institucions s'articulen dos models teòrics pel que fa a la llengua catalana en el sistema educatiu. Rosa Sensat propugna el bilingüisme escolar, no només d'aprenentatge, de manera que cada infant sigui escolaritzat en la seva llengua inicial dins de la mateixa aula. Per la seva banda, la DEC rebutja el bilingüisme escolar i aposta per una escola basada en la llengua i continguts catalans, afavorint les actituds positives cap a aspectes de la catalanitat, sense distincions pel que fa a la llengua inicial de l'alumnat (Arenas i Muset 2007: 33).

A pesar de trobar-nos davant d'opcions pedagògiques diferents, ens acostem a la Transició amb un consens ampli sobre el paper que ha de desenvolupar l'escola i els objectius que ha de perseguir en matèria lingüística: en primera instància, la DEC i Rosa Sensat entenen l'escola catalana com a expressió nacional de renovació pedagògica (Voltas 1996: 58). En segon terme, l'alumnat haurà de conèixer el català i castellà al final de l'etapa d'educació

obligatòria. I finalment, en cap cas hi haurà separació de línies escolars en funció de la llengua de l'alumnat (Argelaguet 1999: 107).

*La consolidació de l'ensenyament del català (1978-1983)*

Fins a un cert punt, doncs, fins i tot abans del restabliment de la Generalitat, un reduït grup d'escoles ja han optat per un model educatiu on el català és llengua vehicular i on s'imparteixen continguts catalans. Amb tot, el repte del Govern és fer extensiu l'ensenyament d'aquesta llengua a tots els centres del país, cosa que es fa efectiva amb el Reial Decret 2092/1978. Tal com s'apunta a Artigal (coord. 1995), per segon cop en tota la història –la primera va ser el breu parèntesi de la Segona República– el català esdevé matèria d'estudi de l'escola a Catalunya.

En aquests anys previs a l'aprovació de la Llei de normalització lingüística, a Catalunya hi conviuen tres models lingüísticoescolars: centres on el castellà és la llengua vehicular amb el català com a matèria d'ensenyament; centres on l'ensenyament és amb les dues llengües oficials;<sup>18</sup> i d'una manera molt marginal, centres on el català és la llengua vehicular amb el castellà com a matèria d'ensenyament.

L'acció de la Generalitat en el període 1978-1983 es caracteritza, en un primer moment, per consolidar el català com a matèria d'ensenyament tres hores a la setmana en tots els nivells educatius. Això permet estendre l'assignatura de llengua al 90% d'escolars de pàrvuls i de primària en el curs 1982-83 (Arenas 1986). En una segona fase, el Govern impulsa el Decret 270/1982 a partir del qual s'obliga les escoles a fer, com a mínim, una assignatura en català i una altra en castellà a part de les assignatures de llengua. El conjunt d'aquestes mesures assegura una mínima presència del català com a llengua de docència, però de fet any rere any n'incrementa la

---

<sup>18</sup> Fins a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya aprovat el 2006, Catalunya només tenia dues llengües oficials, el català i el castellà.



implementació com a llengua predominant de l'ensenyament: si el curs 1978-79 no hi havia ni un 2% de centres de primària on el català era la llengua vehicular, el curs 1983-84 sobrepassaven el 9% i amb unes expectatives de creixement a curt termini que arribaven al 30% (Vila 2000 *apud* Servei d'Ensenyament del Català 1998).

L'extensió de l'ensenyament *en* català aviat es va convertir en una qüestió peremptòria, atès que la introducció de l'assignatura de català no havia pal·liat el dèficit de coneixement d'aquesta llengua. L'informe *Quatre anys de català a l'escola*, en el qual s'avalua el coneixement del català i castellà en els escolars que havien tingut l'assignatura de català des del primer curs d'EGB, és conclouent: «mentre més d'un 90% d'alumnes catalanoparlants tenen una bona expressió oral en castellà, no arriba al 30% el nombre d'alumnes castellanoparlants que tenen una capacitat comunicativa bona en català.» (Servei d'Ensenyament del Català 1983: 129)

#### *L'extensió de l'ensenyament en català (1983-1994)*

L'abril de 1983 el Parlament de Catalunya aprova la Llei de normalització lingüística que consagra l'ensenyament obligatori del català i castellà en tots els cicles educatius amb excepció de l'universitari. La llei representa un salt endavant molt important respecte de l'etapa anterior perquè per primera vegada es defineix el català com a llengua pròpia de l'ensenyament, de la qual cosa se'n deriva que se'n pot fer una extensió progressiva «a partir del Cicle Mitjà d'EGB, per tal d'aconseguir un coneixement de la llengua catalana i castellana ponderat i compensatori en el Cicle Superior i en els nivells d'ensenyament secundari. Reglamentàriament, es determinaran les àrees o assignatures que s'han d'impartir en llengua catalana en els diferents nivells no universitaris», tal com especifica l'article 7 del Decret 362/1983, de 30 d'agost.

Pel que fa a l'àmbit d'educació infantil, el mateix decret disposa que «Els infants tindran dret a rebre l'ensenyament corresponent al Cicle Inicial

d'EGB i, si s'escau, al període preescolar en la llengua que hagi estat habitual fins al moment d'iniciar aquests estudis, respectant en tot cas el que disposa l'article primer». Per tal de garantir aquest dret, es proposa que durant el curs 1983-1984 la direcció dels centres destinin a les classes de preescolar i primer curs d'EGB el professorat amb domini de les dues llengües.

L'aplicació del Decret 362/1983 a la pràctica implica tres aspectes: d'una banda, que totes les escoles hauran d'impartir assignatures en català;<sup>19</sup> de l'altra, que més enllà del període preescolar i Cicle Inicial d'EGB, desapareix el model lingüístic escolar que té només el castellà com a llengua d'instrucció; i finalment, que de la mateixa manera que s'estableix un mínim d'assignatures en català, no se n'estableix cap per al castellà.

A més de l'inici del procés de catalanització del sistema educatiu tal com acabem de descriure, el mateix curs 1983-1984 comença a aplicar-se el Programa d'immersió lingüística (PIL) en aquelles zones on l'alumnat no-catalanoparlant representa més del 70% de la població escolar, com ara les escoles públiques de Santa Coloma de Gramenet o Terrassa. Aquest programa permet l'aprenentatge en una llengua diferent a la llengua inicial de l'alumne i té com a objectiu facilitar, des de l'etapa preescolar, la incorporació al sistema educatiu de l'alumnat que no té el català com a llengua habitual.

El PIL es vertebrava a partir de diversos eixos que n'asseguren l'efectivitat i que aquí exposem de manera succinta: *a)* esperit de col·laboració i actituds favorables respecte d'aquest marc teòric de tots els agents implicats, això és, professorat, alumnat i pares i mares; *b)* definició dels objectius que cal assolir respecte de l'adquisició de la llengua en cada curs; *c)* aplicació de les tècniques didàctiques adequades per a cada alumne; *d)* el docent s'ha d'assegurar que l'alumnat comprèn els seus missatges, si cal a partir d'un

---

<sup>19</sup> L'Ordre de 8 de setembre de 1983 disposa que en el Cicle Mitjà de l'EGB les matèries ensenyades en català siguin les Ciències Socials o les Ciències Naturals, i que en el Cicle Superior ho siguin totes dues.

llenguatge molt contextualitzat i fins i tot no verbal; i e) planificació d'estratègies variades per fomentar l'expressió de l'alumnat les quals seran aplicades per tot el professorat en totes les situacions comunicatives escolars al llarg del cicle d'educació infantil, primària i secundària.

*L'extensió del model de conjunció lingüística (1994- )*

Tal com acabem d'esmentar, el Decret 362/1983 no estableix cap mínim d'assignatures en castellà. Aquest aspecte finalment és modificat pel Govern espanyol, el qual obliga a impartir una assignatura en castellà a més de la de llengua. Tal com afirma Argelaguet (1999: 114), la introducció d'aquesta mesura suposa la supervivència només del model lingüístic escolar bilingüe, atès que l'ensenyament només en català queda prohibit.

D'aquesta manera, doncs, queda fixat el marc normatiu de la política de normalització lingüística en l'àmbit de l'ensenyament no universitari: en els cicles infantil i inicial d'EGB, l'ensenyament serà en català tret que els pares triïn l'opció en castellà; en el Cicle Mitjà, la normativa estableix el mínim per ambdues llengües, tot i que la Generalitat, a través de la publicació de diversos decrets, iniciarà una sèrie d'accions amb la finalitat de convertir el català en la llengua vehicular de tantes assignatures com sigui possible en tota l'escolaritat obligatòria.

Entre 1990 i 1994 la Generalitat decideix aplicar amb més intensitat el model de conjunció. Per fer això el Govern opta decididament per fer del català la llengua prioritària d'ensenyament a tot el territori. Aquesta mesura comporta recuperar les competències que havien estat delegades a cada centre escolar perquè dissenyessin la modalitat lingüística que calgués aplicar-hi. Tal com indica Vila (2000), es poden esgrimir tres motius per entendre aquest canvi en la política lingüística escolar: en primer lloc, l'extensió del coneixement del català per efecte de l'escola però la inalterabilitat de les normes que consagren l'hegemonia del castellà en els usos lingüístics intergrupals. En segon terme, la permanència de sectors

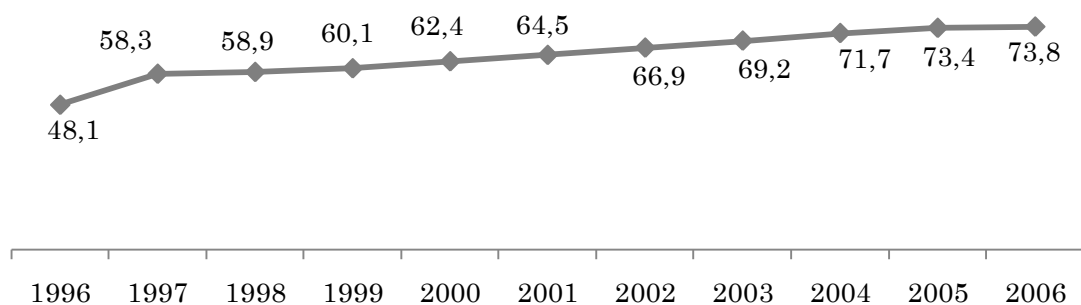
infantils i juvenils castellanoparlants impermeables al català. I finalment, la sentència del Tribunal Constitucional de 1994, que avala aspectes de la política lingüística educativa que havien estat recorreguts.

El resultat de la progressiva catalanització en l'àmbit educatiu es tradueix en les xifres que reporten Arenas i Muset (2007: 117): el curs 1995-1996 més del 94% d'escoles del Principat empraven el català com a llengua vehicular, en alguns casos aplicant la immersió, en d'altres sense necessitat de fer-ho.

## 2. Cicle infantil

L'educació infantil s'allarga dels 0 als 6 anys, i es divideix en dos cicles, dels 0 als 3 i dels 3 als 6. Malgrat que és una etapa d'ensenyament no obligatòria, diversos factors –la incorporació de la dona en el mercat laboral, l'augment demogràfic, la importància d'aquest cicle educatiu en la formació de la persona, etc.,– han col·laborat en l'increment any rere any d'infants escolaritzats en aquest cicle. Tal com s'observa en el següent gràfic, si l'any 1996 poc menys del 50% d'infants de 0 a 6 anys anaven a llars d'infants i parvularis, l'any 2006 la xifra ja s'acostava al 74%.

**Gràfic 3 Alumnat escolaritzat en el cicle infantil a Catalunya. Percentatges**



Font: Institut d'Estadística de Catalunya; elaboració pròpia

L'actual decret que regula l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle d'educació infantil és el 181/2008, de 9 de setembre, que deroga el que havia estat vigent per espai de 16 anys, el Decret 75/1992, de 9 de març. El nou decret incorpora canvis respecte de l'anterior, com ara l'opció d'introduir l'ús

oral d'una llengua estrangera a P5 en lloc del segon cicle de la primària o una col·laboració més estreta entre escola i família, però pel que fa a l'àmbit del català, la nova normativa presenta pocs canvis.

## **2.1 La normativa lingüística del cicle infantil**

Les disposicions lingüístiques del cicle infantil s'acullen a la normativa general, això és, primer, que el català s'ha d'emprar com a llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge en les activitats internes i externes de la comunitat educativa, i segon, que en cap cas els infants seran separats d'aula a causa de la seva llengua inicial. En tot cas, continua sent vigent la possibilitat d'una atenció individualitzada en cas que se sol·liciti rebre el primer ensenyament en castellà.

El creixement de la població escolar en els darrers anys a partir d'una immigració d'origen lingüístic molt divers ha suposat que el decret de 2008 reculli tota una sèrie de noves disposicions per tal de fer front a aquest nou repte. Com a primer pas es planteja una més gran autonomia dels centres. Segons es disposa a l'article 10.1, les escoles, d'acord amb la seva autonomia pedagògica i organitzativa, concretaran en un projecte educatiu els principis pedagògics i organitzatius del centre i el projecte lingüístic, en el qual s'explicitaran les accions educatives per aconseguir la normalització en l'ús del català en totes les actuacions docents i administratives i el tractament de les diferents llengües en el centre. Més específicament encara, els articles 14.2 i 14.3 aprofundeixen en aquesta qüestió pel que fa a l'alumnat que ingressa en el segon cicle d'educació infantil procedent de sistemes educatius estrangers: els centres seran els responsables d'elaborar un pla d'acollida per atendre adequadament les seves necessitats i integrar-los al nou entorn social. Des d'aquest punt de vista, caldrà posar un èmfasi especial en l'aprenentatge de la llengua catalana, atès que és el vehicle d'expressió normal de les activitats educatives.

Una segona innovació respecte del Decret de 1992 és la implementació de noves metodologies d'immersió lingüística, atès que la manera de dur-la a la pràctica tal com es va concebre fa gairebé tres dècades ha quedat obsoleta: ni és possible legislar el dret universal de les famílies a triar la llengua d'escolarització dels seus fills, ni és possible que el professorat domini les desenes de llengües que avui se senten a les escoles catalanes, ni és possible bastir un sistema educatiu basat en el tractament de la diversitat lingüística en origen (Consell Assessor de la Llengua a l'Escola 2006). Les noves mesures de la immersió es concreten en el Pla per a l'actualització del programa d'immersió en l'actual context sociolingüístic (Generalitat de Catalunya 2007). En aquest pla es proposa una bateria de línies d'actuació:

- *Remarcar la importància de la llengua oral.* Amb independència de quina sigui la competència lingüística de l'alumne, la llengua oral ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge com a única via per eliminar les desigualtats dins la població escolar pel que fa al domini dels recursos lingüístics.
- *Organitzar les activitats docents des d'una nova perspectiva,* de manera que es modifiqui el punt de vista clàssic d'aprenentatge, a partir del qual l'alumnat fa la seva tasca individual després que el professor hagi explicat la lliçó.
- *Reconèixer i incorporar la llengua inicial de l'alumne* a la pràctica educativa com a part important per assolir l'èxit del programa d'immersió.
- *Entendre que l'adquisició d'una llengua és un procés de llarga durada,* que les errades formen part del procés d'aprenentatge i que cada persona tindrà un ritme d'adquisició i unes necessitats diferents.
- *Utilitzar les TIC* per treballar aspectes de l'oralitat i l'escriptura.

- *Dinamitzar el treball en xarxa* de l'alumnat i el professorat.
- *Potenciar les referències*, les bones pràctiques dutes a terme en diferents centres perquè estiguin a disposició del professorat.

Finalment, un tercer element sobre el qual es fonamenta el nou decret és el projecte lingüístic de cada centre, que ha d'establir les pautes d'ús de la llengua catalana per a tots els membres de la comunitat educativa. Més concretament, el projecte lingüístic possibilita que cada centre organitzi i gestioni de manera autònoma aspectes referents a l'ús de les llengües i al tractament curricular que han de rebre, d'acord amb la normativa vigent.

## **2.2 El currículum lingüístic del cicle infantil**

L'actual currículum del segon cicle de l'educació infantil s'estructura al voltant de tres àrees: l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, l'àrea de descoberta de l'entorn i l'àrea de comunicació i llenguatges. La suma d'aquests tres eixos ha de permetre a l'infant, al final d'aquesta etapa, haver assolit diferents objectius, com ara conèixer el propi cos, actuar cada vegada d'una manera més autònoma, desenvolupar el sentiment de pertinença a diversos grups socials, observar i comprendre l'entorn més proper o conèixer històries i símbols del propi país així com els d'altres companys. Tot i que el nostre interès només se centra en la part del currículum que afecta les llengües, és bo apuntar que l'educació infantil representa una etapa important en el procés d'aprenentatge dels nens i nenes, ja que està enfocada al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants.

Les actuacions lingüístiques de P3, P4 i P5 –els cursos corresponents al segon cicle de l'educació infantil– es troben situades dins l'àrea de comunicació. Dins d'aquesta àrea es tenen en compte diferents tipus de llenguatges, tant verbals –llengua oral– com no verbals –com ara l'expressió plàstica, musical, corporal i matemàtica–. Centrant-nos en la llengua oral, a la conclusió

d'aquesta etapa, segons el currículum d'educació infantil, l'infant hauria de ser capaç de «relatar fets i vivències, explorar coneixements, expressar i comunicar idees i sentiments, verbalitzar el que està imaginant, regular la pròpia conducta i la dels altres, participar en la solució de conflictes, reconèixer i gaudir de les formes literàries i percebre, doncs, que la llengua és un instrument d'aprenentatge, de representació, de comunicació i de gaudi». Per assolir aquests objectius, l'alumne haurà de fer-se entendre i comprendre els altres, així com imitar models que li assegurin un ús de la llengua cada vegada més acurat.

En el currículum s'aposta també per desenvolupar una actitud positiva vers la pròpia llengua així com fomentar el respecte i les ganes d'aprendre la llengua d'altri. Per aquest motiu es preveu introduir l'alumnat en l'ús oral d'una llengua estrangera durant P5, sempre que les condicions sociolingüístiques del centre ho permetin.

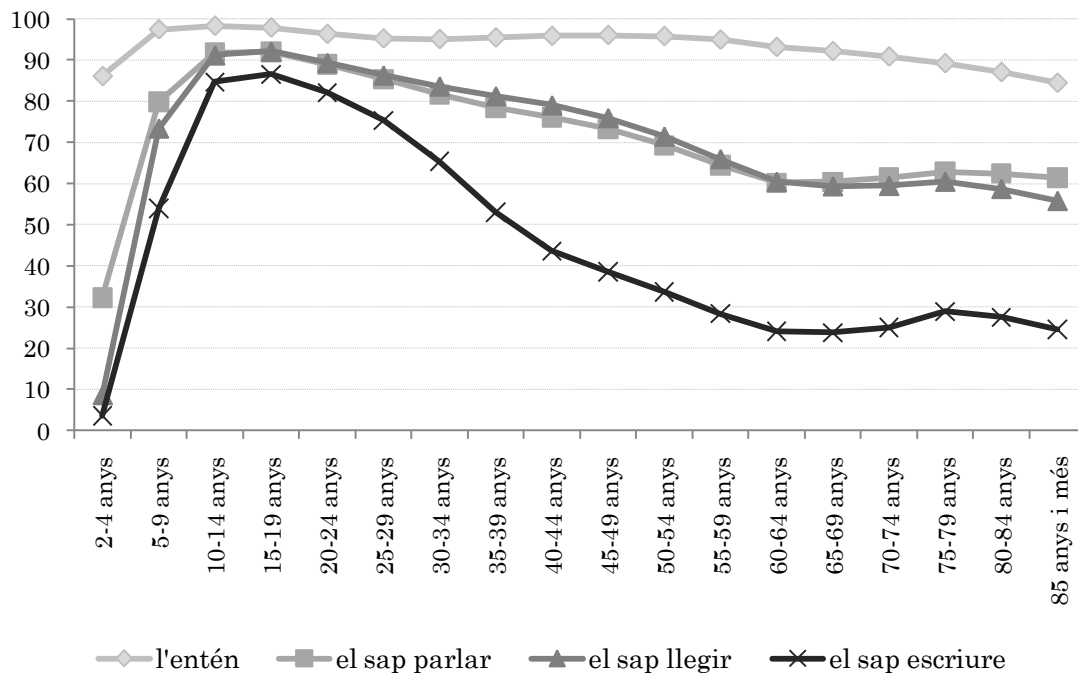
### **3. L'impacte del sistema escolar sobre els usos**

Un cop hem repassat la història que mena cap a l'actual model de conjunció lingüística i com s'ha articulat des d'un punt de vista legislatiu l'ensenyament del català i castellà a Catalunya, el darrer apartat del capítol el dedicarem a analitzar fins a quin punt «l'escola catalana» ha modificat les normes de tries lingüístiques dels escolars. Abans, però, farem referència a la competència lingüística de l'alumnat català a partir de diversos estudis que n'han abordat la qüestió.

En comparació amb la resta de franges d'edat, és indubtable que el sistema educatiu impulsat des de 1983 ha comportat un increment espectacular de les habilitats lingüístiques bàsiques entre les generacions més joves. Tal com revela el Gràfic 4, hi ha molta més gent en les primeres cohorts que declara saber parlar, saber llegir i saber escriure el català, que no pas les més ubicades a la dreta del gràfic, les quals van ser escolaritzades íntegrament en castellà.



Gràfic 4 Cens lingüístic de 2001 per grups d'edat. Percentatges



Font: Institut d'Estadística de Catalunya; elaboració pròpia

La implantació del model de conjunció lingüística ha comportat que des de certs sectors es qüestionés el grau de competència que assolien de la llengua castellana els alumnes en finalitzar l'etapa d'ensenyament obligatòria. Potser l'exponent més clar d'aquest posicionament l'ha formulat el govern espanyol promulgant el Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, a partir del qual es disposa que s'han d'augmentar les hores d'estudi del castellà en l'educació primària. No deixa de ser paradoxal aquesta preocupació quan tant els estudis fets des de l'àmbit nacional, com estatal, com internacional, són consistents pel que fa als resultats sobre la competència lingüística: d'una banda, el nivell de castellà dels escolars catalans els situa en la mitjana espanyola, i de l'altra, com a mínim acaben sent tan competents en aquesta llengua com en català. Vegem-ho amb més detall a partir de diferents recerques.

El treball d'Arnau (2004) repassa diferents estudis fets des d'organismes dependents del govern català i espanyol entre els anys 1998 i 2001. L'anàlisi

de les dades permet a l'autor concloure, en primer lloc, que la competència en castellà de l'alumnat català no és inferior a la de la resta de l'Estat. En segon terme, la situació sociolingüística existent a Catalunya limita més el coneixement del català que no pas del castellà, fins al punt que encara que els alumnes catalanoparlants no emprin gaire el castellà, la seva competència en aquesta llengua és prou satisfactòria, cosa que no passa a la inversa: encara que els infants i joves assisteixin a un programa d'immersió lingüística, si no utilitzen amb certa freqüència el català, la seva competència –i ús– esdevé molt feble. Finalment, la tercera conclusió mena cap a les estratègies de l'adquisició lingüística, en el sentit que el camí més efectiu per a l'aprenentatge d'una llengua és la naturalesa de les activitats que s'hi fan més que no pas les hores d'exposició ambiental.

Dins del marc de les avaluacions impulsades pel Ministeri d'Educació i Ciència a través de l'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, el Consell Superior d'Avaluació va realitzar l'estudi d'avaluació de primària de l'any 2003, com a continuació de la sèrie iniciada l'any 1995 en períodes de quatre anys. Aquests estudis avaluen quatre àrees del currículum espanyol –coneixement del medi natural, social i cultural; matemàtiques; llengua anglesa i llengua castellana– més dues altres específiques del currículum català –llengua catalana i coneixement del medi social i cultural de Catalunya–. La mostra es basa en l'alumnat de sisè de primària. Els resultats obtinguts en llengua catalana situa l'alumnat en posicions privilegiades respecte del castellà pel que fa a la comprensió oral (70,5% enfront del 57%) i escrita (73% enfront del 63%), tot i que aquesta darrera llengua obté el major percentatge pel que fa l'expressió escrita (71% enfront del 69%). Dit d'una altra manera, l'alumnat de 6è de primària acaba aquest cicle amb uns coneixements força semblants de les dues llengües. Una segona conclusió important d'aquest estudi és que la competència en castellà dels escolars catalans els situa un punt per sobre de la mitjana espanyola.

Els estudis PISA avaluen la preparació dels alumnes de 15 anys d'un total de 57 territoris en què queden compresos estats, regions i comunitats autònomes. En concret, el PISA 2006 analitza les ciències, les matemàtiques i la comprensió lectora. Totes les proves són subministrades en català pel fet de ser la llengua d'aprenentatge de l'escola. Pel que fa a l'àrea de comprensió lectora, Catalunya resta 15 punts per sota la mitjana de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i 16 per sobre de la mitjana espanyola. L'informe apunta que gairebé la meitat de joves no ha estat capaç de superar tasques de lectura de dificultat moderada-alta.

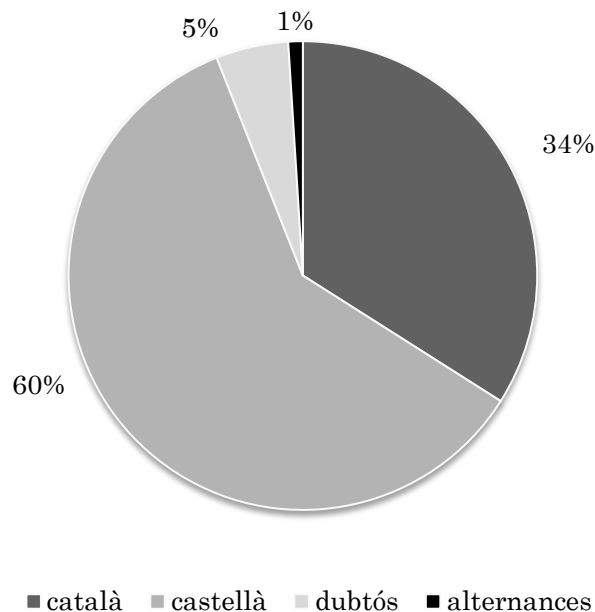
Finalment, l'*Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya* (2008) avalua els coneixements declarats de català i castellà dels nois i noies de 16 anys. L'autopercepció que tenen aquests alumnes de les dues llengües fa que hi hagi una majoria que declari que té més competència en castellà que no pas en català. Un dels punts que destaca de l'estudi és que els catalanoparlants inicials tenen una competència més gran en la seva segona llengua que no els castellanoparlants.

El repàs dels estudis realitzats durant el darrer decenni, doncs, permeten veure un increment substancial –tot i que amb importants llacunes– del coneixement de la llengua catalana. Això no obstant, l'anàlisi de les dades que aporten aquests estudis no permeten saber de cap manera fins a quin punt la immersió i el model de conjunció han modificat les normes d'ús de les llengües, aspecte que hom considera clau per saber el grau d'èxit de la política educativa en aquest àmbit. Tal com s'entreveia en els apartats anteriors d'aquest capítol, si cal donar un nou impuls a la llengua oral és perquè de les quatre habilitats lingüístiques bàsiques, la producció oral ha estat sens dubte la més desatessa, probablement perquè es pensava que sent llengua prioritària d'ensenyament se'n normalitzaria l'ús. Cal no oblidar, però, que no hi ha cap disposició legal vigent que faci referència a algun tipus de requeriment d'ús del català en els usos interpersonals privats, és a

dir, el model de conjunció lingüística «no incideix explícitament ni en els usos interpersonals de l'alumnat ni en el del professorat» (Consell Assessor de la Llengua a l'Escola 2006: 111).

El treball més aprofundit sobre aquesta qüestió és el de Vila i Vial (2001, 2003). A partir d'enregistraments subrepticis als patis de 52 centres d'educació primària de tot Catalunya, es va poder determinar que el 60% dels enunciats emesos cap als companys eren en castellà i una mica més d'un terç en català.

**Gràfic 5 Enunciats entre iguals segons la llengua. Percentatges**



Font: Vila i Vial (2001)

La recerca de Galindo (2006, 2008) a partir de les dades de Vila i Vial incorpora tota una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'entendre els capteniments lingüístics dels escolars catalans.

Un dels punts que ressalta l'autora en la seva anàlisi és que tant els catalanoparlants com els castellanoparlants parlen més i reben més missatges en la seva llengua inicial que no en la seva segona llengua (L2), tot i que les proporcions entre els membres d'un i altre grup lingüístic són

desiguals: mentre 4 de cada 5 tornos que emeten i reben els de L1 castellana són en castellà, en el cas dels catalanoparlants la xifra davalla fins als 3 de cada 5. Els bilingües familiars es troben en una posició intermèdia entre aquests dos pols tot i que el seu comportament els aproxima més als de L1 castellana.

Intragrupalment, la recerca de Galindo consolida les dades aportades des d'estudis basats en recerques microsociolingüístiques (Bastardas 1985, 1986; Boix 1993; Vila 1996), en el sentit que pràcticament no hi ha marge per altres pràctiques lingüístiques que no sigui l'ús de la llengua inicial quan interactuen membres d'un mateix grup. Aquesta tendència s'esquerda si considerem les interaccions intergrupals, ja que tant l'alumnat de L1 castellana com de L1 catalana usen la seva segona llengua. Això no obstant, l'ús del castellà per part dels estudiants de L1 catalana dobla l'ús que fan del català els alumnes de L1 castellana.

A banda de la llengua familiar, hi ha altres variables que cal tenir present a l'hora d'entendre els capteniments lingüístics dels preadolescents catalans. Per exemple, s'ha demostrat que la constel·lació d'actors que configuren les xarxes socials de cada persona permeten predir més encertadament l'ús del català i del castellà que no la llengua familiar. Un segon aspecte clau per entendre per què en un determinat centre escolar s'hi sent més o menys català al pati és atenent la composició demolingüística de l'escola. Així, tot sembla indicar que es necessita una massa d'un mínim d'un 30% d'alumnat de L1 catalana perquè aquesta llengua tingui una certa presència al pati, altrament esdevé una llengua residual en aquest àmbit. Per contra, fins i tot en escoles amb un clar predomini d'alumnat catalanoparlant (més del 70%), el castellà té una presència al pati que s'acosta al 20% dels tornos emesos. L'anàlisi dels usos a partir del percentatge de membres segons la llengua inicial revela també clares diferències sociopragmàtiques a l'hora de determinar quina llengua s'emprarà amb qui. Des d'aquesta perspectiva, per bé que la norma de convergència al castellà continua sent el

comportament habitual entre el jovent, és una norma que resta molt debilitada precisament a les escoles amb un alt percentatge de catalanoparlants. Un tercer i darrer aspecte que volem destacar és el lligam que es pot establir entre els usos i la llengua d'ensenyament. Dit d'una altra manera, fins a quin punt el fet de tenir principalment el català, o el català i el castellà, com a llengües vehiculars de docència condiciona els usos lingüístics entre iguals. Les dades apunten que amb independència de quines siguin les llengües d'ensenyament, el castellà senyoreja en les interaccions dels alumnes. En el cas de les escoles amb el català com a llengua principal, el castellà és emprat en el 58% dels torns enregistrats, mentre que els centres amb un ús parell dels dos idiomes, ho és en el 82% dels torns. Amb tot, Galindo conclou que aquesta variable influeix poc o gairebé gens en les tries lingüístiques.

#### **4. Síntesi del capítol**

En aquest capítol hem repassat el camí que es va emprendre abans d'iniciar-se la Transició i que ha acabat convertint el català, de llengua marginada, a llengua principal de l'ensenyament. Per assolir aquesta fita, el govern català va haver d'impulsar tota una sèrie de mesures que van reduir els diversos models lingüísticoescolars que coexistien a un, el que avui dia es coneix com a model de conjunció. Aquest model sintetitza bona part de les aspiracions que es van forjar els últims anys de la dictadura en l'àmbit de l'ensenyament: el català com a vehicle principal de docència, l'ensenyament del català i del castellà, i en cap cas la separació de l'alumnat en funció de la seva llengua inicial.

Posteriorment hem centrat la nostra atenció en les disposicions lingüístiques que legislen l'etapa de l'educació infantil, les quals coincideixen amb l'ensenyament obligatori. En aquest sentit, el català ha de ser la llengua principal de docència, però pel que fa als usos interpersonals orals entre l'alumnat i el professorat, actualment no hi ha cap normativa

que plantegi regular-los. Així doncs, la influència de l'escola en el coneixement i ús de la llengua catalana ha tingut un impacte desigual. D'una banda, el coneixement ha augmentat de manera espectacular si comparem les franges d'edat més joves amb les més grans. Això s'ha aconseguit sense anar en detriment del castellà, atès que els estudis que avaluen la competència de l'alumnat de Catalunya en les dues llengües reflecteixen uns índexs molt similars. En canvi, l'escola no ha modificat les normes d'ús de les llengües: la presència del castellà al pati dobla la del català. Això és així, entre d'altres coses, perquè d'una banda encara preval la norma de subordinació del català, i de l'altra, ni a les escoles amb un predomini clar d'alumnat de L1 catalana, la llengua d'interaccions intragrupal dels castellanoparlants canvia.

### Capítol III

## L'adquisició lingüística

Tal com hem avançat en la introducció d'aquest treball, l'objectiu bàsic de la recerca és analitzar els usos i les normes pragmàtiques que regulen la presència del català i del castellà en les interaccions d'un grup d'infants en la seva etapa de preescolars. Des d'aquest punt de vista, la nostra investigació s'allunya de la majoria de les recerques que vinculen la llengua amb informants d'edats tan primerenques, atès que acostumen a girar a l'entorn dels processos i etapes que menen cap a l'adquisició lingüística. En aquest sentit, la nostra anàlisi no incorpora un estudi específic sobre les capacitats productives i receptives en català i castellà dels nostres informants. Això no obstant, s'ha considerat oportú incloure un capítol amb la voluntat de situar el lector sobre quines són les possibilitats lingüístiques que tenen al seu abast els nens de 3 a 4 anys.

A l'hora d'encarar la lectura de les següents pàgines fóra bo tenir en compte una sèrie d'aspectes que no poden passar inadvertits. En primer lloc, el tema que pretenem abordar per si sol ja podria generar un altre estudi completament diferent al que estem llegint, per tant en cap cas es pretén fer una anàlisi minuciosa dels aspectes semàntics i morfosintàctics dels infants. En segon terme, hem relacionat els processos d'adquisició bàsicament amb la variable edat. Tal com s'anirà recordant al llarg de les pàgines, les dades que presentarem –i les edats en què apareixen certs fenòmens– cal prendre-les com una aproximació més que no pas com a definitives: el procés d'adquisició lingüística pot tenir moltes fluctuacions segons cada individu, i les diferències són especialment visibles com més jove és la persona. Tercer, totes les etapes adquisitives que s'esmenten assumeixen que l'infant no té



cap tipus de discapacitat, ni que sigui transitòria. Quart, tot i que farem un viatge a través de les etapes d'adquisició des que el nen és un nadó, hem posat un èmfasi especial en les habilitats que van dels 2 anys i mig fins als 4, atès que són les edats que corresponen als nostres informants. Cinquè, sempre que ha estat possible s'han inclòs estudis que fessin referència a les dues llengües dels nostres informants, català i castellà, encara que hi ha camps de l'adquisició on la bibliografia referent a aquestes dues llengües és minsa. En aquest cas s'ha optat per aportar dades de l'anglès. I finalment, les recerques que es ressegueixen al llarg del capítol fan referència sobretot a llengües primeres, tot i que en algun cas també s'ha tractat de l'adquisició lingüística en bilingües familiars.

El capítol comença amb un repàs dels principals models que han teoritzat a partir de quins mecanismes els humans adquirim el llenguatge. Aquest primer apartat gira al voltant de la imitació, aspecte àmpliament debatut entre els especialistes per determinar fins a quin punt influeix en l'adquisició lingüística. La resta del capítol està dedicat a descriure les habilitats lingüístiques dels nens i nenes fins als quatre anys en els camps de la fonologia, el lèxic, la morfologia i la sintaxi.

## **1. Teories sobre l'adquisició lingüística**

Les primeres produccions prelingüístiques del repertori dels nadons (de 0 a 3 mesos) estan subjectes al plor o a vocalitzacions d'estructura molt simple (monovocàliques). A través d'aquestes pràctiques –el plor, per exemple– el nen manifesta algun tipus de disfunció orgànica, com ara gana o dolor. Està comunament acceptat, però, que aquesta conducta no té una intencionalitat comunicativa tot i que els adults interpreten els signes que emeten els infants i els atribueixen un significat. Això permet als bebès adonar-se ben aviat que el seu entorn actua a partir de les seves manifestacions, cosa que provoca que les seves conductes gestuals o sonores siguin cada cop més planificades per assolir uns objectius determinats (Serra *et al.* 2000: 137).

Aquesta conducta intencional es concreta en forma de gestos, mirades i vocalitzacions cap al novè o desè mes de vida. Sachs (1997) estableix alguns criteris per determinar si una conducta no verbal és intencionada: en primer lloc la cerca de contacte visual amb l'adult, sovint alternant aquesta mirada amb l'objecte que vol que l'adult li apropi; en segon terme la ritualització d'alguns gestos –com ara obrir i tancar la mà quan vol agafar un objecte– acompanyats de vocalitzacions; i finalment la gesticulació i vocalització esperant la resposta de l'adult, i modificant aquestes conductes si no s'obté resposta de l'interlocutor.

De totes aquestes pràctiques comunicatives –gestos, mirades, moviments–, les vocalitzacions són les que enllacen directament amb el llenguatge verbal, i tot i que ja incorporen funcionalitats específiques, encara remetent a una etapa prelingüística. En un dels estudis clàssics en aquest camp de recerca, Halliday (1975, 1982), que ressegueix el procés d'adquisició del seu fill Nigel des dels 9 fins als 24 mesos d'edat, sosté que l'infant, entre el novè i dotzè mes, desenvolupa un sistema lingüístic que és previ a les paraules, i que domina algunes funcions comunicatives a les quals associa un significat. Aquestes funcions són (i) la *instrumental*, amb la qual cobreix les seves necessitats materials com ara agafar un objecte allunyat; (ii) la *reguladora*, amb la qual intenta influir sobre la conducta d'altri; (iii) la *interactiva*, amb la qual estableix i manté el contacte amb allò que li interessa; i (iv) la *personal*, amb la qual expressa la seva individualitat. És a partir d'aquestes vocalitzacions, i dels gestos que les acompanyen, que l'infant s'adona que disposa d'un primer repertori comunicatiu que li permet assolir una sèrie de fites.

Davant de la perspectiva que defensa que els infants tenen unes capacitats innates per aprendre una llengua (nativistes) i la que defensa que aquestes capacitats estan subjectes a les condicions ambientals (ambientalistes), Halliday aposta per un enfocament sociolingüístic –que complementa el psicolingüístic i no el contradia, com s'apressa a especificar el mateix autor–

sobre la interpretació funcional dels significats de l'infant. L'aprenentatge del llenguatge es concep com el procés d'interacció entre l'infant i altres persones. Això permet veure el sistema lingüístic com un tot, i no com la divisió d'un camp fonològic, un altre de lexicogramatical i un altre de semàntic. L'autor considera que les visions nativistes i ambientalistes que parteixen de la psicolingüística –visions imperants en la dècada dels anys 60– no tenen en compte que el desenvolupament del llenguatge implica alguna cosa més que l'adquisició d'una estructura:

«La pregunta fundamental es ¿cómo aprende el niño el lenguaje?, en otras palabras, ¿cómo domina el sistema lingüístico adulto en el que la gramática sólo es una parte y la estructura es sólo una parte de la gramática? ¿Cómo construye un sistema de codificación múltiple que consta de contenido, forma y expresión –de las relaciones del significado, su representación como configuraciones lexicoestructurales y la realización de éstas, a su vez, como patrones fonológicos?» (Halliday 1982: 241)

Cap al primer any de vida, les vocalitzacions donen pas progressivament a les primeres paraules. Un motiu de llarga polèmica ha estat determinar –com exposa Halliday en la seva cita– a partir de quin procés els éssers humans són capaços d'aprendre a parlar. Durant molt de temps s'ha considerat que l'adquisició del llenguatge girava a l'entorn de la imitació dels infants complementada amb les repeticions i correccions dels adults. Malgrat que la importància de la imitació és innegable, sobretot en els camps del vocabulari i la fonologia, no és menys cert que centrar tot el poder explanatori relatiu a l'adquisició només en aquesta teoria deixa sense entendre altres fenòmens, com ara el de les formes gramaticals irregulars. Crystal (1994) reporta que en algun moment del procés d'adquisició les formes irregulars deixen pas a les regulars –per exemple *caio* per *caic* en català, o *rompido* per *roto* en castellà–. Les regularitats lingüístiques apreses permeten a l'infant aplicar-les per analogia a la resta del paradigma morfològic i així «intentar» noves formes gramaticals, però això dona com a resultat l'ús d'unes formes que s'allunyen d'aquelles que realitzen els adults. Igualment, la teoria de la imitació tampoc no pot explicar perquè ítems

lingüístics que l'infant sent amb molta freqüència –com els articles plurals, especialment els indefinits– no són presents sovint en la seva parla.

Al voltant del paper que juga la imitació en l'adquisició lingüística hi trobem diferents models teòrics. El conductisme ha estat la branca de la psicologia que més decididament ha apostat per la imitació i el reforç com l'única via per a l'aprenentatge lingüístic. Pels conductistes no hi ha una base genètica que predisposi l'individu a adquirir el llenguatge sinó que aquest sorgeix per la necessitat de comunicar-se (Skinner 1957). Es considera que el llenguatge –*conducta verbal*, en termes conductistes–, és una conducta humana més, per tant subjecte a la mediació d'altres persones, als estímuls de l'entorn i a l'estudi de dades objectivament mesurables i observables.

Les crítiques a la visió conductista han estat múltiples. D'una banda es considera que si tot el procés ha d'estar unit a nivells organitzatius demostrables, hom no podria aprendre una estructura tan poc observable com la sintàctica, posem per cas. D'altra banda, però en un fil argumental semblant, Hernández Pina (1984) assenyala que el conductisme descuida conceptes bàsics de la teoria sintàctica i morfològica, i que per això posen tot l'èmfasi en la imitació i el reforç. Els infants, però, no poden imitar una entitat abstracta com és la sintaxi, com a molt imiten una emissió produïda per l'adult. La teoria imitativa, doncs, no pot explicar com s'assoleix el coneixement de la norma que permet construir oracions amb ple significat mai sentides abans. McNeill (1966) encara va un pas més enllà quan nega que els adults ajudin els infants a adquirir el llenguatge, primer perquè en realitat són els adults els qui sovint imiten les produccions dels infants, encara que corregint-ne els errors; i segon perquè hi ha una certa impermeabilitat a adoptar models lingüístics dels adults en la gramàtica dels infants, tal com posa de relleu el següent exemple:

---

Nen: Nobody don't like me.

Mare: No, say "nobody likes me".

Nen: Nobody don't like me.  
(després de vuit vegades)

Mare: No, now listen carefully; say "*nobody likes me*".

Nen: Oh! Nobody don't likes me.

---

Font: McNeill (1966: 69); en cursives a l'original

Els postulats del conductisme també van ser rebutats per Chomsky, fins i tot abans de desenvolupar la teoria generativa (1957, 1959, 1965). L'innatisme defensa l'existència d'una capacitat congènita de l'ésser humà per a l'adquisició del coneixement –també del lingüístic, tot i que la facultat del llenguatge seria independent de la resta de capacitats cognitives—. Aquesta capacitat dota la persona dels recursos suficients per actuar com a agent lliure i no estar determinat per l'entorn. Ara bé, el camí per assolir la maduresa en el llenguatge no és fàcil. Chomsky considera que l'*input* lingüístic que els infants reben dels adults és pobre i incomplet, per això sense l'existència d'unes estructures innates l'ésser humà no podria desenvolupar el llenguatge. Partint d'aquestes premisses, doncs, el generativisme només atorga un rol secundari a la imitació dins del camp de l'adquisició lingüística i en canvi aposta decididament per la gramàtica universal com la teoria que pot explicar millor com els humans adquireixen el llenguatge.

Chomsky defensa que les persones tenen accés a una part important del coneixement lingüístic que no pot ser après, perquè no es troba ni en el context ni en les dades lingüístiques primàries. D'aquesta manera es produeix una discrepància entre allò que s'aprèn per l'experiència d'allò que és coneixement, i aquest només es transmet per la via genètica. La teoria de la gramàtica universal construeix el seu model en termes de principis i categories en funció d'aquest coneixement congènit (Meisel 1995). Segons

aquesta teoria, totes les llengües tenen unes estructures comunes i també uns patrons d'adquisició similars.

Les crítiques al posicionament innatista han vingut des de diferents fronts, des del rebuig de la possibilitat que es neixi amb unes estructures lingüístiques congènites fins a l'observació de patrons d'adquisició diferents segons les llengües i també segons els individus d'una mateixa llengua. Precisament això últim és el que constata Lieven (1997) examinant el procés d'adquisició de l'anglès com a llengua primera. A més de qüestionar-se per què tots els infants haurien d'aprendre una mateixa llengua de la mateixa manera (comentant tots els mateixos encerts i errors), també planteja que la variació en el procés d'adquisició prové de causes molt diverses, la majoria de les quals difícilment s'arribaran a esbrinar mai. Per la seva banda, la crítica al fet de néixer amb unes estructures innates procedeix dels seguidors d'un altre dels grans constructes teòrics sobre l'adquisició lingüística, el constructivisme, que té en Piaget (1962) un dels referents principals. Els constructivistes entenen la imitació com una estratègia important en el procés d'aprenentatge però les estructures lingüístiques només poden aflorar si es disposa de fonaments cognitius establerts. I això només és possible si hi ha una interacció entre el funcionament cognitiu de l'infant i el seu entorn. A diferència de l'innatisme, la teoria cognitiva demostra interès en la variabilitat i les estratègies individuals.

Més enllà del grau d'influència que li atorguin a l'entorn, tant el generativisme com el cognitivisme consideren el llenguatge com un fenomen bàsicament intern de l'individu (Llach 2007). En una línia allunyada d'aquests, hi ha un grup d'especialistes –seguint Vygotsky (1964)– que aposten per explorar-ne la relació amb els estímuls externs. Un d'aquests estímuls és la interacció social. La perspectiva interaccionista s'engloba dins d'un model de comportament i desenvolupament de la persona que s'orienta cap a la influència que exerceix l'entorn, i que sovint es coneix com a psicologia cultural (Ninio i Snow 1996: 12). Aquest corrent és deutor tant de

sociòlegs com de filòsofs del llenguatge. Els primers suggereixen que la realitat es co-construeix a partir de la participació de tots els actors socials; els segons, apunten que el llenguatge adquireix significat quan s'acompleix la comunicació interpersonal. La premissa principal, doncs, amb què treballen els interaccionistes és que l'individu, amb independència de quina sigui la seva edat, no ha de ser vist com un subjecte passiu exposat als estímuls de l'entorn, sinó que és col·laborador en la co-construcció de significats en el seu context més immediat.

Per als interaccionistes, la imitació aporta algunes funcions al procés de l'adquisició lingüística, tal com se subratlla a Serra *et al.* (2000: 159-160). La primera i més important seria facilitar la interacció entre les persones, especialment amb els infants més petits, els quals necessiten més temps per processar informació i respondre atès el seu reduït repertori lingüístic. En aquest cas, la imitació ajuda a establir, d'una banda, continuïtat entre els torns de parla d'una conversa; i de l'altra, permet saber a l'infant quin és el moment per intervenir en una interacció. La segona funció facilita el lèxic i té lloc durant el segon any. Els pares imiten les produccions infantils i les incorporen en el seu lèxic habitual. Finalment, la tercera funció són les demandes de confirmació o clarificació, en les quals l'adult reformula com a pregunta un enunciat declaratiu de l'infant lingüísticament mal construït. D'aquesta manera l'adult repara l'enunciat i dona pautes d'imitació en l'àmbit gramatical, fonètic i semàntic.

Una de les darreres aportacions per explicar com els humans adquireixen la capacitat del llenguatge és la teoria de Pinker (2003), que defensa que la selecció natural –i en cap cas la imitació– té un paper cabdal en aquest procés. L'autor situa el llenguatge dins del que anomena *nínxol cognitiu*, és a dir, el conjunt de característiques humanes inusuals a la resta del món viu i que són conseqüència d'una especialització per superar les defenses de les plantes i els animals.

Segons Pinker, la facultat humana del llenguatge és una adaptació biològica complexa que ha evolucionat per selecció natural per transmetre coneixements (2003: 16), entenent *adaptació* com una característica amb la base genètica modelada per la selecció natural. En altres paraules, Pinker és favorable a incloure el llenguatge com una part del fenotipus humà (similar a la por, l'humor o el desig sexual) més que no pas a les capacitats culturalment adquirides com ara les tècniques agrícoles. Arriba a aquesta conclusió analitzant algunes propietats generals de la història natural de la llengua: el llenguatge és universal a través de les societats i entre persones neurològicament normals dins d'una mateixa societat; els idiomes s'ajusten a un disseny universal; els nens, amb independència del lloc on visquin, passen per una sèrie d'etapes universals en el procés de l'adquisició lingüística; i si hi ha nens junts que no han rebut un llenguatge preexistent culturalment transmès, ells mateixos en desenvoluparan un de propi.

### 1.1 La parla adreçada als infants<sup>20</sup>

La manera com els adults parlen als infants és una part bàsica de qualsevol teoria sobre l'adquisició lingüística. El mateix treball de Chomsky (1965) va tractar aquesta qüestió per destacar-ne aspectes negatius com ara la incoherència o la mala formació de les estructures sintàctiques, cosa que només podia ser compensada per la capacitat innata d'aprenentatge dels nadons (Snow 1995: 180). Aquesta visió va ser refusada amb relativa rapidesa per diversos estudis de les dècades dels anys 60 i 70 del segle XX (Snow 1986) que van demostrar que els adults —o els germans grans— adaptaven la sintaxi, el vocabulari o la pronunciació a les capacitats de l'infant. Més recentment, alguns autors (Pine 1994: 19) han suggerit que la

---

<sup>20</sup> Aquesta modalitat de llenguatge ha rebut al llarg dels anys diferents designacions en la bibliografia especialitzada en llengua anglesa: *baby talk* (parla infantil), *motherese* (parla materna) o *child directed speech* (parla adreçada als infants). Hem adoptat aquest darrer terme seguint Snow (1986: 69), la qual descarta especialment la designació de *parla materna*, atès que és implícita la idea que només les mares parlen als seus fills d'una manera especial.



motivació principal d'aquest tipus de parla és la de comunicar-se amb els petits, més que no pas ensenyar-los la llengua.

La parla adreçada als infants té un seguit de traces que la identifiquen: enunciats breus que no tenen pràcticament reformulacions ni falsos inicis; és un tipus de parla força redundant –conté un gran nombre de repeticions– i està subjecte a l'entorn més immediat d'on es desenvolupa l'acció; la sintaxi presenta unes estructures més simples que en una interacció adult-adult;<sup>21</sup> l'entonació és aguda i força exagerada, ja que els infants demostren preferència per les veus agudes enfront les greus; i en l'àmbit fonètic, els pares pronuncien les vocals amb claredat i articulen en la seva totalitat consonants que en la parla quotidiana tendeixen a reduir (Pine 1994).

Snow (1995: 183) argumenta que la complexitat de la parla adreçada als infants s'incrementa a mesura que també augmenta el nivell de desenvolupament de l'infant, és a dir, els adults –especialment les mares– ajusten els mecanismes de la parla a les possibilitats cognitives dels més petits. I no tan sols això. Sovint, la motivació i el coneixement que tenen les mares dels seus fills fa que s'anticipin a les necessitats de l'infant abans que aquest pugui verbalitzar-les o que completin enunciats mal construïts. Diversos especialistes sostenen que el fet que altres persones –com ara el pare o germans més grans– divergeixin de la mare respecte de la manera de parlar a l'infant, ajuda el desenvolupament lingüístic del nen o nena. Barton i Tomasello (1994) apunten que aquests actors proveeixen l'infant d'oportunitats per aprendre noves habilitats lingüístiques, oportunitats que el menen cap a entorns on el llenguatge no és l'adreçat específicament a ell; és el que els autors anomenen la *hipòtesi del pont*. Concretament, pares i germans grans, en comparació amb les mares, mostren menys interès per la conversa i sovint ignoren les insinuacions lingüístiques de l'infant; donen menys suport a la conversa, cosa que es tradueix amb pocs mecanismes –

---

<sup>21</sup> Vegeu Serra *et al.* (2000: 165-171) per aprofundir en les modificacions que els adults realitzen a l'hora de parlar amb infants.

com ara preguntes— que ajudin a mantenir-la; i dirigeixen més el tema de conversa i el comportament de l'infant. L'ús d'estructures que s'allunyen de la parla adreçada als infants, però, comporta inconvenients per a les persones que el porten a la pràctica, ja que sovint experimenten més interrupcions de la comunicació amb el nen, tenen menys opcions d'arreglar-la i les converses acostumen a ser més curtes.

Els aspectes descrits fins ara del tipus de parla dirigida als més petits són aplicables a les diferents classes socials d'un món occidental tecnològicament avançat, en què hi ha el costum d'interactuar de manera directa amb els infants, fins i tot durant la seva etapa prelingüística. Això no obstant, aquest tipus de parla no té caràcter universal. Els parlants de maia-quitxé, per exemple, consideren que els infants estan en una etapa de gran vulnerabilitat física i espiritual, cosa que demana tenir-los en espais on regni la calma i el silenci (Pye 1992). D'altra banda, en la cultura kaluli (Papua Nova Guinea) les interaccions entre adults i els més petits són molt poc habituals durant els primers 18 mesos, i quan s'estableixen són curtes i es limiten a ordres, preguntes o salutacions.

Si la parla adreçada als infants no és present en totes les cultures, i n'hi ha fins i tot en què no es tracten mai els infants com a interlocutors vàlids en les interaccions diàdiques, com aprenen finalment a parlar? Lieven (1994) es planteja aquesta pregunta partint del fet que diversos estudis han demostrat que la simple exposició a enunciats d'altres llengües mirant programes de televisió no porta a l'adquisició d'una segona llengua. Per què aprenen a parlar, doncs, els infants maies o kalulis malgrat la migradesa —i la naturalesa— d'interaccions amb què són interpel·lats? L'autora apunta com a possible resposta que l'absència de parla adreçada al nadó està compensada per un contacte permanent amb els membres de la família i altres actors socials, cosa que el converteix en espectador privilegiat de moltes interaccions (aquesta freqüència de contacte contrasta amb el baix nombre de persones amb què els nadons europeus i nord-americans tenen

relació). En un moment determinat del procés d'adquisició, l'infant comença a conferir significat a allò que passa al seu voltant, cosa que acaba incidint en l'aprenentatge lingüístic. I ho fa perquè la majoria de les activitats són rutinàries, i això li permet establir vincles entre les convencions socials i el llenguatge emprat per adults i altres nens.

En la mateixa línia argumental, Ochs i Schieffelin (1995) repassen la parla adreçada als infants en diferents comunitats culturals repartides al llarg del planeta. La conclusió a la qual arriben corrobora la visió dels especialistes que hem anat esmentant en aquest apartat: amb independència de com s'estructuri la interacció adult-infant i del rol que li pertoqui desenvolupar al nen –ja sigui sent un parlant actiu des de molt aviat, ja sigui prenent part en les interaccions quan sigui una mica més gran–, el resultat en termes de competència gramatical és que no hi ha diferències entre les estratègies culturals. Dit en altres paraules, els infants comprenen i produeixen formes gramaticals abans del segon aniversari sigui quin sigui el seu entorn cultural.

En el primer apartat d'aquest capítol hem repassat de manera molt succinta les principals teories que intenten explicar a partir de quins mecanismes les persones adquireixen la facultat del llenguatge. D'ara endavant tractarem aspectes més marcadament lingüístics, com ara el desenvolupament lèxic, morfològic i sintàctic, a més del que ens disposem a abordar tot seguit: les habilitat fonètiques i fonològiques.

## **2. Les habilitats fonològiques i fonètiques**

La capacitat dels infants per adquirir les primeres habilitats perceptives es produeixen abans dels sis primers mesos d'edat. Cap al mig any de vida, els nadons són capaços de categoritzar sons –que posteriorment esdevindran fonemes– segons quina sigui la persona que parla, segons el seu sexe o edat, segons el context en què ho fa o la seva velocitat de producció, entre d'altres característiques (Serra *et al.* 2000: 119). La rapidesa amb què es

desenvolupa la percepció auditiva contrasta amb la capacitat articulatòria, i és que l'estructura orofonatòria dels bebès pateix una sèrie de modificacions molt importants que comprèn diversos anys fins que s'assoleix la que tenen els adults. Això provoca que els nadons no puguin articular els sons que ja són capaços de distingir. I no poden fer-ho a causa d'un seguit d'impediments físics com ara l'estructura de la seva cavitat bucal, la manca de dents, el fet que la llengua ocupi tota la cavitat oral o la ubicació de la laringe, que haurà de passar de la primera a la sisena vèrtebra. Per tot plegat, Lieberman, Crelin i Klatt (1972) apunten que la configuració del tracte bucal dels infants s'assembla més a la dels primats no humans que a la d'un adult humà.

Les habilitats fonològiques del nadó apareixen des del naixement. De manera molt concisa, presentem les principals característiques durant el primer any de vida (Kent i Miolo 1995):

- *Des del naixement fins al primer mes.* El nadó pot discriminar contrastos acústics que són fonèticament rellevants, així com la veu de la mare enfront d'altres veus de dones, i enunciats en una llengua que no sigui la dels pares.
- *Del primer al quart mes.* El nadó és capaç de detectar la mateixa vocal produïda per diferents parlants; també pot distingir diverses entonacions i determinades síl·labes enmig d'enunciats.
- *Del quart al sisè mes.* El nadó mostra més preferència per la parla d'altres infants que per la dels adults; així mateix és capaç d'imitar gestos facials per a la possible producció d'algunes vocals.
- *Del sisè al vuitè mes.* El nadó demostra posseir algunes característiques prosòdiques que li permeten distingir paraules de la llengua dels pares respecte d'altres llengües.

- *Del setè al desè mes.* Durant aquest període de temps hi ha un cert declivi de l'habilitat de l'infant per reconèixer contrastos fonètics que no pertanyin a la llengua dels pares. Això es pot deure al fet que l'infant ja hagi desenvolupat el reconeixement d'alguns trets específics de la seva llengua primera.
- *Del desè al dotzè mes.* Poc abans de cloure el primer any, l'infant probablement ja ha perdut la capacitat de discriminar contrastos acústics que no pertanyin a la llengua (o llengües) a la qual està exposat.

Tal com apunten Kent i Miolo (1995: 304), la familiarització de l'infant amb la parla humana s'esdevé quan aquest encara és un fetus. Cap a la vintena setmana de gestació, el fetus té prou desenvolupada la còclea com per sentir sons externs i la mateixa veu de la mare, que és transmesa a través dels teixits i dels ossos. Aquesta exposició prenatal als sons, especialment a la veu materna, pot ser el motiu pel qual el nadó es mostra predisposat des de les primeres hores del naixement per la veu de la mare i no per la d'altres dones (Lecanuet i Granier-Deferre 1993). No succeeix el mateix amb els pares, atès que el nadó no mostra preferència per cap veu masculina fins que no ha transcorregut un cert temps des del seu naixement (DeCasper i Prescott 1984).

Paral·lelament al desenvolupament fonològic, cap al setè mes de vida les vocalitzacions de l'infant comencen a barrejar-se amb articulacions orals conegudes com a *balboteig*, el qual es caracteritza per la producció repetitiva de síl·labes d'estructura consonant més vocal («ba», «da», etc.) i variacions en l'entonació. El grup de consonants que produeix l'infant en els primers estadis del balboteig és força reduït, principalment oclusives, nasals i semivocals. En canvi, l'aparició d'africades, fricatives i líquides és molt excepcional. Així ho confirma l'estudi dels fonemes anglesos de Locke (1983), el qual assenyala que les freqüències d'aparició de les consonants del primer

grup sumen el 95%, mentre que el segon grup representa només el 5% restant. El mateix autor suggereix que l'estudi comparatiu entre el balboteig de nens d'una mateixa llengua i de llengües diferents demostra que es poden establir alguns universals, com ara que s'adquireixen abans les oclusives que les fricatives, que hi ha una tendència a realitzar les fricatives com a oclusives, o que les consonants simples són més freqüents que els grups consonàntics. Posteriorment Locke (1995) argüeix que el balboteig facilita – de manera directa o indirecta– el desenvolupament de la parla. En un estudi conduït per ell mateix i Pearson (1990), demostren que els infants que no balbotegen de manera audible vocalitzen de manera menys complexa del que hauria de ser previsible i tenen un inventari de segments consonàntics molt reduït.

El *balboteig reduplicatiu o canònic* que s'ha descrit en el paràgraf previ, deixa pas progressivament al *melòdic*, que serà més abundant i extens que l'anterior, i en el qual l'infant introduirà noves vocals i consonants (Serra *et al.* 2000: 189). Finalment, encara es diferencia un darrer estadi del balboteig, que se situa al voltant del desè mes, i que se'l coneix com a *variat* o *conversacional*. El balboteig conversacional se situa ja dins el període lingüístic, atès que l'infant comprèn i produeix les primeres paraules. Aquest tipus de balboteig també se'l denomina *protoconversació*; l'infant demostra una habilitat creixent per alternar torns conversacionals i una major capacitat imitativa (Bosch 1990).

Finalitzem aquest apartat amb el quadre de sons consonàntics produïts durant el balboteig en llengua catalana i castellana. Les dades provenen de l'estudi de Bosch (1990), amb tres informants, dos de L1 catalana i un de bilingüe familiar.

**Taula 7 Sons consonàntics durant el balboteig**

		labials	dentals	palatals	velars
oclusives	sordes	p	t	–	k
	sonores	b	d	–	g
africades	sonores	β, pf, tθ	Th	ʃ	
fricatives	sordes	f	(s)	ʒ	–
	sonores	–			
líquides	sordes	–	–		
	sonores				
	laterals	l	ʎ		
	batent	r			
	vibrant	–	r		
nasals	sonores	m	n		
semivocal		w			

Extret de Bosch (1990); entre parèntesis el so emès per només dos dels informants. No s'han inclòs els sons realitzats per un sol informant.

## 2.1 Del balboteig a l'articulació de les primeres paraules

L'aparició de les primeres paraules està caracteritzada per una etapa de transició que se solapa amb el balboteig, el qual pot allargar-se durant mesos un cop l'infant ha començat a articular els primers mots (Locke 1983). Dit en altres termes, s'accepta de manera general que no es produeix una interrupció entre el balboteig i l'aparició de les primeres paraules. Aquesta idea és la que estructura la *hipòtesi de la continuïtat*, la qual defensa que el balboteig presenta unes característiques que es poden considerar les precursors de la parla adulta: organització segmental i sil·làbica, multiplicitat de síl·labes i regularitats des del punt de vista temporal (Bosch 1990).

Les primeres paraules que produeix l'infant són bàsicament mono- i bisil·làbiques. Tenen una estructura en què es repeteix el nucli, ja sigui en forma V<sub>1</sub>-CV<sub>1</sub> (per exemple, *aba* per *aigua*) o C<sub>1</sub>V<sub>1</sub>-C<sub>1</sub>V<sub>1</sub> (*papa*). Serra *et al.* (2000: 196) apunten que en la preferència per aquest tipus de paraules (i les

respectives simplificacions) no tan sols hi estan implicats els més petits; probablement els adults també eviten la producció de mots amb més de dues síl·labes. Pel que fa a les estructures sil·làbiques, en les primeres paraules dels infants es constata una manca de consonants finals, i en canvi una reiteració per les estructures V o CV. No serà fins més endavant en què apareixerà l'estructura CVC o els diftongs (CVV).

En el paràgraf anterior hem esmentat que els infants produeixen una sèrie de simplificacions i que els adults els acompanyen en aquest procés cada vegada que en reformulen els enunciats. La simplificació té caràcter universal, i els diversos estadis que tenen lloc tant en l'àmbit de la paraula, com en el de la síl·laba, com en del fonema, sovint es presenten de manera simultània. Seguint Serra *et al.* (2000) i Bosch (1987),<sup>22</sup> a continuació exposem una llista de simplificacions i exemples per a cadascun dels àmbits esmentats, tot i que cal recalcar que això no significa que tots els processos es concentrin en un sol infant ni que hagin de ser duradors en el temps.

#### *Processos de simplificació relatius a les paraules*

Els processos percentualment més representatius entre la població infantil són els dos primers de la llista. L'*omissió de les síl·labes inicials* obté uns resultats alts entre la població de 3 anys (20%) tot i que als 4 anys descendeix en 18 punts. Per la seva banda, l'*assimilació de consonants* també coneix una forta davallada dels 3 als 4 anys —l'edat dels nostres informants—, però es parteixen d'uns percentatges força més elevats: 64% als 3 anys i 50% als 4.

---

Omissió de síl·labes àtones inicials	ca: <i>tobu</i> per <i>autobús</i> ; <i>eta</i> per <i>senyoreta</i> cs: <i>efante</i> per <i>elefante</i> ; <i>ota</i> per <i>pelota</i>
--------------------------------------	--

---

<sup>22</sup> L'estudi de Bosch (1987) es basa en 250 infants de 3 a 7 anys de llengua primera catalana.



Assimilació de consonants	ca: <i>tat</i> per <i>gat</i> ; <i>memella</i> per <i>vermella</i> ca/cs: <i>papapa</i> per <i>patata</i>
Omissió de síl·labes àtones finals	ca: <i>espa</i> per <i>espasa</i>
Metàtesi	ca: <i>frquilla</i> per <i>forquilla</i> cs: <i>efelante</i> per <i>elefante</i>

Elaboració pròpia; ca=català; cs=castellà

### *Processos de simplificació relatius a l'estructura sil·làbica*

Els processos de simplificació de la síl·laba que són més presents en la parla d'infants de 3 a 4 anys són, per aquest ordre, la *reducció de grups consonàntics* (76% als 3 anys i 56% als 4), l'*epèntesi*<sup>23</sup> (60% als 3 anys i 56% als 4), i la *coalescència*<sup>24</sup> (48% als 3 anys i 28% als 4). Altres fenòmens com ara la reducció de diftongs o l'omissió de consonants inicials presenten uns percentatges d'aparició molt més baixos, i ja a l'edat de 4 anys es poden considerar processos força marginals atès que no superen el 6%. A partir dels 6 anys ja han desaparegut completament de la parla dels infants.

Reducció de grups consonàntics	ca: <i>goc</i> per <i>groc</i> ca/cs: <i>fo</i> o <i>for</i> per <i>flor</i>
Epèntesi	ca: <i>llapits</i> per <i>llapis</i>
Coalescència	ca/cs: <i>bes</i> per <i>tres</i>
Reducció de diftongs	ca: <i>tala</i> per <i>taula</i>
Omissió de consonants inicials	ca/cs: <i>ufanda</i> per <i>bufanda</i> ; <i>ata</i> per <i>canta</i>

<sup>23</sup> Serra *et al.* (2000: 201) apunten que l'epèntesi també es pot produir en l'àmbit de la simplificació de la paraula incloent una síl·laba però que aquest és un fenomen poc freqüent.

<sup>24</sup> Bosch (1987: 36), tot i que inclou aquest canvi fonològic amb la resta de simplificacions sil·làbiques, considera que de fet no és cap simplificació, ja que no tracta el fenomen com una reducció, sinó com «de dos sons diferenciats [dels quals] en resulta un de tercer que no és cap dels dos inicials.»

Omissió de consonants intervocàliques	ca: <i>caira</i> o <i>caia</i> per <i>cadira</i>
Omissió de consonants finals	ca/cs: <i>ma</i> per <i>mar</i> cs: <i>japi</i> per <i>lápiz</i>

Elaboració pròpia; ca=català; cs=castellà

### *Processos de simplificació relatius als fonemes*

Bosch (1987) identifica un total de 25 processos fonològics de simplificació de la parla. Tot seguit reflectim els processos que, en el seu estudi, assoleixen uns percentatges més elevats. Entre aquests, cal destacar l'*ensordiment*, la *semiconsonantització de líquides* i la *despalatalització*, no només perquè són els d'aparició més freqüent entre els infants de 3 a 7 anys, sinó perquè també ho són entre els de 3 a 4 anys. Més concretament, l'ensordiment és present en el 86% d'infants de 3 anys, percentatge que arriba al 92 entre els de 4; amb la semiconsonantització de líquides s'obtenen els mateixos percentatges, tot i que a la inversa: 92% als 3 anys i 86% als 4. I finalment, la despalatalització, present en el 74% de la població de 3 anys i en el 68% de la de 4.

Ensordiment	ca: <i>menxa</i> per <i>menja</i> cs: <i>caza</i> per <i>casa</i>
Semiconsonantització de líquides	ca: <i>timbau</i> per <i>timbal</i> cs: <i>awa</i> per <i>ala</i>
Despalatalització	ca: <i>pes</i> per <i>peix</i> cs: <i>cana</i> per <i>cana</i>
Nasalització	ca: <i>bancó</i> per <i>balcó</i> cs: <i>fútbol</i> per <i>futbol</i>
Africació	ca: <i>peitx</i> per <i>peix</i>
Fricació de líquides	ca: <i>juny</i> o <i>djuny</i> per <i>lluny</i>
Prominència de la llengua	ca/cs: <i>claze</i> per <i>classe</i> ; <i>zí</i> per <i>sí</i>
Absència de vibrant múltiple	ca/cs: <i>cado</i> o <i>caro</i> per <i>carro</i>

Laterallització de vibrant simple	ca: <i>calila</i> per <i>cadira</i>
Posteriorització	ca: <i>gúi</i> per <i>vull</i> cs: <i>güeno</i> per <i>bueno</i>

Elaboració pròpia; ca=català; cs=castellà

Per cloure aquest apartat presentem un quadre amb l'ordre d'adquisició dels fonemes de llengua catalana i castellana.<sup>25</sup> Segons Serra *et al.* (2000), hi ha una tendència en certes llengües a completar el sistema vocàlic molt abans que el consonàntic, primer amb la /a/, la /i/ i la /u/, i posteriorment amb la /e/ i la /o/. Pel que fa a les consonants, les primeres a adquirir-se són les oclusives –sordes abans que les sonores– i les nasals, i a partir d'aquí i progressivament, les fricatives, laterals, vibrants i africades.

**Taula 8** Ordre d'adquisició dels fonemes en català i castellà

	1;6	2;3	2;5	2;8	3;6	3;9	4;0	4;3
vocals	a, e, i, o, ə	a, e, i, o, u, ə	a, e, i, o, u, ə, ɔ	a, e, i, o, u, ə, ε, ɔ	a, e, i, o, u	a, e, i, o, u, ə, ε, ɔ	a, e, i, o, u, ə, ε, ɔ	a, e, i, o, u, ə, ε, ɔ
occlusives	b, g p, t, k	b, d p, t, k	b p, t, k	b, d, g p, t, k	b, g p, t, k	b, d p, t, k	b, d, g p, t, k	b, d, g p, t, k
fricatives		s	y	f, s	θ, x	f, s	f	f
africades						ʃ		ʃ
nasals	m, n	m, n	m, n	m, n	m, n	m, n	m, n	m, n
laterals		l	l	l	l	l	l, λ	l
vibrants				r				

Font: Serra *et al.* (2000: 206)

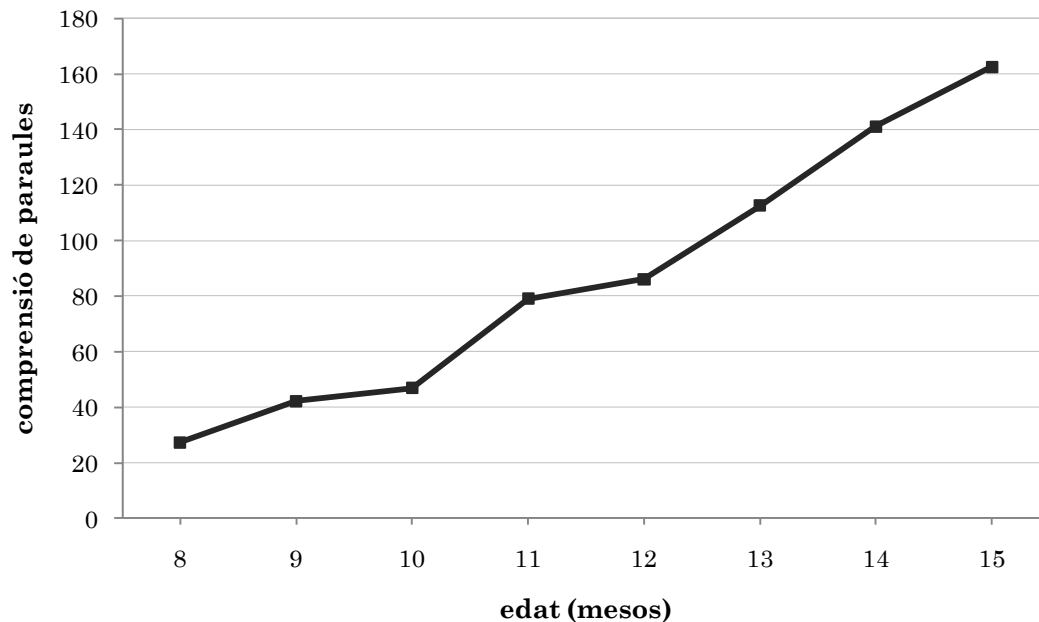
<sup>25</sup> Com la majoria de processos que relatem al llarg d'aquest capítol, l'ordre d'adquisició dels fonemes que presentem té caràcter indicatiu, atès que cal tenir en compte les diferències entre individus. Serra *et al.* (2000: 205) inclouen aquesta i altres limitacions que afecten els estudis d'aquesta naturalesa.

### 3. L'adquisició del lèxic

Els nens petits acostumen a adquirir les primeres paraules entre els 9 i els 12 primers mesos de vida. Un any més tard, entre els 24 i 30 mesos d'edat, el cabal lèxic que han adquirit pot superar les 500 paraules. I és que segons diversos estudis –vegeu per exemple Anglin (1993)–, entre els dos i sis anys, els infants aprenen aproximadament nou paraules noves cada dia. Per tal que això sigui possible, cal que es compleixin un seguit de condicions (Serra *et al.* 2000: 232): (i) coneixement del món, això és, coneixement d'objectes, d'accions, de qualitats i de relacions espaciotemporals i de manera; (ii) reconeixement de patrons sonors com ara paraules i morfemes; (iii) correspondència entre els conceptes i els sons; i (iv) encaix de les paraules dins del sistema lèxic, és a dir, establir àmbits semàntics i reorganitzar-los a partir de l'adquisició dels coordinats, subordinats i supraordinats.

Diverses recerques han demostrat que la comprensió de mots és una habilitat que es desenvolupa no tan sols abans que la producció sinó que també ho fa amb molta celeritat. En un estudi fet a vuit infants d'edats compreses entre els 9 i 20 mesos d'edat, Benedict (1979) apunta que aquests entenen de mitjana 50 paraules quan encara no són capaços de produir-ne 10. La recerca de Fenson *et al.* (1993), realitzat a nens de llengua primera anglesa als Estats Units, reporta xifres similars. Una rèplica de l'estudi de Fenson *et al.*, en aquest cas en llengua castellana, és el de López Ornat *et al.* (2005), on entre d'altres, calculen la mitjana de comprensió i producció de paraules per grups d'edat. A partir d'una mostra de 412 infants segmentats per mesos de vida, els tres primers mesos es caracteritzen per un augment continu però força lineal de la comprensió –vegeu el

Gràfic 6–. Aquest escenari, però, canvia al 10è mes, que marca un punt d'inflexió amb un increment força més accentuat que en els mesos anteriors.

**Gràfic 6 Comprensió de paraules. Evolució cronològica**

Font: López Ornat *et al.* (2005); elaboració pròpia

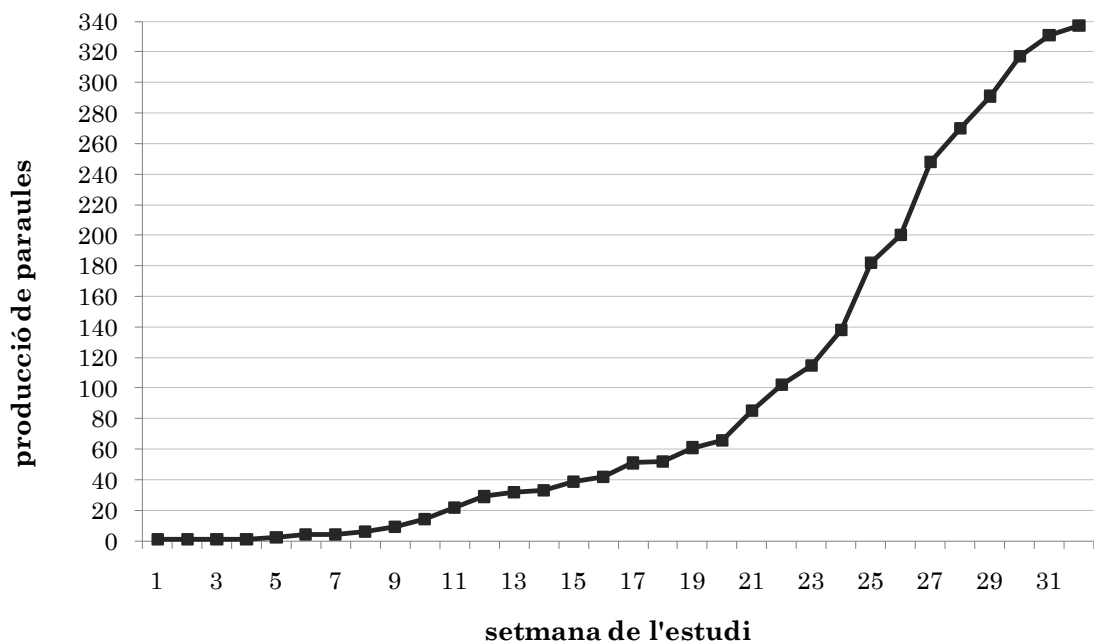
Paga la pena remarcar les grans diferències que es poden establir entre els individus durant aquestes edats. Així, López Ornat *et al.* (2005: 61) constaten que a l'edat de 8 mesos, per exemple, hi ha infants que no entenen cap paraula mentre que d'altres ja en comprenen 193; i a l'edat de 15 mesos, el mínim se situa en 19 paraules i el màxim en 303.

Un cop hem vist que la comprensió va per davant de la producció, és moment de reprendre la qüestió amb la qual començàvem aquesta secció: què passa en l'espai d'un any (dels 12 als 24 mesos) perquè els infants passin de pronunciar unes desenes de paraules a fer-ho amb centenars? Tal com assenyalen Serra *et al.* (2000: 253), en el moment que l'infant ha assolit una certa massa crítica de mots, es produeix un canvi en el procediment d'aprenentatge. Ara l'infant entén que la seva intenció de comunicar-se amb altri és més efectiva si li associa una forma sonora determinada. Així, el que fins ara havia estat un procés lent i elaborat, on les paraules funcionaven

pràcticament com a senyals, dóna pas a una estructura d'incorporació de mots molt més ràpida que fins aleshores. A aquest fenomen se'l coneix com a *explosió lèxica*.

Dromi (1986) estudia l'evolució de l'adquisició del lèxic de la seva filla des dels 10 fins als 17 mesos d'edat, dates que corresponen respectivament a la primera producció verbal comprensible de la nena d'una banda, i a la producció d'enunciats de dues o més paraules de l'altra. Durant aquest període, l'autora observa diferents ritmes de creixement del vocabulari.

**Gràfic 7 Producció de paraules. Evolució cronològica**



Font: Dromi (1986); elaboració pròpia

Tal com es pot observar en el Gràfic 7, les setmanes immediatament posteriors a la primera realització verbal amb sentit, es caracteritzen per un increment molt atenuat del cabal lèxic, increment que s'accentua progressivament fins a les setmanes 21-24 (15 mesos d'edat), quan l'autora detecta que l'infant incorpora una mitjana de 18 paraules noves per setmana. Amb tot, la setmana 25 és la que presenta la xifra més alta, amb 44 paraules noves adquirides, més del doble del que s'havia registrat en el mateix període de temps prèviament i xifra que no es tornarà a repetir en

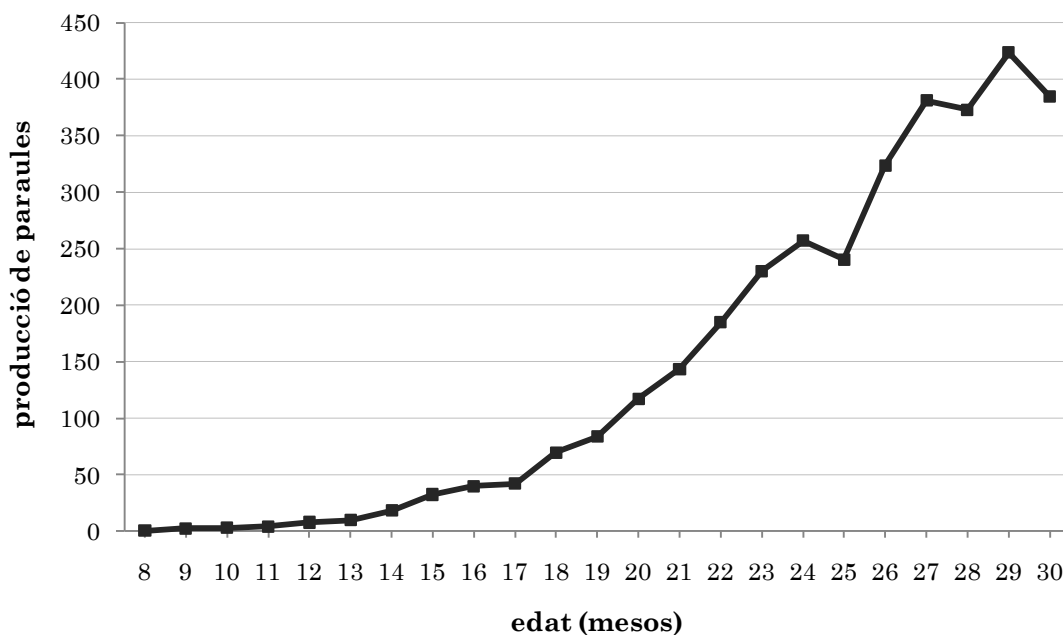
les setmanes posteriors. Les setmanes 25-27 (entre els 15 i 16 mesos d'edat) es revelen com a altament productives, atès que l'infant adquireix un total de 111 mots nous. A partir d'aquest punt, però, el gràfic indica un descens de l'adquisició. Així, entre els 16 i 17 mesos (setmanes 28-30) el nivell d'incorporació de noves paraules s'equipara a l'observat abans del sobtat increment que hem detallat, i les dues darreres setmanes de l'estudi (17 mesos d'edat) els resultats encara són més minsos: només 14 i 6 paraules respectivament. Malgrat la coincidència cronològica amb altres autors pel que fa a l'edat en què es produeix l'explosió de vocabulari –entre els 17-19 mesos (Benedict 1979) o entre els 16-18 (Halliday 1975)–, Dromi considera més pertinent situar el fenomen cap al final del que es denomina etapa *holofràstica* –produccions d'un sol mot– més que no pas en un mes concret.

En el seu estudi sobre l'adquisició del lèxic, Goldfield i Reznick (1990) també constaten un període en què la majoria dels 24 infants estudiats experimenten una ràpida evolució en l'aprenentatge de noves paraules, el 75% de les quals són substantius. Això no obstant, cinc infants no van presentar aquesta estructura. La seva adquisició lèxica mostrava només d'una manera molt esporàdica un creixement ràpid; a més en aquests casos, els substantius mai no van ser predominants. Aquests nens presentaven pautes més assuajades pel que fa al ritme d'adquisició però també més equilibrades respecte de la categoria gramatical. Aquestes dades suggereixen dues estratègies pel que fa a la incorporació de mots: una en què s'acumula lèxic de manera molt ràpida i que serveix per designar els objectes immediats de l'entorn, i una altra en què el ritme d'adquisició és menor però el nombre de substantius, verbs, pronoms, etc., estan més ben distribuïts en el lèxic de l'infant.

En l'àmbit del castellà, cal referir-se de nou a l'estudi de López Ornat *et al.* (2005), en aquest cas amb una mostra de 1.005 informants segmentats en cohorts d'edat. Seguint el patró vist a Dromi (1986), com més petit és l'infant més lineal és l'adquisició de lèxic, tot i que en aquest cas, a partir del 13è

mes ja s'observa una acceleració que no s'atura fins al 25è mes, moment en què la progressió contínua és substituïda per alts i baixos. Els autors ho atribueixen a les grans diferències que es produeixen entre els individus en aquestes edats. Per posar només un exemple, la mostra recull per als 41 infants de 30 mesos una mitjana de producció de 384 paraules, tot i que algun infant no va superar les 64 i algun altre va arribar als 588 mots.

**Gràfic 8 Producció de paraules. Evolució cronològica**



Font: López Ornat *et al.* (2005); elaboració pròpia

A partir dels dos anys i mig, la capacitat dels nens per comprendre i produir paraules experimenta un desenvolupament extraordinari. No totes les persones avancen al mateix ritme, per això és més fàcil percebre les grans diferències que s'estableixen a nivell lingüístic entre els infants durant aquesta edat. En concret, aquesta etapa presenta tres diferències substancials respecte dels mesos precedents (Serra *et al.* 2000: 273-274):

- *Millora de la fonètica i de la velocitat d'articulació i inserció.* La pronunciació de les paraules s'acosta a la dels adults, tot i que puguin persistir problemes articuladoris amb determinats grups consonàntics. També s'observa un augment de la velocitat de la parla.



- *Diversificació dels papers temàtics d'una mateixa paraula.* En aquesta edat l'infant no tan sols eixampla el seu cabal lèxic, a més aprèn a diversificar-ne els papers temàtics. D'aquesta manera, l'«aigua» pot ser conceptualitzada tant com el líquid que serveix per treure la set com un lloc on pot succeir un esdeveniment.
- *Ajustament conceptual i semàntic al llenguatge adult.* A mesura que l'infant augmenta el seu vocabulari, elabora àmbits semàntics (subdividint-ne alguns, reorganitzant-ne d'altres). Clark (1995) explica que durant els primers mesos de parla, l'infant del qual n'estudia l'evolució lingüística, emprava diversos noms d'animals («gosset», «ratolí», «gat», «cavall», etc.) però quan adquireix el significat del mot «animal», l'usa de dues maneres determinades: en primer lloc com a supraordenat per referir-se a un conjunt de diverses espècies animals; i en segon lloc com a nom comú per referir-se a una espècie animal de la qual encara en desconeix la denominació.

#### **4. L'adquisició de la morfosintaxi**

Tal com hem comentat a l'inici, aquest és un capítol enfocat a donar algunes pinzellades sobre l'adquisició durant els primers anys de vida més que no pas a aprofundir en les diverses temàtiques que presentem. Aquesta idea pren encara més força a l'hora de tractar la morfologia i la sintaxi, dos camps d'investigació enormes que ens veiem obligats a reduir d'una manera dràstica. En aquest apartat, doncs, destacarem alguns aspectes morfosintàctics dels infants principalment a partir dels dos anys d'edat i obviarem tots els processos que es desencadenen en els mesos previs. Començarem, però, presentant les diverses etapes morfosintàctiques que es poden diferenciar fins als 4 anys.

**Taula 9 Desenvolupament morfosintàctic d'acord amb l'edat**

Edat	Característiques més rellevants
0-12 mesos	Pregramatical. Comprensió d'algunes paraules.
12-18 mesos	Pregramatical. Paraules aïllades, holofrases. Amalgames.
18-24 mesos	Gramatical. Combinacions de dues paraules.
24-36 mesos	Gramatical. Desenvolupament dels recursos morfològics i sintàctics.
36-48 mesos	Gramatical. Ús adult dels recursos gramaticals.

Font: Serra *et al.* (2000: 285)

Com hem esmentat en els apartats previs, la comprensió precedeix la producció de paraules, per tant la primera etapa es caracteritza per l'absència de formes gramaticals, cosa que canvia a partir de l'any. En aquest moment l'infant comença a articular paraules aïllades o expressions holístiques (també denominades *amalgames*). Les holofrases són produccions d'una sola paraula que funcionen en els nens com una frase per als adults. Els infants les empren per vehicular una intenció, el seu missatge és més ric i complicat que el significat de la paraula en si, i cal interpretar-les en el context en què es produeixen (així «pera» es pot interpretar com «vull una pera»). Pel que fa a l'etapa de combinació de paraules, hi ha un consens generalitzat entre els especialistes de l'adquisició a presentar-la com un moment en què l'infant ja demostra un cert domini dels marcadors morfològics i sintàctics, i a partir dels 24 mesos comença el procés d'aprenentatge d'aquests recursos. En l'últim període –dels 3 anys cap endavant– s'assoleix la competència adulta; certament són estructures més simples i que expressen conceptes menys abstractes que les dels adults, però són plenament apropiades per conferir significat en el context en què s'insereixen.

Per tal de donar una visió general de les capacitats morfosintàctiques dels infants de 2 a 4 anys, exposarem en primer lloc l'ordre en què adquireixen les primeres marques morfològiques. Posteriorment, i seguint l'esquema que es proposa a Serra *et al.* (2000), tractarem les oracions declaratives negatives, les imperatives i les interrogatives, i finalment abordarem l'àmbit de les oracions compostes.

#### 4.1 L'aparició dels morfemes en català i castellà

Aparici, Díaz i Cortés (1996) estudien l'ordre d'adquisició de les primeres flexions morfològiques a partir d'una mostra de 3 infants –un de L1 catalana, un de L1 castellana i un bilingüe familiar– des dels 18 mesos fins als 3 anys d'edat. Les autores constaten que en aquestes edats els infants presenten una gamma àmplia de marques morfològiques però el seu ús encara no és prou consistent com per poder parlar d'adquisició.

Respecte de les flexions ja adquirides, la Taula 10 ens permet comparar l'ordre d'aparició de les marques morfològiques en cada una de les llengües analitzades.

**Taula 10 Primeres flexions morfològiques adquirides en català i castellà**

català	castellà
1a i 3a pers. sing. i (1a pers. pl.)	1a, (2a), 3a pers. sing. i 3a pers. pl.
gènere	gènere
plural	plural
article	article
infinitiu, present d'ind., perfet i (futur)	infinitiu, present d'ind. i perfet
preposicions <i>a</i> , ( <i>per</i> ) i ( <i>de</i> )	preposicions <i>a</i> , ( <i>para</i> ) i ( <i>con</i> )
clític reflexiu i (clític en 1a pers. sing.)	clític reflexiu, clític en 1a pers. sing. i (clític en 2a pers. sing.)
possessiu en 1a pers. sing. i (2a pers. sing.)	(possessiu en 1a pers. sing. i 2a pers. sing.)

Font: Aparici, Díaz i Cortés (1996); elaboració pròpia. Entre parèntesis, les marques que només han produït un dels dos subjectes de la mostra

L'ordre d'adquisició de les primeres flexions morfològiques en català i castellà són força similars: el gènere, el plural i l'article són els tres primers morfemes adquirits per tots els infants. El gènere és la marca que s'incorpora més aviat a la seva morfologia –al voltant dels 28 mesos–, tot i que això no significa que l'aparició d'aquest morfema sempre sigui correcta, ja que es recullen produccions com ara «el sang» o «una pijama». El plural s'adquireix després del gènere, als 30 mesos d'edat. Tot i que l'estudi d'Aparici *et al.* no diferencien les diverses formes de plural, les autores assenyalen que en el seu corpus no apareixen totes les marques possibles de plurals (per exemple les formades amb *-es*), cosa que indica una gradualitat en l'adquisició d'aquesta marca. Una cosa similar ocorre amb l'article –la tercera marca en ordre d'adquisició–, ja que apareixen molt poques mostres d'articles plurals, especialment dels indefinits.

Pel que fa als temps verbals, a més d'alguna forma no personal com ara l'infinitiu, els que primer s'adquireixen –cap als 30 mesos– són el present d'indicatiu i el pretèrit perfet, tot i que aquest darrer temps es presenta amb poca variabilitat de verbs diferents. Pel que fa a les marques de persona verbal, tots els nens adquireixen aviat la 3a i 1a persona del singular (en aquest ordre) i posteriorment la 2a del singular i 3a del plural, encara que no tots els infants van adquirir aquestes darreres desinències en el període d'estudi.

Finalment, algunes formes de possessiu i de pronoms clítics s'adquireixen a partir dels dos anys, tot i que les dades revelen que es fa amb un lapse de temps més gran que per a la resta de marques morfològiques.

## 4.2 Oracions negatives

Els infants utilitzen les oracions negatives des de molt petits, i les fan servir amb un ampli ventall de significats (Hernández Pina 1984). Per exemple, davant d'un enunciat com «no aigua», el nen li atribueix correctament segons el context, el sentit d'inexistència (és a dir, que s'ha acabat l'aigua),

de rebuig (és a dir, que no vol més aigua), o de negació (és a dir, davant d'una afirmació prèvia, nega que el líquid sigui aigua). Els diferents estudis realitzats sobre la negació en català i castellà revelen que els infants es troben davant d'unes estructures que no comporten una especial dificultat pel que fa a la seva adquisició, a diferència d'altres llengües, com l'anglès o l'alemany, on la posició del marcador negatiu passa per diferents estadis fins que els infants són capaços d'estructurar les oracions segons l'ordre de la llengua adulta (Serra *et al.* 2000: 393-397).

Bel (1996a, 1996b) estudia la posició del marcador negatiu *no* en relació amb el verb en català i castellà a partir de mostres de parla d'una informant de L1 catalana i una altra de L1 castellana. Pel que fa a la primera, l'autora identifica tres estructures que inclouen la negació:

- |    |            |    |            |    |                    |
|----|------------|----|------------|----|--------------------|
| 1) | No menja.  | 2) | No vagis.  | 3) | No caio. [No caic] |
|    | Menja no.  |    | No cantis. |    | No surt.           |
|    | No camina. |    |            |    | No ha tancat.      |
|    | Camina no. |    |            |    | No n vull.         |
|    |            |    |            |    | No mengis.         |

Aquestes oracions s'emmarquen en la primera etapa del desenvolupament de la sintaxi, això és, construccions d'un a tres mots, quan la nena té 23,5 mesos. Tal com es pot observar en alguns dels exemples, hi ha una certa vacil·lació en la ubicació del marcador negatiu. Aquest fet l'aprofita Bel per dividir el període d'estudi en dues fases, corresponents precisament a la posició del marcador:

- Fase I: [Neg+V] i [V+Neg] (entre 23,5 i 25,5 mesos)
- Fase II: [Neg+V] (a partir dels 25,5 mesos)

Els exemples englobats en 1) es caracteritzen per la coexistència d'estructures de la fase I i per no presentar flexió verbal –o fer-ho

mínimament—. En canvi, en les frases de 2), corresponents a l'imperatiu negatiu i recollides en el mateix període que les d'1), la posició del marcador negatiu sempre és correcta, cosa que porta Bel a concloure que en els casos en què la morfologia verbal és evident, la posició de la negació no vacil·la. Finalment, pel que fa a 3), la morfologia remet tant a marques de temps com de persones. Seguint el raonament de 2), doncs, només trobem la negació en situació preverbal.

Respecte dels exemples en castellà, Bel els extreu de l'estudi de López Ornat (1994). L'aparició de *no* es presenta molt aviat, en primera instància com a element anafòric tot i que de seguida sorgeix en combinació amb altres elements:

19 mesos	Notá nenes. [No están los nenes] No'stá a bota. [No están las botas] Bota no'stá.
21 mesos	Quita no, quita no. Cota no, pincha. [Corta no, pincha]
22 mesos	Nene sito no, e sienta no. [Nene sienta no, se sienta no] Aquí no pintas. No quema. No supa guauguau. [No chupa/chupes perro]
23 mesos	El oto no se quita. [El oso no se quita] No cabe papá e sapatito. ¡No quite sapatito! ¡No! No se cain. [No se cae/n] Nooo, no teno casé. [No tengo casete]

Tal com es pot observar, als 19 mesos la nena només utilitza el marcador *no* amb el verb *estar*, seguint l'estructura estàndard [Neg+V]. Això no obstant, els exemples corresponents als 21 mesos mostren [v+Neg], encara que és una estructura transitòria ja que als 23 mesos la construcció [Neg+V]

sembla plenament consolidada. Com apuntàvem una mica enrere, la sintaxi de la negació no suposa un escull important per als infants catalanoparlants i castellanoparlants. El corpus de Bel així ho demostra: només el 16% de les construccions negatives presenten una estructura aliena a la que fan els adults.

**Taula 11 Nombre d'oracions negatives de María (informant castellanoparlant)**

Edat (en mesos)	[Neg+v]	[v+Neg]
19	5	0
21	0	3
22	5	2
23	15	0

Font: Bel (1996a: 13)

### 4.3 Oracions imperatives

Les mostres de parla que Bel utilitza per estudiar la negació són les mateixes que emprà Gallo (1994) per analitzar l'adquisició de la forma imperativa. En el seu estudi longitudinal, l'autora ressegueix la complexitat semàntica i formal d'acord amb l'edat de l'informant. Així, podem observar diversos períodes, tot i que Gallo ja adverteix que en cap cas es constitueixen com a blocs compartimentats perquè exemples de diverses etapes s'encavalquen en el temps:

**Taula 12 Etapes de l'adquisició de l'imperatiu**

Edat	Procediment	Significat	Exemple
1;07	Pregramatical	+ context	Mamá a poquís. [Mamá, ponme los zapatos]
1;09	Imperatiu	Acció	Sienta, mamá sienta.
1;10	2a persona	Acció+persona	Aquí sientas.
1;10	Clítics	Acció+persona	Pome e pendiente.

2;01	Subjuntiu	Negació	No te vayas.
2;04	Condicionals	Conseqüència	Si no jubamos la tiro la tapa. [Si no jugamos, tiro la tapa]
2;08	Consecutives	Conseqüència	Pues no me hables así porque así me pongo muy nerviosa.

Font: Gallo (1994: 57)

Els primers procediments per expressar la funció exhortativa apareixen molt aviat, cap a l'any i mig, i consisteixen en una simple juxtaposició de significats, ja sigui amb l'esquema [interlocutor + objecte] («Mamá a poquís») o [interlocutor + acció] («Mamá, aúpa»). Només un trimestre més tard, l'infant ja ha augmentat de manera considerable el seu repertori per expressar ordres. Així, la primera forma d'imperatiu arriba a 1;09, normalment com a resultat d'imitar l'enunciat previ d'un adult; a 1;10 comença a produir formes imperatives en segona persona del singular; i a la mateixa edat ja combina formes exhortatives amb pronoms clítics, primer com a producte d'una imitació, i una mica més endavant –però en el mateix mes– de manera ja espontània. Més dificultats planteja l'ús gramatical de la negació en l'imperatiu, ja que fins al primer ús estàndard –passats els dos anys–, la informant comet en els mesos previs diversos errors («No quite sapatito!» (1;11)). Les darreres formes exhortatives que s'adquireixen són les construccions oracionals subordinades (cap als 2 anys i mig), les quals avisen l'interlocutor de què pot passar si no es compleixen els desitjos de l'emissora.

Tal com havíem vist també per a la negació, els infants utilitzen les oracions imperatives precoçment i amb una estructura que remet de seguida a la dels adults. Serra *et al.* (2000: 407) apunten dues causes perquè això es produeixi de la manera que acabem d'esmentar. En primer lloc, el tipus de llenguatge que reben els nens, farcit d'ordres i suggeriments, que des d'un punt de vista gramatical es vehiculen a través de l'imperatiu. En segon lloc, la morfologia i sintaxi de l'imperatiu són prou simples com perquè els infants l'adquireixin



amb rapidesa: la morfologia perquè acostuma a quedar reduïda al radical (més una vocal temàtica segons les llengües), i la sintaxi perquè l'imperatiu no apareix amb el subjecte, i el subjecte és una part gramatical que els infants més petits acostumen a ometre.

#### 4.4 Oracions interrogatives

En un estudi longitudinal fet a set infants des dels 22 fins als 36 mesos, Bloom, Merkin i Wootten (1982) i Bloom (1991) estudien l'ordre d'adquisició dels elements interrogatius *wh-* en anglès. Es parteix de la premissa defensada per altres autors –Ervin-Tripp (1970) o Labov i Labov (1976)– que els interrogatius *what*, *where* i *who* s'adquireixen abans perquè remetent a la concreció mentre que *how*, *why* i *when* enllacen amb allò més abstracte. Bloom *et al.* reporten l'aparició dels diferents elements interrogatius en aquest ordre (els mesos indiquen la mitjana dels 7 informants): *where* i *what* (26 mesos); *who* (28 mesos); *how* (33 mesos); *why* (35 mesos); *which*, *whose* i *when* (36 mesos) –aquests darrers tres elements van tenir una freqüència molt escassa, fins i tot als 36 mesos, moment en què es clou l'estudi–. Bloom (1991) addueix que l'ordre cronològic d'adquisició dels interrogatius remet a una complexitat semàntica. Els tres que primer apareixen –i alhora els més utilitzats (*where*, *what* i *who*)– són els que enllacen més directament amb els elements de la frase. Per exemple, davant d'una oració com ara «Peter ate a cookie», el *what* pregunta pel complement directe i el *who* pel subjecte. En canvi, *why*, *how* i *when* ni remetent ni substitueixen cap dels elements de la frase, sinó que demanen informació que pertany a la relació semàntica entre tots els elements de l'oració.

Bloom conclou que hi ha motius per rebatre la posició d'Ervin-Tripp o Labov i Labov que addueixen la complexitat cognitiva com a factor que opera sobre l'aparició dels interrogatius. El fet que els infants analitzats emprin clàusules temporals i causals als 26 mesos però no a partir dels elements *wh-*, indica que els nens n'han d'aprendre la sintaxi però que ja tenen

coneixements de les relacions semàntiques que s'hi estableixen. Per tant, la seqüenciació temporal dels interrogatius té a veure amb tres altres elements: la funció sintàctica de la resta de la pregunta, l'ús de verbs semànticament més complexos, i el context en què es desenvolupa la interacció. Altres estudis –vegeu per exemple Lightbown (1978)– han rebut el posicionament de la complexitat cognitiva assenyalant que l'adquisició de segones llengües per part de nens de 6-7 anys mostren com aquests inicien l'aprenentatge de les oracions interrogatives de la mateixa manera com ho fan els infants més petits amb la seva primera llengua. D'altra banda, Solé (1991), analitzant l'origen de les preguntes des d'una dimensió interactiva en quatre infants dels 2 als 3 anys d'edat, suggereix que el desenvolupament de la capacitat de preguntar depèn de factors tant intel·lectuals com sociopragmàtics.

En l'àmbit del català i del castellà, Serrat i Capdevila (2001) també han estudiat la tipologia de la producció de les interrogatives *qu-* de deu informants (3 de L1 catalana, 2 de L1 castellana i 5 bilingües familiars) des que van començar a parlar fins als 3 anys d'edat. L'aparició d'aquestes estructures se situa al voltant dels 22-23 mesos d'edat i cap de les variables considerades, com ara el sexe o la llengua primera, introdueix matisos a aquesta dada.

**Taula 13 Distribució de les estructures interrogatives segons l'edat**

	-24m.	25-26m.	27-28m.	29-30m.	31-32m.	33-34m.	35-36m.	Total
qué/què+SV	11 (55%)	24 (48%)	27 (47%)	41 (52%)	60 (54%)	33 (54%)	86 (53%)	282 (52%)
dónde/on+SV	9 (45%)	23 (46%)	25 (44%)	27 (35%)	33 (30%)	17 (28%)	35 (22%)	169 (31%)
cómo/com+SV		1 (2%)	3 (5%)	6 (8%)	10 (9%)	4 (7%)	11 (7%)	35 (7%)
quién/qui+SV		2 (4%)	1 (2%)	4 (5%)	3 (3%)		17 (11%)	27 (5%)
por qué/per què+SV					4 (4%)	7 (11%)	10 (6%)	21 (4%)
altres			1 (2%)		1 (1%)		2 (1%)	4 (1%)

Font: Serrat i Capdevila (2001: 10)

La Taula 13 il·lustra els resultats obtinguts per cada partícula interrogativa segons l'edat. Amb el 52% de freqüència, sobresurt d'una manera destacada el pronom *què/qué*, seguit a força distància –31%– per l'adverbi *on/dónde*. En altres paraules, la suma d'aquests dos interrogatius constitueix el 83% del total de les preguntes emeses, i la resta de partícules, doncs, tenen un ús molt marginal. Cal observar, però, dues qüestions: en primer lloc, que l'aparició dels interrogatius amb menys percentatge afloren bastant més tard que el *què* i l'*on*, cap a l'inici del tercer any (25-28 mesos); i en segon terme, que mentre el *què/qué* manté al llarg del temps uns percentatges molt similars, *on/dónde* va perdent pes progressivament. Una altra dada que encara remarquen les autores és que els infants no produeixen errors en la sintaxi de les interrogatives *qu-*, en contraposició amb estudis del mateix caire realitzats en anglès, on sovint s'observa l'omissió del verb principal o de l'auxiliar.

Malgrat la important presència de determinats interrogatius en la parla dels nens, això no implica que les estructures ja hagin estat adquirides. Per a Serrat i Capdevila, fins que no s'arriba a l'etapa d'adquisició, els infants produeixen les oracions interrogatives a partir de dues vies, la memorística (per exemple, «què és?» o «això què és?») o la de patrons posicionals de productivitat limitada («on és»+[SN]?). Els exemples amb *què* hem il·lustrat la via memorística i la de la productivitat limitada, ens permeten enllaçar amb les estructures sintàctiques més utilitzades. Més de la meitat són precisament les dues que hem exposat: «*Què+ser+pronom*» i «*On+estar+[SN]*». La següent taula recull la freqüència amb què apareixen els interrogatius amb verbs.

**Taula 14 Estructura de les oracions interrogatives en català i castellà**

	-24m.	25-26m.	27-28m.	29-30m.	31-32m.	33-34m.	35-36m.
qué/què+SVser	2	16	11	30	32	18	45
qué/què+SVhacer	2	2	12	5	13	3	15
qué/què+SVpasar	3	2	4	1	5	2	12
qué/què+SVhaber	4				3	3	
qué/què+SVquerer		1		1		3	3
qué/què+SVtener					4		2
qué/què+SVdecir				4	1	2	3
qué/què+SVotros		3			4	5	15
dónde/on+SVestar/ser	7	22	14	16	18	14	26
dónde/on+SVir	2		10	11	13	1	3
dónde/on+SVotros		1	1		2	2	5
prep+on+SV							1
cómo/com+SVllamarse		1	2	2	3	2	5
cómo/com+SVestar					4		3
cómo/com+SVotros			1	4	3	2	3
quién/qui+SVser				1	1		10
prep+quién/qui+SVser		2		3	2		3
quién/qui+SVotros			1				4

Font: Serrat i Capdevila (2001: 11-12)

L'ús de *què* més el verb copulatiu és el principal, tot i que també apareix en combinació amb altres verbs, especialment *fer* i *passar*. De fet, no és fins als 29-30 mesos en què es produeix una certa diversificació dels verbs que acompanyen aquest interrogatiu. No succeeix el mateix amb el pronom *on*, atès que els verbs que apareixen queden restringits a *ser/estar* i a *anar*. L'adverbi *com* té una freqüència molt menor que *què* i *on*, i el seu ús més productiu és quan l'infant pregunta a algú pel seu nom (per exemple, *Com es diu?*). L'ús d'altres verbs amb *com* no s'inicia fins als 29-30 mesos i amb *qui* fins als 35-36. Finalment, les produccions interrogatives *per què/por qué* sorgeixen a partir dels 30 mesos però la diversitat de verbs que les

acompanyen és tan alta que no es pot establir una estructura prototípica associada a aquest pronom.

#### 4.5 Oracions compostes

A l'hora de tractar les oracions compostes, Aparici *et al.* (1998: 4) adverteixen que ens trobem en un terreny que ha rebut poca atenció per part dels especialistes, cosa que es nota tant en la bibliografia internacional com en la que fa referència a la llengua catalana i castellana. Això es deu al fet que molts estudis se centren en les primeres fases del procés d'adquisició i finalitzen quan l'infant té al voltant de 3 anys. Hi ha consens, però, que en aquesta edat molts nens encara no han assolit ni totes les formes d'adquisició composta –cosa que ocorre a partir dels 4 anys– ni totes les estructures sintàctiques complexes. En una recerca sobre el castellà, Clemente (1982) apunta que fins als 5-6 anys, els infants no produeixen subordinades modals, ni condicionals, ni de relatiu amb *donde*.

L'estudi de Clemente es fonamenta sobre dos tipus de mostres de llenguatge –narració i diàleg– amb informants de 2 a 6 anys. L'autora observa que les oracions compostes apareixen entre els 2 i 3 anys; es tracten de frases juxtaposades, seqüències d'oracions sense cap nexa gramatical. En aquest mateix període de temps els infants posen en circulació un ampli ventall de recursos morfosintàctics, tot i que les oracions adversatives, disjuntives i adverbials sorgeixen entre els 4 i 5 anys.

**Taula 15 Resum del desenvolupament morfosintàctic**

edat	característiques	exemples
12-18 mesos	Holofrases	«aba» ( <i>agua</i> )
18-2,6 anys	Frases de dues paraules que expressen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrència</li> <li>• Acció</li> <li>• Atribució</li> </ul>	«más agua» «dame agua» «agua buena»
2,6-3 anys	Oracions incrustades (v+Vo) Avançament en frases simples Preguntes Inici de nexes Oracions de forma no normativa (contextual, plurifuncionals)	«quiero beber» «qué...?»
3-4 anys	Ús correcte de nexes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatius</li> <li>• Causals</li> <li>• Tematitzacions completives, etc.</li> </ul>	«ese que salta es malo»
4-5 anys	Últims usos en els nexes adverbials	«cuando sea mi cumpleaños...»
+ de 5 anys	Estil indirecte Ús pràcticament correcte dels nexes	

Font: Clemente (1995: 124)

Clemente reporta que els infants de la seva recerca atorguen als nexes oracionals molts més usos semàntics que no els adults. Així, la conjunció coordinant *y*, per exemple, s'empra amb valors causals, temporals i adversatius, entre d'altres. L'informant amb què Hernández Pina (1984) fonamenta el seu estudi produeix les primeres oracions compostes cap als 2 anys i mig. En la mateixa línia que Clemente, Hernández Pina observa un primer ús d'oracions juxtaposades que dona pas, al voltant dels 30 mesos, a oracions coordinades, adversatives i disjuntives. En el mateix període de temps afloren les subordinades adverbials, i cap als 36 mesos es consoliden les oracions amb estructures S+V+O i (S)+V adverbial+(O) mentre que s'abandonen progressivament aquelles estructures que menys s'empren, com ara O+CI+V+S. En aquesta mateixa edat, l'infant ja posseeix el quadre

complet de subordinades adverbials: temporals, causals, finals, condicionals, modals i comparatives.

Cal remarcar que les dues autores coincideixen en la seqüenciació d'aparició de les diferents modalitats d'oracions compostes, tot i que hi ha diferències a l'hora d'establir el període temporal en què es produeixen aquests primers usos. D'altra banda, el fet que l'infant utilitzi aquestes estructures no significa –com hem anat iterant al llarg dels apartats– ni que sempre les empli correctament ni que tingui la competència cognitiva suficient per entendre el significat de l'enunciat. Aguado, per exemple, aporta un cas de la nul·la comprensió de 24 nens –la totalitat de la seva mostra d'informants– de 2 anys i mig del terme comparatiu *más... que*:

---

Adulto:	El caballo es más grande que el pollo, ¿verdad?
Niño:	Sí.
Adulto:	Oye, y, ¿el pollo es más grande que el caballo?
Niño:	Sí.

---

Font: Aguado (1988: 80)

L'estudi d'Aguado té com a objectiu investigar el desenvolupament morfosintàctic dels nens quan tenen 30 mesos, edat a la qual li atribueix la primera expansió sintàctica. Pel que fa al tema que ens ocupa ara, les oracions compostes, el corpus amb què treballa Aguado dóna com a resultat que en aquesta edat els infants empen la subordinació (el 58,3% dels informants ho fan) més que no pas la coordinació (41,6%). Segons el mateix autor, el fet que les coordinades funcionin com a oracions principals que no necessiten forçosament nexes, i per tant, que es juxtaposin, és la base que explica aquests percentatges. Respecte de les oracions subordinades, la més comuna és la de relatiu (el 71,4% dels informants que van utilitzar subordinades es van inclinar per aquest tipus d'oracions). A molta distància, el 35,7% dels infants també van produir adverbials comparatives, el mateix

percentatge que obtenen les adverbials locatives. Finalment, i per aquest ordre de freqüència, apareixen les substantives de complement directe i les adverbials temporals, causals, condicionals i modals.

Uns anys abans de l'elaboració dels estudis que estem repassant, Gili Gaya (1972) en publica el seu, consistent en una mostra de 50 de nens de Puerto Rico d'edats compreses entre els 3 i 12 anys. És interessant comprovar com, més enllà de les edats concretes en què cada recerca situa l'aparició d'un o altre fenomen lingüístic, hi ha nombroses coincidències entre els estudis que tractem en aquest apartat. L'estudi de Gili Gaya constata –com havia fet Clemente, Hernández Pina i Aguado– que als 3 anys, els infants ja empen amb certa freqüència la juxtaposició. De manera similar a les descobertes d'aquests autors, Gili Gaya també comprova que abans dels 3 anys, els infants ja s'inicien en l'ús del pronom *que* per introduir oracions de relatiu. Alhora, aquest pronom és gairebé l'únic en oracions enunciatives, interrogatives directes i exclamatives; l'ús de *cuál* i *quién* tenen més presència a partir dels 4 anys, però en interrogatives indirectes són força excepcionals fins més enllà dels 6.

Respecte de les oracions compostes, la conjunció copulativa *y* es troba plenament consolidada als 3-4 anys, tot i que l'altíssima freqüència amb què s'utilitza remet a tota classe de relacions coordinades i subordinades. En canvi, la copulativa negativa *ni* i la disjuntiva *o* no apareixen abans dels 4 anys. L'ús de la disjuntiva es revela com a especialment marginal, cosa que pot suggerir que no se n'adquireix la pragmàtica fins que el nen presenta un estadi cognitiu més avançat. La conjunció adversativa per excel·lència és *pero* i la primera aparició en el corpus de Gili Gaya es produeix als 4 anys. D'altra banda, i pel que fa als nexes subordinants, entre els 3 i 4 anys, *que* és de lluny el més freqüent. La conjunció *porque* apareix en el mateix lapse de temps, tant en la seva forma interrogativa –*por qué?*– com en la conjuntiva –*porque*–. La prompta presència d'aquesta conjunció en el lèxic de l'infant, però, no implica que tingui la connotació de causalitat dels



adults. Gili Gaya argumenta una explicació semblant a la proposada per y, en el sentit que aquesta conjunció serveix com a nexce de les relacions més dispars; no és fins als 8 anys que comença a trobar exemples sense ambigüitat possible de motivacions causals. Finalment, l'expressió condicional *si* sorgeix per primer cop a l'edat de 5-6 anys, la consecutiva *por eso* als 7, i la concessiva *aunque*, d'un cert grau de complexitat, a partir dels 8.

Fins on arriba el nostre coneixement, els estudis d'Aparici *et al.* (1996; 1998) són dels pocs que aborden la qüestió que analitzem també per a l'àmbit de la llengua catalana. Concretament, persegueixen dos objectius: en primer lloc, donar compte de l'ordre d'aparició de les oracions compostes en català i castellà; i en segon terme, analitzar aquestes oracions en relació amb el context conversacional. És a dir, els autors parteixen de la idea que la producció de les primeres oracions compostes –siguin subordinades o coordinades– depenen d'enunciats previs emesos per l'adult. La mostra d'infants es compon de 10 subjectes, 5 bilingües familiars, 1 de L1 castellana i 4 de L1 catalana. El període d'estudi comprèn des que van començar a parlar fins als 4 anys.

Les primeres oracions compostes apareixen per a alguns infants molt aviat, a l'entorn dels 2 anys, tot i que la mitjana se situa cap als volts dels 2 anys i mig. Val a dir que aquesta apreciació coincideix amb totes les recerques que hem presentat fins ara. L'ús de les oracions compostes passa de molt marginal, per al conjunt d'infants, a constituir el 14% de les seves produccions als 4 anys. L'ordre d'aparició, però, es produeix de manera gradual, per la qual cosa es poden distingir dues etapes: la primera –dels 28 als 33 mesos–, caracteritzada per l'aparició de completives (o substantives), coordinades, causals, finals i relatives; i la segona –a partir dels 34 mesos– en què ja hi trobem oracions modals, condicionals i temporals (tot i que les dues darreres no van ser produïdes per tots els subjectes de la mostra).

Igualment, també es recull algun cas d'oració consecutiva i concessiva però cap de locativa.

L'estructura de les oracions completives que són presents en tots els nens segueixen l'esquema *verb + sintagma verbal no finit* (per exemple, «vull posar el bebe»), a continuació, les expressades en mode imperatiu acompanyades del nexa *que* o *què* («mira què he fet»), i finalment les introduïdes per *que* amb altres verbs («dic que la Magda se posi més cap allà»); només alguns dels infants empen el condicional *si* durant la primera etapa («a veure si està aquí al calaix»). Respecte de les coordinades, el nexa predominant és *i* («ja l'hem dutxat i ara està net»), tot i que també s'empen *però* i *o* encara que amb una freqüència d'ús menor. Durant el període d'estudi no es va utilitzar cap altre nexa coordinant que no fos els tres que s'han esmentat. Pel que fa a les oracions causals s'introdueixen a partir de dos nexes, *perquè* («perquè s'havia cremat tota la casa») o *que* («me voy a casa mia que tengo mucho frío»). Les oracions finals presenten bàsicament dos esquemes: o bé *preposició + sintagma verbal no finit* («aquesta regadora és per posar llet»), o bé *per què + verb finit* («per què passeu?»). Per últim, les relatives acostumen a estar precedides per un sintagma verbal («un (de) negre que tenia la cara així», responent una pregunta). Les oracions de relatiu que primer apareixen són aquelles en què el nexa funciona com a subjecte, mentre que les d'objecte ho fan més tard, amb l'excepció de les que incorporen el verb *haver-hi*. Els infants de la mostra només van emprar el *que* com a nexa de relatiu, i en cas que el combinessin amb algun altre element en resultava una frase «errònia»<sup>26</sup> («un nen que hem saltat tots junts» per «un nen amb el qual hem saltat tots junts»).

Respecte del grup d'oracions que apareixen a partir dels 34 mesos, les temporals tenen com a nexa bàsic *quan* («perquè quan eres petit tenies un

---

<sup>26</sup> Aparici *et al.* qualifiquen d'erroni l'ús del relatiu *que* en la construcció «un nen que hem saltat tots junts». Efectivament, aquest ús està condemnat en els usos escrits formals però no en els orals informals (Badia *et al.* 1997: 263) per la qual cosa caldria haver admès el fragment analitzat com a correcte.

babero petit») i només esporàdicament algun infant utilitza alguna altra construcció com ara *després de + verb no finit* («després de dormir ja veureu com fan el McGuiver»). Les oracions condicionals vénen precedides de *si* («si li mossego li farà molt mal») i les modals amb *com* o *com si* i amb sintagmes verbals no finits («s'està mirant al mirall com si fos una coqueta»).

Com s'ha avançat unes línies més amunt, el segon objectiu de la recerca d'Aparici *et al.* era esbrinar fins a quin punt el context conversacional determinava la presència de les oracions compostes. Els resultats indiquen diferències segons el tipus d'oració. Així, les finals, causals i coordinades apareixen primerament com a dependents d'una producció anterior d'algun adult fins que no sorgeixen de manera independent. No ocorre el mateix amb les completives i relatives, que des d'un primer moment resten deslligades del context. Aquesta doble dinàmica segons el tipus d'oració es pot deure al fet que les finals, causals i coordinades depenen sintàcticament d'un nucli verbal o nominal, mentre que les completives i relatives depenen de tota una oració. Finalment, les dades obtingudes en l'estudi no permet concloure fins a quin grau el context interactiu influeix en l'aparició de les condicionals, modals i temporals.

## 5. Síntesi del capítol

En aquest capítol hem resseguit les habilitats lingüístiques dels infants de 3 a 4 anys, l'edat dels nostres informants. En primer lloc hem repassat sumàriament algunes de les principals teories sobre l'adquisició lingüística tot fent-les pivotar al voltant de la imitació, un dels fenòmens sobre el qual més s'ha debatut per determinar-ne la influència en el procés d'aprenentatge del llenguatge. En segon terme hem abordat les capacitats fonètiques i fonològiques, que ens han remès als processos de simplificació més usuals en l'àmbit de la paraula, la síl·laba i els fonemes en els infants de les edats esmentades. En aquest àmbit hem pogut observar com cap als 4 anys els nens ja posseeixen pràcticament tot el ventall de realitzacions

vocàliques i consonàntiques de la seva llengua primera. Posteriorment hem tractat l'adquisició del lèxic, el qual s'ha revelat com un camp especialment fèrtil per detectar diferències entre els individus, atès que subjectes d'edats idèntiques poden presentar xifres absolutament dispars pel que fa al nombre de paraules produïdes. El capítol finalitza amb un repàs de l'àmbit morfosintàctic. Pel que fa a la morfologia hem vist que a l'edat de 3 anys, els infants ja han assolit diverses flexions com ara el gènere, el plural, els possessius o determinades desinències verbals; respecte de la sintaxi, hem argumentat per què l'aparició de les oracions negatives, imperatives i (algunes d') interrogatives apareixen relativament aviat en la seva parla, així com quina classe d'oracions compostes són les més emprades.



## Capítol IV

### **Recerca etnogràfica en un parvulari de Barcelona**

És dilluns, 15 de setembre de 2003. L'escola Font d'en Fargas senyoreja el carrer que porta el mateix nom. És un lloc tranquil, rodejat de cases de planta baixa que s'amaguen maldestres rere les branques d'uns arbres que delaten que s'acosta la tardor. Gairebé no passen cotxes. A més d'un centenar de metres de distància, s'endevina la remor del trànsit que col·lapsa el passeig Maragall, al districte d'Horta-Guinardó. Són les 8:45h del matí d'un dilluns assolellat, i el silenci que havia regnat al carrer durant els mesos d'estiu comença a trencar-se quan un grup de nens i joves es concentren a l'entrada de l'escola. És el primer dia de classe. Són els moments màgics del retrobament amb els companys, moments en què tothom aprofita per explicar-se les aventures de les vacances, per pronosticar com anirà el curs, per lamentar-se perquè aquell professor que es diu que és tan dur, aquest cop caldrà suportar-lo tot l'any. Moments màgics, moments d'esperança i felicitat, moments que la majoria d'alumnes reben amb un somriure dibuixat al seu rostre. Una mica apartats d'aquesta gernació, els més petits agafen la mà dels seus pares i mares. La seva mirada revela una estranya barreja de curiositat i inquietud per saber què hi fan ells allà amb tots els altres nens. El neguit fa que alguns plorin, d'altres cridin i que la majoria esperin expectants que passi alguna cosa.

Són gairebé les 9 h, i la senyora Remedios, la portera de l'escola, obre les portes, en un ritual que es repetirà dia rere dia. Adults i joves la saluden, i encara no ha passat ni un minut que ja ha d'avisar els alumnes més

esportistes, que volen provar qui és el més ràpid en la modalitat de 20 metres lliures de passadís. Els pares, la majoria mares, es queden fora al carrer; només entren els que acompanyen els més petits. Les mestres i les col·laboradores donen la benvinguda als nens i nenes en el seu primer dia de parvulari. Alguns estan molt espantats i s'abracen entre plors als pares demanant-los de tornar a casa; altres es mostren més tranquils, i comencen a jugar amb les joguines de la classe. La primera feina de la mestra va adreçada als pares, a qui ha de convèncer que abandonin l'aula. Amb infinita paciència, la mestra els repeteix una i altra vegada que vagin sortint de la classe. És una operació que dura més de vint minuts. Uns se'n van dissimuladament, altres aprofiten per fer unes últimes fotografies, uns quants marxen amb els ulls vidriosos.

Finalment es tanca la porta. «Bon dia cargols». Comença P3.

En aquest capítol detallarem les passes metodològiques del treball de camp i el tractament posterior de les dades. En primer lloc justificarem l'elecció de l'observació participant com la tècnica més adient per a la recerca que s'ha plantejat. En segon terme exposarem els criteris que han conduït a la selecció de l'escola i del grup-classe, i també la manera com es va accedir als informants i es van recollir les dades. L'última part del capítol està dedicada a descriure el procés de transcripció de les dades.

## **1. Perspectiva general de l'etnografia de la comunicació**

Tal com anirem descrivint en els propers apartats, aquesta recerca s'ha dotat d'una sèrie de tècniques metodològiques que provenen de l'antropologia lingüística, una de les ciències socials en què més s'han basat els treballs de microsociolingüística de base etnogràfica per a l'obtenció de dades (Vila 2004: 121). De fet, Duranti (2000: 34-36) defensa que de totes les disciplines científiques que tenen com a objecte d'estudi la comunicació, l'antropologia lingüística i la sociolingüística són les més properes. El mateix autor n'esquematitza les diferències tot argumentant que

l'aproximació quantitativa és pròpia de la sociolingüística i la qualitativa de l'antropologia. I afegeix (2000: 22) que l'interès per l'ús de la llengua ha estat punt de trobada per dialectòlegs, sociolingüistes i antropòlegs, però que aquests últims van un pas més enllà perquè també veuen el llenguatge com un conjunt de recursos simbòlics que empren els parlants per organitzar i dotar de significat el seu entorn social. Malgrat la distinció que sosté Duranti, en el primer capítol hem vist prou exemples d'estudis que difuminen la línia divisòria entre sociolingüística i antropologia lingüística.

En clara contraposició amb la visió de Duranti, Boix i Vila (1998: 108 i següents) defensen que històricament l'antropologia ha manifestat interès per les qüestions lingüístiques però no per l'ús; és a dir, no ha concebut la llengua com a tema central d'estudi, sinó com una eina d'accés a les comunitats. Aquest enfocament analític es perllonga fins a l'inici de la dècada dels anys seixanta del segle XX, quan Hymes estableix les bases d'un nou camp interdisciplinari centrat en l'ús de la llengua, l'*etnografia de la comunicació*. Aquest antropòleg-lingüista nord-americà es converteix, d'aquesta manera, en la figura cabdal de l'etnografia d'orientació lingüística. Hymes aposta per l'etnografia com la via més efectiva de progrés dins el camp de les ciències socials perquè considera que és el mitjà més apropiat per donar compte de tots els fenòmens que s'esdevenen al voltant d'un acte comunicatiu (1974: 4). Segons aquest autor, no es pot prendre la llengua o la parla com el marc de referència exclusiu, cal tenir també presents factors com ara el context social de la comunitat o les xarxes socials de la persona per entendre la variació lingüística. Johnstone (2000: 83) s'expressa en termes semblants quan afirma que cal assumir que tots els elements que intervenen en els esdeveniments comunicatius estan interconnectats.

Duranti (1997: 85) defineix l'etnografia com «the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretive practices characteristic of a particular group of people.» La metodologia de l'etnografia es basa, per tant, en la descripció holística dels



actes comunicatius, en la investigació de camp i en l'observació participant, com a tècnica de recerca més important de l'etnografia. La tasca principal dels etnògrafs, tal com apunta Saville-Troike (2003), és descobrir com està configurada una comunitat, quines categories locals hi ha, i com els actes comunicatius es vinculen i prenen significat amb aspectes culturals de la comunitat més enllà de l'àmbit estrictament lingüístic. Dur a terme aquesta tasca demana a l'investigador un doble exercici en principi contradictori: d'una banda ha de distanciar-se de les reaccions dels informants per aportar una descripció tan objectiva com sigui possible; però d'altra banda, només és possible fer aquesta descripció si es vincula suficientment amb els membres de la comunitat.

### **1.1 L'observació participant**

Unes línies més amunt hem esmentat que l'observació participant és una de les principals tècniques metodològiques amb què l'antropologia ha dotat la recerca d'estudis de caire social. Ja fa anys que els sociolingüistes es van adonar de la seva potencialitat, i és per això que actualment disposem d'un bon nombre d'investigacions que l'han emprat per acomplir els seus objectius –vegeu per exemple Boix (1993), Eckert (2000), Li Wei (1994), Milroy (1987a), Moffatt (1991), Thompson (2000), Unamuno (1997), Vila (1996)–. Tal com el mateix nom indica, l'observació participant consisteix a observar una comunitat participant dels esdeveniments socials que hi tenen lloc. El grau d'implicació de l'etnògraf amb la comunitat permet distingir des d'una participació passiva, en què l'etnògraf interactua molt poc amb els informants, fins a una participació completa, en què l'investigador participa activament en les interaccions i els actes socials (Duranti 2000: 144-145).

L'ús reiterat d'aquesta tècnica posa de manifest que l'observació participant és una eina valuosa per a la sociolingüística. Amb tot, la seva popularització ha estat força recent. Això s'explica perquè l'antropologia tradicionalment ha tendit a estudiar les cultures no occidentals i per tant les seves tècniques

no s'aplicaven entre les societats industrialment desenvolupades. A més, no ha estat fins a les darreres dècades que els investigadors han vist que és possible una major comprensió de la cultura que s'estudia si es fa participant de les activitats de la comunitat. En cas que la cultura observada sigui la mateixa que la de l'investigador, l'observació participant encara pren més rellevància perquè aquest es converteix també en agent d'informació i d'interpretació (Saville-Troike 2003: 89). Milroy (1987b: 78) i Milroy i Gordon (2003: 68) apunten altres potencialitats de l'observació participant. En primer lloc, i com a aspecte més destacat, és que permet obtenir dades de molta qualitat de la parla quotidiana. Un segon aspecte fonamental és que la participació en les comunitats de pràctiques possibilita explicar les normes comunicatives i socials que regeixen els informants. I finalment, també és possible explicar per què la manera de parlar d'una persona ocupa un determinat lloc dins de l'estructura social.

A pesar d'aquests punts forts, l'èxit de la recerca etnogràfica depèn en bona mesura de les decisions i actituds que assumeixi l'etnògraf durant la investigació, especialment durant les primeres etapes. Entre aquestes, qüestions com ara el procés que cal seguir per introduir-se a la comunitat, el rol que l'investigador ha de desenvolupar o quin tipus d'informació s'està disposat a compartir amb els informants tenen una gran transcendència. L'habilitat de l'analista per resoldre aquests interrogants i altres circumstàncies que van sorgint en el transcurs de l'observació i que no es poden preveure a priori són clau, ja que en el pitjor dels casos poden vedar l'accés a la comunitat que es vol estudiar de manera definitiva. Briggs (1986), per exemple, relata les dificultats amb què es va topar durant la seva recerca en una població de Nou Mèxic. Durant el procés de recollida de dades, la majoria d'informants responia les seves preguntes escaridament, mentre que d'altres optaven per no contestar sobre el que se'ls estava inquirint o fins i tot per abandonar l'entrevista. Tal com reconeix el mateix autor, un bon domini de la llengua i un projecte d'investigació sòlid no

converteixen l'observador en un membre més de la comunitat ni asseguruen l'èxit de l'empresa. És per aquest motiu que Briggs, abans de reiniciar el seu treball de camp, va haver d'adquirir les normes pragmàtiques que regien les interaccions diàries dels habitants d'aquella població, i en lloc d'adoptar el rol tradicional d'entrevistador va assumir el de principiant en les tasques diàries de la comunitat. Gràcies a aquesta nova estratègia va aconseguir una gran quantitat d'informació.

Les dificultats de l'observació participant no s'atenuen si l'investigador forma part de la mateixa comunitat, simplement n'apareixen unes altres. En el seu estudi sobre el col·lectiu nipó a Catalunya, Fukuda (2009) esmenta les dificultats per accedir a les xarxes personals dels seus compatriotes precisament pel fet de compartir nacionalitat. Les normes de conducta intragrupal, sobretot en xarxes molt denses, aconsellen mantenir en privat informacions que en mans d'un altre japonès podrien afectar la vida laboral i familiar de l'informant.

Li Wei explica que per la seva condició de xinès adult, i d'acord amb les normes d'ús intrageneracionals de la comunitat xinesa que estava investigant, era particularment difícil mantenir una conversa en anglès amb altres xinesos de la mateixa edat. Per aquest motiu, els informants posaven en pràctica una sèrie d'estratègies per indicar, d'una manera assuaujada, que preferien un canvi de codi. És el cas de l'exemple que reproduïm a continuació:

---

Fieldworker: Haven't seen Robert Ng for a long time.

Informant: (2.0)

Fieldworker: Have you seen him recently?

Informant: No.

---

---

Fieldworker: Have you seen Ah Ching?

Informant: ... (2.0) (To daughter) Ning ngaw doi haai lai. (Bring my shoes).  
(To fieldworker) Koei hoei bindou a? (Where was she going?)

---

Font: Milroy, Li Wei i Moffatt (1991: 297)

Després d'un silenci i d'una resposta mínima, en l'últim torn observem com l'informant, constantment interpel·lat en anglès, es dirigeix en xinès a la seva filla. El canvi de codi és aprofitat per respondre l'investigador també en xinès.

Especialment delicat és el moment en què hom emprèn els primers passos per accedir a una comunitat. A l'hora de plantejar-se l'accés a l'escola que va permetre estudiar els usos lingüístics de preadolescents de Barcelona (Rosselló 2003, 2004), l'únic objectiu de l'investigador era aconseguir l'aprovació de la recerca per part de la direcció de l'escola. No es va atendre al fet que tan important com això era la implicació en el projecte de la tutora de la classe on es faria l'observació, al cap i a la fi la persona amb qui s'havia de compartir informació i complicitat. Aquest error inicial va condicionar tota l'estada de l'investigador, atès que la professora el va percebre com un element «imposat» a la classe i d'aquí la seva insistència per saber quan finalitzaria la recerca.

Així doncs, malgrat que l'observació participant aporta una perspectiva molt fructífera de les dinàmiques sociolingüístiques, l'accés a col·lectius és una experiència que demana grans dosis d'energia, tacte i sobretot paciència. En la recerca que ara ens ocupa, no van ser poques les vegades que les activitats a classe es desenvolupaven en silenci, els minuts passaven, i l'investigador observava amb impotència com la jornada resultava absolutament improductiva perquè ningú no parlava. «Amb moltes tardes com aquesta, poca feina faràs», a voltes xiuxiuejava la mestra amb una mitja rialla còmplice.

A més de tenacitat, Milroy (1987b: 60) esmenta que l'observació participant pot alterar el comportament lingüístic dels informants. Aquest fenomen és el que Labov (1966) va definir com a *paradoxa de l'observador* i que es pot resumir de la manera següent: esbrinar com parla la gent de manera espontània implica estudiar els individus, però aquests, quan se senten observats, modifiquen el seu comportament lingüístic. Aquesta alteració normalment passa pel grau d'atenció que el parlant presta a la seva parla, que el pot allunyar de la modalitat col·loquial cap a una formalitat que l'investigador no busca. Labov (1972), que empra l'entrevista com a principal tècnica de recollida de dades, proposa trencar-ne el curs esperat com a mesura per superar la paradoxa. Així, planteja preguntar qüestions que afectin l'individu de manera tan directa que permetin aflorar l'ús de la modalitat col·loquial.<sup>27</sup>

Moltes recerques sociolingüístiques empenen altres tècniques que l'entrevista. Les de caire etnogràfic, en què la integració a una comunitat és un pas imprescindible per a l'èxit de l'estudi, han demostrat que la millor eina de la qual disposen els investigadors per evitar la paradoxa és temps, ja que això porta l'informant a rebaixar el grau d'atenció pel fet de ser observat. Probablement, però, aquest grau d'atenció mai no acaba desapareixent del tot.

Un cop hem repassat els principals punts sobre els quals pivota l'observació participant, justifiquem l'ús d'aquesta tècnica metodològica perquè permet emmarcar les tries lingüístiques segons el context en què es produeixen, cosa que ajuda a interpretar-ne el desenvolupament i contingut. En altres paraules, aquesta és la tècnica idònia per entendre millor la negociació de les normes d'ús en interacció. Tanmateix, cal no obviar el fet que l'estudi del comportament lingüístic entre infants ja implica de manera automàtica

---

<sup>27</sup> Un dels exemples amb què Labov il·lustra aquest tipus de pregunta és «Ha estat mai en perill real de mort?»

algun tipus d'observació participant, atès que per la seva edat es fa obligatòria la presència d'un adult.

## **2. Les etapes del treball de camp**

Actualment la sociolingüística catalana disposa de molt poques investigacions etnogràfiques que hagin estudiat les tries lingüístiques entre iguals en el marc escolar. Les que s'han dut a terme s'han centrat en contextos on el castellà és la llengua predominant (Vila 1996) o l'exclusiva (Unamuno 1997). Això suposa que encara resti molt de camí per fer en la descripció i comprensió dels processos sociolingüístics que lideren l'adquisició de les normes d'ús. Sabem poc, per exemple, sobre com es negocia el codi d'interacció –i el resultat final del procés de negociació– en contextos escolars lingüísticament equilibrats. També queda per explorar què succeeix en escoles amb un percentatge relativament alt de nens d'una determinada llengua primera en entorns amb una forta presència d'una altra llengua. I encara més recentment, l'arribada d'un nombre important d'infants i joves procedents d'altres parts del planeta ha obert nous interrogants a l'entorn d'aquesta qüestió.

Com s'ha explicat en la presentació, un dels objectius d'aquest estudi és examinar la negociació de codis d'un grup lingüísticament heterogeni en un entorn escolar lingüísticament equilibrat. La investigació es va dur a terme al CEIP Font d'en Fargas, del districte d'Horta-Guinardó (Barcelona), des del setembre de 2003 fins al juny de 2004.

### **2.1 Criteris de selecció d'escola**

L'escola es va seleccionar seguint els criteris de Vila i Vial (2001), els quals distingeixen diferents tipus de centres escolars en funció de tres factors: la condició lingüística ambiental (CLA), la condició lingüística de la docència (CLD) i la condició lingüística del centre (CLC). La CLA fa referència al grau de coneixement del català de la zona en què està situada l'escola; la CLD a la

llengua vehicular d'instrucció; i la CLC a l'origen sociolingüístic de l'alumnat. L'escola triada per a aquesta recerca, doncs, calia que complís les condicions següents: (i) territori amb un percentatge de coneixement de català similar a la mitjana de Catalunya (CLA); (ii) català com a llengua vehicular d'instrucció (CLD); i (iii) aula amb un percentatge similar de membres de llengua inicial catalana i castellana (CLC).

El Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya va facilitar una selecció d'escoles que es podien ajustar als criteris ara esmentats.<sup>28</sup> Es van realitzar diverses visites en un primer centre que, finalment, es va descartar perquè no complia el tercer requisit –la majoria d'infants pertanyien a un sol grup lingüístic–. En canvi, el segon centre visitat –la Font d'en Fargas– ja reunia les tres condicions.

### **2.1.1 La condició lingüística ambiental (CLA)**

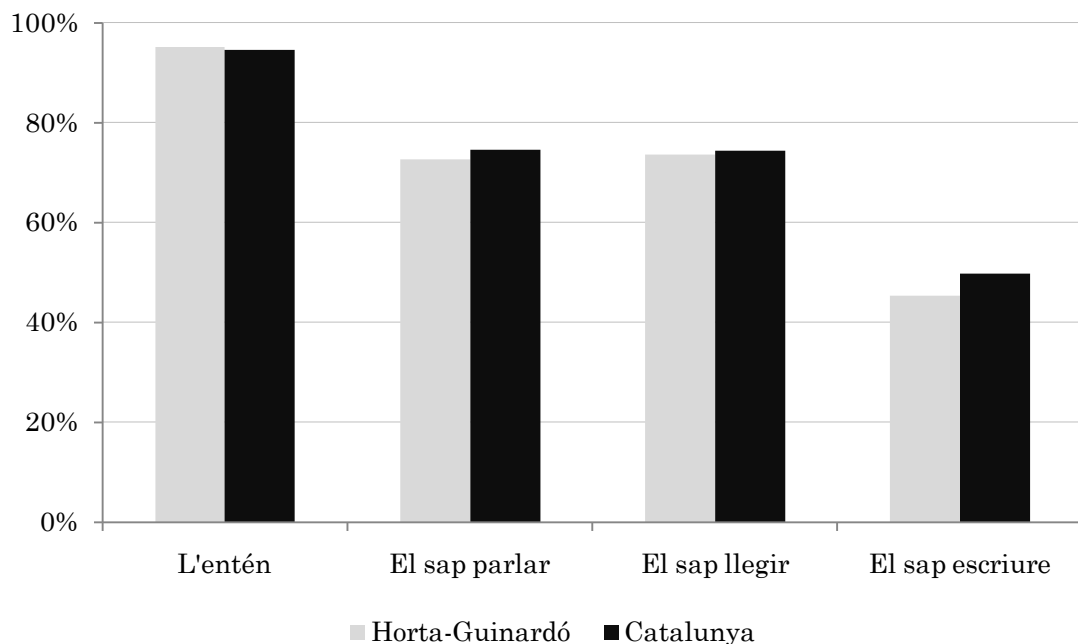
Com acabem d'esmentat, la CLA està relacionada amb el coneixement de català del districte on resta ubicada l'escola. Mesurem la CLA segons el cens lingüístic de 2001.<sup>29</sup> Tot i que el cens lingüístic no és l'eina adequada per projectar una imatge acurada de l'ús oral de català d'una localitat,<sup>30</sup> l'estudi de Vila i Vial (2001) demostra que com més alts siguin els percentatges de les quatre habilitats que s'avaluen, més possibilitats hi ha d'emprar el català amb els companys de classe.

---

<sup>28</sup> Voldria agrair la col·laboració de Santi Vial, del Servei d'Ensenyament del Català, en aquest punt de la investigació.

<sup>29</sup> Després de la publicació del cens lingüístic de 2001, la Xarxa CRUSCAT de l'Institut d'Estudis Catalans va denunciar-ne una sèrie d'incongruències que posen en dubte alguns dels resultats obtinguts a les Illes Balears, al País Valencià i a Catalunya. Concretament, pel que fa al Principat, el cens indicaria un important –i sorprenent– retrocés del català entre els infants de 2 a 4 anys, fins i tot en comarques amb poca immigració, que cap altra enquesta no ha detectat fins al moment. Per aprofundir en aquesta qüestió, vegeu Vila (coord.) (2005).

<sup>30</sup> Farràs, Torres i Vila (2000: 10) exposen les limitacions de les dades del cens lingüístic. Entre d'altres, adverteixen del perill d'interpretar les dades sobre coneixement com si fossin d'ús. A més, cal tenir en compte el grau d'objectivitat de les respostes, atès que cada persona declara quines són les seves habilitats lingüístiques i per tant no hi ha un criteri comú d'avaluació.

**Gràfic 9 Mitjana de coneixement de català. Cens de 2001. Percentatges**

Font: Institut d'Estadística de Catalunya; elaboració pròpia

Segons el cens de 2001, el districte d'Horta-Guinardó obtenia uns resultats equiparables als de la mitjana catalana. Per a les tres primeres habilitats bàsiques –«entendre», «parlar» i «llegir»– els percentatges són pràcticament idèntics, i només en la capacitat d'escriure es percep uns resultats una mica més favorables a la mitjana del país. De fet, si calculem el coeficient de competència<sup>31</sup> (Reixach 1990: 21-22), el resultat per al districte d'Horta-Guinardó és de 0,72 i per a Catalunya de 0,73.

### 2.1.2 La condició lingüística de la docència (CLD)

La CLD fa referència a la llengua vehicular d'ensenyament. Recordem que el compliment de la condició que hem demanat d'aquest criteri implica que l'escola seleccionada s'ajusta a les diferents disposicions legals que consagren el català com a llengua d'ús habitual d'aprenentatge. No tan sols

<sup>31</sup> El coeficient de competència té com a objectiu englobar en una sola xifra el grau de domini de les quatre habilitats bàsiques. El coeficient comprèn un rang que va del 0 –que equivaldria a una població on ningú seria capaç d'entendre, ni llegir, ni escriure o parlar el català– fins a l'1 –que equivaldria a una població en què tothom posseiria totes aquestes habilitats–. El coeficient es calcula sumant els percentatges de cada habilitat i dividint-lo per 400.



això, el model de conjunció en català que impera en les diferents etapes educatives preuniversitàries des de 1993, té altres objectius com ara la bilingüització i bialfabetització de tota la comunitat estudiantil, la no-separació de l'alumnat en funció de la seva llengua primera, o la possibilitat de rebre el primer ensenyament en castellà en cas que els pares així ho sol·licitin (Vila 2000: 187-188).

### **2.1.3 La condició lingüística del centre (CLC)**

Originalment, la CLC té a veure amb la composició demolingüística de l'escola d'acord amb la llengua primera de l'alumnat. En el nostre cas, però, el més exacte és parlar de la condició lingüística del grup-classe, atès que és en el marc de l'aula i no de tot el centre on es va realitzar la recerca.

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

Més enllà d'assegurar una CLC idònia als objectius de l'estudi, les entrevistes prèvies van tenir un efecte enormement positiu per al desenvolupament de la investigació perquè, des del primer moment, tant la direcció del centre com les mestres es van mostrar interessades en el projecte, i en el transcurs de tot l'any van proporcionar tot el seu suport i col·laboració.

## 2.2 Accés als informants

El rol de l'investigador dins de la classe i davant la resta de l'equip docent era el d'ajudant de la mestra d'una de les dues classes de P3. L'adopció d'aquest rol era el que garantia millor l'accés continuat al comportament (lingüístic) espontani dels infants. Atès que des de les primeres setmanes del curs l'alumnat el va veure a l'aula, de seguida el va percebre com una més de les persones que formaven part del seu entorn. Amb tot, hi havia dos elements que el diferenciaven de la resta de personal: en primer lloc, el fet de ser home en un món dominat de manera gairebé exclusiva per dones (tant a les classes com a la resta de dependències escolars del cicle d'educació infantil); i en segon lloc, el fet de ser l'únic membre de l'aula que no duia bata, tal com va remarcar un dia un dels nens.

Val a dir que l'experiència de l'investigador en el camp de formació i atenció d'infants de P3 era nul·la, i per tant la seva participació a l'hora d'intervenir en les activitats de classe va anar augmentant gradualment. Al principi es limitava a observar les activitats que proposava la mestra i a anotar tots aquells aspectes que li cridaven l'atenció. Moltes vegades la seva intervenció no era necessària, ja que tot sovint la mestra disposava de diverses col·laboradores que l'ajudaven en les estones de classe. A mesura que va anar passant el temps, que va aprendre les funcions que desenvolupava un ajudant dins i fora de l'aula, i que la complicitat amb la mestra s'enfortia, la vinculació de l'investigador en les tasques docents també va ser superior.

El plantejament de la recerca exigia una segona fase d'accés a informants, de manera que un cop garantida la presència amb els més petits, calia també guanyar-se la confiança de pares i mares. D'una banda perquè havien d'acceptar que s'enregistrés els seus fills i filles, i de l'altra perquè l'entrevista amb ells es feia imprescindible per recollir informació sobre la xarxa social de l'infant. Així doncs, sense la col·laboració dels pares aquesta recerca tampoc no es podia dur a terme.

El rol de l'investigador davant dels pares va passar per fases d'una certa ambigüïtat ja que per a alguns era el psicòleg de l'escola, per a d'altres un sociòleg, el monitor de llengua o un mestre més. Aquesta indefinició de les funcions quedaven aclarides en el moment de l'entrevista. Val a dir que la immensa majoria de pares es van prestar amb entusiasme a participar en la recerca.<sup>32</sup>

### 2.3 La recollida de dades

Com a recerca etnogràfica, en aquest estudi s'han emprat diverses tècniques de recollida de dades pròpies de l'antropologia lingüística com ara els enregistraments en vídeo, la llibreta de camp i l'entrevista amb qüestionari.

La primera d'aquestes tècniques, l'enregistrament en vídeo, es va aplicar en les interaccions no tutoritzades dels infants. Entenem per *interaccions no tutoritzades* les converses de l'alumnat que es produeixen espontàniament però lluny de la supervisió del professor (Vila 1996: 197). L'objectiu era recollir el màxim nombre possible de tries lingüístiques més enllà de l'àmbit estrictament docent i observar com es negociava el codi d'interacció. Com és natural, l'objectiu en aquests tipus d'estudi és que les dades siguin tan espontànies com sigui possible. Però tant la paradoxa de l'observador com els condicionants que ha tingut aquesta recerca i que s'expliquen al llarg d'aquest apartat, fa que sigui prudent afirmar que més que dades espontànies, se n'han obtingut de semiespontànies (també anomenades *quasiespontànies*).

Arribar a aconseguir hores de converses semiespontànies de qualitat entre infants no va ser una tasca fàcil. Li Wei (1994) comenta que en estudis etnogràfics no tot es pot planificar amb antelació i que cal rectificar sobre la marxa. La idea abans de començar la investigació era gravar els nens en racons de joc dins de l'aula, situacions que no impliquen una clara acció

---

<sup>32</sup> Només en dos casos no va ser possible realitzar l'entrevista.

docent i per tant on no hi ha la presència directa de les mestres. Però la realitat acostuma a oferir moltes més dificultats que la idealització de l'escenari que es fa l'investigador. L'equip que es va emprar per a les gravacions va ser una càmera de vídeo Sony DCR-PC101E (5,5 x 9,9 x 10,5 cm.). Després d'uns quants intents els resultats no podien ser més decebedors: el soroll de fons de l'aula col·lapsava completament les converses enregistrades dels infants. Per tal de solucionar aquesta dificultat s'hi va incorporar un micròfon Sony ECM-HS1 però el so continuava sent inaudible. Els següents dies es va provar que diversos infants portessin una gravadora de veu de molt petites dimensions en una de les butxaques de la bata, tècnica ja emprada en altres recerques amb resultats molt satisfactoris (Vila 1996; Shin 2005; Galindo 2006). La curta edat dels informants, però, implicava que tot sovint l'agafessin per convertir-la en una joguina més, amb la qual cosa també es va haver de descartar aquest mètode.

Finalment, durant el mes de novembre es va optar per crear racons de joc propis. D'acord amb la mestra, quan tot el grup anava al pati, l'investigador es quedava a classe amb els infants que voluntàriament preferien romandre a l'aula dibuixant a la pissarra, jugant amb plastilina, muntant trencaclosques, etc. És per aquest motiu que les 33 sessions gravades tenen una durada de 25 a 30 minuts.

En els dos primers enregistraments amb grups petits hi van participar quatre infants, però de seguida es va resoldre que només en fossin tres. El motiu és que en els grups de quatre a vegades tenien lloc dues converses alhora i això n'impedia entendre els continguts amb claredat. A la fi, doncs, amb els grups de tres es van obtenir diverses gravacions de cada un dels components del grup-classe amb bona qualitat de so. L'única limitació que hi havia per a la formació de les tríades era el grup lingüístic dels individus, ja que com a mínim un havia de tenir una llengua inicial altra que la dels seus companys, o en tot cas tots tres havien de ser bilingües familiars. No cal dir que per a l'objectiu d'aquesta recerca, la negociació de codi i el seu

resultat final, era molt més productiu la formació de grups amb aquestes característiques que no si tots tres pertanyien al mateix grup lingüístic.

Durant les sessions d'enregistrament les intervencions de l'investigador es limitaven a controlar la càmera, a proposar altres activitats si els infants s'havien avorrit de la que estaven fent i a incentivar la participació d'algun infant en cas que hagués quedat arraconat de la dinàmica de grup. En altres paraules, durant les gravacions intentava ser un observador gairebé passiu, ja que així garantia que el seu comportament lingüístic influïa tan poc com era possible en les interaccions dels infants. Això, però, va ser complicat de mantenir en totes les gravacions ja que moltes vegades els infants s'adreçaven a l'adult per diferents qüestions. I malgrat que molts cops es limitava a respondre mitjançant signes, el còmput global d'interaccions demostra que les intervencions de l'investigador van ser més del que s'havia previst en un principi.

A més de la presència de l'etnògraf, un segon element susceptible d'alterar d'alguna manera el comportament dels informants era la mateixa videocàmera. De fet, no és només l'ús d'aquest aparell, també influeix la manera com hom es presenta i actua, el lloc de la gravació, el nombre de persones a la sala, el temps que es comparteix amb els informants, etc. Tal com argumenta Duranti (2000: 168), la filmació en vídeo planteja els mateixos dubtes i preguntes que qualsevol altra tècnica de recollida de dades. La presència de la videocàmera pot resultar contraproductiu en investigacions amb informants joves o adults. Unamuno (1997: 19) va descartar-ne l'ús perquè «incidía de manera notoria en el comportamiento de los niños (de 5è de primària) dentro del aula, quienes sólo jugaban y no participaban en la clase como lo hacían sin la cámara.» Durant el procés de recollida de dades no es va percebre cap alteració del comportament dels infants, els quals mantenien en tot moment la mateixa actitud, tant si estaven sent enregistrats com si no. Aquesta naturalitat ha estat, sens dubte, un dels grans avantatges de treballar amb infants de 3 a 4 anys.

Més enllà de les distorsions que pot provocar la gravació en vídeo, hi ha prou elements per considerar-ne i popularitzar-ne l'ús: (i) les imatges permeten a l'analista recordar fàcilment el moment de la interacció; (ii) en tot moment es poden identificar els emissors i destinataris, cosa que facilita la transcripció de les dades; (iii) l'anàlisi s'enriqueix amb el plus d'informació comunicativa que incorporen els elements semiòtics; i (iv) la interpretació de les dades es pot fer extensible a altres investigadors.

A banda de les escenes enregistrades, molts exemples interessants de negociació de codi entre els infants, o entre mestres i infants, ocorrien durant les estones de classe, quan la càmera no estava operativa. Tots aquests passatges, conjuntament amb anotacions personals sobre les estructures de les classes, comentaris sobre els alumnes, elements que cridessin l'atenció, etc., van ser recollits en un diari de camp. Un cop més cal anotar les reaccions que comporta un diari d'aquestes característiques a mans de l'observador dins de l'aula. Per als més petits, qualsevol material de recollida de dades acaba convertint-se en element de joc; així, la llibreta de camp era terreny adobat per a la seva incipient creació artística. En canvi, per a la mestra, tal com va reconèixer ella mateixa, el diari era un bloc on s'examinava la seva capacitat com a educadora i patia per si feia «coses malament» i quedaven anotades.

El diari de camp també es va aprofitar per apuntar quina era la llengua de relació de les converses en què participessin dos infants. Aquesta decisió es va prendre davant la impossibilitat de gravar totes les interaccions diàdiques possibles. Per tant, la nostra anàlisi comptarà, d'una banda, amb converses gravades en vídeo, i de l'altra, amb converses anotades, fruit de l'observació de l'investigador. Per incorporar aquestes darreres converses a l'anàlisi, es va aplicar el criteri adoptat a Rosselló (2003, 2004), pel qual s'estableix que si la llengua de relació era consistent com a mínim en tres converses, el codi d'interacció entre els dos alumnes es donava com a definitiu. Això, però, implica que les converses anotades, a diferència de les

enregistrades, no es puguin classificar segons l'opció pentacòtoma amb la qual treballarem perquè no és possible recomptar-ne els torns. Per això, només es van recollir les interaccions diàdiques que no oferien cap tipus de dubte quant a la seva adscripció lingüística.

La darrera de les tècniques de recollida de dades emprada va ser l'entrevista amb els pares. La majoria de les trobades van tenir lloc a la mateixa escola i només ocasionalment venien tant el pare com la mare. La durada de les entrevistes oscil·lava entre els 30 i 60 minuts. L'entrevista constava de dues parts. La primera tenia com a objectiu recollir dades sobre els usos lingüístics i les principals variables socials de l'entorn més proper de l'infant. Aquesta informació quedava anotada en el mateix qüestionari. La segona part, la qual quedava enregistrada en una gravadora de veu, es basava en una sèrie de preguntes obertes que tenien com a objectiu escatir els aspectes que permetessin entendre millor la biografia lingüística dels alumnes, com ara si havien anat a llars d'infants, els seus coneixements previs d'una segona llengua, els usos mediatitzats, les ideologies lingüístiques dels pares, etc.<sup>33</sup>

## 2.4 Principis ètics de la recerca

Cada vegada hi ha un consens més generalitzat entre la comunitat investigadora que qualsevol recerca que vulgui estar emparada per criteris ètics necessita del consentiment per escrit dels participants. Segons Lindlof (1995: 99), qualsevol persona que pren part d'una investigació té diversos drets: *a)* ha de participar-hi voluntàriament; *b)* ha de tenir la capacitat legal per donar el seu consentiment; *c)* ha d'entendre perfectament què se n'espera d'ell o ella; i *d)* ha d'entendre quins riscos o beneficis comporta la investigació.

---

<sup>33</sup> A l'annex trobareu els models de qüestionari.

No totes les disciplines apliquen un protocol com el que proposa Lindlof. La sociolingüística n'és un exemple clar, atès que els informants que participen en estudis d'aquest tipus no estan exposats a riscos mentals o físics, i per tant el grau d'exigència en qüestions ètiques pot ser inferior. Amb tot, hauria de ser inacceptable dur a terme enregistraments i no notificar-ho de cap manera als informants. Li Wei (1994) o Milroy (1987a) van dur a terme sengles recerques amb enregistraments subrepticis però abans havent-ho comunicat als participants, mentre que d'altres disciplines, com ara la psicologia, acostumen a explicar la investigació un cop ja s'ha realitzat l'experiment.

Decidir si els enregistraments han de ser o no subrepticis, a més de ser una qüestió ètica, també té implicacions teòriques i afecta els resultats que s'obtenen. L'avantatge més evident dels enregistraments subrepticis és la minimització de la paradoxa de l'observador, cosa que en principi afavoreix la qualitat de les dades. Això no obstant, es disposa ja d'un bon nombre de recerques que han emprat els enregistraments no subrepticis i que han obtingut bons resultats.<sup>34</sup>

En aquest estudi s'ha optat per una aproximació no subreptícia. Com ja s'ha comentat anteriorment, dubtem que aquesta decisió afectés d'alguna manera el comportament lingüístic dels informants. A causa de la seva edat, es va repartir un full de consentiment als pares, en el qual autoritzaven a enregistrar els seus fills.<sup>35</sup> Naturalment, els principis ètics de la recerca no afecten només els més petits. La relació sovintejada amb mestres i pares va conduir gradualment a un intercanvi d'informació que a vegades introduïa l'investigador en els àmbits privats de les persones. Una vegada, per exemple, durant una de les entrevistes, una mare va començar a explicar la

---

<sup>34</sup> Vegeu per exemple Calsamiglia i Tuson (1984) per a un estudi sobre l'alternança de codi; Lanza ([1997] 2004) per a l'adquisició simultània de dues llengües; Raschka *et al.* (2002) per a les normes d'ús de les llengües; o Rosselló i Boix (2005) per a les ideologies lingüístiques.

<sup>35</sup> A l'annex trobareu el model d'autorització.



difícil relació que mantenia amb el seu marit i com això repercutia en els fills. En aquest moment es va aturar la gravació i els fragments enregistrats van ser esborrats immediatament.

Finalment, per tal de garantir l'anonimat dels participants, tots els noms propis que apareixen en aquest estudi o bé són pseudònims o bé han estat reemplaçats per grups de tres lletres.

## **2.5 El comportament lingüístic de l'investigador**

En els apartats anteriors s'ha argumentat que perquè la recerca arribi a bon port l'investigador ha de prendre tot un seguit de mesures, com ara el desenvolupament coherent del rol adoptat o la tria de la decisió més adequada. Tan important com aquests factors és la seva competència i la seva biografia (socio)lingüístiques, atès que són elements que incideixen en la relació amb les persones que està observant. Sorprenentment, la descripció del comportament lingüístic de l'investigador no acostuma a rebre cap tipus d'atenció per part de molts autors, tot i que està àmpliament acceptat el fet que ser competent en el repertori lingüístic d'una comunitat facilita la tasca investigadora.

Un repàs per la bibliografia sociolingüística internacional revela que no són pas infreqüents els casos en què l'etnògraf afronta la investigació tenint nul·la competència en la llengua de les persones que vol estudiar. És el cas de Thompson (2000), que se serveix d'un ajudant de llengua inicial urdú per estudiar les tries de llengua i les alternances de codi d'un grup d'infants bilingües anglès-urdú; o de Moffatt (1991), que empra el mateix recurs per observar infants de llengua panjabi –vegeu també Milroy, Li Wei i Moffatt (1991); Moffatt i Milroy (1992).

Les etnografies sociolingüístiques realitzades en l'àmbit català han tendit a descriure de manera més o menys implícita el rol lingüístic de l'investigador. Unamuno (1997), per exemple, no fa cap referència concreta

sobre aquesta qüestió. Pujolar (1997), en el seu estudi sobre el parlar juvenil, opta per interactuar amb els informants seguint la norma d'ús habitual de convergència lingüística, tot i que aquest fet només es dedueix a través dels fragments transcrits. Vila (1996: 196-197) és més descriptiu i explica que en el primer estadi de la recerca s'adreçava als seus interlocutors en funció de la seva llengua inicial. Aquesta estratègia l'havia de fer aparèixer com a lingüísticament neutral. Tanmateix, aquest comportament resultava anòmal perquè les normes d'ús entre professorat i alumnat apunten que el català ha de ser la llengua d'interacció. De manera que finalment va decidir seguir l'estratègia de la resta de personal docent i emprar el català amb tots els alumnes. L'obra de Woolard (1992) és especialment rica en aquest camp, ja que aporta un bon nombre d'exemples i anècdotes pel que fa a l'ús del català i castellà amb diversos informants. L'autora, a més, no s'està d'assenyalar que la seva condició d'estrangera sovint servia de base per entendre millor les tries de llengua d'aquesta comunitat:

«Com a estrangera que no dominava plenament cap dels dos idiomes, sinó que mostrava interferències fonològiques que no eren típiques de cap dels dos grups, sovint capgirava les expectatives, amb la qual cosa provocava rectificacions o preguntes explícites referides a la tria de llengua, coses totes que em van ser molt útils a l'hora de desvelar normes latents.» (1992: 92)

Tal com succeeix amb la tria del mètode d'enregistrament, tampoc no hi ha un rol lingüístic més bo que un altre. Simplement cal que l'investigador opti per les tries de llengua que li reportin més beneficis en forma d'una millor comunicació amb els actors implicats en la investigació i en forma d'obtenció de dades de qualitat. És per això que es va resoldre que el rol lingüístic de l'investigador seguís les pautes lingüístiques de les mestres. Aquestes consistien a mantenir el català en les interaccions amb els infants –amb independència de quina fos la llengua primera d'aquests–, i a convergir amb la llengua dels pares. Aquesta estratègia, doncs, apropava l'investigador als

usos lingüístics compartits per l'equip docent, i alhora consolidava el seu rol dins de l'escola.

### 3. Aspectes generals de la transcripció

En total es van enregistrar 33 sessions de racons de joc, equivalents a 14 hores de gravació en vídeo. L'audició i visió de les sessions es va realitzar mitjançant la versió 6.0 del programa Sound Forge, la qual permet combinar les imatges amb les ones de so, i a més, tractar els passatges amb dificultats auditives. Aquests tipus de passatges han estat freqüents, per això s'ha recorregut a una altra persona també competent en català i castellà per a la discussió i consens dels fragments que oferien dificultats d'interpretació.

A l'hora de plantejar-nos el sistema de transcripció es va valorar codificar el corpus de manera que posteriorment es pogués utilitzar el programa CHILDES (*Child Language Data Exchange System*).<sup>36</sup> Tot i que el sistema es presenta com una eina per a l'anàlisi del discurs i la interacció – especialment entre infants i adults –, està molt enfocat cap a l'estudi de l'adquisició lingüística en els seus aspectes més gramaticals. Per aquest motiu es va optar per una transcripció ortogràfica convencional, suficient per als objectius quantitius d'aquesta recerca. Això no obstant, els fragments seleccionats que formen part de l'anàlisi qualitativa s'han transcrit segons els criteris exposats a Boix-Fuster *et al.* (2006). Respecte dels aspectes més concrets del procés de transcripció s'ha seguit Vila (1996).

Pel que fa a la unitat d'anàlisi, s'ha triat el torn de paraula com la unitat de mesurament més vàlida per a les necessitats de la recerca, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. En el primer cas perquè l'anàlisi mitjançant altres possibles unitats d'anàlisi com ara els grups entonatius o els enunciats, fragmentaria excessivament el text i en dificultaria el

---

<sup>36</sup> El projecte inicial va ser codirigit per Brian MacWhinney i Catherine Snow. Podeu ampliar-ne la informació a <http://chilides.psy.cmu.edu> o a MacWhinney (2000).

recompte, com bé argumenta Galindo (2006: 121). I des del vessant qualitatiu, perquè el torn de parla és el tret més distintiu de la conversa espontània (Payrató 1996a: 209); n'és la base organitzativa, atès que la conversa es caracteritza per la successió d'intervencions de diferents parlants (Tuson 1995: 44-45). Cal tenir en compte, a més, que el torn de parla s'ha emprat com a unitat d'anàlisi en recerques sobre els usos lingüístics dels joves en l'àmbit lingüístic català (Boix 1993; Galindo 2006) i també en estudis adreçats a la parla d'infants (Lanza [1997] 2004).

### 3.1 Emissor i destinataris

Per tal de transcriure les gravacions, es va elaborar una plantilla dividida en diverses columnes.<sup>37</sup> La primera és la que reflecteix la data de l'enregistrament, i la següent la que permet identificar l'emissor a partir d'un codi de tres lletres. Malgrat que l'enregistrament en vídeo facilita la tasca de la transcripció, no sempre ha estat possible identificar el parlant, especialment quan es movien per l'aula i hi havia crits i riures. En aquest cas, s'ha substituït el codi de l'emissor per tres interrogants (???)

Tampoc resulta tan clar la tasca de designar qui és el destinatari d'un missatge com podria semblar d'entrada. Fins i tot quan es té l'ajut de les imatges, l'investigador ha de saber interpretar si l'emissor està interpel·lant una persona en concret, o la col·lectivitat, o està parlant per a ell mateix. En terminologia de Bell (1984), els participants de l'auditori eren percebuts i ratificats però no tots eren interpel·lats en totes les interaccions, i aquí és quan entra en joc el criteri de l'analista. Evidentment els diversos apunts de contextualització, com ara els torns de paraula adjacents, el to de la veu, la posició del cos dels actors, etc., són de gran vàlua per determinar qui és interpel·lat i qui no. Però si ni així quedava clar el destinatari, s'ha seguit el mateix procediment que per a l'emissor, i el codi del destinatari ha estat substituït per tres interrogants.

---

<sup>37</sup> A l'annex trobareu un exemple de transcripció.

### 3.2 Llengua del torn de parla

La següent columna està dedicada a recollir la llengua de l'enunciat. Durant el procés de transcripció es va treballar amb tres columnes que recollien diversos aspectes de la llengua dels torns. Inicialment, la codificació va consistir a elaborar una primera columna *-codi1-* on es van etiquetar com a *atalà* (C) o *castellà* (S) els enunciats que no presentaven cap dubte ni morfosintàctic ni fonològic pel que fa a la seva adscripció lingüística. En canvi, els torns dubtosos van ser classificats com a tals *-dubtós* (D)– per a una segona codificació. És el cas de l'exemple següent, en què COD s'adreça a AOL en català. La pregunta d'AOL es pot considerar ambigua perquè “què” de fet pot ser un enunciat bé en català, bé en castellà, i per això en primera instància va ser considerat com a dubtós.

emissor	destinatari	codi1	text
COD	AOL	C	El peix és un animal.
AOL	COD	D	Què?

Tot seguit explicarem com hem resolt els torns dubtosos com el que protagonitza AOL. Abans, però, els dos darrers codis que es van emprar van ser el d'*indiferent* (I) per als fragments inintel·ligibles, sorolls, riures o noms propis, i el de *marca transcòdica* (MT) per marcar que en un torn hi havia una o més unitats lèxiques d'una segona llengua, tal com mostrem a continuació:

emissor	destinatari	codi1	text
DAX	MIE	MT	Pues sí. Dóna'm això.

Completat aquest primer procés, la segona codificació tenia com a objectiu assignar a una de les dues llengües els enunciats dubtosos i els enunciats amb marques transcòdiques. Expliquem en primer lloc com hem resolt els enunciats dubtosos.

### 3.2.1 La llengua dels torns dubtosos

L'assignació dels torns dubtosos al català o al castellà és un procediment especialment delicat, perquè en funció del criteri adoptat la interpretació dels resultats pot variar substancialment.

La primera recodificació dels torns dubtosos –columna *codi2*– es va realitzar atenent només a un factor que anomenarem *situacional*. Aquest factor permetia reassignar els torns dubtosos en funció del torn de parla adjacents.

emissor	destinatari	codi1	codi2	text
JAE	MIE	C	C	I me l'ha comprat una pilota de Spiderman i a tu no.
MIE	JAE	D	C	Sí.
JAE	MIE	C	C	Jo tinc la pilota del Mundo i tu no.

En els torns precedents als tres que reproduïm, JAE i MIE es discuteixen per coses que un té i l'altre no. Finalment JAE li etziba que a ell li han comprat una pilota de l'Spiderman i MIE li replica que a ella també, amb un – inicialment– dubtós «sí». En l'últim torn JAE torna a la càrrega dient que té una pilota del diari *El Mundo*. Com es pot observar, en el *codi2* el torn dubtós queda recodificat com a *català* perquè tant el torn precedent com el posterior pertanyen inequívocament a aquesta llengua, i des d'aquest punt de vista res fa pensar que l'enunciat de MIE s'hagi d'adscriure al castellà.

Aquesta primera recodificació, però, es va descartar perquè presentava com a inconvenient destacat el fet de no atendre la competència (socio)lingüística del parlant. Dit d'una altra manera, es passava per alt que malgrat que a l'edat de tres anys molts infants inicien l'adquisició d'una segona llengua i de les normes pragmàtiques que en regeixen l'ús, de fet molts ja en tenen nocions. A aquesta edat, doncs, ja hi ha infants que són capaços de triar conscientment la llengua d'interacció segons qui sigui l'interlocutor, tal com han demostrat diferents estudis —vegeu Lanza (1992) o Deuchar i Quay (2000)—. Per això calia restringir al màxim el criteri subjectiu de l'investigador i acostar-se de la manera més exacta possible a la realitat. Finalment es va optar per complementar el factor situacional amb un de personal, i això és el que recull la columna *codi3*. El factor *personal* reassigna al català o al castellà els torns dubtosos si el parlant emet més d'un 75% dels torns de parla<sup>38</sup> amb una persona concreta sempre en una mateixa llengua en el mateix enregistrament. Per tant, en cas d'incomplir-se qualsevol dels dos factors que acabem de descriure, el situacional i el personal, el torn dubtós roman com a tal.

El factor personal no presenta dubtes quant a la seva aplicació. Com a opció dicotòmica, només cal observar si els torns que un infant adreça en una llengua a un company supera el 75%. Pel que fa al factor situacional, la seva casuística és més variada i exigeix parar atenció a diverses estructures, tal com farem tot seguit. Abans de començar recordem que els següents casos ja compleixen el factor personal, i que si no es satisfan els dos factors, el torn roman dubtós.

---

<sup>38</sup> La xifra de 75% és una mesura arbitrària. Però s'ha adoptat per analogia amb els criteris emprats per als usos interpersonals del proper capítol.

**Cas 1**

emissor	destinatari	codi1	codi3	text
OJE	DAX	D	D	No, no va.
MIE	OJE	C	C	Espera, té. Agafa una cadira i si...
OJE	MIE	C	C	És que aquí no hi ha cadires.

El primer cas acostuma a presentar-se en el primer torn de l'enregistrament, després d'una interrupció de la gravació o d'un període de silenci de més de 10 segons.<sup>39</sup> Si observem l'exemple amb què il·lustrem aquest cas, veiem com OJE s'adreça a DAX amb un enunciat que no permet distingir quina és la llengua emprada, els torns posteriors no desfan l'ambigüïtat –hi ha canvi d'interlocutors– i no n'hi ha cap de precedent. Per aquest motiu el torn queda recodificat com a *dubtós* (i insistim, malgrat que OJE es dirigeix en català a DAX més d'un 75% de torns en aquest enregistrament).

En canvi, en el cas 2 el torn *dubtós* és precedit d'un altre en què l'adscripció lingüística és indubtable, i per això queda recodificat com a català.

**Cas 2**

emissor	destinatari	codi1	codi3	text
OJE	DAX	C	C	Vols aquest?
DAX	OJE	D	C	No.

Aquest mateix criteri s'aplica a tots els torns subsegüents al del primer *dubtós*:

<sup>39</sup> Es va prendre la mesura que, si entre torn i torn, hi havia més de 10 segons de silenci, els torns precedents no tenien influència sobre l'actual.



**Cas 2.1**

<b>emissor</b>	<b>destinatari</b>	<b>codi1</b>	<b>codi3</b>	<b>text</b>
MAS	BLA	C	C	Eh xxx, aquí a la cadira.
BLA	MAS	D	C	Papa...
MAS	BLA	D	C	Què?
BLA	MAS	C	C	Vine. Vine. Mira. Mira.

Per tant, si el torn precedent al dubtós no és ni *català* ni *castellà*, com s'exemplifica a 2.2, el torn es manté com a dubtós. Val a dir que les estructures del cas 2, amb independència de les llengües implicades, són les que apareixen més reiteradament en el corpus.

**Cas 2.2**

<b>emissor</b>	<b>destinatari</b>	<b>codi1</b>	<b>codi3</b>	<b>text</b>
MAS	COD	I	I	xXXx.
COD	MAS	D	D	No...

La seqüència de torns durant una interacció pot quedar interrompuda per diverses causes com ara sorolls, riures, intervenció d'una altra persona, etc. El cas 3 representa aquesta darrera circumstància:

**Cas 3**

<b>emissor</b>	<b>destinatari</b>	<b>codi1</b>	<b>codi3</b>	<b>text</b>
MAS	JAE	C	C	Sopa és suc.
MAS	CRP	C	C	Volem moltes coses.
JAE	CRP	D	D	Oh. Mira!
MAS	JAE	D	C	Què? Què és?

MAS s'adreça en sengles torns en català a dos destinataris diferents, JAE i CRP. Acte seguit JAE pren el torn per dirigir-se a CRP, i el fragment acaba amb MAS parlant de nou amb JAE. En aquest darrer torn, l'enunciat de MAS és dubtós i el torn precedent no aporta cap tipus de pista perquè intervenen actors diferents. En aquests casos s'ha optat per buscar estructures anàlogues, és a dir amb la mateixa constel·lació de parlants, dins de la franja de deu torns anteriors o en un d'immediatament posterior. Si se n'han trobat, com és el cas, el torn queda recodificat segons la llengua que li correspongui.

Abans de passar al següent cas, cal matisar un aspecte important. El lector ja s'haurà adonat que el torn «Què? Què és?» del cas 3 que en la primera codificació hem categoritzat com a dubtós, *stricto sensu* no ho hauria de ser perquè té trets fonètics que el distingeixen de l'altre codi. La qualitat de so, però, no era prou satisfactòria per determinar amb exactitud molts d'aquests trets (recordem, un micròfon situat a uns metres dels infants, i sovint amb sorolls de fons de joguines, de cadires, etc., com a acompanyants de les veus). Per això s'ha confiat en els factors personal i situacional per acabar-los assignant un codi. En els casos en què les condicions auditives han estat prou bones per discriminar el so (per exemple /əspetə/ vs. /espeta/), se'ls ha assignat la llengua corresponent des del començament.

#### Cas 4

emissor	destinatari1	destinatari2	codi1	codi3	LE	text
BLA	COD	MIE	D	D	LE	Una nena xx.

El cas 4 conté un fragment que hem classificat com a *llenguatge egocèntric* (LE) –vegeu-ne les característiques *infra* § 3.3–. A causa de les característiques específiques d'aquest tipus de llenguatge, els enunciats dubtosos sempre s'han mantingut com a tals, amb independència de la llengua dels torns adjacents.

**Cas 5**

emissor	destinatari	codi1	codi3	text
MIE	DAX	C	C	Tu vols la caseta?
DAX	MIE	D	C	No.
OJE	DAX	D	C	Jo sí.

El cas 5 recull un fragment en què es produeix la intervenció d'un tercer infant (*l'oient*, en terminologia de Bell) per prendre part d'una conversa de la qual, en principi, no en formava part. Els tres nens juguen al voltant d'un cubell on hi ha joguines. En un moment donat MIE pregunta a DAX si vol una caseta. La resposta d'aquest és ambigua però els factors personal i situacional permeten classificar-la com a català. Per la seva banda, OJE no apareix en els torns precedents ni com a emissor ni com a destinatari, però el fet d'intervenir coherentment en el context de la interacció provoca que el seu torn pugui ser recodificat com a *català*. Cal no confondre aquest exemple amb el cas 3, on també es produeix la inserció d'un enunciat però descontextualitzat dels torns adjacents.

### 3.2.2 La llengua dels torns amb marques transcòdiques

Un cop hem descrit com s'han resolt els torns dubtosos, és el moment d'explicar els torns amb unitats d'una segona llengua. Aquests torns els hem encasellat sota la denominació de *marques transcòdiques*. Lüdi (1987: 2) les defineix com:

«(...) marques, dans le discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques, etc.)»

L'ús d'aquest terme presenta tres avantatges. En primer lloc, gaudeix de força acceptació entre la comunitat investigadora.<sup>40</sup> Aquest no és punt menor, atès que el camp d'estudi del contacte de llengües resulta especialment prolífic –i molts cops confús– en l'ús de la terminologia.<sup>41</sup> Segonament, té la virtut d'encabir sota un sol concepte la globalitat dels fenòmens de contacte lingüístics. I tercer, es presenta com una denominació neutra que inclou l'anàlisi dels fenòmens de contacte allunyada de la perspectiva que són resultat exclusiu de la manca de competència del parlant, alhora que n'aborda els aspectes creatius.

El tractament que s'ha fet de les marques transcòdiques segueix el model proposat per Vila i Vial (2001). Els torns que han estat categoritzats com a «català» o «castellà» inclouen un bon nombre de fenòmens de contacte de llengües:<sup>42</sup> manlleus (en català: *bueno, pues, tio*; en castellà: *ara, això*), calcs sintàctics (en català: *tenir que* com a perífrasi d'obligació; en castellà: *que* expletiu), patrons foneticomorfològics (en català: [kájɳbiə]; en castellà: [kaɳbía]), etc.

---

emissor	destinatari	codi1	codi3	text
ARR	MIM	MT	C	El pare està molt- està molt lluny, vale?

---

D'altra banda, seguint Vila (1996) i Galindo (2006), hem diferenciat entre manlleu i alternança monolèxica a partir del criteri de freqüència d'ús. S'ha

---

<sup>40</sup> Més recentment, Galindo (2006: 15), seguint Vila i Boix (1998) i Myers-Scotton (2002), proposa emprar el terme *fenòmens de contacte de llengües (language contact phenomena)* en comptes del de *marques transcòdiques*. L'autora ho justifica basant-se en: (i) és un terme que no provoca confusions ni equívocs amb altres fenòmens; (ii) ha estat molt emprat en la literatura sobre contacte lingüístic tot i que no com a terme tècnic; (iii) no implica la creació d'una denominació nova; i (iv) no té connotacions negatives ni positives.

<sup>41</sup> Galindo (2006: 15) repassa diferents denominacions amb què s'han designat la totalitat de fenòmens de contacte de llengües: *alternança* o *canvi de codi (codeswitching)*, *alternació de codis (code-alternation)* o *interacció de llengües (language interaction)*.

<sup>42</sup> Vegeu-ne la llista a l'annex.

considerat manlleu l'ítem lingüístic que ha aparegut en un mínim de tres gravacions del nostre corpus i ha estat produït per tres o més infants diferents. Aquesta darrera condició s'ha establert per assegurar que el manlleu té una certa difusió i que no és un fenomen localitzat entre els tres infants d'una sessió d'enregistrament. També s'ha considerat manlleu el mot aparegut com a mínim una vegada en els altres corpus consultats.<sup>43</sup>

El torn de l'exemple anterior que conté el mot «vale», inicialment codificat com a marca transcòdica (MT), finalment se'l categoritza com a «català». D'acord amb el criteri exposat en l'apartat previ, s'ha procedit d'aquesta manera perquè «vale» apareix en el nostre corpus amb una freqüència superior a tres gravacions (de fet, «vale» és produït per més de tres infants diferents i també apareix en els altres corpus). En canvi, la paraula «bebito» no compleix cap dels requisits abans esmentats: no apareix en cap corpus més que en el nostre, i tan sols en dos torns per part del mateix parlant. Per aquest motiu s'ha classificat com a alternança (ALT).

---

emissor	destinataril	destinatarl2	codi1	codi3	text
GUR	JAE	MIM	MT	ALT	El meu bebito... El meu bebito, el meu bebito... El meu bebito... Bebito...

---

### 3.3 Llenguatge egocèntric

En l'apartat emissor i destinataris (vegeu *supra* § 3.1) s'ha fet referència que un dels principals esculls de la transcripció havia estat discriminar l'ús interpersonal del llenguatge egocèntric. Durant el procés de transcripció es va observar com els infants emetien frases que semblaven no anar

---

<sup>43</sup> Els corpus que han servit per diferenciar entre alternança monolèxica i manlleu són els de Serra, Vila i Llinàs. Els corpus corresponen a estudis d'adquisició lingüística en infants –monolingües i bilingües– d'edats compreses des d'1 fins als 5 anys. La suma de les intervencions dels infants en els tres corpus supera els 72.200 torns de parla. Podeu consultar-los a <http://chilides.psy.cmu.edu>. També s'ha tingut en compte les llistes de marques transcòdiques de Vila (1996) i Galindo (2006).

adreçades a ningú específicament, és a dir, no hi havia la intenció real de comunicar-se amb la resta de companys.

A mesura que s'avançava en el visionat dels enregistraments van anar sorgint diferents apunts de contextualització que van ajudar a encasellar els enunciats dins d'aquesta categoria: des del més evident, que seria l'infant sol parlant mentre manipula joguines, fins a d'altres més subtils, com ara que el missatge no fos clarament audible per a la resta de l'auditori, o encara que fos audible parlés en primera persona, o es percebés clarament que l'enunciat és un monòleg. Una vegada més, però, el criteri subjectiu de l'investigador és el que acaba determinant la categorització definitiva del torn.

Piaget (1925) anomena a aquests tipus de missatges *llenguatge egocèntric*,<sup>44</sup> i els divideix en tres categories: la *repetició ecològica*, el *monòleg* i el *monòleg col·lectiu*. El primer es caracteritza pel fet que la persona es limita a repetir les paraules d'altri. En el monòleg, l'emissor emet un enunciat que no dirigeix a ningú en particular; i en el monòleg col·lectiu els enunciats es realitzen en comú però, de nou, no es percep la voluntat de comunicar-se amb la resta de companys.

La naturalesa del llenguatge egocèntric, doncs, és prou distinta del de l'ús interpersonal per haver-li atorgat un estatus diferenciat. Dins del llenguatge egocèntric hem distingit els torns ecològics (repetitius) dels que no ho són, tot i que aquesta diferenciació no té efectes en la nostra anàlisi. Fixem-nos en els dos exemples que tenim unes línies més abaix. El primer és una mostra de llenguatge egocèntric. GUR i JAE juguen amb uns ninots i

---

<sup>44</sup> Per a Piaget, els enunciats de llenguatge egocèntric són majoritaris en els infants fins a l'entorn dels 6 anys, moment en què ja és capaç d'adoptar el punt de vista de l'altra persona i això li permet emprar finalment el *llenguatge socialitzat*. Oposada a aquesta visió, Vygotsky (1964) sosté que el llenguatge egocèntric és la primera etapa del llenguatge socialitzat. En un primer moment serveix per expressar una acció que acaba de succeir, però a mesura que l'infant creix li serveix per planificar les tasques o anticipar accions que s'esdevindran en un futur immediat. A partir dels 7 anys, el llenguatge egocèntric passa a ser inaudible per a la resta de les persones. Per a una lectura més aprofundida d'aquest tema, consulteu Serra *et al.* (2000: 491-493).

un castell mentre que MIG fa altres activitats una mica apartada d'ells. Malgrat que els dos nens juguen plegats, la frase de GUR –perfectament audible per tot l'auditori– s'ha d'interpretar com la reproducció de la parla del ninot, i per tant no es percep una voluntat real de comunicar-se amb la resta de participants. A més del to de veu, i probablement de l'ús del castellà (GUR és de L1 catalana), hi ha altres apunts que ajuden a categoritzar aquest torn com a egocèntric, com ara que el contacte visual sigui tota l'estona amb el ninot i no amb el seu company de joc.

---

<b>emissor</b>	<b>dest1</b>	<b>dest2</b>	<b>codi1</b>	<b>codi3</b>	<b>LE</b>	<b>text</b>
GUR	JAE	MIG	S	S	LE	Yo estoy aquí, el castillo.

---

El segon exemple il·lustra un cas de llenguatge egocèntric repetitiu. MIM munta un trencaclosques, GUR és al seu costat i SEC està una mica apartat d'ells rient i cridant. Els torns que reproduïm més avall estan precedits d'altres en què GUR i MIM parlen. En un determinat moment, MIM comenta en to jocós «Que te doy una patada!». GUR recull l'enunciat de MIM i el repeteix literalment, per aquest motiu l'hem classificat com a llenguatge egocèntric repetitiu. El tercer i el quart torn reproduïxen el mateix esquema que els dos primers.

---

<b>emissor</b>	<b>dest.1</b>	<b>dest.2</b>	<b>codi1</b>	<b>codi3</b>	<b>LE</b>	<b>LEr</b>	<b>text</b>
MIM	GUR		AC	S			Que te doy una patada!
GUR	MIM	SEC	AC	S	LE	r	Que te doy una patada!
MIM	GUR		AC	S			Que te doy una patadilla!
GUR	MIM	SEC	AC	S	LE	r	Que te doy una patadilla, eh?

---

### 3.4 Text i comentaris

Les dues darreres columnes recullen, respectivament, el fragment transcrit i els comentaris que hi ha afegit el transcriptor per ajudar a la comprensibilitat de l'acte comunicatiu. Com hem apuntat prèviament, la transcripció ha estat ortogràfica i estàndard, la qual cosa implica que no es reproduïx fidelment les realitzacions fetes pels emissors (per exemple s'ha transcrit «pues» en lloc de «pos», o «així» en lloc d'«aixins»). Dit d'una altra manera, es respecta la llengua en què s'emet el torn però no la realització literal. Assumim la pèrdua d'informació que això comporta perquè per als objectius de la recerca l'element fonamental és la llengua dels torns de parla i no les diferents variants de cada variable lingüística.

Per últim, cal destacar que hi ha un bon nombre de fragments de difícil comprensió: veus que es barregen amb sorolls, veus que s'encavalquen, males vocalitzacions, parlars fluïxos, etc. A pesar que l'ajut d'una altra persona ha estat de gran utilitat per aclarir molts passatges dubtosos, en d'altres casos no ha estat possible entendre el missatge o arribar a una solució consensuada. Tots aquests fragments han estat substituïts per «X».<sup>45</sup>

## 4. Síntesi del capítol

Hem iniciat aquest capítol presentant una panoràmica general sobre l'etnografia de la comunicació. Pel tipus de recerca que s'ha plantejat dur a terme, hem argumentat per què l'observació participant és la tècnica més adequada a les finalitats d'aquest treball: en primer lloc perquè permet aconseguir dades de molta qualitat de la parla quotidiana en situacions semiespontànies; i en segon terme perquè possibilita explicar les normes comunicatives i socials.

---

<sup>45</sup> Vegeu a l'annex la taula amb els codis de transcripció.



Posteriorment hem desenvolupat les etapes del treball de camp i hem fixat els criteris –les condicions lingüístiques ambiental, de la docència i de centre– a partir dels quals es va seleccionar l'escola. L'apartat «Accés als informants» ens ha servit per explicar les tècniques emprades en la investigació, cosa que ens ha permès exposar els avantatges i inconvenients d'enregistrar en vídeo els infants, de dur un diari de camp i d'entrevistar adults. Hem finalitzat aquesta secció explicant el comportament lingüístic de l'investigador.

La darrera part del capítol està dedicada a explicar el procés de transcripció. Hem pogut comprovar la complexitat que comporta establir quin és el codi dels enunciat, especialment en els torns dubtosos, és a dir aquells en què no hi ha cap element morfosintàctic ni fonètic que permeti assignar-li una adscripció lingüística. Per aquest motiu ens hem ajudat d'un factor situacional –la seqüenciació dels torns– amb un de personal –habitualment quina és la llengua que un infant determinat parla amb un company de classe–. El capítol es tanca recordant que a l'edat de 3 a 4 anys encara hi ha un bon nombre de torns que no tenen un destinatari clar –llenguatge egocèntric– i que per tant cal considerar-los com uns enunciat a part.

## Capítol V

# Els usos lingüístics: aspectes qualitatiu i aspectes quantitatiu

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 en funció de 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 o altra llengua es fa en funció de l'interlocutor i per tant que les pràctiques lingüístiques no s'alteren malgrat que els límits espacials canviïn (Vila 1996; Rosselló 2003, 2004; Galindo 2005).

### 1. Objectius i hipòtesis de la investigació

En aquest capítol descriurem tres aspectes relacionats amb els usos orals dins d'una aula de P3. En primer lloc analitzarem les normes lingüístiques

tutoritzades. En segon terme observarem en quina llengua resolen les interaccions diàdiques intra- i intergrupals alumnes de P3 en situacions quasiespontànies. I finalment exposarem com els infants negocien el codi d'interacció en les seves converses entre iguals.

Un cop s'han plantejat els objectius bàsics que es volen explorar en aquest capítol, és hora de formular-ne les hipòtesis, que dividim segons les normes lingüístiques tutoritzades, les tries lingüístiques entre iguals i les negociacions de codi.

### **1.1 Hipòtesi sobre les normes lingüístiques tutoritzades**

L'estratègia comunicativa bàsica dels docents envers els alumnes dins de l'aula serà la que Lanza (1992) va denominar de continuació (*move on*). Aquesta estratègia es basa en la llibertat emissiva de l'individu. Això ens permetrà concloure que l'exigència explícita d'ús del català a P3 és una pràctica molt limitada.

### **1.2 Hipòtesi sobre les tries lingüístiques entre iguals**

Hi haurà una correlació positiva entre les tries lingüístiques dels alumnes i la composició sociolingüística de les seves xarxes socials. En altres paraules, com més presència d'una determinada llengua en l'entorn familiar i no familiar de l'infant, més torns de parla produirà en aquesta mateixa llengua. Això ens permetrà observar que en aquesta etapa les interaccions entre iguals es resolen bàsicament emprant cadascú la seva llengua inicial i que, consegüentment, encara no es produeix la versió escolar de la norma de subordinació lingüística.

A aquesta hipòtesi cal afegir-hi un apunt específic per als bilingües familiars, els quals s'adaptaran més a la llengua inicial dels seus companys catalanoparlants i castellanoparlants.

### 1.3 Hipòtesi sobre les negociacions de codi

Les negociacions de codi en les interaccions intergrupals es resoldran atenent a aspectes del significat local i no a la intervenció de factors macrosocials. Una part substancial d'aquestes interaccions es resoldran amb divergència lingüística per qualsevol (o la combinació) d'aquests dos motius:

- la no adquisició de les normes pragmàtiques que regulen l'ús de les llengües entre els adults;
- la no adquisició de competència gramatical en la segona llengua.

Això ens permetrà concloure que, almenys en aquest context, la divergència no és necessàriament una mesura a la qual es recorre per manifestar el desacord amb un torn de parla precedent (tal com han defensat Li Wei (1994) o Shin (2005)).

## 2. Estratègies comunicatives a l'aula

L'objectiu d'aquest apartat 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 següents fulls, doncs, abordem el que Vila (1996) anomena *normes lingüístiques tutoritzades*, això és, les pràctiques lingüístiques que posen en circulació el personal docent amb els alumnes.

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 escriu Bastardas (2000: 86),<sup>46</sup> els «*habitus* sociomental, normes i comportaments» es reproduïxen de manera automatitzada, sense que ningú se'n qüestionï l'origen, cosa que en dificulta extraordinàriament la

---

<sup>46</sup> Vegeu també Bastardas (1994).

transformació. Els *habitus* lingüístics, en aquest cas les normes que regeixen l'ús de les llengües, constitueixen un element més de la conducta social i l'infant els adquireix a base d'aprehendre la realitat que l'envolta. Els models lingüístics que circumden l'infant, doncs, el proveeixen d'exemples sobre com ha d'emprar el capital lingüístic que té al seu abast, és a dir, sobre com ha d'utilitzar els coneixements i habilitats que conformen la seva 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*, la més propera, la constituïda per les persones (pares, germans, 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 s'incrementa a través de la *xarxa interactiva*, formada per persones amb un contacte més o menys regular amb el nucli familiar (amics dels pares, 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 farà el personal docent de l'escola, els principals protagonistes dels següents fulls. Tal com tindrem l'oportunitat de veure més endavant, els usos mediatitzats (principalment a través de la televisió), també poden exercir una certa influència sobre les tries lingüístiques, però els nostres resultats indiquen que a l'edat de 3-4 anys, el pes de les interaccions entre persones és molt superior respecte del que pugui provenir d'altres canals.

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, els mestres— són models d'adquisició de 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 esmentats, les estratègies comunicatives que posen en circulació mestres de parvulari amb els 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.

## 2.1 Lanza: tipologia d'estratègies comunicatives pares-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 cicle inicial des del Servei d'Ensenyament del Català. L'objectiu d'aquestes estratègies és dotar els mestres de mecanismes perquè influeixin en aspectes de l'adquisició del llenguatge i puguin desenvolupar els rols de model lingüístic i corrector subtil<sup>47</sup> (Galindo i Rosselló 2003). Malgrat l'existència de bibliografia 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, [1997] 2004) basa part de la seva investigació en les interaccions pares-fills dins l'àmbit familiar, en infants que adquireixen simultàniament l'anglès i el noruec.<sup>48</sup> Això, però, no és obstacle perquè el seu model ens ajudi a

---

<sup>47</sup> 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 nenes». (Text no publicat).

<sup>48</sup> Vegeu Deuchar i Quay (2000) per una aplicació d'aquesta tipologia al 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.

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: (i) les adaptacions formals del llenguatge; (ii) les estratègies de gestió de la comunicació i la conversa, i (iii) 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, per la seva banda, 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 seu torn de parla i el dels altres, etc.). Finalment, la darrera intervenció és la que els mestres utilitzen per optimitzar la parla de l'alumne tot corregint enunciats incorrectes, expandint enunciats incomplets, etc. En els propers fulls centrem la nostra atenció en aquest darrer grup d'estratègies.

Per tal 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 els mestres empren *normalment* en les activitats docents. Tot i que els pares tenen la facultat d'optar pel castellà durant el primer ensenyament, la introducció obligatòria d'aquesta llengua no es contempla fins al començament del cicle inicial, quan els alumnes tenen sis anys. Les dades que exposem a continuació estan extretes d'un curs tipus, és a dir, que pràcticament totes les interaccions tutoritzades es resolen en català, com a mínim per part de les mestres. Abans d'examinar-les, però, és moment de donar un cop d'ull a les cinc estratègies de Lanza:

**Taula 16 Estratègies discursives dels pares**

Estratègia de la comprensió mínima ( <i>minimal grasp strategy</i> )	context monolingüe
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> )	

Font: Lanza ([1997] 2004); elaboració pròpia

L'activació d'una o altra estratègia respon a la voluntat dels adults de negociar un *contínuum* 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 el seu 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 del següent exemple, en el qual Siri està dibuixant i li demana a la seva 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:

#### Exemple 1. Comprensió mínima

Siri	<b>Mama løpe/ Mama løpe/ Mama løpe/</b> ( <i>Mama corre</i> )
Mare	What do you want Mama to do? ( <i>Què vols que faci la mama?</i> )
Siri	Run/ ( <i>Corre</i> )
Mare	Run. ( <i>Corre</i> )

Font: Lanza ([1997] 2004: 255). En negreta 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»:



**Exemple 2. Suposició**


---

Mare	Yeah, what does the vov-vov want? ( <i>Què vol el bub-bub?</i> )
Siri	<b>Ben/ (Os)</b>
Mare	A bone? ( <i>Un os?</i> )
Siri	Yeah/ ( <i>Sí</i> )

---

Font: Lanza ([1997] 2004: 263). En negreta 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 seu progenitor. En altres termes, l'adult es limita a traduir una forma lèxica emesa en una altra llengua. En el proper exemple, Siri i el seu pare estan jugant amb una nina a la qual li estan canviant els bolquers. Al final d'un enunciat en noruec, Siri produeix una alternança de codi monolèxica (*diaper*) que el seu pare, en el torn de parla següent, es limita a traduir per l'equivalent corresponent en noruec:

**Exemple 3. Repetició**


---

Siri	<b>Sånn/ og ny diaper/</b> ( <i>Així/ i uns nous bolquers/</i> )
Pare	<b>Og så en ny bleie.</b> (I després uns nous bolquers)

---

Font: Lanza ([1997] 2004: 264). En negreta el noruec; en rodona l'anglès, i en cursiva la traducció al català.

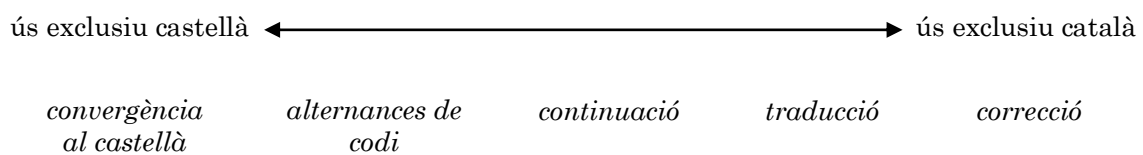
Finalment, les dues darreres estratègies són les que permeten construir un entorn amb presència continuada de les dues llengües. En la primera estratègia, la de la *continuació*, els adults permeten llibertat emissiva, de manera que s'opta perquè un interlocutor empri la llengua A i l'altre la B. En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

**2.2 Estratègies comunicatives al parvulari**

Un cop hem esbossat la tipologia d'estratègies discursives de Lanza, i prenent-la com a punt de partida, és hora de descriure les estratègies que

hem observat al 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 les dues llengües. La tipologia que presentem a continuació, doncs, està ordenada seguint aquest continuum. 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. Cal subratllar, d'altra banda, que les estratègies que portem a col·lació són fruit de la l'observació del personal docent de l'escola, això és, des de diverses mestres fins a, més secundàriament, els monitors de menjador.

#### Gràfic 10 Estratègies comunicatives de l'equip docent



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 altres estratègies –l'*alternança de codi*, la *continuació* i la *traducció*–, l'ús de les quals predisposa a la creació d'un entorn bilingüe.

#### 2.2.1 Convergència cap al castellà

Emprem el terme *convergència*<sup>49</sup> amb el significat que Giles *et al.* (1973) li atorguen a la teoria de l'adaptació, això és, el procés pel qual els parlants

<sup>49</sup> Un altre procés també anomenat de *convergència lingüística* és el que té a veure amb la progressiva adaptació 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.

ajusten trets de la seva parla (com ara el to, el ritme, l'accent, etc.) a les característiques de la parla del seu 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 és l'estratègia que 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 part de l'adult. És el cas de l'exemple següent, en el qual PAR, una alumna de L1 castellana, pregunta a una de les mestres per què uns pares han vingut a buscar un nen de la classe:

#### **Exemple 1. Convergència cap al castellà**

---

PAR	¿Por qué se va?
Mestra	Está malito.

---

En negreta el català; en rodona el castellà

#### **2.2.2 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, igual que l'anterior, molt poc utilitzada per part del personal docent. Tot seguit aportem un parell de casos. El primer el protagonitzen una mestra amb JAE, un nen de L1 castellana:

#### **Exemple 2. Alternança de codi**

---

Mestra	<b>Què és això?</b>
JAE	Un lobo.
Mestra	Un lobo? <b>I que mossega?</b>
JAE	Sí.

---

En negreta el català; en rodona el castellà

A diferència de l'estratègia de la 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 PAR acaba de fer un dibuix quan l'activitat consistia en una altra tasca:

### Exemple 3. Alternança de codi

PAR	<b>Jo he fet un nene.</b>
Mestra	<b>Doncs ara no és hora de dibuixar nenes.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

### 2.2.3 Continuació

Sense cap mena de dubte, aquesta 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, els alumnes han de fer un dibuix. AOL, de L1 castellana, adverteix a la mestra del que està dibuixant un dels nens:

### Exemple 4. Continuació

AOL	( <i>dirigint-se a la mestra</i> ) el GUR está haciendo, [está haciendo-]
Mestra	<b>[Què fa?]</b>
AOL	Un hombre.
Mestra	Bueno, <b>perquè li agrada.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

L'episodi que reproduïx l'exemple 4 es presta a ambigüitat; com a mínim en els dos primers torns. I és que hom podria argüir que en realitat el que s'està produint és una traducció –vegeu la següent estratègia–. Arribats en aquest punt cal observar que hi ha diferents apunts de contextualització, com ara l'encavalcament –que fa que la intervenció de la mestra quedi dissimulada– o la transició d'un primer torn en format enunciatiu a un de

segon en format interrogatiu, que ens fan pensar què s'està aplicant més la continuació que no pas la traducció. És a dir, en la primera part d'aquest acte comunicatiu no *percebem* una voluntat de la mestra de voler instruir l'infant sobre com es diu en català «está haciendo» i opta per no interrompre la comunicació. Estratègia, aquesta, que continua posant en pràctica en el tercer i quart torn, quan respon en català a un torn previ en castellà d'AOL. L'exemple 4 és una clara mostra que analitzar les estratègies interaccionals dels adults amb els infants és una tasca complicada. L'aplicació d'una tipologia d'estratègies comunicatives, fins i tot tan nítidament segmentades com la que estem presentant, mena cap a episodis d'anàlisi ambigua, i és que es poden concatenar diverses estratègies en torns successius, la qual cosa dificulta discernir quan en comença una i n'acaba una altra.

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

#### Exemple 5. Continuació

Mestra	<b>Quants anys fareu vosaltres?</b>
DIV	<b>Quatre.</b>
PAR	Yo tengo tres.
Mestra	<b>Però en faràs quatre.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

#### 2.2.4 Traducció

Denominem com a *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 pedagògica de la intervenció, que no és altra que proporcionar equivalents per augmentar el cabal lèxic de la L2 dels infants no catalanoparlants. A partir dels exemples següents es poden observar les dues versions amb les quals les mestres apliquen la *traducció*:

**Exemple 6. Traducció**


---

Mestra	<b>Què dibuixes?</b>
JOJ	Un gusano.
Mestra	Un gusano? <b>Un cuc? Que t'agraden els cucs?</b>

---

En negreta el català; en rodona el castellà

En la primera versió s'incorpora l'equivalent lèxic català immediatament després de la paraula que es vol traduir –«Un gusano? Un cuc?»–, i posteriorment es formula un nou enunciat amb la incorporació de la nova paraula. Cal dir que aquesta no és 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 i convertint-se així en un nou exemple de continuació.

La segona versió consisteix simplement a traduir l'enunciat en castellà de l'infant. AOL va cap a la mestra i li ensenya el davantal que porta a la mà:

**Exemple 7. Traducció**


---

Mestra	<b>I què vols que faci amb això?</b>
AOL	Que me lo ates.
Mestra	<b>Ah... que t'ho cordi.</b>

---

En negreta el català; en rodona el castellà

**2.2.5 Correcció**

L'estratègia de la *correcció* té punts de contacte amb la de la traducció, atès que també incorpora l'equivalència 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 de forma explícita cap tipus d'ús, simplement es recorda que a classe s'ha d'utilitzar el català. Fixem-nos: DAX és un nen bilingüe familiar que a l'aula parla majoritàriament en català. La mestra està ensenyant les parts del cos i quan esmenta per segon cop les orelles, DAX li pregunta:

#### Exemple 8. Correcció

DAX	Otra vez?
Mestra	<b>Sí. «Una altra vegada» es diu.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

Els dos fragments següents exemplifiquen el que anomenem *exigència feble d'ús*. A diferència de l'estadi anterior, en aquest la mestra no només proporciona la traducció de l'enunciat, sinó que també convida a utilitzar activament la llengua. En el primer exemple, la mestra mostra cartells amb els noms dels alumnes amb l'objectiu que aquests reconguin el seu nom:

#### Exemple 9. Correcció

Mestra	<b>De qui és aquest nom?</b>
SEC	Mío.
Mestra	<b>Molt bé. Digues «meu, meu».</b>
SEC	<b>Meu.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

En el segon, AOL s'adreça a la mestra:

#### Exemple 10. Correcció

AOL	Yo tengo una luna.
Mestra	<b>Tinc una lluna. A veure com ho dius?</b>
AOL	<b>Una lluna.</b>
Mestra	<b>Molt bé.</b>

En negreta el català; en rodona el castellà

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 la llengua, també s'afegeix algun tipus d'instrucció sobre quin és el codi que cal usar a l'aula. Vegem-ho amb un parell d'exemples. En el primer la mestra demana a LUP –de L1 catalana– que expliqui a ORB –de L1 castellana– una activitat plàstica. Quan LUP acaba, la mestra pregunta:

#### Exemple 11. Correcció

---

Mestra	<b>ORB, quants cargols enganxaràs a la fulla gran?</b>
ORB	<b>Un.</b>
Mestra	<b>Molts! A veure, digue-ho.</b>
ORB	<b>Molts.</b>
Mestra	<b>I a la petita?</b>
ORB	Poquitos. ((en veu molt fluixa))
LUP	<b>Poquets, ho ha dit.</b>
Mestra	<b>Sí, però en castellà. I aquí s'ha de dir en català. A veure com ho diem en català? [Molts i pocs].</b>
Tots	<b>[Molts i pocs].</b>

---

En negreta el català; en rodona el castellà

En el segon fragment, la mestra ensenya el llibre dels *101 Dàlmates*, i pregunta –assenyalant un gos– quin animal és. MIM, 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:

#### Exemple 12. Correcció

---

MIM	Son perros.
Mestra	<b>Ai quin susto! Digue-ho en català.</b>
MIM	<b>Són gossets.</b>
Mestra	<b>Són gossets.</b>

---

En negreta el català; en rodona el castellà



### **2.3 Síntesi de les estratègies comunicatives a l'aula**

En aquest apartat 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 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. Per tant, a través de l'observació i l'anàlisi qualitativa d'aquestes estratègies hem de concloure que la hipòtesi de les normes lingüístiques tutoritzades es compleix.

### **3. Les tries lingüístiques entre iguals: aspectes quantitatis**

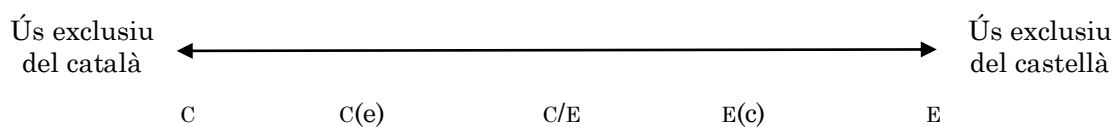
En la secció anterior hem vist quins procediments posa en circulació el personal docent de l'escola per resoldre les interaccions verticals, és a dir, les converses entre adults i infants. Els dos propers apartats els dedicarem a explicar les interaccions horitzontals, les converses entre alumnes. L'anàlisi la farem des del doble vessant quantitatiu i qualitatiu. Com veurem tot seguit, l'apartat quantitatiu es divideix en quatre subapartats: la llengua primera dels infants, les tries lingüístiques dins les xarxes socials dels infants, l'anàlisi de components principals i els usos lingüístics entre iguals dins de l'aula. Deixant de banda aquest darrer subapartat, els tres primers es basen en dades declarades dels pares dels infants durant les entrevistes. Nombrosos estudis ja han demostrat els biaixos d'aquests tipus de dades sobre el que acaben sent les pràctiques reals. Per tant, els resultats que

presentem a continuació s'han de prendre de manera cautelosa; expressen més una tendència que un càlcul exacte.

### 3.1 Resultats globals

Tota l'anàlisi quantitativa sobre els usos lingüístics es basarà en una opció pentacòtoma. El Gràfic 11 il·lustra el contínuum d'opcions lingüístiques amb què s'ha resumit el ventall de tries lingüístiques que hom pot escollir per adreçar-se a altri. Així, i d'esquerra a dreta, C equivaldria a un ús exclusiu o gairebé exclusiu de català; C(e), a un ús majoritari de català; C/E a un ús similar dels dos idiomes; E(c), a un ús majoritari de castellà; i E, a un ús exclusiu o gairebé exclusiu de castellà. Exposem un escenari, doncs, on les dues opcions ubicades als extrems permeten negociar un context monolingüe en català o castellà, mentre que les altres tres remetent a un entorn amb una presència més o menys acusada d'aquestes dues llengües.

**Gràfic 11 Representació de les opcions lingüístiques**



A cadascuna d'aquestes opcions se'ls ha assignat un valor numèric: C=1; C(e)=0,75; C/E=0,50; E(c)=0,25; i E=0. Aquest valor servirà per determinar el pes de cada una de les llengües en les anàlisis que se succeiran a les pàgines següents.

Som plenament conscients que l'encasellament d'un fenomen social en unes etiquetes concretes demana un exercici de simplificació de la realitat potser excessiu; i encara més si és una realitat complexa com són els usos lingüístics. Amb tot, s'ha cregut convenient emprar aquesta gradació per dos motius. En primer lloc per guanyar perspectiva en la interpretació dels resultats; dit d'una altra manera, una fragmentació excessiva de les

categories podria dificultar-ne l'explicació, més que no pas facilitar-la. I en segon lloc, perquè els rètols que farem servir, amb lleugeres variacions, ja han estat emprats –i se n'ha comprovat la utilitat– en altres estudis i investigacions de sociolingüística catalana (vegeu per exemple les edicions de 2003 i 2008 de l'enquesta sobre els usos lingüístics a Catalunya).

Ara que hem esbossat els eixos sobre els quals desenvoluparem la nostra anàlisi, en la Taula 17 es presenten els torns de parla produïts pels infants i l'assignació de pertinença en cada una de les categories.

Tal com s'ha explicat en el capítol de metodologia, hem diferenciat entre torns de parla entre iguals (o d'ús interpersonal), torns de parla «monòlegs» i torns de parla «repeticions ecolòiques». Atès que en aquesta recerca l'atenció està centrada en les interaccions entre iguals, només tindrem en compte els torns de parla d'ús interpersonal. Això no obstant, era important ressaltar la naturalesa dels diferents torns de parla trobats durant la transcripció.

Amb independència del tipus de torn de parla, tots estan subdividits en cinc opcions lingüístiques: català, castellà, alternança de codis, dubtós i indiferent. Recordem succintament que sota els rètols «català» i «castellà» s'hi han englobat els torns emesos en aquestes llengües respectivament. S'han considerat alternances de codi els torns en una llengua primera amb unitats lèxiques d'una segona llengua que apareixen en menys de tres gravacions, o que són produïdes per menys de tres subjectes, o que no apareixen en cap dels corpus consultats. Els torns de parla dubtosos no contenen cap element fonològic o morfosintàctic que els diferenciïn i ens permeti assignar-los a un o altre idioma. Finalment, els indiferents estan compostos per fragments intel·ligibles, sorolls, riures o noms propis.

**Taula 17 Nombre total torns de parla produïts pels infants<sup>50</sup>**

Nombre total dels torns de parla	7876	100%
torns d'ús interpersonal	7190	91,3%
torns de llenguatge egocèntric	605	7,7%
torns de llenguatge egocèntric repetitiu	81	1,0%
<b>Total llengua torns de parla ús interpersonal</b>	<b>7190</b>	<b>100%</b>
català	4427	61,6%
castellà	1283	17,8%
dubtós	674	9,4%
indiferent	440	6,1%
alternança de codis	366	5,1%
<b>Total llengua torns de parla egocèntrics o «monòlegs»</b>	<b>605</b>	<b>100%</b>
català	333	55,0%
castellà	157	26,0%
dubtós	41	6,8%
indiferent	26	4,3%
alternança de codis	48	8,0%
<b>Total llengua torns de parla egocèntrics repetitius o «ecolàlia»</b>	<b>81</b>	<b>100%</b>
català	33	40,7%
castellà	39	48,1%
dubtós	5	6,2%
indiferent	1	1,2%
alternança de codis	3	3,7%

Si ens fixem en la Taula 17, dels 7.876 torns de parla transcrits, la immensa majoria (91,3%) hem considerat que podien ser classificats com d'ús interpersonal, això és, que responien a la voluntat de l'emissor de comunicar-se amb el seu company. Pel que fa a l'ús de les llengües, el català té una presència (61,6%) molt més notable que el castellà (17,8%). El 9,4%

<sup>50</sup> En el capítol metodològic hem argumentat les diferències entre el codi 2 i el codi 3 i que finalment l'anàlisi s'efectua sobre els resultats obtinguts en el codi 3. A continuació presentem els resultats globals obtinguts segons el mètode del codi 2: català, 4675 torns (65%); castellà, 1432 torns (19,9%), dubtós, 276 torns (3,8%); indiferent, 440 torns (6,1%); i alternança de codis, 367 torns (5,1%). Després d'aplicar la *prova t per a mostres relacionades* hem pogut observar que la diferència entre el codi 2 i el codi 3 no és estadísticament significativa. Amb tot s'ha optat per treballar amb el criteri més restrictiu (codi 3) per deixar menys marge a la lliure interpretació de l'investigador sobre si calia categoritzar els torns com a català o castellà.

de torns s'han considerat dubtosos i per tant no s'han pogut adscriure a cap de les dues llengües, mentre que els indiferents representen el 6,1% del total. Finalment, les alternances de codi (5,1%) representen el percentatge més baix.<sup>51</sup>

Per entendre per què s'han obtingut aquests resultats, tot seguit pararem atenció a diversos condicionants sociolingüístics, com ara la llengua primera dels infants, la composició lingüística de les seves xarxes socials o diferents variables qualitatives. L'anàlisi de tots aquests factors ens permetrà abordar la descripció de les interaccions entre iguals, i respondre qüestions com ara quina és la llengua de comunicació en les converses intragrups i intergrupals, o si tots els infants utilitzen les dues llengües.

### 3.2 La llengua primera dels infants

Tradicionalment s'ha considerat que la llengua primera (o *llengua inicial*, com Torres (2003) també l'ha denominada)<sup>52</sup> d'una persona és la que parla a casa des de petit. Per aquest motiu s'analitza amb deteniment les figures del pare i la mare, en principi les dues persones que passen més estona amb l'infant,<sup>53</sup> i per tant el que més l'influencien lingüísticament.

---

<sup>51</sup> El baix percentatge d'alternances de codi s'ajusta als resultats obtinguts en altres corpus. Vegeu per exemple Galindo (2006: 270).

<sup>52</sup> La profusió terminològica en aquest terreny sovint genera una gran confusió entre termes com ara *llengua primera*, *llengua inicial*, *llengua de la llar*, *llengua nativa*, *llengua dominant*, *llengua materna*, *llengua d'ús habitual*, etc. Vegeu Vila, Galindo i Rosselló (2002: 94-101) per a una anàlisi de la qüestió i per a una proposta de delimitació conceptual. En aquesta recerca emprarem indistintament els termes *llengua primera* o *llengua inicial* per referir-nos al primer sistema lingüístic que s'adquireix.

<sup>53</sup> En el cas dels progenitors dels infants d'aquest estudi, tots els pares i mares tenien contacte diari amb els seus fills, amb l'excepció del pare de MIG.

**Taula 18 Llengua de relació entre i amb els progenitors i L1 de l'infant<sup>54</sup>**

	pare a mare	mare a pare	pare a infant	mare a infant	L1 infant
ARR	0	0	1	1	1
ATL	1	1	1	1	1
GUR	0	0	1	1	1
LUP	1	1	1	1	1
MAA	1	1	1	1	1
MAS	1	1	1	1	1
MIE	1	1	1	1	1
MIM	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
BLA	0	0	0,25	0,75	0,5
DAX	0	0	0	1	0,5
AOL	0	0	0	0,25	0,13
JAE	0	0,25	0	0,25	0,13
MAM	0	0	0,25	0	0,13
PAR	0	0	0	0,25	0,13
JOJ	0	0	0	0	0
ORB	0	0	0	0	0
MIG				0	0
SEC	0	0	0	0	0

La Taula 18 recull les dades declarades dels pares dels infants pel que fa als usos lingüístics dins dels nuclis familiars. Està formada per cinc columnes. En les dues primeres s'hi reflecteix el codi de comunicació que pares i mares empren per parlar entre ells –recordem, 0 indica interacció en castellà, i 1 interacció en català–. D'aquestes dues columnes inicials cal destacar-ne tres aspectes. En primer lloc, la tria de la mateixa opció lingüística per part dels dos membres de la parella per comunicar-se entre si, fins i tot en aquells casos en què s'opta per una opció bilingüe (com en el cas dels pares de MIM). En segon terme, i en relació als usos bilingües, cal fer notar que són pràcticament inexistent, ja que només els pares de MIM manifesten fer servir majoritàriament el català, a més del castellà i del gallec per

<sup>54</sup> No va ser possible concertar una entrevista amb els pares de COD i d'OJE, per aquest motiu no han pogut ser inclosos ni en aquesta anàlisi ni en la que fem més endavant d'anàlisi de components principals. Després d'un any d'observació, però, tot fa pensar que COD és de llengua primera castellana i OJE de llengua primera catalana.

relacionar-se entre ells; i la mare de JAE, que ocasionalment parla al seu marit en català. Finalment, i atenent als valors obtinguts, hi ha sis parelles que declaren utilitzar el català en les seves converses, mentre que són un total d'onze les que declaren fer un ús –gairebé– exclusiu del castellà.

Aquest escenari d'ús majoritari favorable al castellà dins de la parella, presenta certes alteracions quan observem en quina llengua parlen els pares als seus fills (vegeu les columnes tercera i quarta). D'entrada cal apuntar que, en termes de transmissió intergeneracional, les parelles catalanoparlants no modifiquen en cap cas el seu comportament lingüístic. Dit d'una altra manera, si la llengua de la parella és el català, aquest és el codi que pare i mare transmeten a l'infant. En canvi, les parelles castellanoparlants presenten una variabilitat més acusada, fins al punt que reproduïxen les opcions lingüístiques que hem representat en el Gràfic 11. Concretament, els pares d'ARR i GUR utilitzen només el català per parlar amb els seus fills. Els de BLA fan ús d'un ventall de tries lingüístiques més ampli, i posen en joc el francès, el castellà i, en menor mesura, el català en el cas del pare, i el català i el castellà en el cas de la mare. Els de DAX han decidit parlar-li cadascú en un codi diferent. Algunes parelles han optat perquè un dels dos faci algun tipus d'ús de català amb l'infant, mentre que d'altres adopten un comportament paral·lel al dels seus homòlegs catalanoparlants i empren de manera exclusiva el castellà.

El comportament lingüístic d'aquest reduït nombre de persones no es pot pas dir que sigui fruit de l'anècdota o la casualitat. En una anàlisi sobre l'ús oral familiar de l'enquesta de la regió metropolitana de Barcelona, Galindo i Rosselló (2003) ja feien constar que els entrevistats procedents de famílies catalanòfones tenien índexs més elevats de transmissió de la *seva* llengua que els entrevistats provinents de famílies castellanòfones. Aquesta tendència que ja es reflectia l'any 1995, es consolidava el 2000, fins ara la darrera edició de l'enquesta.

Per últim, la darrera columna de la taula recull la llengua inicial de l'infant, la qual s'ha calculat simplement sumant els valors de les columnes «pare a nen» i «mare a nen» i dividint-los entre dos. Això ens permet observar com, malgrat que hi havia onze parelles castellanoparlants –dotze, si també incloem la mare de MIG–, de fet només hi ha vuit nens que són de llengua inicial castellana. A la vegada, el nombre d'infants de L1 catalana ascendeix a set, gràcies a la incorporació de dos efectius procedents de l'altre grup majoritari. Considerarem bilingües familiars els tres informants restants: MIM, BLA i DAX.

### 3.3 Les llengües de les xarxes socials dels infants

Ara que hem vist el comportament lingüístic dins del nucli familiar del pare i la mare amb l'infant, farem el mateix exercici ampliant la perspectiva sobre la xarxa social. El càlcul es farà tenint en compte tots els actors de la xarxa, per tant incloem de nou els pares.

Durant les entrevistes, els pares tenien com a condició per nomenar els actors de les xarxes dels infants, que les persones que esmentessin tinguessin una certa freqüència de contacte amb el nen; una regularitat que va quedar establerta en un cop al mes com a mínim. Això es va fer així perquè no es buscava tant construir la xarxa molt detalladament com, sobretot, incloure tots els actors que realment poguessin influir en les tries lingüístiques d'ego.<sup>55</sup> Es va creure, doncs, que si el contacte era superior a 30 dies la influència sobre l'infant seria molt poca com per tenir-la en compte en un estudi d'aquesta naturalesa.

Intentar recrear sobre paper la xarxa social d'un infant de 3 a 4 anys té, com gairebé tot, aspectes positius i negatius. El principal escull –insalvable– amb què hom es topa és que la composició de la xarxa la decideix el pare o la

---

<sup>55</sup> Recordem que en la bibliografia relacionada amb les xarxes socials s'anomena *ego* la persona que es pren com a punt de referència. En aquest estudi és sinònim de qualsevol dels alumnes del grup-classe.



mare assistent a l'entrevista. Conjuntament amb aquest fet, cal afegir que les entrevistes estaven circumscrites, per norma general, a un horari molt concret –l'hora abans d'acabar la classe de P3– i a l'assistència de només un dels dos progenitors. Per tant, no es pot descartar que les xarxes es poguessin haver completat més i millor amb més estona per treballar-les i amb la presència del pare i la mare per complementar-se. D'altra banda, però, un dels principals avantatges d'elaborar la xarxa social d'infants és que encara no tenen edat per contreure lligams dèbils<sup>56</sup> (Granovetter 1973) i per tant és possible delimitar bastant bé el seu entorn més immediat –com a mínim aquesta era l'opinió que transmetien els pares després de revisar conjuntament amb l'investigador els noms que havien donat.

La mitjana del nombre de contactes esmentats en les xarxes dels infants és de 10,5 persones, per a un màxim de 15 i un mínim de 7. La gran majoria són familiars i només un petit percentatge (el 18,4%) queda reservat a veïns, mainaderes o altres amics. Aquest percentatge té una distribució força desigual atès que només en les xarxes de vuit infants s'hi esmenten dues o més persones. Per tant, la majoria de les xarxes estan compostes exclusivament per familiars. D'altra banda, les llars dels infants tenen una mitjana de quatre persones, normalment el pare, la mare i un germà o germana a més d'ego. Aquesta dinàmica la trenca la família de JAE –originària de l'Equador–, que amb 8 persones supera llargament la mitjana de quatre per nucli familiar. Finalment, la mitjana de familiars fora del nucli se situa en 5,5 persones.

La Taula 19 recull diferents aspectes relacionats amb l'ús de les llengües en les xarxes socials dels infants, amb excepció de la primera columna, que és un recordatori de quina és la seva llengua primera.

---

<sup>56</sup> Els lligams dèbils poden dificultar dibuixar la xarxa social dels adults perquè són vincles basats en un contacte que pot ser molt poc freqüent. Això provoca que es multipliquin el nombre de contactes que *ego* pot esmentar com a integrants de la seva xarxa social.

**Taula 19 Llengua de relació amb les xarxes socials**

	L1 infant	mitjana llengua membres XS	oient XS	XS a infant	infant a XS
ARR	1	0,30	0,56	0,87	0,97
ATL	1	0,56	0,74	0,81	1
GUR	1	0,36	0,31	0,84	1
LUP	1	0,78	0,97	0,90	1
MAA	1	0,53	0,64	0,99	1
MAS	1	0,96	1	1	1
MIE	1	0,87	0,74	1	1
MIM	0,75	0,43	0,42	0,63	0,65
BLA	0,5	0,28	0,05	0,48	0,78
DAX	0,5	0,16	0,20	0,50	1
AOL	0,13	0	0,06	0,15	0,29
JAE	0,13	0,12	0,16	0,28	0,75
MAM	0,13	0,25	0,26	0,18	0,28
PAR	0,13	0	0	0,09	0,18
JOJ	0	0,12	0,05	0,05	0,75
ORB	0	0	0	0	0
MIG	0	0,27	0,03	0,07	0,10
SEC	0	0	0,01	0,08	0,04

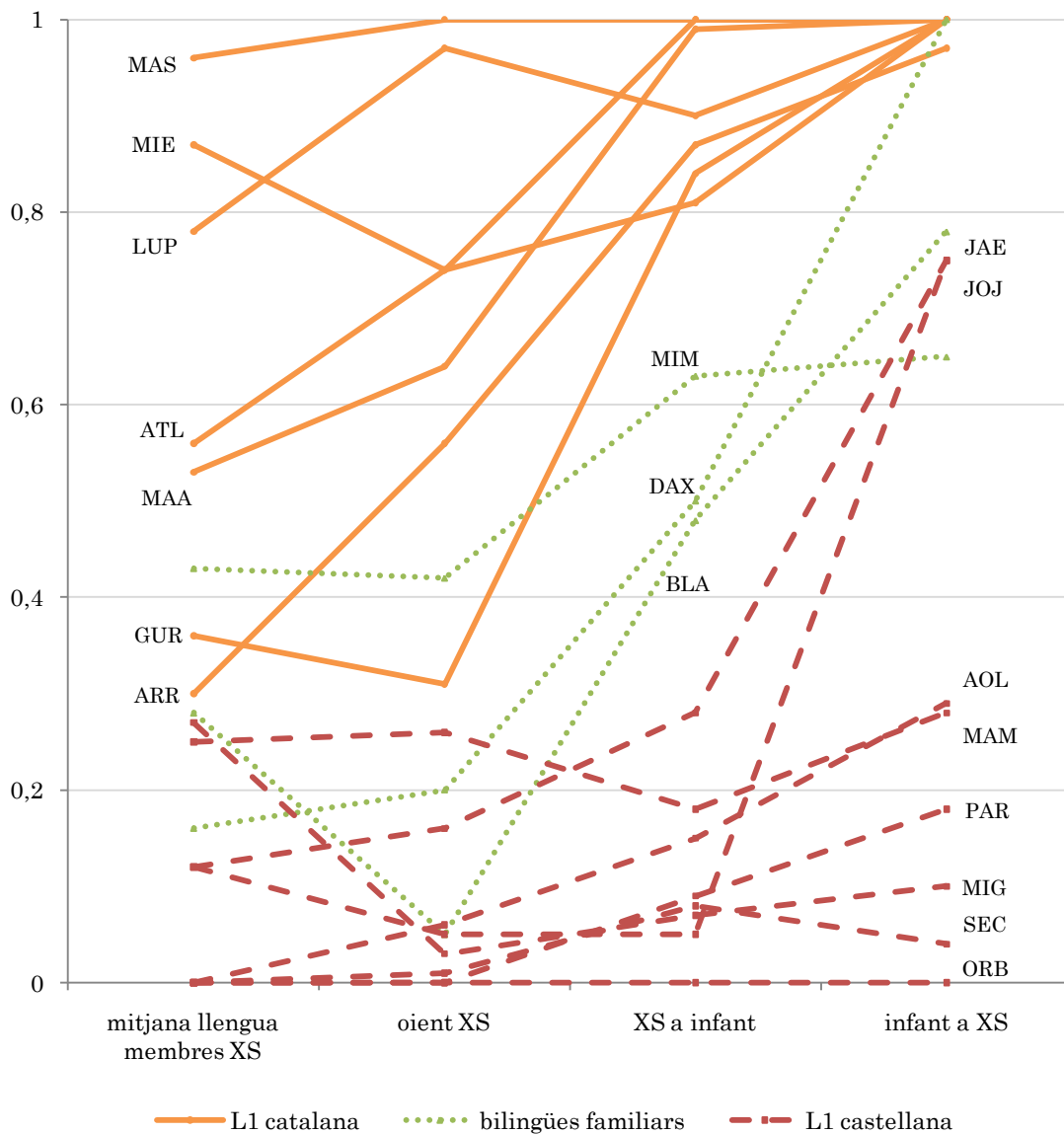
En la segona columna s'hi reflecteix la llengua inicial dels membres que formen part de la xarxa social expressada en forma de mitjana. Aquesta informació es va obtenir durant les entrevistes, quan es va preguntar per diverses variables sociolingüístiques d'aquestes persones, com ara l'edat, el lloc de naixement, la professió, etc.

La tercera columna «oient de la xarxa social» mostra el percentatge de català que sent ego entre els membres de la seva xarxa quan aquests no l'interpel·len directament, és a dir, quan l'infant és present mentre el pare parla amb l'oncle, el germà amb la mare, etc. Aquestes dades s'obtenen fent una mitjana de les tries lingüístiques de cada persona amb tots els actors de la xarxa, exceptuant-ne l'infant.

Les dades d'interpel·lació directa a l'infant queden reflectides en la columna «xarxa social a l'infant», i la de resposta a «l'infant a xarxa social». Tal com hem apuntat prèviament, no tots els actors influeixen de la mateixa manera el comportament lingüístic d'ego. Entenem que les persones que hi passen més temps són els que més l'influeixen. Per això hem ponderat els resultats de les dues darreres columnes segons la freqüència de contacte, perquè no tots els actors de la xarxa *pesen* igual en la vida de l'infant. Per tant, el primer pas va consistir a establir una escala de freqüència de contacte que englobava des d'1 (contacte diari) fins a 0 (cap contacte; valor que evidentment no es va recollir perquè equivaldria a no tenir cap contacte amb la persona). Els valors d'aquesta escala s'obtenen dividint el nombre de vegades que hom veu l'infant pels 7 dies que té una setmana. Això atorga a cada persona un pes diferent, cosa que modifica també el pes de la tria lingüística amb l'infant. Exemplificant-ho, no es pot comptabilitzar igual la mare que veu el nen cada dia i que li parla en català, amb l'avi que el veu dos cops per setmana i que li parla en castellà. En aquest cas, la tria lingüística de la mare té més influència que la de l'avi i per tant se li ha de concedir més pes a la primera que no a la segona. Ara bé, després d'aplicar la *prova t per a mostres relacionades* s'ha pogut comprovar que la diferència entre els resultats previs i posteriors a la ponderació no és estadísticament significativa, però així i tot es treballarà amb els resultats ponderats perquè creiem que són els que més s'acosten a la realitat.

Per tal de facilitar la lectura de la Taula 19, l'hem complementat amb el Gràfic 12.

Gràfic 12 Llengua de relació amb les xarxes socials



Tal com s'ha exposat prèviament, en la Taula 19 es mesuren dos conceptes diferents: la llengua inicial dels actors que figuren dins la xarxa, i la llengua de producció o recepció. El fet que aquests dos conceptes estiguin inclosos dins una mateixa taula –i gràfic– no és amb la voluntat de comparar-los; al contrari, hem cregut interessant incorporar les dues dades per fer-nos una idea més completa de l'evolució del català i del castellà en cada una de les xarxes. Una evolució que comença en cotes baixes pel que fa al català. La majoria de les persones que formen part de les xarxes socials dels infants – fins i tot d'aquells que són de L1 catalana –, no tenen el català com a llengua

inicial. Només en tres xarxes –les corresponents a MAS, MIE i LUP– es pot asseverar que la majoria dels membres són catalanoparlants originaris. La resta passen per una composició mixta –com la d’ATL, MAA o MIM– o són de tendència clarament al·lòfona.

La llengua inicial és un factor que s’ha demostrat determinant a l’hora de configurar les pràctiques lingüístiques. Vila (2003: 77-158), en una anàlisi de set enquestes fetes en l’àmbit del Principat des de l’any 1978 fins al 2001, conclou que hi ha una forta correlació entre llengua inicial i ús. És a dir, els catalanoparlants originaris empren àmpliament el català en diversos àmbits, de la mateixa manera com ho fan els castellanoparlants amb el castellà, mentre que els bilingües familiars fan un ús intermedi dels dos idiomes. Conjuntament amb la llengua inicial, un altre dels factors que s’ha revelat com a cabdal per entendre el capteniment sociolingüístic és la identificació amb una llengua. De fet, en alguna enquesta –com la de Fabà *et al.* (2003) feta al conjunt de la població catalana–, queda palès que del conjunt de variables analitzades la llengua d’identificació és la que té més pes a l’hora de determinar l’ús lingüístic. Malauradament, no disposem d’aquesta dada en la nostra recerca, cosa que ens hauria servit per complementar el comportament dels membres de les xarxes socials.<sup>57</sup>

Malgrat la indubtable influència que exerceix sobre el capteniment lingüístic de l’individu la llengua inicial –i la d’identificació–, en vista dels resultats fóra bo considerar els àmbits informals com a espais idonis per explorar noves pràctiques d’usos de les llengües, sobretot per a les persones adultes de L1 castellana en relació amb els nens petits. Unes pràctiques que per diverses causes –manca de competència, manca de confiança amb els interlocutors, timidesa, rutina, etc.– serien impensables d’aplicar en les comunicacions institucionalitzades (Corbeil 1980). Des d’aquesta

---

<sup>57</sup> Des d’un punt de vista tècnic es feia impossible posar-se en contacte amb les 190 persones esmentades en el total de 18 xarxes amb què treballem perquè ens expliquessin quina és la seva llengua.

perspectiva, les interaccions amb els més petits sembla un terreny especialment fèrtil per als adults castellanoparlants *distants* o *ocasionals*<sup>58</sup> per incorporar el català en alguna de les seves díades.

Si mantenim la segmentació que hem fet en la Taula 19 i per tant analitzem les xarxes socials basant-nos en la llengua primera dels infants, podrem observar alguns aspectes interessants. Comencem per les xarxes dels infants catalanoparlants. Els punts que representen la mitjana de la llengua inicial se situen majoritàriament de la meitat del gràfic cap amunt, però en dos casos –GUR i ARR– queden per sota del 0,4. La distribució d'aquestes set xarxes, doncs, és força desigual, ja que hi ha tres xarxes on la majoria de persones són de llengua inicial catalana, dues on els dos idiomes tenen una presència força parella i dues més de tendència castellanoparlant. Això, però, no ha suposat cap obstacle perquè el català hagi consolidat una presència preeminent en moltes de les interaccions. Aquest extrem és comprovable si ens fixem en l'apartat «oient de la xarxa social». La tendència de les línies és a ascendir, és a dir, a un ús major de català, cosa que deixa la xarxa de GUR com l'única que s'expressa majoritàriament en castellà. A força distància se situa la d'ARR que, tot i que els seus membres són sobretot de llengua inicial castellana, ara el català ha guanyat presència fins al punt d'esdevenir lleugerament dominant. Expressat en altres termes, la majoria d'aquestes xarxes o bé estan en procés de catalanització o bé ja han arribat a un estadi en què el català senyoreja en totes i cadascuna de les relacions interpersonals.

On no es pot parlar de tendència sinó d'unanimitat és en l'elecció de codi per adreçar-se a ego: el català és la llengua predominant o exclusiva de relació amb els infants. Tampoc no sembla generar dubtes entre els pares entrevistats que el català és la llengua *exclusiva* d'interpel·lació dels seus

---

<sup>58</sup> Vila (2005: 135-143) proposa una classificació dels parlants en funció dels usos interpersonals fora de la llar. Dues de les categories corresponen als distants o ocasionals amb el català. Respectivament, aquelles persones que fan un ús exclusiu o predominant del castellà en *tots* els contextos analitzats fora de la llar, i aquelles persones que actuen igual en *gairebé* tots els àmbits.

fills cap a totes les persones pertanyents a les seves xarxes. I remarcuem la paraula *exclusiva* perquè, també aquí, continuem treballant amb l'opció pentacòtoma, i en conseqüència els pares podien matisar lliurement les seves respostes introduint l'ús d'una segona llengua cosa que cap d'ells no va fer.

Girem ara la vista cap a les xarxes dels bilingües familiars. En aquest cas partim, en general, de nivells més baixos pel que fa a la mitjana de la llengua inicial dels seus membres. Probablement per aquest motiu l'evolució de l'ús del català divergeix força de les xarxes dels catalanoparlants, atès que la llengua ambiental que escolten els infants bilingües inicials és predominantment el castellà. En aquest aspecte, les seves xarxes s'equiparen a les dels de L1 castellana. En canvi, en l'apartat en què es valora la llengua de relació de la xarxa amb ego, la seves tries els allunyen dels castellanoparlants i els aproximen a la dels catalanoparlants, tot i que les cotes de català que assoleixen encara són llunyanes respecte d'aquest grup. De fet, els membres de les xarxes es comporten en coherència amb l'origen bilingüe de l'infant, i per tant se li adrecen en català i castellà de manera força parella.

Una vegada més, on de nou es percep un salt qualitatiu important favorable al català és quan l'infant és l'emissor ja que els tres bilingües familiars obtenen l'índex d'ús de català més elevat de les seves xarxes. Especialment destacable és el capteniment de DAX, que amb un ús declarat de català com a llengua única de relació, actua com si fos de L1 catalana.

Finalment, els infants que hem classificat de L1 castellana provenen d'una xarxa on els seus membres tenen el castellà com a llengua inicial de manera exclusiva o molt dominant. Això fa que totes les xarxes quedin concentrades a la part inferior del gràfic. Aquest fet contrasta amb el grup catalanoparlant, que com hem vist quedava distribuït molt més longitudinalment. Aprofundint encara en aquest aspecte, convé subratllar

que fins a un total de quatre xarxes no tenen cap persona que no sigui de llengua inicial altra que el castellà. La conseqüència que se'n deriva és que en aquestes xarxes el castellà és l'únic vehicle de comunicació. Però no tan sols això. De la resta de xarxes on el català té algun tipus de presència com a llengua inicial –cas de MIG i MAM–, la pressió de la xarxa –o si es vol, la composició demolingüística local– provoca que aquella llengua quedi bandejada en favor del castellà. Dit d'una altra manera, en sis de les vuit xarxes dels nens de L1 castellana, el català, si l'infant no és interpellat, no hi té cabuda.

Tal com passava en els dos altres grups lingüístics, la interpellació a ego suposa un revulsiu per al català, però amb matisos. En primer lloc perquè la introducció del català se circumscriu bàsicament a dos casos –AOL i JAE–, mentre que en els altres el guany d'interaccions en català és nul. I en segon terme, perquè fins i tot en aquests dos casos la presència de català dista molt de la dels bilingües familiars. Pel que fa a la llengua de resposta, en el gràfic es poden distingir fins a tres subgrups segons l'ús del català. En el primer, dos infants es dirigeixen de manera preferent en aquesta llengua. Especialment sorprenent resulta el cas de JOJ ja que pertany a una xarxa en què en els índexs d'oient i d'interpellació a ego puntua fregant el 0, és a dir, amb absència de català. AOL i MAM formen el segon subgrup, amb la tria lingüística que passa per fer del castellà la llengua dominant de les interaccions en correspondència a com són interpellats. Amb tot –una vegada més– els infants obtenen una puntuació que fa que a les seves tries el català tingui més presència que en el conjunt de la xarxa. Finalment, el tercer subgrup està format per la resta d'infants de L1 castellana, amb un ús molt feble o inexistent de català.

### **3.4 Anàlisi de components principals**

Un cop hem determinat la llengua primera dels infants i les dinàmiques sociolingüístiques de les seves xarxes socials, centrarem la nostra atenció a



escatir quins dels factors que s'han tingut en compte en aquesta recerca són els que poden predir millor l'ús interpersonal del català a l'aula. Expressat en altres termes, a més de la llengua primera o de la composició sociolingüística de les xarxes socials, podem vincular l'ús de les llengües a altres variables?

Abans d'entrar en aquesta qüestió cal parar esment a un aspecte estadístic important. Com veurem en el següent apartat, el nombre de variables amb el qual treballarem és de 14. Això implica que s'ha de considerar  $C_{(14,2)}=91$  coeficients de correlació per esbrinar estructures pautades de comportament lingüístic. Realitzar una operació d'aquest tipus simplement a «ull nu» amb garanties d'èxit és una missió gairebé impossible. A més, sovint s'obtenen correlacions fortes d'una sèrie de variables que, al cap i a la fi, acaben mesurant el mateix des de diversos prismes (Marín 2006). Per aquest motiu seria de gran ajuda poder sintetitzar les dades redundants amb l'objectiu d'obtenir la informació més simplificada possible. L'anàlisi de components principals compleix aquesta condició.

L'anàlisi de components principals (d'ara endavant ACP) és una tècnica estadística multivariant que redueix un nombre  $p$  de variables originals a un grup de variables noves més petit on no hi ha redundància d'informació. Aquestes variables reben el nom de *components*, i tenen com a característiques bàsiques que són combinacions linears de les variables originals i que intenten incorporar-ne la major part de la variança, això és, el grau més alt d'informació possible.

### 3.4.1 Consideracions prèvies

L'ACP és una tècnica que no admet valors perduts, és a dir, és un requisit indispensable que en el moment d'introduir les dades al programa informàtic<sup>59</sup> totes les caselles tinguin un valor. A l'hora de fer les entrevistes

---

<sup>59</sup> Les dades estadístiques s'han tractat amb el paquet *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versió 15 per a Windows.

als pares no s'havia previst emprar aquesta anàlisi –es pensava fer una exploració impressionística, no estadística– per això es va dissenyar un qüestionari que podia admetre valors perduts. Per exemple, es preguntava sobre si els infants havien anat a la llar d'infants abans d'arribar a P3, i en el cas que la resposta fos afirmativa llavors es tenien en compte tota una sèrie de consideracions sociolingüístiques com ara el barri on era la llar, des de quina edat hi anava o la llengua de les mestres. Alguns dels infants havien anat a la llar d'infants mentre que d'altres no. Aquests darrers van generar un nombrós grup de valors perduts que l'ACP no pot processar. Per aquest motiu, doncs, ens hem vist obligats a treballar amb les variables de les quals disposàvem tots els valors. En són un total de 14 i les descriuim tot seguit:

**Taula 20 Variables emprades en l'ACP**

nom	descripció
<i>totprndenapares</i>	codi(s) que l'infant empra per interactuar amb els pares
<i>totinterpparesanen</i>	codi(s) que els pares empen per interactuar amb l'infant
<i>totoientpares</i>	codi(s) que l'infant sent quan els pares interactuen entre si
<i>totprndenanf</i>	codi(s) que l'infant empra per interactuar amb els membres del nucli familiar
<i>totinterpnfanen</i>	codi(s) que els membres del nucli familiar empen per interactuar amb l'infant
<i>totoientnf</i>	codi(s) que l'infant sent quan els membres del nucli familiar interactuen entre si
<i>totprdenaxs</i>	codi(s) que l'infant empra per interactuar amb els membres de la xarxa social
<i>totinterpanexs</i>	codi(s) que els membres de la xarxa social empen per interactuar amb l'infant
<i>totoientxs</i>	codi(s) que l'infant sent quan els membres de la xarxa social interactuen entre si
<i>canalstv</i>	codi(s) dels canals de televisió que l'infant veu més sovint

<i>dvd</i>	codi(s) dels dvd que l'infant veu
<i>model lingüístic</i>	opinió dels pares respecte del model lingüístic escolar de conjunció
<i>llar d'infants</i>	l'infant va anar a la llar d'infants?
<i>convergència</i>	actitud dels pares davant la possibilitat de convergir lingüísticament

Abans d'entrar pròpiament en l'anàlisi, dos indicadors ens permetran determinar la conveniència d'emprar aquesta tècnica. El primer és la matriu de correlacions (vegeu-la a l'annex), que és definida positiva, condició necessària per continuar amb l'ACP. El segon indicador són els estadístics que es presenten en la Taula 21.

**Taula 21 KMO i prova de Bartlett**

Mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin		,803
Prova d'esfericitat de Bartlett	Khi-quadrat aproximat	348,032
	gl	78
	Sig.	,000

Els índexs revelen que és pertinent aplicar l'ACP per explicar les dades que hem recollit (Pallant 2005). D'una banda, la mesura d'adequació mostral de Kaiser-Meyer-Olkin –més coneguda com a KMO– presenta un valor de 0,803. L'alta correlació de l'estadístic (superior a 0,7) cal interpretar-la com l'adequació de les dades a l'ús d'aquesta tècnica estadística. L'índex KMO indica la proporció de variances que tenen en comú les variables analitzades. D'altra banda, la prova d'esfericitat de Bartlett contrasta la hipòtesi que la matriu de correlacions es pot acceptar que sigui la matriu d'identitat. A la pràctica això comporta que si el nivell de significació és superior a 0,05, no es podrà rebutjar la hipòtesi nul·la i per tant no es podrà assegurar que el model factorial sigui l'idoni per explicar la variances de les dades. En el

nostre cas, el p-valor és menor de 0,001, cosa que permet justificar plenament l'ús d'aquesta tècnica.

### 3.4.2 Extracció del nombre òptim de factors

El moment de determinar el nombre de factors que millor poden explicar la variança de les variables és molt important perquè d'això en dependrà tota l'anàlisi posterior. En primer lloc ens fixarem en la taula de les comunalitats. La comunalitat assenyala la quantitat de variança que explica cada variable, en un rang que comprèn del 0 a l'1. Per defecte, el valor inicial de cada comunalitat és 1. El valor 0 de les comunalitats indica que una determinada variable no té cap capacitat explicatòria sobre la pregunta inicial que hom voldria respondre; i en canvi, el valor 1 justifica plenament la inclusió d'aquest factor per a una anàlisi posterior.

**Taula 22 Comunalitats**

	Inicial	Extracció
totprndenapares	1,000	,950
totinterpparesanen	1,000	,927
totoientpares	1,000	,776
totprndenanf	1,000	,960
totinterpnfanen	1,000	,928
totoientnf	1,000	,947
totprdenaxs	1,000	,935
totinterpanenxs	1,000	,946
totoientxs	1,000	,928
canalstv	1,000	,748
dvd	1,000	,779
model lingüístic	1,000	,915
llar d'infants	1,000	,665
convergència	1,000	,290

Mètode d'extracció: anàlisi de components principals

Atenent al resultat obtingut en les extraccions, es poden observar valors alts, la majoria molt propers a 1, cosa que significa que els factors extrets representen bé les variables. Això no obstant, l'última comunalitat només obté un valor de 0,290. Si el valor és inferior a 0,50 es considera que el factor no representa bé la variable, i per això s'ha eliminat de l'anàlisi.

Un cop determinades les comunalitats, ara ja estem en disposició d'extreure el nombre òptim de factors. Hi ha diverses tècniques que poden ser usades per completar aquest procés. Aquí n'hem triat dues de les més emprades: el criteri de Kaiser i el gràfic de sedimentació. El criteri de Kaiser estableix que només els factors amb autovalors inicials –els anomenats *valors eigen*– superiors a 1 es retindran per a l'anàlisi posterior (Pallant 2005: 175). D'altra banda, el gràfic de sedimentació aporta el plus de visualització per determinar el nombre de factors que cal conservar. El consens general recomana descartar els factors situats a la zona de sedimentació, això és, la zona del gràfic en què les components ja no presenten pendents forts.

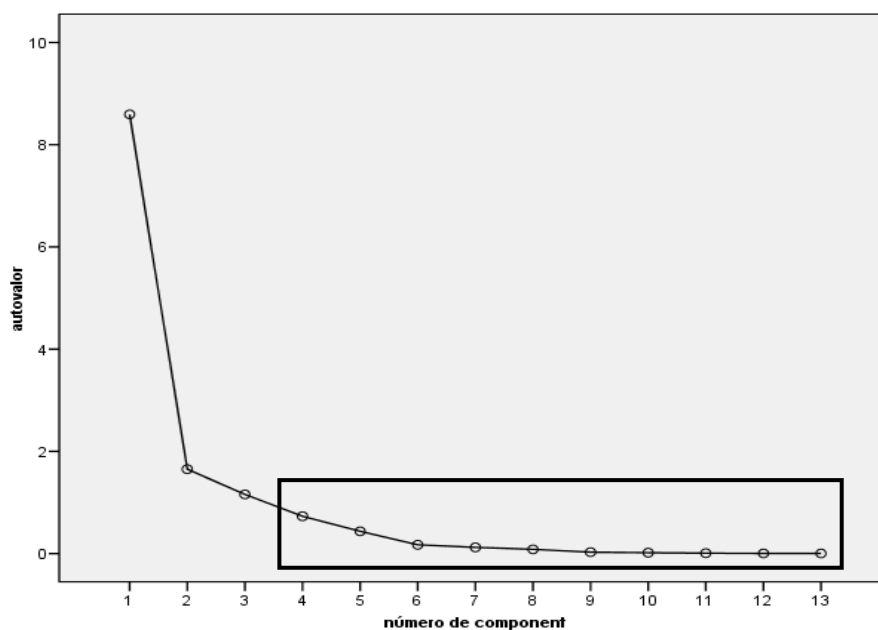
A partir dels resultats de la Taula 23 s'ha decidit extreure per a l'anàlisi els tres primers factors. D'una banda perquè l'autovalor inicial de la quarta component ja és inferior a la unitat; i de l'altra perquè el percentatge acumulat de variances pels tres primers factors suma el 87,712%. Dit d'una altra manera, la síntesi de les 13 variables originals en tres components implica la pèrdua *només* del 12,3% d'informació. La primera component té la variances més alta (66,105%), i per tant és la que té més poder explicatiu de les dades. La segona i tercera components, amb el 12,701% i el 8,903% respectivament, tenen un pes molt menor a l'hora d'ajudar a interpretar les dades.

**Taula 23 Variança total explicada**

		Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció		
		total	% de la variança	% acumulat	total	% de la variança	% acumulat
components	1	8,594	66,105	66,105	8,594	66,105	66,105
	2	1,651	12,701	78,806	1,651	12,701	78,806
	3	1,157	8,903	87,709	1,157	8,903	87,709
	4	0,730	5,614	93,323			
	5	0,436	3,351	96,674			
	6	0,171	1,318	97,992			
	7	0,121	0,934	98,926			
	8	0,083	0,636	99,562			
	9	0,028	0,214	99,776			
	10	0,017	0,128	99,904			
	11	0,008	0,061	99,964			
	12	0,003	0,021	99,986			
	13	0,002	0,014	100,000			

Mètode d'extracció: anàlisi de components principals

Per la seva banda, el gràfic confirma la impressió que la zona de sedimentació –emmarcada amb un rectangle– s'estableix entre la tercera i la quarta component.

**Gràfic 13 Representació de les components**

### 3.4.3 Interpretació de les components

La matriu de components aporta la correlació de les variables originals amb les tres components que hem extret en l'apartat anterior. Com a criteri s'ha establert que les variables que representaran la primera component seran aquelles amb p-valor superior a 0,750. Ara bé, si s'hagués aplicat aquest mateix criteri per a la segona i tercera components només haurien estat representades per una sola variable, aspecte que és preferible evitar en l'ACP. Per aquest motiu s'ha acabat seleccionant els dos valors més alts de les components 2 i 3, amb independència del p-valor de cada variable.

**Taula 24 Matriu de components<sup>(a)</sup>**

	1	2	3
totinterpanenxs	0,969		
totinterpparesanen	0,956		
totinterpnfanen	0,954		
totprddenaxs	0,929		
totprddenanf	0,924		
totprddenapares	0,920		
totoientnf	0,895	0,352	
totoientxs	0,892	0,360	
totoientpares	0,778	0,409	
llar d'infants	0,725	-0,368	
dvd	0,579	-0,515	0,422
canalstv		0,770	0,330
model lingüístic	-0,396		0,841

Mètode d'extracció: anàlisi de components principals; <sup>(a)</sup> 3 components extretes

La component 1 està integrada per nou de les tretze variables. Com podem comprovar es refereixen a tres àmbits d'ús concèntrics: pares, nucli familiar i xarxes socials. Tenen en comú, a més, que totes fan referència tant a la

llengua que *sent* l'infant –ja sigui perquè és directament interpellat, ja sigui perquè és oient d'una conversa–, com a la llengua en què *produeix* els enunciats. Per aquest motiu anomenarem la primera component *recepció/producció*. Segons la Taula 24, les nou variables de la component són les que millor expliquen el comportament lingüístic dels nens a l'aula (recordem que aquesta component recull el 66,1% de la varianza).

La component 2 incorpora dues variables que remetent al consum cultural que rep l'infant a través, d'una banda, de la llengua dels canals de televisió que veu més sovint, i de l'altra, de la llengua dels DVD. Anomenarem aquesta component, doncs, *usos mediatitzats*, la qual explica el 12,7% de la varianza.

Finalment, la component 3 també està formada per dues variables que equivalen al 8,9% de la varianza. Anomenarem aquesta component *ideologies*,<sup>60</sup> atès que engloba aspectes que menen a les ideologies lingüístiques dels pares, com ara si caldria canviar aspectes del model lingüístic escolar respecte a l'ús de les llengües, especialment del català i del castellà. A més, torna a aparèixer la variable «llengua dels DVD», que a banda de fer referència a la capacitat receptiva de l'infant, fàcilment també es pot vincular a la voluntat explícita dels pares d'adquirir productes amb unes determinades opcions lingüístiques.

#### 3.4.4 Interpretació dels resultats

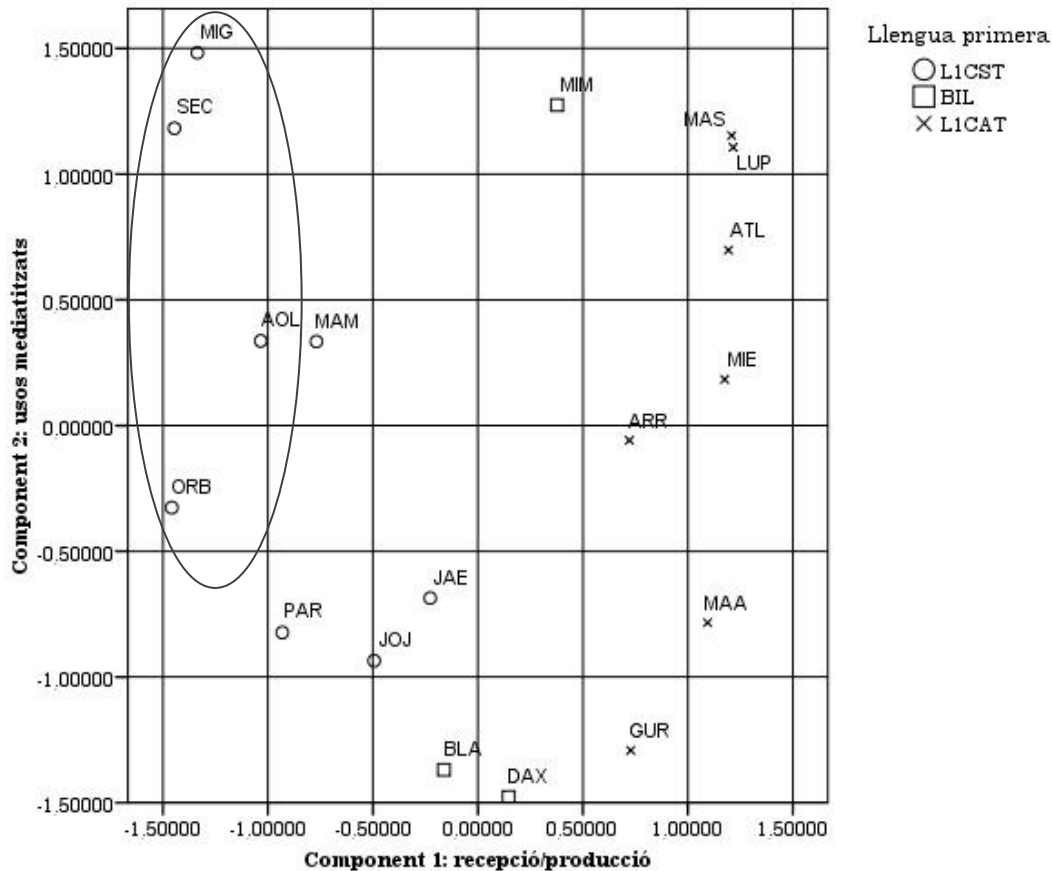
La selecció de tres components per a la interpretació dels resultats permetria fer-ne una representació gràfica tridimensional. Això no obstant, hem preferit treballar amb gràfics bidimensionals perquè són més senzills d'interpretar.

---

<sup>60</sup> Entenem per *ideologies* la «base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo» (Dijk 1999: 21). Aquestes representacions, doncs, permeten a l'individu estructurar les creences socials en funció d'uns conceptes que comparteix amb un conjunt de persones i finalment actuar segons la seva lògica.



Gràfic 14 Component 1 «recepció/producció» vs. component 2 «usos mediatitzats»



Segons hem pogut veure a la matriu de components –vegeu *supra* Taula 24– la component «recepció/producció» és la que aporta més capacitat explicatòria al capteniment lingüístic dels infants amb els seus iguals.

La lectura de l'eix horitzontal, corresponent a la primera component, mostra una clara diferenciació dels infants segons el grup lingüístic. Podem esquematitzar el gràfic dient que a la meitat esquerra s'hi concentren tots els infants de L1 castellana, la zona central és ocupada pels bilingües familiars i a la dreta hi ha els catalanoparlants. Ara bé, dins de cada grup es detecten diferències importants. MAM, i especialment JOJ i JAE, senten o empren més el català que la resta dels seus companys de L1 castellana, els quals tenen unes xarxes socials on l'ús del català és molt feble. Alhora, la presència del castellà en les xarxes socials d'ARR i GUR és més alta que en les xarxes de la resta d'infants catalanoparlants. Per la seva banda, la posició

dins del gràfic dels bilingües familiars revela que la composició lingüística de les seves xarxes socials tenen una clara tendència a la catalanització. De fet tot el gràfic mostra aquesta dinàmica, fins i tot entre els castellanoparlants. La dispersió dels membres de L1 castellana, amb tendència dels punts a desplaçar-se cap a la dreta, mentre que els de L1 catalana amb tendència a estar agrupats significa que els infants de llengua inicial catalana empren i senten més català que els seus companys de L1 castellana el castellà. Dit d'una altra manera, una part dels castellanoparlants produeixen o senten més enunciats en la seva L2 que no pas els catalanoparlants. Com podem observar, doncs, la interpretació d'aquesta component coincideix amb l'anàlisi de les xarxes socials que hem realitzat prèviament.

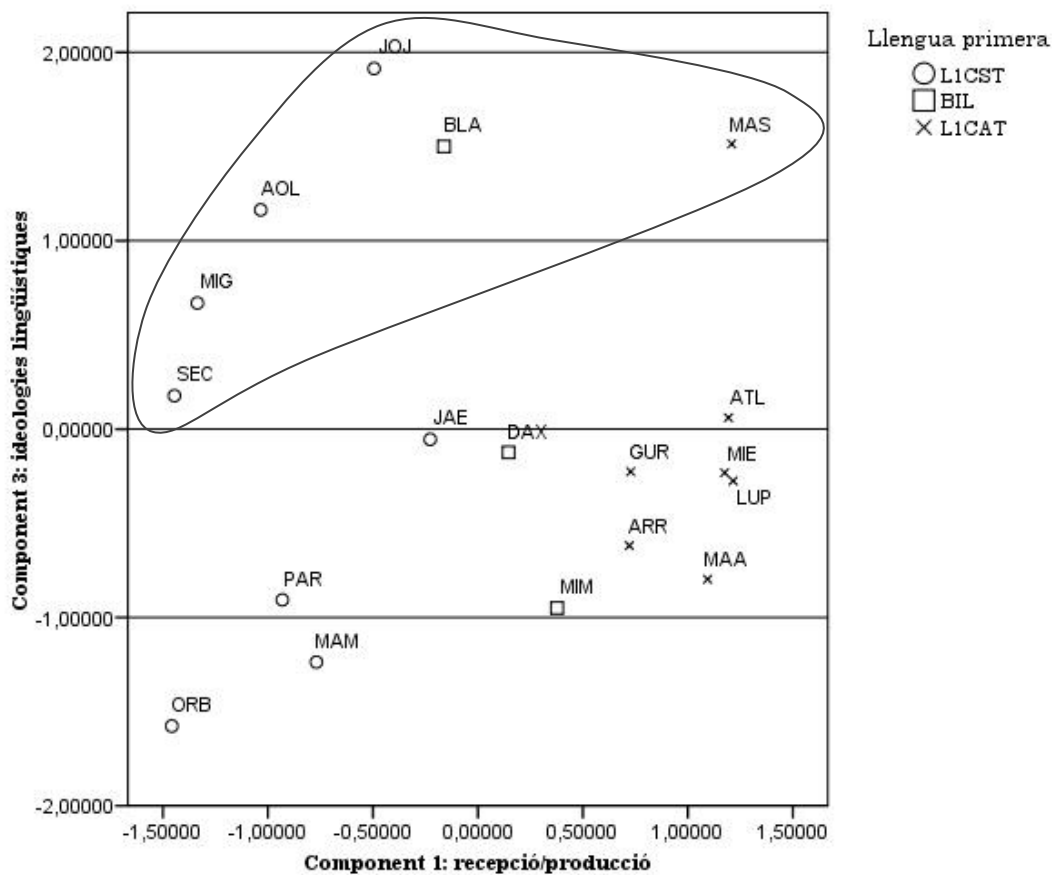
Les dues components restants sumen poc més del 20% de la varianza, per tant la seva capacitat explicatòria és molt menor que la component 1. El paper que desenvolupen aquestes dues components en l'anàlisi cal entendre'l, doncs, com l'aportació de detalls interessants per complementar l'explicació de la primera component.

La component 2 (12,7% de la varianza) remet bàsicament als usos mediatitzats, això és, als programes de televisió o pel·lícules de DVD que miren els infants. Segons els pares entrevistats, aquests usos són predominantment en català; de fet només en el cas d'ORB es va declarar que els seus usos mediàtics eren en castellà. En el pol oposat hi trobem ATL, MAS, LUP i MIE –tots quatre de llengua inicial catalana–, els quals veuen la televisió fonamentalment en català. El grup d'alumnes més nombrós, però, se situa en una zona intermèdia, on els dos codis tenen una presència força semblant tot i que amb una tendència a afavorir el català.

En el paràgraf anterior hem comentat que la component 2 se singularitzava *bàsicament* pels usos mediàtics. Amb la cursiva volem remarcar que la component inclou altres variables, certament de poc pes, però suficient per

distribuir els punts en una o altra posició dins del gràfic (cosa que també succeïa amb la primera component). I és que la segona component comparteix amb la primera una variable que, a causa del seu poc pes, hem marginat de l'anàlisi. Ara, però, la recuperem perquè aporta un detall que ajuden a completar el retrat sociolingüístic dels alumnes. Ens estem referint a la variable «va anar a la llar d'infants?» i que hem volgut ressaltar amb un cercle dins del gràfic. Els quatre infants que queden encerclats comparteixen una sèrie de característiques (per això la seva posició dins del gràfic és relativament propera): tots són de L1 castellana, les seves xarxes s'expressen en castellà, els usos mediàtics es mouen entre el bilingüisme i el castellà, i són els únics infants que no van anar a la llar d'infants abans d'arribar a P3.

**Gràfic 15 Component 1 «recepció/producció» vs. component 3 «ideologies lingüístiques»**



Finalment, la component 3 implica aspectes d'ideologies lingüístiques dels pares, tot i que el percentatge de variances és tan baix (8,9%), que la seva anàlisi explica poc dels usos lingüístics dins de l'aula. Tal com hem fet amb el gràfic anterior, aquí també hem encerclat els infants en funció dels pares que desitgen algun tipus de canvi en el model lingüístic escolar. La «frontera» entre els que volen un canvi dels que no és molt nítida, ja que els primers queden en la part superior del gràfic. Recordem que el canvi de model lingüístic que es reflecteix en el gràfic és el que afectaria la relació del català i el castellà com a vehicles d'instrucció a l'escola, no la introducció de l'anglès.

La majoria dels pares favorables a un reequilibri del pes de les dues llengües a les aules són de llengua inicial castellana, parlen en castellà amb la parella i les seves xarxes també s'expressen en aquesta llengua; els únics que trenquen aquesta tendència són els pares de MAS, que amb el català com a única llengua de relació en tots els àmbits s'ubiquen a l'altre extrem del contínuum lingüístic. Tots queden units, però, per la idea que el castellà hauria de tenir algun tipus de presència –més o menys aprofundida segons els casos– a P3. Durant les entrevistes, alguns d'aquests pares van voler desenvolupar una mica més la seva opinió respecte d'aquest tema, i els arguments més utilitzats giraven a l'entorn de dos punts: la imposició del català i el perill que els seus fills acabin «oblidant-se» del castellà si no el parlen a l'escola. Pel que fa als usos mediatitzats, només dos pares admeten tenir en compte les opcions lingüístiques dels DVD i és per afavorir l'ús del castellà.

El gruix de pares opten per avalar l'actual model de conjunció, bé perquè es dona per fet que el català és la llengua d'ensenyament i per tant «ni ho havia pensat», bé perquè es defensa explícitament aquesta opció. En el cas dels pares d'ARR, LUP i MIE, però, van apostar per la inclusió de l'anglès com a part del currículum escolar de P3. Respecte dels usos mediatitzats, aquest

grup de pares no té en compte les opcions lingüístiques a l'hora d'adquirir o veure els DVD, però els que sí és per afavorir l'opció del català.

### 3.5 Els usos lingüístics a l'aula entre iguals

Després d'analitzar els usos lingüístics dels infants amb els membres de les seves xarxes socials, passem a descriure les tries lingüístiques entre iguals en l'àmbit escolar. La Taula 25 mostra el percentatge de torns en usos interpersonals entre iguals de cada infant en funció de les categories que hem descrit prèviament (vegeu *supra* § 3.1). Entre parèntesis i cursiva reflectim el nombre absolut de torns, i a la darrera columna el total de torns de parla enregistrats.

**Taula 25 Nombre total de torns per categories**

	C	E	D	I	ALT	TOTAL
ATL	89,2 (330)	0,5 (2)	5,9 (22)	4,1 (15)	0,3 (1)	370
MAS	86,1 (327)	1,3 (5)	4,7 (18)	5,8 (22)	2,1 (8)	380
DAX	83,7 (422)	4,2 (21)	5,8 (29)	3,8 (19)	2,6 (13)	504
LUP	81,5 (202)	2,4 (6)	5,6 (14)	5,2 (13)	5,2 (13)	248
MAA	77,6 (405)	8,6 (45)	5,6 (29)	5,2 (27)	3,1 (16)	522
MIE	75,9 (300)	6,3 (25)	7,8 (31)	6,8 (27)	3,0 (12)	395
OJE	72,8 (279)	11,5 (44)	7,8 (30)	5,5 (21)	2,3 (9)	383
BLA	72,0 (352)	11,7 (57)	5,7 (28)	4,5 (22)	6,1 (30)	489
ARR	68,6 (397)	13,5 (78)	4,7 (27)	4,0 (23)	9,3 (54)	579
MIM	66,1 (275)	17,3 (72)	6,5 (27)	4,3 (18)	5,8 (24)	416
GUR	61,6 (202)	16,5 (54)	12,2 (40)	4,9 (16)	4,9 (16)	328
MAM	60,2 (159)	14,0 (37)	15,5 (41)	6,1 (16)	4,2 (11)	264
JOJ	55,4 (270)	18,3 (89)	14,4 (70)	5,7 (28)	6,2 (30)	487
JAE	50,9 (253)	22,1 (110)	14,9 (74)	3,6 (18)	8,5 (42)	497
MIG	24,7 (91)	45,7 (168)	13,9 (51)	10,6 (39)	5,2 (19)	368
COD	23,4 (30)	41,4 (53)	17,2 (22)	12,5 (16)	5,5 (7)	128
ORB	20,7 (12)	39,7 (23)	22,4 (13)	13,8 (8)	3,4 (2)	58
AOL	19,7 (68)	47,4 (164)	13,9 (48)	9,8 (34)	9,2 (32)	346
SEC	13,8 (11)	46,3 (37)	15,0 (12)	22,5 (18)	2,5 (2)	80
PAR	12,1 (42)	55,5 (193)	13,8 (48)	11,5 (40)	7,2 (25)	348

C=català; E=castellà; D=dubtós; I=indiferent; ALT=alternança de codi

Abans de comentar els resultats per categories, un primer aspecte que caldria destacar de la taula és el nombre total de torns. A pesar que tots els infants van ser enregistrats diverses vegades –amb un mínim de 3 gravacions per a SEC i ORB, i un màxim de 7 per a ARR, DAX i JOJ–,<sup>61</sup> tant SEC com especialment ORB presenten un nombre baix d'intervencions en comparació amb els seus companys. Com hem tingut ocasió de comprovar en el capítol sobre adquisició lingüística, en edats molt primerenques pot haver-hi diferències molt importants respecte del desenvolupament de les habilitats comunicatives. En concret, ORB presentava seriosos problemes de vocalització i manca d'interacció amb els altres infants.<sup>62</sup> Aquest fet no tan sols era constatable per l'equip docent del centre, sinó també per als seus companys, fins al punt que en un exercici en què ORB havia de repassar en veu alta el nom dels alumnes, LUP va manifestar que «aquest nen no sap parlar».

Centrant-nos ara ja en els resultats segons les categories, la distribució dels torns entre iguals en català i castellà reproduceix amb molta fidelitat el que es podia observar en la component *recepció/producció* de l'anàlisi de components principals. En altres paraules, els infants que més senten i parlen en català a les seves xarxes socials –ATL, LUP, MAA, MAS, MIE– són els que més l'empren a l'escola; i a la inversa, com més presència i ús del castellà a les xarxes socials –AOL, ORB, MIG, PAR, SEC– més utilització d'aquesta llengua a l'aula. Aquest extrem es confirma observant la Taula 25, ordenada d'acord amb l'ús del català, de major a menor. Els qui menys utilitzen el català són els infants situats per sota de la línia divisòria que hem marcat amb un traç més gruixut. Tots aquests infants són, sense excepció, els de L1 castellana.

---

<sup>61</sup> Vegeu a l'annex la taula amb el nombre i la data d'enregistrament per infant.

<sup>62</sup> Cap a final de curs, la mare d'ORB em va comentar que des de l'abril el seu fill anava al logopeda un cop a la setmana.

Quedem-nos a la primera columna, en la qual es presenten els percentatges de torns en català. Tal com es reflecteix en la taula, tots els infants, amb independència de quin sigui el seu grup lingüístic, empen el català, tot i que les diferències percentuals són molt i molt destacables. El mínim i màxim ús se situa respectivament en el 12,1% i el 89,2%. La disminució en l'ús del català es produeix de manera progressiva, sense grans salts percentuals, fins a la «frontera» que representa MIG, que té més de 25 punts de diferència respecte del seu predecessor. Per tant, s'estableix una clara divisió entre els infants de L1 castellana, atès que el comportament lingüístic de MAM, JOJ i JAE s'acosta molt més al dels seus companys dels altres grups lingüístics que no pas als dels altres castellanoparlants. Pel que fa als bilingües familiars –les caselles dels quals estan ombrejades– competeixen amb els de L1 catalana pel que fa a l'ús més gran del català. Especialment DAX, que amb el 83,7% de torns en català és el tercer infant que més utilitza aquesta llengua amb els seus iguals.

Respecte de la columna dels torns en castellà, un dels trets que més sobresurten és que hi ha infants amb pràctiques lingüístiques només en català, atès que ATL, MAS i LUP no utilitzen el castellà pràcticament en cap circumstància. I no tan sols això. La resta d'efectius de L1 catalana i bilingües familiars tenen uns percentatges d'ús de castellà que no arriben al 18%, mentre que els de català per als efectius de L1 castellana comprèn del 12,1% fins al 60,2%. Això ens porta a concloure que en aquesta aula de P3 els castellanoparlants empen més la seva L2 que no pas els catalanoparlants. L'ús del castellà entre iguals (0,5%-55,5%) és notòriament més baix que el de català (12,1%-89,2%).

Un cop hem determinat l'ús de les dues llengües en el total de torns emesos, ara ens fixarem en el codi d'interacció en les converses diàdiques entre iguals. Per dur a terme aquesta anàlisi hem elaborat una taula (vegeu la Taula 26) on es poden observar la totalitat de converses, les enregistrades d'una banda i les anotades –acolorides amb una tonalitat grisa– de l'altra.

Tal com hem explicat en el capítol metodològic, no és possible obtenir cap percentatge d'ús de les llengües en les converses anotades. Per aquest motiu, en aquest tipus de converses només es va prendre nota de les interaccions en què no hi havia cap dubte pel que feia a la seva adscripció lingüística, això és, o català o castellà. Tan sols en dos casos ens atrevim a afirmar que hi havia un ús constant de les dues llengües –quan JAE parla amb MIM i ORB– i per això hem incorporat l'opció bilingüe (C/E). Tot plegat queda resumit en les següents xifres: de les 420 interaccions possibles de la taula, se'n té constància de 298 (71%). D'aquestes, 205 (68,8%) són enregistrades i 93 (31,2%) anotades.





La taula cal llegir-la d'esquerra a dreta, de manera que a l'eix vertical hi ha els emissors i a l'eix horitzontal els destinataris. Els infants estan ordenats segons un doble criteri, el grup lingüístic –L1 catalana, bilingües familiars i L1 castellana– i dins de cada grup, segons el percentatge de torns en català en ordre descendent. L'última fila i columna estan reservades a l'investigador (CRP). Aquesta distribució ens permet adonar-nos ja d'entrada d'una major o menor presència de les dues llengües en funció de la zona de la taula. Així, com més amunt i més a l'esquerra, més ús del català; i a la inversa, com més avall i a la dreta, més ús del castellà. Això és així perquè la taula es pot llegir en clau de llengua o codi endogrupal (també anomenat *intragrupal*) i codi exogrupal (o *intergrupal*). Entenem per *codi endogrupal* la llengua que membres d'un mateix grup lingüístic empren per parlar entre ells, i *codi exogrupal* la llengua que membres d'un mateix grup lingüístic empren per parlar amb individus d'un altre grup lingüístic. Doncs bé, les normes d'ús endogrupsals de les dues llengües majoritàries a Catalunya semblen plenament consolidades i indiquen que, molt majoritàriament, la llengua de relació entre els catalanoparlants és el català, com ho és el castellà entre els castellanoparlants. Aquest comportament que ja ha estat estudiat i comprovat tant en recerques etnogràfiques com en estudis macrosociolingüístics, també ocorre entre l'alumnat d'aquesta classe de P3.

**Taula 27 Interaccions endogrups. Infants de L1 catalana**

	ATL	MAS	LUP	MAA	MIE	OJE	ARR	GUR
ATL		C	C	C	C	C	C	C
MAS	C		C	C	C		C	C
LUP	C	C		C	C		C(e)	C
MAA	C	C	C		C	C	C	C
MIE	C	C	C	C		C	C	C
OJE	C			C	C		C	C
ARR	C	C	C	C(e)	C	C		C
GUR	C	C	C	C	C	C	C(e)	

El percentatge d'interaccions endogrups recollides entre els membres de llengua inicial catalana ascendeix fins al 92,8%. Tal com es pot observar, la gran majoria són anotades. Això es deu als objectius d'aquesta recerca, que persegueix entendre millor el capteniment lingüístic exogrupal. Per tant els esforços a l'hora de gravar interaccions es van concentrar en aquesta classe de converses. Amb tot, la comparació de les díades anotades amb les enregistrades permet constatar que l'ús del català és molt consistent, atès que la gran majoria d'aquestes estan per sobre del 75% de torns en català.

El panorama canvia quan analitzem les interaccions endogrups dels castellanoparlants –vegeu la següent taula–. La majoria es resolen amb un ús consistent del castellà, però a diferència d'abans, la gamma d'ús de les dues llengües entre els castellanoparlants és més àmplia que la dels catalanoparlants. És a dir, l'ús del castellà és majoritari però queda lluny de ser exclusiu, fins al punt que en aquestes converses transiten les cinc opcions en què basem la nostra anàlisi: des d'interaccions on senyoreja el castellà fins a d'altres en què ho fa el català, passant per un ús paritari de les llengües o el predomini d'una llengua sobre l'altra. Aquest comportament lingüístic contrasta amb els resultats d'altres recerques –en grups d'edat més avançats– on l'ús del castellà en l'àmbit intragrupal és, pel cap baix, igual de consistent que el de català.

**Taula 28 Interaccions endogrups. Infants de L1 castellana**

	MAM	JOJ	JAE	MIG	COD	ORB	AOL	SEC	PAR
MAM		C			E	E		E(c)	E
JOJ	C			C(e)			C/E		E
JAE				C/E		C/E	C/E	E	
MIG		E	E		E			E	E
COD	E			E		E	E	E	
ORB	E		E		E			E(c)	
AOL	E	E	E	E				E	E
SEC	E	E		E	E	E			
PAR	E			E		E	E		

Un fet que cal senyalar és que es van recollir el 65,6% de converses endogrups dels castellanoparlants, un tant per cent sensiblement inferior al de l'altre grup lingüístic. Aquesta diferència percentual té l'origen en allò que apuntàvem unes línies enrere: com més ús d'una segona llengua, més arriscat és decidir simplement per oïda la llengua de relació, sobretot si fem una escala pentacòtoma com en aquesta recerca. Davant de la incertesa, doncs, es van anotar només les díades en què no hi havia dubte pel que fa al codi de comunicació. Un segon aspecte que tampoc no es pot obviar –i que és extensible a totes les caselles en blanc, amb independència del tipus de conversa que estiguem tractant–, és que hi havia infants que no interactuaven entre ells –com a mínim durant les estones en què l'investigador era a l'escola.<sup>63</sup>

El darrer grup que resta per veure són els bilingües familiars, que amb la totalitat d'interaccions diàdiques en català presenten un comportament idèntic al dels seus companys de L1 catalana. Aquest resultat no és estrany

<sup>63</sup> Durant un cert temps es va treballar amb la hipòtesi que això tingués algun tipus de rerefons lingüístic, però aquesta opció es va acabar descartant en no poder-se establir una relació clara de causa-efecte. A més, l'alt nombre de caselles en blanc entre les interaccions intragrups dels castellanoparlants –una part de les quals atribuïbles sens dubte a la «manca de comunicació»– sembla avalar la no existència de cap vinculació entre llengua primera i freqüència de contacte entre iguals dins un mateix grup-classe.

atenent a les anàlisis prèvies. Tal com s'ha pogut comprovar en l'anàlisi de components principals, els bilingües d'aquest grup-classe tenen uns usos dins les seves xarxes socials (molt) més decantats cap al català que no cap al castellà, bé perquè en fan un ús productiu bé perquè les seves xarxes socials (els) parlen en aquesta llengua. Per tant, el resultat endogrupal dels bilingües familiars reforçaria la hipòtesi que plantejàvem a l'inici del capítol i que defensava que com més presència d'una llengua en l'entorn de l'infant, més torns produiria en aquesta mateixa llengua en l'àmbit escolar.

**Taula 29 Interaccions endogrups. Infants bilingües familiars**

	DAX	BLA	MIM
DAX		C	C
BLA	C		C
MIM	C	C	

L'anàlisi de les interaccions exogrups, per la seva banda, s'emmarca dins unes normes d'ús generals en què la llengua predominant i no marcada és el castellà. Les probabilitats d'emprar aquesta llengua augmenten si atenem a diversos aspectes com ara els geogràfics –especialment a les grans concentracions urbanes–, els lingüístics –no comprensió (total) d'un enunciat en català– o els fenotípics –qualsevol traça física que delati l'origen forà de l'interlocutor–. Aquesta conducta sociolingüística, agreujada durant l'època franquista, no ha experimentat alteracions importants en l'etapa democràtica, tot i que s'endevinen aspectes que aporten matisos a la norma. En el seu estudi sobre el capteniment lingüístic de joves de Barcelona, Boix (1993) conclou que s'ha guanyat marge en les tries de llengües intergrupals, de manera que a la tradicional convergència dels catalanoparlants cap al castellà, ara s'hi suma un segment dels joves castellanoparlants –ja bilingüitzats a través del sistema educatiu– que també fan el camí invers, això és que també poden convergir cap al català, cosa que no succeïa en les generacions anteriors. Des de l'àmbit de la macrosociolingüística, els estudis més recents semblen corroborar aquesta tendència. A l'enquesta *Estadística*

*sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003*, Fabà (2005: 192-194) estudia el comportament intergrupal amb les amistats, d'una banda, dels que consideren que el català és la seva llengua, i de l'altra, dels que consideren que ho és el castellà (catalanòfons i castellanòfons respectivament, segons la terminologia emprada pel mateix autor). A més de constatar –una vegada més– com la majoria de catalanòfons s'adapta al castellà i la majoria de castellanòfons no s'adapta al català, l'anàlisi també confirma que un nombre important d'individus, especialment els joves, amb independència de quina sigui la seva llengua d'identificació, convergeix amb la llengua del seu interlocutor. A pesar, doncs, d'aquest increment de llibertat en les normes d'ús de convergència cap al castellà que desdibuixen les normes establertes amb anterioritat, el context sociolingüístic general

«fa sovint innecessari haver de triar el català per a la majoria de població de primera llengua castellana i (que) fa més còmode continuar triant el castellà per a la població de llengua catalana.» (Boix 1993: 211-212).

Les taules de les interaccions exogrups d'aquesta classe de P3 vénen acompanyades d'un índex a la darrera columna que anomenem *índex de producció oral de català* (IPOC), i d'un índex a l'última fila que anomenem *índex de recepció oral de català* (IROC). La virtut d'aquests dos índexs és que amb un simple cop d'ull hom es pot fer una idea ràpida de la presència del català en aquest tipus d'interaccions.

**Taula 30 Interaccions exogrups L1 catalana-bilingües familiars**

		bilingües familiars			<b>ipoc</b>
		DAX	BLA	MIM	
L1 catalana	ATL	C	C	C	1
	MAS	C	C	C	1
	LUP	C	C	C	1
	MAA	C	C	C	1
	MIE	C	C	C	1
	OJE	C	C	C/E	0,83
	ARR	C	C(e)	C	0,92
	GUR	C	C	E(c)	0,75
<b>iroc</b>		1	0,97	0,84	

La Taula 30 entrecreuja els infants de L1 catalana com a emissors amb els bilingües familiars com a receptors. En aquest cas es va poder recollir el 100% de les díades possibles, el 54,1% de les quals a través d'enregistraments. Anteriorment ja hem observat que el comportament intern dels dos grups lingüístics es caracteritzava per un ús molt consistent del català, per la qual cosa els índexs de producció i recepció que s'obtenen ara –tots molt propers a 1– són plenament coherents amb els exposats prèviament.

**Taula 31 Interaccions exogrups bilingües familiars-l1 catalana**

		L1 catalana								<b>ipoc</b>
		ATL	MAS	LUP	MAA	MIE	OJE	ARR	GUR	
bil. familiars	DAX	C	C	C	C	C	C	C	C	1
	BLA	C	C	C	C	C	C	C	C	1
	MIM	C	C	C	C	C	E(c)	C	C/E	0,84
<b>iroc</b>		1	1	1	1	1	0,75	1	0,83	

A la vista de la Taula 31 estem en condicions d'afirmar que, amb independència de l'adscripció lingüística de l'emissor, en aquest grup-classe les interaccions entre catalanoparlants i bilingües familiars es resolen favorablement al català. Un aspecte que convé destacar són les simetries en les tries lingüístiques, fins al punt que l'únic cas en què un bilingüe familiar –MIM– també empra el castellà per comunicar-se amb dos dels seus companys de L1 catalana –OJE i GUR–, aquests també opten per la mateixa estratègia tal com es pot comprovar en la Taula 30.

El panorama fins a cert punt monolític que hem vist fins ara en els encontres exogrups canvia quan entren en escena els infants de llengua inicial castellana. Els intercanvis intergrupals entre els castellanoparlants i els bilingües familiars reflecteixen, per primera vegada, unes diferències notables entre els índexs de producció i recepció. Vegem-ho amb més detall en la Taula 32, la qual recull el 51,8% d'interaccions possibles.

**Taula 32 Interaccions exogrups L1 castellana-bilingües familiars**

		bilingües familiars			<b>ipoc</b>
		DAX	BLA	MIM	
<b>L1 castellana</b>	MAM			C	1
	JOJ		C/E		0,5
	JAE	E		C/E	0,25
	MIG	E(c)	E	E	0,08
	COD	C(e)	E(c)		0,5
	ORB				
	AOL		E(c)	C/E	0,63
	SEC			E	0
	PAR		E	E	0
<b>iroc</b>		0,33	0,20	0,33	



L'índex de producció de català varia molt en funció de l'emissor fins al punt que trobem els dos extrems de l'escala: ús absolut del castellà en el cas de SEC o PAR i ús absolut del català en el cas de MAM. Entremig d'aquests dos valors, els membres de L1 castellana empren en alguna mesura la seva segona llengua encara que el còmput global de l'IROC es mou en franges baixes de català. Per tant, tot i que puntualment algun castellanoparlant empri (el) català per comunicar-se amb els seus iguals, els bilingües familiars reben bàsicament torns en castellà. A diferència, però, del grup catalanoparlant, els infants de L1 castellana destaquen per un ús de la segona llengua sensiblement superior al dels catalanoparlants, els quals ja hem tingut l'oportunitat de comprovar l'ús molt feble o nul que feien del castellà amb els bilingües familiars.

**Taula 33 Interaccions exogrups bilingües familiars-L1 castellana**

		L1 castellana								ipoc	
		MAM	JOJ	JAE	MIG	COD	ORB	AOL	SEC		PAR
bil. familiars	DAX		C	C	C	C					1
	BLA		C(e)		C/E	E(c)		C(e)		E(c)	0,5
	MIM	C						C(e)	E	E(c)	0,5
iroc		1	0,88	1	0,75	0,63		0,75	0	0,25	

Els bilingües familiars, quan actuen com a emissors amb el grup castellanoparlant, ho fan d'una manera força heterogènia: DAX, per exemple, interactua exclusivament en català. En canvi, tant BLA com MIM posen en joc un ampli ventall de tries lingüístiques que mena en ambdós casos a un ús molt parell de les dues llengües. És interessant destacar com els bilingües familiars coincideixen en les tries segons l'interlocutor. Així, veiem la tendència a interactuar més aviat en català amb JOJ, MIG i AOL, i a fer-ho en castellà amb PAR; COD, en canvi, és categoritzada de manera diversa per cada infant.

**Taula 34 Interaccions exogrups L1 catalana-L1 castellana**

		L1 castellana									<b>ipoc</b>
		MAM	JOJ	JAE	MIG	COD	ORB	AOL	SEC	PAR	
L1 catalana	ATL		C		C	C		C		C	1
	MAS	C	C	C		C	C	C			1
	LUP	C	C	C	C	C	C	C			1
	MAA	C	C	C			C(e)	C(e)	C(e)	C/E	0,82
	MIE		C	C	C	C		C/E		C	0,92
	OJE			C						E(c)	0,63
	ARR	C(e)	C/E	C(e)	C			E(c)			0,65
	GUR		C(e)	C/E	C			C	C/E		0,75
<b>iroc</b>		0,94	0,89	0,89	1,00	1,00	0,92	0,79	0,63	0,69	

Hem recollit el 60% de converses entre membres dels dos principals grups lingüístics. Una visió ràpida de la Taula 34 ens porta a constatar, en primer lloc, que en aquest grup-classe els alumnes catalanoparlants es dirigeixen bàsicament en català als castellanoparlants; i en segon terme, que no hi ha cap díade que es resolgui de manera exclusiva en castellà.

Els tres infants que empraven en alguna mesura el castellà amb els bilingües familiars (OJE, ARR i GUR), ara són els que obtenen un índex de producció oral de català més baix, i assolixen uns resultats que els acosten a tenir un ús més o menys similar dels dos idiomes. A aquest grup se li afegeixen MAA i MIE, que d'aquesta manera abandonen les seves pràctiques monolingües que els havien caracteritzat fins ara. Precisament, el monolingüisme queda reservat als tres infants que a l'anàlisi de components principals obtenien un ús més elevat de català a les seves xarxes socials: ATL, MAS i LUP.

Pel que fa als castellanoparlants, l'índex de recepció oral de català revela que MAM, JOJ, JAE, MIG i COD reben molts torns en català, i que AOL, SEC i PAR en reben bastants menys.

**Taula 35 Interaccions exogrups L1 castellana-L1 catalana**

		L1 catalana								<b>ipoc</b>
		ATL	MAS	LUP	MAA	MIE	OJE	ARR	GUR	
L1 castellana	MAM		C(e)		C			C(e)		0,83
	JOJ	C	C(e)	C	C(e)	C		E	C/E	0,71
	JAE		E(c)	C	C	C(e)	C/E	C	E(c)	0,68
	MIG	C/E		C(e)		C/E		E	E	0,35
	COD	E	E(c)			E	E			0,06
	ORB		E(c)		E					0,13
	AOL	C/E	E(c)	E	E	E(c)		E	E(c)	0,18
	SEC				E				E	0
	PAR	E			E	E	E			0
<b>iroc</b>	0,40	0,42	0,69	0,39	0,42	0,17	0,35	0,20		

En la Taula 35 s'hi representen el 57% de converses intergrupals amb els castellanoparlants en el paper d'emissors i els catalanoparlants en el de receptors. Una primera diferència respecte de la darrera taula és que el 17% d'aquestes interaccions es resolen en català (recordem que abans no n'hi havia cap que es resolgués en castellà). Ara bé, la distribució de les interaccions en català resta lluny de ser homogènia, ja que es concentra en tres infants: MAM, JOJ i JAE.

Tal com passava quan analitzàvem les interaccions amb els bilingües familiars, l'IPOC dels infants de L1 castellana comprèn una gamma àmplia de valors. Amb tot, l'índex permet veure dos grups clarament diferenciats pel que fa a l'ús de la L2: el primer es caracteritza per un ús (molt) feble del català i comprendria des de PAR fins a MIG; i el segon, de JAE fins a MAM, que

l'utilitzen en uns percentatges alts o molt alts. Això suposa que una part dels infants de L1 castellana fan un ús de la seva L2 molt més alt que qualsevol dels infants de L1 catalana, els quals tenen un capteniment molt més semblant al del segon grup de castellanoparlants. Aquestes dues dinàmiques entre els castellanoparlants és el que provoca que la mitjana de l'índex de recepció de la L2 entre els catalanoparlants sigui de 0,62, és a dir, 24 punts menys que el que reben els de llengua inicial castellana quan els emissors són els catalanoparlants.

Seguint els resultats de l'IROC, cal constatar que el màxim nombre de torns en castellà els reben, de nou, OJE, GUR i ARR. Això no obstant, no hi ha cap nen catalanoparlant que no rebi torns en català dels seus companys castellanoparlants, cosa que no passava a la inversa –com hem vist en la Taula 34–, atès que MIG i COD, i en menor mesura MAM i ORB, pràcticament no en rebien en castellà.

### **3.6 Síntesi dels usos lingüístics a l'aula**

En aquest apartat hem analitzat els usos lingüístics de l'alumnat de P3 en situacions quasiespontànies. D'entrada hem pogut comprovar que, a pesar que el nombre de catalanoparlants i castellanoparlants és molt similar, el percentatge d'ús del català és molt superior al de castellà. Per entendre el perquè d'aquestes xifres, hem escrutat primerament la composició de les xarxes socials dels alumnes. Aquí hem vist que les xarxes de l'alumnat de llengua inicial catalana tenen tendència a catalanitzar-se –si no ho estan ja del tot–; les dels bilingües familiars s'assemblen a la dels castellanoparlants quant a la llengua de relació entre els seus membres però s'acosten a la dels catalanoparlants quan parlen amb ego; i les xarxes dels de L1 castellana, on la presència del català és molt reduïda. Malgrat aquesta disparitat de capteniments, totes les xarxes presenten com a element coincident que, de manera més o menys acusada, la interpel·lació a ego suposa un increment de l'ús del català.

En segon terme, a partir de l'anàlisi de components principals, hem determinat quines de les 14 variables que hem tingut presents al llarg de l'anàlisi permeten predir millor l'ús de les llengües. Aquesta tècnica estadística ens ha permès agrupar les variables en tres components que hem denominat, respectivament, *recepció/producció*, *usos mediatitzats* i *ideologies*. La primera component és, de lluny, la que aporta més capacitat explanatòria i revela, com a punts destacats, primer, que els nens de L1 castellana que més senten o empren el català dins les seves xarxes socials després, a l'aula, són els que obtenen uns percentatges més alts en l'ús d'aquesta llengua d'entre els castellanoparlants; i segon, que l'alumnat de llengua inicial catalana està més exposat productivament i receptiva al català que no pas els de llengua inicial castellana amb el castellà. La segona component, que remet a la llengua de la televisió i dels DVD, també assenyala una tendència a consumir més productes en català que en castellà. Per últim, la tercera component té molt poca capacitat explicativa pel que fa als usos dels infants, però ens ha permès observar com hi ha una majoria de pares que avalen l'actual model de conjunció.

El tercer i darrer element d'atenció han estat els usos lingüístics a l'aula entre iguals. A partir dels prop de 7.900 torns de parla transcrits hem pogut veure que tots els infants del grup-classe empren el català, tot i que les diferències percentuals són notòries; en canvi, pel que fa a l'ús del castellà, no tan sols el percentatge de torns és sensiblement més baix que el de català, sinó que hi ha tres alumnes que no l'utilitzen pràcticament sota cap circumstància. Posteriorment hem analitzat les converses diàdiques intra- i intergrupals. Respecte de les primeres, el català és la llengua de relació entre catalanoparlants, mentre que el castellà ho és per als castellanoparlants tot i que el seu ús resta lluny de ser tan consistent com el català. Els bilingües familiars, per la seva banda, tenen un capteniment idèntic als de L1 catalana. Pel que fa a les interaccions exogrups, el català s'ha establert com el codi preminent entre catalanoparlants i bilingües

familiars de manera bidireccional, i també és la llengua en què s'adreça l'alumnat de L1 catalana als castellanoparlants, fins al punt que no hem registrat cap díade que es resolgui només emprant el castellà. Aquest comportament contrasta amb força amb els alumnes de L1 castellana quan s'adrecen als seus companys catalanoparlants: fins a un 17% de les díades es resolen en català. Això no obstant, hem pogut determinar que hi ha dues dinàmiques ben diferenciades, infants que empren molt el català i d'altres que es caracteritzen per un ús feble o molt feble d'aquesta llengua. Finalment, el castellà és el codi bàsic de relació dels castellanoparlants amb els bilingües familiars, mentre que aquests darrers posen en pràctica un ampli ventall d'opcions lingüístiques.

#### **4. Alternances de codi conversacional**

La darrera part de l'anàlisi està dedicada a inspeccionar com els infants negocien la llengua d'interacció a partir de les alternances de codi conversacionals. És possible distingir tres tipus d'alternances: *a*) aquella en què dos parlants usen codis diferents en torns de parla consecutius; *b*) aquella produïda per un sol parlant en què l'alternança es produeix en el límits de les oracions (AC interoracional); i *c*) aquella produïda per un sol parlant en què l'alternança es produeix dins d'una frase (AC intraoracional). Com s'ha pogut desprendre de les anàlisis prèvies realitzades al llarg del capítol, l'alternança més comuna és, de llarg, la primera i la que analitzarem en aquest apartat; les altres dues només representen el 5,1% dels torns transcrits (366 sobre 7190).

Estudis previs com ara el de Calsamiglia i Tuson (1980), Vila (1996) o Galindo (2006), han reportat que l'AC més freqüent del nostre entorn sociolingüístic és la que es relaciona amb l'interlocutor, això és, la identificació de cada persona amb una sola llengua amb independència de la temàtica que es tracti i del context on es desenvolupi la interacció. Aquesta i altres tipus d'alternances –per exemple per estrafer la veu–, ja han estat

doncs documentades. Per aquest motiu, tot i que són presents també en el nostre corpus, hem centrat la nostra atenció en alternances que possiblement perden pes a mesura que la persona adquireix les normes socials i lingüístiques de la seva comunitat de parla. En concret, tot seguit descriurem quatre tipus d'alternances que relacionarem, respectivament, amb la competència lingüística, amb l'adquisició de les normes sociopragmàtiques, amb l'exploració de codis i amb la comunitat de pràctiques.

#### 4.1 Alternança relacionada amb la competència lingüística

Seguint les estructures seqüencials de tries de llengua d'Auer que explicàvem en el primer capítol, l'esquema més freqüent que hem trobat en el corpus és ...A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2..., tal com reproduïm en el següent exemple.

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

Els tres infants dibuixen a la pissarra i BLA proposa emprar altres colors. El torn 2 l'inicia AOL que, en castellà, diu que agafarà el guix de color rosa. A partir d'aquí s'estableix un diàleg entre MAS i AOL –interromput en el torn 4 que hem classificat de llenguatge egocèntric– on intenten posar-se d'acord sobre quin color han d'usar. Aquests torns es defineixen per dues

característiques: la primera és que cada infant empra la seva L1, és a dir, el capteniment d'AOL i MAS exemplifica el manteniment de la llengua inicial amb independència de quina sigui la llengua de resposta de l'interlocutor. La segona característica és que el contingut dels torns enllacen els uns amb els altres, cosa que demostra, com a mínim, coneixement receptiu de la L2. El torn 9 ens porta a ressaltar un altre element que cal tenir en consideració, com és el comportament lingüístic de BLA –bilingüe familiar–. Tal com es pot observar, BLA és capaç d'adreçar-se en castellà i català a la mateixa interlocutora en un espai de sis segons de diferència. Reprendrem aquesta qüestió una mica més avall, quan tractem de l'AC relacionada amb l'exploració de codis.

Una variant sobre el patró descrit és el que porten a terme principalment els infants de L1 castellana, que al llarg del capítol hem explicat que empen més sovint la seva L2 més que no pas els de llengua inicial catalana. És a dir, en cas de trencar-se l'esquema ...A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2... acostuma a ser perquè els infants castellanoparlants convergeixen lingüísticament amb el català com a mínim en un torn. És el cas que presentem tot seguit, el qual el protagonitzen dues nenes castellanoparlants –MIG i PAR– i una de catalanoparlant, MIE.

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

Les tres nenes dibuixen a la pissarra i MIE té l'esborrador a la mà. MIG se li adreça en català demanant-li que l'hi deixi. Quan finalment li agafa, MIE se li dirigeix en la mateixa llengua, primer per protestar, i després per recordar-li que l'hi retorni un cop hagi esborrat el dibuix. MIG, però, a més



d'esborrar el seu dibuix, també esborra el de PAR, la qual s'adreça a MIE per protestar-li per l'acció de la seva companya. El torn finalitza amb una pregunta en castellà que MIE no contesta. En el torn següent, el 5, MIG torna a fer-li a MIE una nova petició: que li deixi la mà per netejar-li amb l'esborrador el guix. Com podem veure, a diferència del primer torn, aquesta petició és feta en castellà. Un cop MIG ha acabat, és MIE qui pren el relleu del torn per fer la mateixa operació: com es pot comprovar, la tria lingüística de MIE no varia al llarg de l'episodi, cosa que sí que ocorre amb la de MIG.

#### **4.2 Alternança relacionada amb l'adquisició de les normes sociopragmàtiques**

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

Aquest és un punt difícil de demostrar: ni teníem la possibilitat de demanar als informants que fessin reflexions metalingüístiques sobre el seu comportament, ni disposem de cap anàlisi que ens permeti afirmar el grau de competència de cada alumne en la seva L2. Això no obstant, tenim algunes dades sociolingüístiques –presentades ja en els apartats previs– que ens permeten defensar la no adquisició –encara– d'uns determinats habitus lingüístics amb arguments raonablement sòlids. Els dos infants que intervenen en el primer fragment són GUR i MIG. El primer és fill d'un matrimoni que parlen entre si en castellà tot i que ell és de llengua inicial catalana; en la Taula 25 hem vist que GUR és l'alumne catalanoparlant que menys torns parla en català (61,6%) i que més empra el castellà (16,5%). La segona és de L1 castellana amb una producció de torns de parla en català

notable (24,7%; els seus torns en castellà ascendeixen a 45,7%). El fragment que analitzem és el següent:

---

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

---

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

Cal fer notar que ja només en aquests dos primers torns, apareixen prou indicis perquè GUR canviés de llengua si seguís les normes d'interacció entre catalanoparlants i castellanoparlants: el silenci de 0.92 segons després del primer enunciat, el fet que li hagi de formular de nou una segona vegada o la mateixa pregunta de MIG. Aquests apunts contextualitzadors són motius més que suficients per alternar cap al castellà en les negociacions de codi locals i evitar una situació que molts parlants perceben com a

psicològicament tensa. Això no obstant, GUR, en el torn 3, no modifica en absolut la seva formulació: ni canvia de llengua, ni busca una expressió alternativa que faciliti la comprensió a MIG. Per què no ho fa? Amb les dades de què disposem no podem al·legar de manera definitiva que no sigui perquè encara no ha adquirit prou cabal lèxic en la seva L2. És a dir, no hem trobat en el corpus cap intervenció de GUR amb els equivalents lèxics en castellà de «tancar» i «botiga», però atenent els factors sociolingüístics familiars i d'ús de les llengües amb els seus companys que hem esmentat anteriorment, ens inclinem a pensar que l'origen d'aquest cas de divergència lingüística és la no adquisició de les normes sociopragmàtiques que regulen l'aparició del català i del castellà.

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

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

---

1	JOJ	GUR	què és\ és- és una poma\
2	GUR	JOJ	no::\
3	JOJ	MIG	és una poma\ verdad que sí\
4	GUR	JOJ	(. 0.65) no:_ és una estre- és un- és la lluna\
5	JOJ	MIG	(. 0.92) qué:\

---

---

6	GUR/MIG	JOJ	{(F) la lluna\}
7	JOJ	GUR	(. 0.83) {(F) qué\}
8	GUR	JOJ	la lluna\
9			(JOJ s'acosta a la cara de MIG)
10	JOJ	MIG	(... 1.20) no le he entendido_ tú\
11	GUR	JOJ	@ {(F) la [lluna:\]}
12	MIG	JOJ	[lluna:\]
13	JOJ	GUR	qué\
14			(GUR dóna un cop de puny a la taula)
15	GUR	JOJ	{(F) la lluna\}
16	JOJ	CRP	(. 0.92) qué ha dicho\
17	GUR	JOJ	{(F) la lluna:\}

---

L'escena situa els tres infants al voltant d'una taula, on GUR dibuixa i JOJ, en el primer torn, intenta esbrinar què és. Davant del «no» de GUR en el torn 2, JOJ s'adreça a MIG amb una alternança interoracional probablement relacionada amb l'interlocutora. Abans que MIG pugui prendre la paraula en el següent torn, GUR especifica que es tracta de la lluna, però JOJ no l'entén i després d'un segon de pausa li pregunta «qué?». A partir d'aquí entrem en una dinàmica de pregunta-resposta que finalitza en el torn 10, quan JOJ es dirigeix a MIG per dir-li explícitament que no entén què significa aquella paraula. En els torns 11 i 12, GUR i MIG insisteixen en la resposta sense reformular-la en cap moment. JOJ, en el torn 13 fa un darrer intent per aclarir la situació, però en quedar abortada en el 15, opta en el torn 16 per adreçar-se a l'investigador.

Com podem comprovar, aquest darrer fragment té força paral·lelismes amb l'anterior, encara que presenta una diferència substancial: en aquest cas, sí que podem afirmar que GUR sap l'equivalent castellà de «lluna», ja que pocs torns després dels que acabem de presentar l'utilitza fins a dues vegades.

Un dubte no pas menor que hom es pot plantejar després dels exemples que acabem d'analitzar és fins a quin punt els infants d'aquesta edat són

conscients que empren formes lingüístiques pertanyents a dues llengües (això és, *lluna* i *luna* en el nostre cas). La diferenciació de codis remet cap a dues qüestions diferents, tot i que relacionades.

La primera té a veure amb com s'adquireixen dues llengües alhora des del naixement. El debat es planteja des de finals de la dècada dels 70 del segle XX, quan Volterra i Taeschner (1978) i posteriorment Taeschner (1983) argüeixen que inicialment els infants bilingües només tenen un sistema lèxic, que posteriorment es desenvolupa en dos de diferents tot i que en ambdós el nen hi aplica les mateixes regles sintàctiques. Finalment, abans dels tres anys la diferenciació lèxica i sintàctica dels dos sistemes ja estaria completada. Aquests autors defensen que els infants bilingües, durant l'etapa d'una paraula, no tenen l'equivalent semàntic d'un concepte en les dues llengües (és a dir, coneixen el mot *taula* però no *mesa*), cosa que indicaria que no diferencien entre els vocabularis d'una i altra llengua.

Aquesta posició ha estat contestada per un bon nombre d'investigacions – vegeu per exemple Deuchar i Quay (1999); Genesee (1989); Genesee, Nicoladis i Paradis (1995); Lanza (1992); Nicoladis i Genesee (1996); Petitto *et al.* (2001)–. Aquests estudis no neguen que els infants bilingües barregin elements de les dues llengües mentre parlen, però argumenten que aquest comportament no és aleatori, ja que s'observen pautes gramaticals estructurades, i que està condicionat per factors sociolingüístics. De manera que es pot concloure que la barreja no es pot interpretar com una confusió a causa d'un hipotètic sistema lingüístic unitari, sinó com una estratègia pragmàtica de l'infant per comunicar-se amb èxit si no té prou competència amb l'altre codi.

Si la primera qüestió té profundes implicacions linguisticocognitives, la segona té a veure amb la consciència lingüística (*linguistic awareness*), és a dir, amb el fet de ser conscient de quina llengua s'usa en cada moment. El primer que cal dir en aquest sentit és que en aquest punt no només hi estan

involucrats els infants, també ho estan els adults tal com afirma Gumperz (1982: 61):

«While linguists, concerned with grammatical description as such, see the code alternation as highly salient, participants immersed in the interaction itself are often quite unaware which code is used at any one time. Their main concern is with the communicative effect of what they are saying. Selection among linguistic alternants is automatic, not readily subject to conscious recall.»

Tornant als més petits, molts infants desenvolupen aviat capacitats pragmàtiques que els serveixen per obtenir el seu objectiu, però és evident que tot sovint és difícil discernir si els seus actes són fruit d'una decisió presa amb plena consciència. De fet, Bialystock (1992) considera que només es pot parlar de consciència lingüística quan l'infant parla sobre la *parla*, cosa que es pot produir abans dels tres anys. Per la seva banda, Lyon (1996) reporta casos de nens gal·lesos que distingeixen correctament paraules gal·leses i angleses abans fins i tot que siguin conscients de l'existència d'aquestes dues llengües.

El conjunt de factors presentats al llarg dels dos fragments, doncs, ens porta a concloure que una part de les alternances que es produeixen cap als tres anys es deuen, no tan sols a una manca de competència lingüística, sinó també a un desconeixement dels condicionants sociolingüístics que operen sobre les persones a una edat més avançada i que els impulsen a convergir lingüísticament.

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

---

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

---

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

#### 4.3. Alternança relacionada amb l'exploració de codi

Durant l'anàlisi dels usos quantitativs fèiem referència al fet que en nombroses díades semblava que encara no s'havia consolidat una llengua d'interacció. Això es reflecteix en diversos passatges del corpus, on es presenten alternances que no semblen que tinguin cap altre tipus de motivació que no sigui la d'explorar el codi que s'ha d'emprar amb una persona determinada.

En el següent fragment hi intervenen MIG –de L1 castellana– i ARR –de L1 catalana–. Són al terra muntant un trencaclosques i MIG, en el torn 1, pregunta en català per a què serveixen unes peces. ARR li respon en la

mateixa llengua en què és formulada la pregunta i en el torn 3 MIG canvia al castellà aparentment sense motiu. A partir d'aquí el diàleg es vertebrava sobre l'estructura ja coneguda d'A1 B2 A1 B2.

---

1	MIG	ARR	eh_ aquests per què són\
2	ARR	MIG	(... 2.92) això és per posar:_ si trobem un altre porc_ per posar_ mira_ ja he trobat un- una per posar el porquet\ (... 1.30) iestic a veure si trobo el porquet/ (. 0.65) que no el trobo\
3	MIG	ARR	(... 1.57) a lo mejor es ésta\
4	ARR	MIG	(... 1.02) eh\
5	MIG	ARR	a lo mejor es ésta\
6	ARR	MIG	no_ això és una ovella\

---

Un cas similar ocorre en aquest altre exemple. En aquest fragment es produeixen dues converses paral·leles, la de DAX amb CRP i la d'ATL amb COD; centrem-nos en aquesta última. ATL és de llengua inicial catalana i el seu capteniment ronda el monolingüisme (més del 89% dels seus torns de parla són en català i només el 0,5% en castellà). COD, en canvi, és castellanoparlant però la producció de torns en català se situa al voltant del 23%.

---

1	COD	ATL	DAX	la pe_ es mía\
2	ATL	COD		(... 1.67) la COD no té la pe:\
3				(DAX ensenya com li queden enganxades unes lletres)
4	DAX	CRP		mira_ s'en[ganxa\]
5	COD	ATL		[no tengo] esa_ tengo es:ta\
6	DAX	CRP		s'ha enganxat aquí_ a la meva [mà\]
7	ATL	COD		[quina\]
8	COD	ATL		(.. 0.46) ésta\
9	ATL	COD		(... 1.67) sí_ però la pe no la tens\
10	COD	ATL		i a- i aquesta\
11	ATL	COD		(... 2.50) no_ esa no\ ésta no la tens\

---

Els tres nens juguen amb unes lletres, les intenten identificar i disposar-les de manera que puguin veure-hi el seu nom. En el primer torn, COD comenta



que la lletra *p* forma part del seu nom però ATL, just en el torn posterior, l'esmena. Instants després –torn 5–, COD accepta l'error que ha comès («no tengo esa») i agafa una altra lletra que sí forma part del nom («tengo ésta»). ATL li demana que li ensenyi quina lletra és (torn 7), COD l'hi mostra (torn 8) i en el 9 ATL li dóna la raó ahora que li recorda de nou que la *p* no en forma part. Com podem observar, l'estructura seqüencial lingüística és ...A1 B2 A1 B2... Això no obstant, aquest esquema es trenca en els torns 10 i 11 perquè es produeix un doble procés de convergència: primer de COD, que opta per alternar al català, i després i més sorprenentment d'ATL, que es passa al castellà malgrat el torn previ.

L'exploració de codi no té perquè tenir només una finalitat lúdica o d'experimentació amb les llengües, darrere també s'hi pot trobar una estratègia per assolir un objectiu concret. El dia que es va enregistrar el següent fragment, el còmput global de torns que BLA –bilingüe familiar– adreça a MIG –de L1 castellana– en català i castellà són gairebé els mateixos. Què motiva en el següent exemple el canvi de codi de BLA?

---

1	BLA	MIG	jo vull fer aquest\
2	MIG	BLA	(. 0.65) no::\
3	BLA	MIG	yo quiero:\
4	MIG	BLA	que no\ primero acaba xxx\
5	BLA	MIG	(. 0.92) yo- yo no {(F) sabo\}
6	MIG	BLA	(... 3.25) si no acabas_ no\
7	BLA	MIG	(... 2.78) y qué:\ yo ya he aca- yo no sabo:\

---

BLA i MIG juguen cada una amb un puzzle. En un moment determinat, MIG acaba de fer el seu i BLA li diu, en català, que ara el vol fer ella però MIG s'hi nega en el torn 2 amb un ambigu –des d'un punt de vista d'adscripció lingüística– «no». Davant d'aquesta situació, BLA podria haver optat per mantenir la interacció en català –de fet no hi ha cap apunt contextualitzador que inciti al canvi de llengua–, però finalment decideix alternar cap al castellà, probablement com a estratègia aproximativa cap a

MIG. Val a dir que aquesta alternança de codi ve acompanyada d'altres traces que delaten l'objectiu de BLA, com ara un to de veu més fluix que l'habitual o l'allargament de vocals que volen reforçar la idea que el puzzle que està fent és massa difícil i que el que tenia MIG li serà més senzill de completar.

#### 4.4 Alternança relacionada amb la comunitat de pràctiques

En el capítol dedicat al marc teòric hem repassat la noció de *comunitat de pràctiques* i l'hem definit com un grup de persones que comparteixen l'assoliment d'un objectiu mutu. L'assoliment de l'objectiu no és immediat, sinó que es fa a través d'un període on es posen de manifest maneres de pensar, creences, valors, relacions de poder, etc., que es resumeixen amb el nom de *pràctiques*. Una classe és una comunitat de pràctiques, i aquestes pràctiques també es reflecteixen en les alternances de codi. Vegem el següent fragment:

---

1	BLA	COD	MIG	{(F) que ha vingut el GU- que ha vingut [el GUR\]}
2	MIG	BLA	COD	[ha vingut la-]
3	BLA	COD	MIG	{(F) que ha vingut el GUR:\ que ha vingut [el GUR:\]}
4	MIG	BLA	COD	{(F) [que ha] vingut [la COD\]}
5	BLA	COD	MIG	{(F) [que ha] vingut el GUR:\ que vindrà el MAS:\}
6	MIG	BLA	COD	(... 3.25) que ha vingut a-- el LUP:\
7	MIG	BLA		(... 1.11) x es que están: _ mira_ está aquí\

---

Els torns de l'1 al 6 contenen diferents apunts contextualitzadors que remetent a una pràctica diària que els infants duen a terme durant la primera hora de classe. Les protagonistes són BLA i MIG. Pujades en una cadira, amb una entonació més aviat forta, repassen els noms dels seus companys sempre a partir de la mateixa fórmula i amb una mateixa entonació: «Que ha vingut...?». Aquesta activitat, quan es realitza amb tot el grup-classe, exigeix que després de cada pregunta el destinatari respongui

amb un «bon dia», però en aquest fragment, amb la classe buida, els torns se succeeixen de manera ininterrompuda.

Aquestes alumnes reproduïen una pràctica que es fa en l'àmbit de l'aula, és a dir, sota la supervisió de la mestra i en català. En conseqüència, com que és una representació de la realitat, les nenes empren el codi que és propi del ritual. En el torn 7, però, tot canvia, tant els destinataris – d'hipotèticament tota la classe a una sola persona –, com la intensitat de la veu, com la temàtica – ara ja no es passa llista sinó que s'introdueix una explicació al que s'està fent –. Aquest torn, doncs, es converteix en el punt de transició idoni per a MIG per alternar del català al castellà.

Un altre exemple d'alternança de codi produïda arran de pertànyer a una comunitat de pràctiques, és el que protagonitza DAX. Els dos nens, OJE i DAX, tenen escampades joguines pel terra i OJE proposa de recollir-les molt ràpid, cosa que DAX accepta en el torn 2. Com podem veure, els dos primers torns de parla es desenvolupen en castellà, no així el quart, on hi ha hagut una AC cap al català. El canvi es produeix perquè DAX forma part d'una comunitat que ensenya als alumnes que la recollida dels joguets pot estar acompanyada d'aquesta frase.

---

1	OJE	DAX	rápido_ vale/
2	DAX	OJE	(. 0.46) sí_ yo también\
3			(DAX diu el següent torn amb una cantarella)
4	DAX	OJE	MIE (... 6.96) a recollir\

---

#### 4.5 Síntesi de les alternances de codi conversacionals

La part final de l'anàlisi l'hem dedicat a escrutar les alternances de codi conversacionals que han aparegut en el nostre corpus. La majoria d'alternances entre torns responen a l'estructura dialògica ...A1 B2 A1 B2 A1 B2... cosa que corroboraria la nostra hipòtesi que la manca de competència lingüística suficient per expressar-se en L2 comporta que moltes

interaccions intergrupals es resolguin mantenint, cada alumne, la seva llengua inicial. Això no obstant, hem aportat exemples que la causa de la divergència no se centra només en l'adquisició lingüística, també hi ha factors que menen cap a l'adquisició de les normes sociopragmàtiques. Això demostra que a l'edat de 3 a 4 anys les interaccions es resolen atenent el context més immediat i que no serà fins més endavant que començaran a operar altres variables macrosocials, la majoria de les quals acaben impulsant la convergència amb el castellà.

La tercera AC que hem descrit remet a l'etapa primerenca de socialització amb nous companys. Hi ha díades on el codi d'interacció encara no està establert definitivament, i per tant l'alumnat explora i negocia la llengua que s'ha de parlar amb cada interlocutor. Finalment, hem relacionat un tipus d'alternança amb la comunitat de pràctiques, en el sentit que la reproducció de rituals que es fan en l'àmbit públic de l'aula, després es veuen reflectides en el comportament lingüístic dels infants en les activitats no tutoritzades.



## Capítol VI

# Conclusions

En aquesta recerca hem pretès respondre tres preguntes referides als usos del català i del castellà dins una aula de P3 on no hi ha un predomini clar de membres d'un grup lingüístic sobre l'altre. Aquests dos factors –l'edat i la pertinença a una llengua primera determinada– no han estat triats a l'atzar. En el marc de les jornades sobre l'ús interpersonal organitzades pel Grup Català de Sociolingüística, Bastardas (2003) argumentava que encara sabem poc de les dinàmiques sociolingüístiques que s'estableixen en contextos on la majoria relativa d'alumnat és de L1 catalana o bé on les proporcions són més igualades. Aquesta reflexió ens va semblar prou interessant com per considerar-la un dels punts de partida del nostre estudi, atès que les recerques etnogràfiques dutes a terme fins avui dins l'àmbit escolar o entre col·lectius joves s'han centrat més aviat en situacions de clara majoria al·lòfona. Un segon element que singularitza el nostre estudi és l'edat dels informants. Fins on arriba el nostre coneixement, dins l'àmbit territorial de la llengua catalana no hi ha una recerca sociolingüística de les característiques que hem plantejat amb estudiants tan joves. L'edat dels informants té un pes específic molt rellevant en aquesta investigació perquè hem anat a buscar què passa en un moment de la vida en què les persones estan de ple en el procés de l'adquisició lingüística, de l'adquisició de les normes sociopragmàtiques i de l'establiment de la llengua de relació amb els seus companys. El moment, doncs, és altament interessant des d'un punt de vista sociolingüístic perquè sabem que a Catalunya, amb independència del lloc i de la temàtica que es tracti, difícilment dues persones variaran el codi que tenen establert per interactuar entre elles. Així, hem volgut esbrinar en quina llengua es parla l'alumnat d'una classe de P3 i com negocien el codi

d'interacció just en el moment que es configuren les pràctiques lingüístiques entre uns i altres i que previsiblement es mantindran en el temps.

Hem iniciat l'anàlisi escatint les interaccions tutoritzades i bastint la hipòtesi que la principal estratègia comunicativa dels docents envers els alumnes dins de l'aula és la de la *continuació*, basada en la llibertat emissiva de l'individu sense opcions d'interrompre l'altre per motius de desconeixement de la L2. Tot i que no hem quantificat el nombre de vegades que s'empraven les cinc estratègies que hem detectat –*convergència cap al castellà, alternances de codi, continuació, traducció i correcció*– l'observació participant ens permet concloure sense cap tipus de dubte que l'equip docent de l'escola fa servir com a eina bàsica la *continuació*. A més, també hem destacat que l'exigència de l'ús del català dins de l'aula és una pràctica clarament marginal, no només pel nombre de vegades que s'aplica aquesta estratègia sinó també pel nombre de professionals que la fan servir.

El segon apartat de l'anàlisi l'hem dedicat a quantificar l'ús del català i del castellà en les interaccions entre iguals tot partint de les xarxes socials dels informants. La hipòtesi que hem plantejat per a les tries lingüístiques es compleix parcialment. En un primer moment hem formulat que la presència d'una determinada llengua en l'entorn familiar i no familiar de l'infant, provocarà que aquest produeixi més torns en aquesta mateixa llengua a l'aula. Això es compleix d'aquesta manera, sense excepcions, entre l'alumnat de L1 catalana, però en el cas dels infants de L1 castellana l'escenari és heterogeni atès que tres dels nou alumnes castellanoparlants produeixen més torns en català que en castellà quan s'adrecen als seus companys. I pel que fa als bilingües familiars, la seva producció de torns en les dues llengües els insereix plenament dins dels catalanoparlants.

La segona part de la hipòtesi preveia que les interaccions entre iguals es resoldrien bàsicament emprant cadascú la seva llengua inicial i que els bilingües familiars s'adaptarien a la llengua d'altri. Mentre que en les

díades intragrups els capteniments lingüístics enregistrats i observats són els que es formulaven en la hipòtesi, en els encontres intergrupals els resultats no són tan contundents. Hem comprovat que els catalanoparlants resolen les seves interaccions amb castellanoparlants i bilingües familiars exclusivament en català; i que els bilingües familiars també s'adrecen en aquesta llengua als seus companys de L1 catalana. Fins aquí la hipòtesi es compleix però presenta esquerdes quan els emissors castellanoparlants s'adrecen als infants de L1 catalana. És a dir, mentre que cap interacció es resol exclusivament en castellà entre un catalanoparlant i un castellanoparlant, sí que n'hi ha que es resolen en català quan els de L1 castellana actuen com a emissors i els de L1 catalana com a destinataris. Ara bé, aquest comportament no és extensible a tot l'alumnat castellanoparlant, sinó que se circumscriu als tres infants que en les seves xarxes socials empraven més el català; els altres fan un ús de la seva L2 bastant anàleg al que fan els seus iguals de L1 catalana amb el castellà. Finalment, la hipòtesi tampoc no és del tot consistent entre els bilingües familiars i els castellanoparlants, atès que els primers posen en pràctica diverses opcions per adreçar-se als seus companys però en cap cas s'estableix la convergència en castellà.

En la tercera i darrera part de l'anàlisi hem destacat la manera com es negocia el codi d'interacció a través de l'escrutini de diverses seqüències conversacionals. La hipòtesi de partida que s'ha formulat per a aquest apartat remet a la divergència lingüística de les interaccions intergrupals a causa de la no adquisició de suficient competència gramatical en L2 o de la no adquisició de les normes sociolingüístiques. Dit d'una altra manera, a l'edat de 3 a 4 anys, una part de les converses es resolen amb divergència perquè encara no intervenen factors com ara els habitus lingüístics. D'altra banda, hem comprovat que les alternances de codi conversacionals no responen només als dos factors ara esmentats, els infants també les empen per adreçar-se a una persona determinada –l'AC més comuna en el nostre



context sociolingüístic–, per explorar el codi de relació o pel fet de pertànyer a una comunitat de pràctiques. Tal com avançàvem en l'explicació de la hipòtesi, no hem trobat exemples en el nostre corpus d'alternances motivades per expressar desacord amb un torn de parla precedent. Aquest tipus d'AC probablement es produeix amb informants d'edats més avançades, com els estudiats per Shin (2005) en un context de bilingüisme anglès-coreà o Li Wei (1994) en un entorn anglès-xinès. En tot cas, sembla que és un tipus d'alternança no gaire estesa en el nostre àmbit atès que no l'hem vista recollida en d'altres estudis.

Tal com hem explicat en el quart capítol, la consecució de les dades es va fer a través d'una recerca etnogràfica, per la qual cosa aquesta investigació s'encabeix dins del grup de recerques de caire micro. Això implica que aquest estudi no aspira –no pot aspirar– a la representativitat de les recerques de tipus quantitatiu. Això no és obstacle, però, per pensar que molt possiblement els percentatges d'ús i les pautes de capteniment no són pròpies exclusivament del grup-classe on s'ha realitzat el treball de camp sinó que els trobarem reproduïts en d'altres centres. Si posem en relació les condicions lingüístiques ambiental, de docència i de centre de la Font d'en Fargas amb les de la resta del país –a partir de les dades que recullen Vila i Vial (2001)– comprovarem que comparteix característiques amb un alt percentatge de centres escolars. Respecte de la CLA, el districte d'Horta està en la mitjana del país, cosa que equipara l'escola, per situació sociolingüística territorial, amb el 21% de centres escolars; pel que fa a la CLD, el fet que el català sigui la llengua vehicular de l'ensenyament de pàrvuls i primària, la situa dins del grup on hi ha la immensa majoria d'alumnat, el 94%; i per últim, respecte la CLC, el fet que sigui una escola que tingui entre el 30% i el 70% d'alumnes de llengua inicial catalana, la ubica dins d'un grup on hi ha més d'un terç de les escoles catalanes.

## 1. D'ara endavant

A mesura que hem avançat en l'elaboració i comprensió dels resultats presentats en aquest treball, han anat sorgint interrogants que no s'han resolt però que paga la pena d'exposar-los en aquesta coda. Per exemple, no ha quedat del tot clar per què tres dels nou alumnes castellanoparlants – MAM, JOJ i JAE– produeixen més torns en català que en castellà quan s'adrecen als seus companys. Com hem vist a partir de les dades declarades pels pares, dos d'aquests infants tenen una producció lingüística majoritària en català dins les seves xarxes socials i aquest capteniment s'ha vist corroborat en les dades observades ja que a l'aula també empren més aquesta llengua que el castellà. Però per què això és així? ¿Cal cercar-ne l'origen en l'escola, que aconseguix canviar el comportament d'alguns infants i després els traslladen als seus usos familiars o per contra a l'escola solament es reflecteix el que passa en l'àmbit privat de l'individu? I més concretament, en el cas de MAM, amb un ús majoritari de castellà en les seves xarxes, què motiva que dins del grup-classe tinguin més pes els torns en català i que fins i tot resolgui en aquesta llengua interaccions intragrupsals?

Lligat amb aquest punt anterior però en l'àmbit de les díades exogrupsals, hem vist que MAM, JOJ i JAE reben molts torns en català per part dels seus companys de llengua inicial catalana, i que AOL, SEC i PAR en reben menys. Aquesta proporció concorda prou bé amb l'ús productiu que fan de les llengües dins les seves xarxes socials, però alhora l'atenció només en aquesta variable deixa sense explicació casos com els de MIG i ORB, que fan un ús pràcticament nul d'aquesta llengua en les seves xarxes, però això no és obstacle perquè els seus iguals se'ls adrecin en català. Dit d'una altra manera, encara coneixem poc sobre com es configuren les pràctiques lingüístiques i encara menys sobre les tries a l'edat de 3 a 4 anys. Així com hi ha díades que no ofereixen dubte quant a la consolidació del codi d'interacció, n'hi ha d'altres que fa tot l'efecte que estan en ple procés de

negociació. A partir de les variables analitzades en aquest estudi no podem determinar si les tries recollides formen part d'un (llarg) procés de negociació de codi o de manca d'adquisició de la L2. En tot cas, tot sembla indicar que a l'edat de 3 a 4 anys hi ha díades que no han consolidat encara la llengua d'interacció i que això es produirà més endavant.

Al llarg de les pàgines hem defensat que la majoria d'infants d'aquesta aula encara no han adquirit les normes d'ús del català i castellà, i per aquest motiu les interaccions es resolen atenent aspectes competencials i del context més immediat. En canvi, estudis amb escolars d'edats més avançades han revelat que la norma de subordinació del català ja està instaurada. Atenent el resultat de les interaccions exogrups en un context com el català, en què la majoria es resolen en castellà, sembla peremptori descobrir quan s'instaura aquesta norma i quins mecanismes impulsen a adquirir-la si l'objectiu és que la llengua catalana guanyi terreny en aquest àmbit.

Aquesta recerca ha aportat una fotografia fixa de les tries lingüístiques d'un grup-classe en els mesos inicials de la seva constitució. Ara que han passat uns anys des que vam finalitzar la recerca de camp ens preguntem de quina manera s'hauran alterat les tries si és que ho han fet de cap manera. En aquest exercici que tota persona fa d'aprendre a triar quina varietat ha d'emprar amb qui, seria molt interessant saber fins a quin punt una major competència en L2 dels catalanoparlants de la classe haurà motivat una reconfiguració de les tries establertes.

Aquest sembla un excel·lent punt de partida per a una nova recerca.

## Bibliografia

- AGUADO, GERARDO (1988): «Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio», *Infancia y aprendizaje* 43: pàg. 73-96.
- ALFONZETTI, GIOVANNA (1998): «The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily», dins Peter Auer (ed.), pàg. 180-211.
- ANGLIN, JEREMY M. (1993): «Vocabulary development: A morphological analysis», *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58: pàg. 1-166.
- APARICI, MELINA; MONTSERRAT CAPDEVILA; MIQUEL SERRA; ELISABET SERRAT (1996): «Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta», dins Miguel Pérez Pereira (ed.), pàg. 207-216.
- APARICI, MELINA; GLORIA DÍAZ; MONTSERRAT CORTÉS (1996): «El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano», dins Miguel Pérez Pereira (ed.), pàg. 165-174.
- APARICI, MELINA; ELISABET SERRAT; MONTSERRAT CAPDEVILA; MIQUEL SERRA (1998): «Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children», dins Keith E. Nelson, Ayhan Aksu-Koç i Carolyn E. Johnson (ed.), *Children's Language*. Volum 11. Hillsdale, NJ: LEA, pàg. 1-25.
- APPEL, RENÉ; PIETER MUYSKEN (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- ARACIL, LLUÍS VICENT (1982): *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- ARENAS, JOAQUIM (1986): *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARENAS, JOAQUIM; MARGARIDA MUSET (2007): *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- ARGELAGUET, JORDI (1999): *Partits, llengua i escola. Anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori (1980-1995)*. Barcelona: Mediterrània.

- ARGENTE, JOAN A. (1988): «Cap a una teoria del llenguatge en societat», *Límits* 5: pàg. 63-98.
- ARNAU, JOAQUIM (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. ([www.ub.edu/cusc/LSC/numero1.htm](http://www.ub.edu/cusc/LSC/numero1.htm))
- ARTIGAL, JOSEP M. (coord.) (1995): *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- AUER, PETER (1984): *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- AUER, PETER (1991): «Bilingualism in/as social action: A sequential approach to code-switching», dins ESF (ed.), vol. 2, pàg. 319-352.
- AUER, PETER (1992): «Introduction: John Gumperz' approach to contextualization», dins Peter Auer i Aldo di Luzio (ed.), pàg. 1-38.
- AUER, PETER (1995): «The pragmatics of code-switching: A sequential approach», dins Lesley Milroy i Pieter Muysken (ed.), pàg. 115-135.
- AUER, PETER (ed.) (1998a): *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Londres-Nova York: Routledge.
- AUER, PETER (1998b): «Introduction: *Bilingual Conversation* revisited», dins Peter Auer (ed.), pàg. 1-24.
- AUER, PETER (2000): «Why should we and how can we determine the “base language” of a bilingual conversation?», *Estudios de Sociolingüística* 1/1: pàg. 129-144.
- AUER, PETER; ALDO DI LUZIO (ed.) (1992): *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- BADIA, JORDI; NÚRIA BRUGAROLAS; RAFEL TORNÉ; XAVIER FARGAS (1997): *El llibre de la llengua catalana. Per a escriure correctament el català*. Barcelona: Castellnou.
- BARNES, JOHN (1954): «Class and committees in a Norwegian island parish», *Human Relations* 7: pàg. 39-58.
- BARTON, MICHELLE E.; MICHAEL TOMASELLO (1994): «The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development», dins Clare Gallaway i Brian J. Richards (ed.), pàg. 109-134.

- BASTARDAS, ALBERT (1985): *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. Barcelona: La Magrana.
- BASTARDAS, ALBERT (1986): *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. Barcelona: La Magrana.
- BASTARDAS, ALBERT (1994): «Persistència i canvi en el comportament lingüístic: la planificació sociolingüística», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 12: pàg. 31-39.
- BASTARDAS, ALBERT (2000): *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- BASTARDAS, ALBERT (2003): «Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: la complexitat de l'ús social de les llengües», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17: pàg. 315-322.
- BEL, AURORA (1996a): «Early negation in Catalan and Spanish», *Catalan Working Papers in Linguistics* 5/1: pàg. 5-28.
- BEL, AURORA (1996b): «La adquisición de la negación en catalán y castellano», dins Miguel Pérez Pereira (ed.), pàg. 231-240.
- BELL, ALLAN (1984): «Language style as audience design», *Language in Society* 13: pàg. 145-204.
- BENEDICT, HELEN E. (1979): «Early lexical development: comprehension and production», *Journal of Child Language* 6: pàg. 183-200.
- BHATT, RAKESH M. (2001): «Code-switching: Structural models», dins Rajend Mesthrie (ed.), pàg. 456-461.
- BIALYSTOCK, ELLEN (1992): «Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge», dins Richard Jackson Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals: Advances in Psychology*, 83. Amsterdam: North-Holland.
- BLOM, JAN-PETTER; JOHN J. GUMPERZ ([1972] 2000): «Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway», dins Li Wei (ed.), pàg. 111-136.
- BLOOM, LOIS (1991): *Language Development from Two to Three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, LOIS; SUSAN MERKIN; JANET WOOTTEN (1982): «Wh-questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition», *Child Development* 53: pàg. 1084-1092.

- BOIX-FUSTER, EMILI; MARINA ÀLAMO; MIREIA GALINDO; F. XAVIER VILA (2006): *Corpus de varietats socials. Materials de treball*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- BOIX, EMILI (1993): *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.
- BOIX, EMILI; F. XAVIER VILA (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BORTONI-RICARDO, STELLA M. (1985): *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOSCH, LAURA (1987): *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- BOSCH, LAURA (1990): «Aprendre a parlar: la relació entre les produccions del balboteig i les primeres paraules», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona.
- BOTT, ELIZABETH (1957): *Family and Social Network: Roles, Norms, and External Relationships in Ordinary Urban Families*. Londres: Tavistock.
- BOURDIEU, PIERRE (1980): *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- BRIGGS, CHARLES L. (1986): *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUCHOLTZ, MARY (1999): «“Why be normal?”: Language and identity practices in a community of nerd girls», *Language in Society* 28: pàg. 203-223.
- CALAFORRA, GUILLEM (1999): *Paraules, idees i accions: reflexions «sociològiques» per a lingüistes*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- CALSAMIGLIA, HELENA; AMPARO TUSON (1980): «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu del Palomar», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 3: pàg. 11-82.
- CALSAMIGLIA, HELENA; AMPARO TUSON (1984): «Use of languages and code switching in groups of youths in a barri of Barcelona: Communicative norms in spontaneous speech», *International Journal of the Sociology of Language* 47: pàg. 105-121.

- CAMERON, DEBORAH (1990): «Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society», dins John E. Joseph i Talbot J. Taylor (ed.), *Ideologies of Language*. Londres-Nova York: Routledge, pàg. 79-93.
- CARRERA, JOSEFINA (2002): *Escola catalana i variació fonètica. Una evolució del vocalisme àton a Alguaire i a Lleida*. Lleida: Pagès editors.
- CLARK, EVE V. (1995): «Later lexical development and word formation», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 393-412.
- CLEMENTE, ROSA ANA (1982): «Aproximación a la evolución del lenguaje. Estudio de dos diferentes tipos de emisiones espontáneas y su relación con la acción», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona.
- CLEMENTE, ROSA ANA (1995): *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- COATES, JENNIFER (1993): *Women, Men, and Language*. Londres: Longman.
- CONSELL ASSESSOR DE LA LLENGUA A L'ESCOLA (2006): *Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Universitats.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006): *L'avaluació de l'educació primària 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2007): «Estudi PISA 2006: avançament de resultats», *Quaderns d'Avaluació 9*: pàg. 3-84.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008): *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya: avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- COOPER, ROBERT L. (1997): *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORBEIL, JEAN CLAUDE (1980): *L'aménagement linguistique du Québec*. Montreal: Guérin.
- COUPLAND, NIKOLAS (2001): «Introduction: Sociolinguistic theory and social theory», dins Nikolas Coupland, Srikant Sarangi i Christopher N. Candlin (ed.), pàg. 1-26.



- COUPLAND, NIKOLAS; SRIKANT SARANGI; CHRISTOPHER N. CANDLIN (2001): *Sociolinguistics and Social Theory*. Harlow: Longman.
- CRYSTAL, DAVID (1994): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- CHAMBERS, J.K. (2003): *Sociolinguistic Theory*. 2a ed. Cambridge, MA: Blackwell.
- CHAMBERS, J.K.; PETER TRUDGILL; NATALIE SCHILLING-ESTES (2002): *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell.
- CHAN, BRIAN (2004): «Beyond “contextualization”. Code-Switching as a “textualization cue”», *Journal of Language and Social Psychology* 23/1: pàg. 7-27.
- CHOMSKY, NOAM (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, NOAM (1959): «A review of B.F. Skinner’s *Verbal Behavior*», *Language* 35: pàg. 16-58.
- CHOMSKY, NOAM (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DECASPER, ANTHONY J.; P.A. PRESCOTT (1984): «Human newborns’ perception of male voices: preference, discrimination, and reinforcing value», *Developmental Psychobiology* 17: pàg. 481-491.
- DEUCHAR, MARGARET; SUZANNE QUAY (1999): «Language choice in the earliest utterances: a case study with methodological implications», *Journal of Child Language* 26/2: pàg. 461-475.
- DEUCHAR, MARGARET; SUZANNE QUAY (2000): *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- DIJK, TEUN A. VAN (1999): *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- DROMI, ESTHER (1986): *In Pursuit of Meaningful Words: A Case Study Analysis of Early Lexical Development*. Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- DUBOIS, SYLVIE; BARBARA HORVATH (1999): «When the music changes, you change too: Gender and language change in Cajun English», *Language Variation and Change* 11: pàg. 287-314.
- DURANTI, ALESSANDRO (1997): *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DURANTI, ALESSANDRO (2000): *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- ECKERT, PENELOPE (2000): *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- ECKERT, PENELOPE; SALLY MCCONNELL-GINET (1992): «Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice», *Annual Review of Anthropology* 21: pàg. 461-490.
- ECKERT, PENELOPE; SALLY MCCONNELL-GINET (1999): «New generalizations and explanations in language and gender research», *Language in Society* 28: pàg. 185-201.
- EDELMAN, MARTIN; ROBERT L. COOPER; JOSHUA A. FISHMAN (1968): «The contextualization of schoolchildren's bilingualism», *Irish Journal of Education* 2: pàg. 106-111.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN M. (1970): «Discourse agreement: How children answer questions», dins John R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. Nova York: Wiley, pàg. 79-106.
- ESF (EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION NETWORK ON CODE-SWITCHING AND LANGUAGE CONTACT) (1991): *Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives*. 2 vol. Estrasburg: ESF
- FABÀ, ALBERT (2005): «Usos lingüístics i grups identitaris. Preferències i opinions lingüístiques», dins Joaquim Torres (coord.), pàg. 171-219.
- FABÀ, ALBERT; OLGA GÀLVEZ; JOAN MANRÚBIA; ANNA SIMÓ; NOEMÍ UBACH (2003): «Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya», dins Vicent Martines (coord.), *Llengua, societat i ensenyament*. Volum 2. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pàg. 175-198.
- FARRÀS, JAUME; JOAQUIM TORRES; F. XAVIER VILA (2000): *El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- FARRÀS, JAUME; F. XAVIER VILA (1998): *Informe Pentecosta: coneixements i usos lingüístics entre el jovent castellanoparlant bilingüïtzat a Catalunya*. Informe inèdit per a la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.
- FENSON, L.; P.S. DALE; J.S. REZNICK; D. THAL; E. BATES; J. HARTUNG; S. PETHICK; J. REILLY (1993): *The MacArthur-Bates Communicative*

- Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- FERGUSON, CHARLES A. ([1959] 2000): «Diglossia», dins Li Wei (ed.), pàg. 65-80.
- FERNÁNDEZ, MILAGROS (1995): «Los orígenes del término “diglosia”. Historia de una historia mal contada», *Historiographia Linguistica XXII* 1/2: pàg. 163-195.
- FISHMAN, J ([1965] 2000): «Who speaks what language to whom and when?», dins Li Wei (ed.), pàg. 89-106.
- FISHMAN, J ([1967] 2000): «Bilingualism with and without and diglossia; diglossia with and without bilingualism», dins Li Wei (ed.), pàg. 81-88.
- FISHMAN, JOSHUA A. (1972): *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to the Study of Language in Society*. Rowley: Newbury House.
- FLETCHER, PAUL; BRIAN MACWHINNEY (ed.) (1995): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- FUKUDA, MAKIKO (2009): «Els japonesos residents a Catalunya i la llengua catalana: llengües, comunitat i ideologies lingüístiques», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona.
- GAL, SUSAN (1979): *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. Nova York: Academic Press.
- GALINDO, MIREIA (2005): «Les funcions discursives de l'alternança de codis als patis de les escoles de Catalunya», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 18: pàg. 249-272.
- GALINDO, MIREIA (2006): «Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona.
- GALINDO, MIREIA (2008): *Les llengües en joc, el joc entre llengües*. Lleida: Pagès Editors.
- GALINDO, MIREIA; CARLES DE ROSSELLÓ (2003): «Estratègies per fomentar l'ús interpersonal del català entre l'alumnat de parvulari», dins *Actes del 2n congrés europeu sobre planificació lingüística*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, pàg. 290-298.

- GALINDO, MIREIA; CARLES DE ROSSELLÓ (2003): «“Potser no anem tan malament”. Les dades d’ús lingüístic familiar de l’enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona», *Revista de llengua i dret* 40: pàg. 267-288.
- GALLAWAY, CLARE; BRIAN J. RICHARDS (ed.) (1994): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLO, PILAR (1994): «Adquisiciones gramaticales en torno al imperativo: lo que se aprende dando “órdenes”», dins Susana López Ornat, Sonia Mariscal, Pilar Gallo i Almudena Fernández (eds.), *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, pàg. 47-58.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2007): *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic 2007-2013*. ([www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pil.pdf](http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pil.pdf))
- GENESEE, FRED (1989): «Early bilingual development: one language or two?», *Journal of Child Language* 16: pàg. 161-179.
- GENESEE, FRED, ELENA NICOLADIS; JOHANNE PARADIS (1995): «Language differentiation in early bilingual development», *Journal of Child Language* 22: pàg. 611-631.
- GIACALONE, ANNA (1995): «Code-switching in the context of dialect/standard language relations», dins Lesley Milroy i Pieter Muysken (ed.), pàg. 45-67.
- GIDDENS, ANTHONY (2001): *Sociology*. 4a ed. Oxford: Blackwell.
- GILES, HOWARD; DONALD M. TAYLOR; RICHARD Y. BOURHIS (1973): «Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: Some canadian data», *Language in Society* 2: pàg. 177-192.
- GILI GAYA, SAMUEL (1972): *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Vox.
- GOEBL, HANS; PETER NELDE; ZDENEK STARY; WOLFGANG WÖLK (ed.) (1996): *Kontaktlinguistik - Contact Linguistics - Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung - An International Handbook of Contemporary Research - Manuel des recherches contemporaines*. 2 vol. Berlin-Nova York: Walter de Gruyter.
- GOLDFIELD, BEVERLY A.; STEVEN J. REZNICK (1990): «Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt», *Journal of Child Language* 17: pàg. 171-183.

- GRANOVETTER, MARK (1973): «The strength of weak ties», *American Journal of Sociology* 78: pàg. 1360-1380.
- GRANOVETTER, MARK (1982): «The strength of weak ties: A network theory revisited», dins Peter V. Marsden i Nan Lin (ed.), *Social Structure and Network Analysis*. Beverly Hills: Sage, pàg.
- GRIMSHAW, ALLEN D. (1987): «Micro-/macrolevels», dins Ulrich Ammon, Norbert Dittmar i Klaus J. Mattheier (ed.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Volum 1. Berlin: Mouton de Gruyter, pàg. 66-77.
- GROSS, STEVEN (2001): «Code-switching: Sociopragmatic models», dins Rajend Mesthrie (ed.), pàg. 454-456.
- GUMPERZ, JOHN J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, JOHN J. (1992): «Contextualization revisited», dins Peter Auer i Aldo di Luzio (ed.), pàg. 39-53.
- GUMPERZ, JOHN J. (1996): «The linguistic and cultural relativity of conversational inference», dins John J. Gumperz i Stephen C. Levinson (ed.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pàg. 374-406.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975): *Learning How to Mean*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): «Aprendiendo a conferir significado», dins Eric H. Lenneberg i Elizabeth Lenneberg (ed.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pàg. 239-275.
- HELLER, MONICA (2001): «Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school», dins Nikolas Coupland, Srikant Sarangi i Christopher N. Candlin (ed.), pàg. 212-234.
- HELLER, MONICA; CAROL W. PFAFF (1996): «Code-switching», dins Hans Goebel, Peter Nelde, Zdenek Sary i Wolfgang Wölk (ed.), vol. 1, pàg. 594-609.
- HERNÁNDEZ PINA, FUENSANTA (1984): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- HOLMES, JANET; MIRIAM MEYERHOFF (1999): «The community of practice: Theories and methodologies in the new language and gender research», *Language in Society* 28/2: pàg. 173-183.

- HYMES, DELL H. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
- JOHNSTONE, BARBARA (2000): *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Nova York: Oxford University Press.
- JUAN, MARIA; CARMEN PÉREZ (2001): «Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition», *Journal of Child Language* 28: pàg. 59-86.
- KASUYA, HIROKO (1998): «Determinants of language choice in bilingual children: The role of input», *The International Journal of Bilingualism* 3/2: pàg. 327-346.
- KENT, RAY D.; GIULIANA MIOLO (1995): «Phonetic abilities in the first year of life», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 303-334.
- LABOV, WILLIAM (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- LABOV, WILLIAM (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- LABOV, WILLIAM; TERESA LABOV (1976): «Learning the syntax of questions», dins Robin N. Campbell i Philip T. Smith (ed.), *Recent Advances in the Psychology of Language: Formal and Semantic Approaches*. Nova York: Plenum, pàg. 1-44.
- LANZA, ELIZABETH (1992): «Can bilingual two-year-olds code-switch?», *Journal of Child Language* 19/3: pàg. 633-658.
- LANZA, ELIZABETH ([1997] 2004): *Language Mixing in Infant Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press.
- LECANUET, J.-P.; C. GRANIER-DEFERRE (1993): «Speech stimuli in the fetal environment», dins Bénédicte de Boysson-Bardies, Scania de Schonen, Peter Jusczyk, Peter MacNeilage i John Morton (ed.), *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year of Life*. Dordrecht: Kluwer, pàg. 237-248.
- LI WEI (1994): *Three Generations, Two Languages, One Family. Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LI WEI (1996): «Network analysis», dins Hans Goebel, Peter Nelde, Zdenek Stary i Wolfgang Wölk (ed.), vol. 1, pàg. 805-812.
- LI WEI (1998): «The “why” and “how” questions in the analysis of conversational code-switching», dins Peter Auer (ed.), pàg. 156-176.

- LI WEI (ed.) (2000): *The Bilingualism Reader*. Londres-Nova York: Routledge.
- LI WEI (2002): «“What do you want me to say?” On the conversation analysis approach to bilingual interaction», *Language in Society* 31: pàg. 159-180.
- LIEBERMAN, PHILIP; EDMUND S. CRELIN; DENNIS H. KLATT (1972): «Phonetic ability and related anatomy of the newborn and adult human, neanderthal man, and the chimpanzee», *American Anthropologist* 74/3: pàg. 287-307.
- LIEVEN, ELENA (1994): «Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children», dins Clare Gallaway i Brian J. Richards (ed.), pàg. 56-73.
- LIEVEN, ELENA (1997): «Variation in a crosslinguistic context», dins Dan I. Slobin (ed.), vol. 5, pàg. 199-263.
- LIGHTBOWN, PATSY M. (1978): «Question form and question function in the speech of young French L2 learners», dins Michel Paradis (ed.), *Aspects of Bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam, pàg. 21-44.
- LINDLOF, THOMAS R. (1995): *Qualitative Communication Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LLACH, SÍLVIA (2007): «Fonaments fonètics de l'adquisició de la fonologia de les consonants del català», tesi doctoral llegida a la Universitat Autònoma de Barcelona.
- LOCKE, JOHN L. (1983): *Phonological Acquisition and Change*. Nova York: Academic Press.
- LOCKE, JOHN L. (1995): «Development of the capacity for spoken language», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 278-302.
- LOCKE, JOHN L.; DAWN M. PEARSON (1990): «Linguistic significance of babbling: Evidence from a tracheostomized infant», *Journal of Child Language* 17/1: pàg. 1-16.
- LOKE, KIT-KEN (1991): «Code-switching in children's play», dins ESF (ed.), vol. 2, pàg. 287-318.
- LÓPEZ ORNAT, SUSANA; CARLOS GALLEGO; PILAR GALLO; ALEXANDER KAROUSOU; SONIA MARISCAL; MARÍA MARTÍNEZ (2005): *Inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur: manual técnico & cuadernillo*. Madrid: Ediciones Tea.

- LOZARES, CARLOS (1996): «La teoría de las redes sociales», *Papers* 48: pàg. 103-126.
- LÜDI, GEORGE (1987): «Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme», dins George Lüdi (ed.), *Devenir bilingüe - parler bilingüe. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984*. Tübingen: Niemeyer, pàg. 1-19.
- LYON, JEAN (1996): *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MACSWAN, JEFFREY (2004): «Codeswitching and grammatical theory», dins Tej K. Bhatia i William C. Ritchie (ed.), pàg. 283-311.
- MACWHINNEY, BRIAN (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3a ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAEHLUM, BRIT (1990): «Codeswitching in Hemnesberget - Myth or reality?», *Tromsø Studies in Linguistics* 11: pàg. 338-355.
- MARÍN, JUAN MIGUEL (2006): *Análisis de componentes principales*. ([halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/AMult/tema3am.pdf](http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/AMult/tema3am.pdf))
- MARTIN-JONES, MARILYN (1989): «Language, power and linguistic minorities: The need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift», dins Ralph Grillo (ed.), *Social Anthropology and the Politics of Language*. Londres: Routledge, pàg. 106-125.
- MCNEILL, DAVID (1966): «Developmental psycholinguistics», dins Frank Smith i George A. Miller (ed.), *The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, pàg. 15-84.
- MEEUWIS, MICHAEL; JAN BLOMMAERT (1994): «The Markedness Model and the absence of society: Remarks on codeswitching», *Multilingua* 13/4: pàg. 387-423.
- MEISEL, JÜRGEN M. (1995): «Parameters in acquisition», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 10-35.
- MESTHRIE, RAJEND (ed.) (2001): *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Oxford: Elsevier.
- MEYERHOFF, MIRIAM (2002): «Communities of practice», dins J.K. Chambers, Peter Trudgill i Natalie Schilling-Estes (ed.), pàg. 526-548.



- MILARDO, ROBERT M. (1988): «Families and social networks: An overview of theory and methodology», dins Robert M. Milardo (ed.), *Families and Social Network*. Newbury Park, CA: Sage, pàg. 13-47.
- MILROY, JAMES; LESLEY MILROY (1985): «Linguistic change, social network and speaker innovation», *Journal of Linguistics* 21: pàg. 339-384.
- MILROY, LESLEY (1987a): *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- MILROY, LESLEY (1987b): *Observing and Analyzing Natural Language. A Critical Account of Sociolinguistic Method*. 2a ed. Oxford: Blackwell.
- MILROY, LESLEY (2001): «Bridging the micro-macro gap: social change, social networks and bilingual repertoires», dins Jetske Klatter-Folmer i Piet Van Avermaet (ed.), *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages*. Münster: Waxmann, pàg. 39-64.
- MILROY, LESLEY (2002): «Social networks», dins J.K. Chambers, Peter Trudgill i Natalie Schilling-Estes (ed.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, pàg. 549-572.
- MILROY, LESLEY; MATTHEW GORDON (2003): *Sociolinguistics. Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- MILROY, LESLEY; SUSAN MARGRAIN (1980): «Vernacular language loyalty and social network», *Language in Society* 9: pàg. 43-70.
- MILROY, LESLEY; PIETER MUYSKEN (ed.) (1995a): *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILROY, LESLEY; PIETER MUYSKEN (1995b): «Introduction: code-switching and bilingualism research», dins Lesley Milroy i Pieter Muysken (ed.), pàg. 1-14.
- MILROY, LESLEY; LI WEI; SUZANNE MOFFATT (1991): «Discourse patterns and fieldwork strategies in urban settings», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12: pàg. 287-300.
- MITCHELL, J. CLYDE (1969): «The concept and use of social networks», dins J. Clyde Mitchell (ed.), *Social Networks in Urban Situations: Analysis of Personal Relationships in Central African Towns*. Manchester: Manchester University Press, pàg. 1-50.
- MITCHELL, J. CLYDE (1986): «Network procedures», dins Dieter Frick (ed.), *The Quality of Urban Life*. Berlin: Mouton de Gruyter, pàg. 73-92.

- MOFFATT, SUZANNE (1991): «Becoming bilingual in the classroom: Code choice in school», *Language and Education* 1/5: pàg. 55-71.
- MOFFATT, SUZANNE; LESLEY MILROY (1992): «Panjabi-English language alternation in the early school years», *Multilingua* 11/4: pàg. 355-385.
- MOLLÀ, TONI (2002): *Manual de sociolingüística*. Alzira: Bromera.
- MORENO, FRANCISCO (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MYERS-SCOTTON, CAROL (1993): *Social Motivation for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press-Oxford.
- MYERS-SCOTTON, CAROL (1997): «Code-Switching», dins Florian Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, pàg. 217-237.
- MYERS-SCOTTON, CAROL (2002): *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- MYERS-SCOTTON, CAROL ([1988] 2000): «Code-switching as indexical of social negotiations», dins Li Wei (ed.), pàg. 137-165.
- NICOLADIS, ELENA; FRED GENESEE (1996): «A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children», *Language Learning*, 46/3: pàg. 439-464.
- NINIO, ANAT; CATHERINE E. SNOW (1996): *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview Press.
- NINYOLES, RAFAEL L. (1969): *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- NINYOLES, RAFAEL L. (1972): *Idioma y poder social*. València: Tres i Quatre.
- NINYOLES, RAFAEL L. (1989): *Estructura social i política lingüística*. Alzira: Bromera.
- NINYOLES, RAFAEL L. (2001): «Conflicte lingüístic i ideologia», dins Mollà (ed.), *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera, pàg. 13-32.
- OCHS, ELINOR; BAMBI B. SCHIEFFELIN (1995): «The impact of language socialization on grammatical development», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 73-94.
- PALLANT, JULIE (2005): *SPSS Survival Manual*. 2a ed. Glasgow: Open University Press.

- PATRICK, PETER L. (1999): *Urban Jamaican Creole: Variation in the Mesolect*. Amsterdam: Benjamins.
- PATRICK, PETER L. (2002): «The speech community», dins J.K. Chambers, Peter Trudgill i Natalie Schilling-Estes (ed.), *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden, MA: Blackwell, pàg. 573-597.
- PAYRATÓ, LLUÍS (1996a): *Català col·loquial*. 3a ed. València: Universitat de València.
- PÉREZ PEREIRA, MIGUEL (ed.) (1996): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PETITTO, LAURA ANN ET AL. (2001): «Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition», *Journal of Child Language* 28: pàg. 453-496.
- PIAGET, JEAN (1925): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: Ediciones de «La lectura».
- PIAGET, JEAN (1962): *Play, Dreams, and Imitation*. Nova York: Norton.
- PINE, JULIAN M. (1994): «The language of primary caregivers», dins Clare Gallaway i Brian J. Richards (ed.), pàg. 15-37.
- PINKER, STEVEN (2003): «Language as an adaptation to the cognitive niche», dins Morten H. Christiansen i Simon Kirby (ed.), *Language Evolution: States of the Art*. Nova York: Oxford University Press, pàg. 16-37.
- PLA, JOAN (1995): «L'obertura de [ə] a Barcelona: el xava i altres varietats», dins Maria Teresa Turell (ed.), pàg. 139-164.
- PLAZA, C. (1995): «Lleialtat lingüística, edat i nivell educatiu. La e posttònica a la Conca de Barberà», dins Maria Teresa Turell (ed.), pàg. 117-138.
- POPLACK, SHANA ([1980] 2000): «Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching», dins Li Wei (ed.), pàg. 221-256.
- PRADILLA, M.A (1998): «Sociolingüística de la variació», dins Pradilla (ed.), *Ecosistema comunicatiu. Llengua i variació*. Benicarló: Edicions Alambor, pàg. 17-44.

- PRADILLA, M.A (2002): «La variació fònica en la llengua catalana: inventari i avaluació metodològica». *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. ([www.gencat.cat/llengcat/noves/hm02tardor/metodologia/pradilla1\\_8.htm](http://www.gencat.cat/llengcat/noves/hm02tardor/metodologia/pradilla1_8.htm))
- PRADILLA, MIQUEL ÀNGEL (1995): «El desafricament prepalatal en el català de transició nord-occidental / valencià», dins Maria Teresa Turell (ed.), pàg. 53-116.
- PUEYO, MIQUEL (1989): «Diglòssia? Antaviana! (Una revisió crítica del concepte i del seu ús en la sociolingüística catalana)», *Límits* 6: pàg. 44-54.
- PUJOLAR, JOAN (1997): *De què vas, tio?* Barcelona: Empúries.
- PYE, CLIFTON (1992): «The acquisition of K'iché Maya», dins Dan I. Slobin (ed.), vol. 3, pàg. 221-308.
- QUEROL, ERNEST (2000): *Els valencians i el valencià. Usos i representacions socials*. València: Editorial Denes.
- RAMBLA, FRANCESC XAVIER (1993): *Factors de la distribució territorial de l'ús del català a la conurbació de Barcelona*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- RASCHKA, CHRISTINE; LI WEI; SHERMAN LEE (2002): «Bilingual development and social networks of British-born Chinese children», *International Journal of the Sociology of Language* 153: pàg. 9-25.
- REIXACH, MODEST (coord.) (1990): *Difusió social del coneixement de la llengua catalana. Anàlisi de les dades lingüístiques del padró d'habitants de 1986 de Catalunya, Illes Balears i País Valencià*. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- REQUENA, FÉLIX (1996): *Redes sociales y cuestionarios*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- ROMERO, SÍLVIA (2001): «Una aproximació a l'estudi dels processos de canvi lingüístic en varietats geogràfiques no prestigioses: el cas de la Conca de Tremp». *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. ([www.gencat.cat/llengcat/noves/hm01hivern/catalana/romero3\\_7.htm](http://www.gencat.cat/llengcat/noves/hm01hivern/catalana/romero3_7.htm))
- ROSSELLÓ, CARLES DE (2003): «Catalan or Spanish? Language choice from home to school», dins Lotfi Sayahi (ed.), *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pàg. 30-42.

- ROSSELLÓ, CARLES DE (2004): «Elección de lenguas de casa a la escuela. Un análisis a partir de las redes sociales». Actas del II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. (<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002>)
- ROSSELLÓ, CARLES DE; EMILI BOIX (2005): «El català, el castellà i l'anglès: tres llengües en joc. Les ideologies lingüístiques dels estudiants de la Universitat de Barcelona l'alumnat», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 18: pàg. 189-208.
- RUIZ, FRANCESC; ROSA SANZ; JORDI SOLÉ I CAMARDONS (2001): *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- SACHS, JACQUELINE (1997): «Communication development in infancy», dins Jean Berko-Gleason (ed.), *The development of language*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, pàg. 40-68.
- SÁNCHEZ, MANUEL (1999): *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès editors.
- SANTA ANA, OTTO; CLAUDIA PARODI (1998): «Modeling the speech community: Configuration and variable types in the Mexican Spanish setting», *Language in Society* 27: pàg. 23-51.
- SAVILLE-TROIKE, MURIEL (2003): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. 3a ed. Oxford: Blackwell.
- SEBBA, M.; T. WOOTTON (1998): «We, they and identity: sequential vs. identity-related explanations in code-switching», dins Auer (ed.), pàg. 321-348.
- SERRA, MIQUEL; ELISABET SERRAT; ROSA SOLÉ; AURORA BEL; MELINA APARICI (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SERRAT, ELISABET; MONTSERRAT CAPDEVILA (2001): «La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano», *Infancia y aprendizaje* 24/1: pàg. 3-18.
- SERVEI D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ (1983): *Quatre anys de català a l'escola. Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- SHIN, SARAH J. (2005): *Developing in Two Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SHIN, SARAH J.; LESLEY MILROY (2000): «Conversational codeswitching among Korean-English bilingual children», *The International Journal of Bilingualism* 4/3: pàg. 351-383.

- SIGUAN, MIGUEL; WILLIAM F. MACKEY (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SKINNER, BURRHUS F. (1957): *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SLOBIN, DAN I. (ed.) (1992): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. 5 vol. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SNOW, CATHERINE E. (1986): «Conversations with children», dins Paul Fletcher i Michael Garman (ed.), *Language Acquisition*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press, pàg. 69-89.
- SNOW, CATHERINE E. (1995): «Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes», dins Paul Fletcher i Brian MacWhinney (ed.), pàg. 180-193.
- SOLÉ I CAMARDONS, JORDI (1988): *Sociolingüística per a joves. Una perspectiva catalana*. Barcelona: Biblària.
- SOLÉ, MARIA ROSA (1991): «La génesis de las preguntas en los niños desde una perspectiva interaccionista», *Revista de logopedia, foniatría y audiolología* 11/3: pàg. 157-164.
- TAESCHNER, TRAUDE (1983): *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- THOMPSON, LINDA (2000): *Young Bilingual Learners in Nursey School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TORRES, JOAQUIM (2003): «L'ús oral familiar a Catalunya», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17: pàg. 47-76.
- TURELL, MARIA TERESA (ed.) (1995): *La sociolingüística de la variació*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- TUSON, AMPARO (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- UNAMUNO, VIRGINIA (1997): «Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa», tesi doctoral llegida a la Universitat de Barcelona.
- VALLVERDÚ, FRANCESC (1980): *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- VALLVERDÚ, FRANCESC ([1981] 1998): *Velles i noves qüestions sociolingüístiques*. Barcelona: Edicions 62.

- VILA, F. XAVIER (1996): «When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia», tesi doctoral llegida a la Vrije Universiteit Brussel.
- VILA, F. XAVIER (1998): «“Bueno, vale ja de criticar, no?” Marques transcòdiques lèxiques i variació funcional en català», dins Lluís Payrató (ed.), *Oralmnt. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 259-273.
- VILA, F. XAVIER (2000): «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana», *Revista de llengua i dret* 34: pàg. 169-208.
- VILA, F. XAVIER (2003): «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començament del segle XXI», *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17: pàg. 77-158.
- VILA, F. XAVIER (2004): «Aportacions de les altres ciències socials a la sociolingüística catalana», *Caplletra* 37: pàg. 91-154.
- VILA, F. XAVIER (2005): «Els usos lingüístics interpersonals fora de la llar. Els usos lingüístics en general», dins Joaquim Torres (ed.), pàg. 109-143.
- VILA, F. XAVIER (coord.) (2005): *Les dades lingüístiques del cens de l'any 2001: alguns dubtes i limitacions*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- VILA, F. XAVIER; MIREIA GALINDO; CARLES DE ROSSELLÓ (2002): «Algunes consideracions sobre l'adequació del terme “llengua materna”», *Llengua i ús* 24: pàg. 94-101.
- VILA, F. XAVIER; SANTIAGO VIAL (2001): *Informe “escola i ús”. Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasiespontànies*. Informe inèdit encarregat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- VILA, F. XAVIER; SANTIAGO VIAL (2003): «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: algunes dades quantitatives», *Escola Catalana* 399: pàg. 32-36.
- VOLTAS, EDUARD (1996): *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries.
- VOLTERRA, VIRGINIA; TRAUTE TAESCHNER (1978): «The acquisition and development of language by bilingual children», *Journal of Child Language* 5: pàg. 311-326.

VYGOTSKY, LEV (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

WEINREICH, URIEL ([1953] 1996): *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague-París: Mouton.

WENGER, ETIENNE (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOOLARD, KATHRYN A. (1992): *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana.

ZENTELLA, ANA CELIA (1997): *Growing Up Bilingual*. Oxford: Blackwell.





# Índex analític

- Aguado, Gerardo, 120, 121
- Alfonzetti, Giovanna, 20
- alternança
- com a tria exploratòria, 30
  - com a tria marcada, 29, 30
  - com a tria no marcada, 29
  - conversacional, 16, 17, 25, 223, 226, 236, 241
  - de codi, 1, 2, 3, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 145, 170, 206, 223, 235, 236, 237, 241, 242
  - interoracional, 3, 170, 223, 228, 229
  - intraoracional, 3, 170
  - metafòrica, 16, 17
  - monolèxica, 157, 158, 170
  - relacionada amb el discurs, 24, 25
  - relacionada amb el participant, 24
  - relacionada amb la competència, 24, 224
  - relacionada amb la preferència, 24
  - situacional, 16, 29
- Álvarez-Caccamo, Celso, 1
- àmbitsd'ús, xi, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 60, 200
- anàlisi de components principals, 178, 183, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 207, 214, 219, 222
- Anglin, Jeremy, 101
- antropologia (lingüística), 31, 36, 128, 129, 130, 140
- Aparici, Melina, 108, 109, 118, 122, 123, 124
- Appel, René, 14
- apunts (de contextualització), 19, 21, 22, 149, 159, 160, 173, 227, 234, 235
- Aracil, Lluís, 13, 14
- Arenas, Joaquim, 69
- Argelaguet, Jordi, 68
- Argente, Joan, 8
- Arnau, Joaquim, 74
- Artigal, Josep Maria, xiii, 65
- Auer, Peter, 4, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 224
- Barnes, John, 36
- Barton, Michelle, 90
- Bastardas, Albert, 165, 239
- Bel, Aurora, 110, 111, 112
- Bell, Allan, 149, 156
- Benedict, Helen, 101
- Bhatt, Rakesh, 3
- bilingüisme, 1, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 45, 64, 204, 242
- Blom, Jan-Petter, 2, 16, 17, 29
- Blommaert, Jan, 30
- Bloom, Lois, 114
- Boix, Emili, 14, 23, 48, 129, 130, 145, 148, 157, 171, 214
- bokmål, 16
- Bortoni-Ricardo, Stella, 42, 43
- Bosch, Laura, 95, 96, 97, 98, 99
- Bott, Elizabeth, 36

- Bourdieu, Pierre, 3, 165
- Briggs, Charles, 131, 132
- Bucholtz, Mary, 34
- Calsamiglia, Helena, 145, 223
- Cameron, Deborah, 56, 60
- canvi
- de codi, 19, 24, 29, 43, 44, 46, 132, 133, 157, 234
  - lingüístic, 41, 43, 48, 58
- Capdevila, Montserrat, 115, 116, 117
- capteniment (lingüístic). (*vegeu usos lingüístics*)
- Carrera, Josefina, 40
- castellanòfon, 56, 184, 215
- catalanòfon, xiv, 50, 56, 184, 215
- Chambers, J. K., 40
- CHILDES, 148, 158
- Chomsky, Noam, 86, 89
- Clark, Eve, 106
- Clemente, Rosa Ana, 118, 119, 121
- codi
- de negociació, xi, 25, 141, 143, 244
  - marcat, 28, 29
  - no marcat, 28, 29, 30
- competència lingüística, 71, 73, 74, 224, 231, 236
- comportament lingüístic, xiv, 5, 34, 42, 50, 51, 56, 134, 142, 145, 146, 162, 184, 185, 188, 194, 201, 208, 212, 225, 237
- comunalitat, 197, 198
- comunitat
- de parla, 11, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 224
  - de pràctiques, 31, 32, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 131, 224, 235, 236, 237, 242
- condició lingüística
- ambiental, 135, 136
  - de la docència, 135, 136, 137, 242
  - del centre, 135, 136, 138, 242
- conductisme, 85, 86
- conflicte lingüístic, 12, 13, 14, 15
- constructivisme, 87
- contacte de llengües, xi, 4, 5, 14, 15, 42, 43, 157
- contacte lingüístic. (*vegeu contacte de llengües*)
- context
- bilingüe, 168, 169, 170, 172, 173
  - monolingüe, 168, 169, 171, 179
- convergència lingüística, xii, 49, 53, 147, 171
- Cooper, Robert, 7, 8
- Corbeil, Jean Claude, 190
- Cortés, Montserrat, 108
- Coupland, Nikolas, 33, 56
- Crelin, Edmund, 93
- criteri de Kaiser, 198
- Crystal, David, 84
- Delegació d'Ensenyament del Català (DEC), 64
- densitat, 38, 39, 41
- Deuchar, Margaret, 152, 167
- Díaz, Gloria, 108
- diglòssia, 8, 9, 10, 11, 12, 14
- Dijk, Teun A. van, 201
- Dromi, Esther, 103, 104
- Duranti, Alessandro, 128, 129, 142
- Eckert, Penelope, 57, 58, 59, 60, 130
- Edelman, Martin, 7
- educació infantil, xii, 63, 66, 68, 69, 70, 72, 79, 139, 168
- ego, 38, 39, 185, 186, 191, 192, 193, 221
- endogrupal. (*vegeu intragrupal*)
- enregistraments (no) subreptícis, 77, 145

- Ervin-Tripp, Susan, 114
- escola catalana, 63, 64, 73
- Escola de Mestres Rosa Sensat, 64
- espai monolingüe. (*vegeu context monolingüe*)
- estratègia
- de l'alternança de codi, 170, 171, 172, 173, 240
  - de la comprensió mínima, 169
  - de la continuació, 164, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 240
  - de la convergència cap al castellà, 171, 172
  - de la correcció, 171, 175, 176, 177, 240
  - de la repetició, 169, 170, 174
  - de la suposició, 169, 170
  - de la traducció, 171, 173, 174, 175, 240
  - de la comprensió mínima, 169
- etnografia (de la comunicació), 16, 53, 128, 129, 130, 146, 161
- exigència feble d'ús. (*vegeu estratègia de la correcció*)
- exigència forta d'ús. (*vegeu estratègia de la correcció*)
- exogrupal. (*vegeu intergrup*)
- explosió lèxica*, 103
- Fabà, Albert, 190, 215
- factor
- personal, 152, 155, 156, 162
  - situacional, 151, 152, 155, 156, 162
- Farràs, Jaume, 49, 50, 136
- Fenson, L., 101
- Ferguson, Charles, 8, 9, 12, 18
- Fernández, Milagros, 8
- Fishman, Joshua, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 25
- Fukuda, Makiko, 132
- funcionalisme, 13
- Gal, Susan, 43
- Galindo, Mireia, 2, 48, 77, 78, 79, 149, 157, 182, 184, 223, 242
- Gallo, Pilar, 112, 113
- generativisme, 86, 87
- Giacalone, Anna, 20
- Giles, Howard, 171
- Gili Gaya, Samuel, 121, 122
- Goldfield, Beverly, 104
- Gordon, Matthew, 40, 131
- Granovetter, Mark, 36
- Grimshaw, Allen, 4
- grup lingüístic, xi, 13, 48, 77, 136, 141, 167, 193, 202, 208, 211, 213, 216, 219, 239
- Gumperz, John, 2, 3, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 29, 32
- habitus, 165, 167, 226, 241
- Halliday, M.A.K., 83
- Haugen, Einar, 1
- Heller, Monica, 31
- Hernández Pina, Fuensanta, 85, 119, 121
- heterogeneïtat estructurada, 40
- hipòtesi
- de la continuïtat, 96
  - del pont, 90
- holofrases, 107
- Hymes, Dell, 32, 129
- ideologies lingüístiques, 23, 144, 145, 201, 204, 205
- imitació, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 113, 124
- índex
- de producció oral de català, 215, 216, 217, 218, 219, 220

- de recepció oral de català, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221
- KMO, 196
- innatisme. (*vegeu generativisme*)
- intergrupals, xi, xii, 17, 18, 53, 54, 68, 78, 164, 165, 182, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 237, 241, 243
- intragrupals, 17, 18, 45, 54, 80, 132, 182, 211, 212, 213, 214, 241, 243
- Johnstone, Barbara, 129
- Kent, Ray, 94
- Klatt, Dennis, 93
- Labov, Teresa, 114
- Labov, William, 32, 33, 40, 114, 134
- Lanza, Elizabeth, 145, 152, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 174
- Li Wei, 18, 26, 30, 39, 44, 45, 46, 48, 130, 132, 133, 140, 145, 146, 165, 242
- Lieberman, Philip, 93
- Lieven, Elena, 87, 91
- Lightbown, Patsy, 115
- Lindlof, Thomas, 144, 145
- llengua
  - base, 4, 22, 23, 24, 53, 170, 232
  - d'identificació, 190, 215
  - inicial, xii, 50, 64, 67, 70, 71, 77, 78, 79, 136, 141, 146, 147, 164, 182, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 203, 205, 212, 217, 221, 222, 225, 226, 233, 237, 240, 242, 243
  - pròpia, 14, 66
  - vehicular, 65, 66, 68, 69, 70, 136, 137, 168, 242
- llenguatge
  - egocèntric, 155, 158, 159, 162, 181, 224
  - egocèntric repetitiu, 160, 181
  - socialitzat, 159
- l·ligams
  - actius, 39
  - dèbils, 35, 38, 186
  - forts, 35, 37, 38
  - passius, 39
- Locke, John, 94, 95
- Loke, Kit-Ken, 25
- López Ornat, Susana, 101, 102, 104, 105, 111
- Lüdi, George, 156
- Mackey, William, 14
- macrosociolingüística, 5, 48, 214
- MacWhinney, Brian, 148
- Maehlum, Brit, 16
- Marín, Juan Miguel, 194
- marques transcòdiques, 150, 151, 156, 157, 158
- Martin-Jones, Marilyn, 12, 13
- McConnell-Ginet, Sally, 57, 60
- McNeill, David, 85, 86
- Meeuwis, Michael, 30
- Merkin, Susan, 114
- Meyerhoff, Miriam, 58
- microinteraccional. (*vegeu perspectiva interaccional*)
- Milardo, Robert, 39, 45, 166
- Milroy, James, 38
- Milroy, Lesley, 1, 24, 25, 38, 40, 41, 42, 56, 130, 131, 133, 134, 145, 146
- Miolo, Giuliana, 94
- Mitchell, J. Clyde, 36, 37, 38
- model
  - de conjunció, xiii, 63, 68, 73, 74, 76, 77, 79, 138, 205, 222
  - de distribució complementària, 5, 6, 60

- del conflicte lingüístic, 5, 13, 60
- del marcatge, 27
- lingüístic escolar, 67, 68, 196, 201, 205
- Moffatt, Suzanne, 130, 133, 146
- Mollà, Toni, 14
- monolingüisme, 43, 45, 219, 233
- Moreno, Francisco, 33
- multiplexitat, 38, 39, 41
- Muset, Margarida, 69
- Muysken, Pieter, 1, 14
- Myers-Scotton, Carol, 16, 27, 28, 29, 30, 157
- nínxol cognitiu, 88
- Ninyoles, Rafael, 12, 13, 15
- norma de subordinació, 53, 54, 80, 164
- normalització (lingüística), xiv, 13, 14, 65, 66, 68, 70
- normes
  - d'ús, 5, 24, 76, 80, 132, 134, 135, 145, 147, 211, 214, 215
  - lingüístiques tutoritzades, xii, 164, 165, 178
  - pragmàtiques, 81, 132, 152, 165, 166
- observació (participant), xiii, 16, 53, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 161, 240
- Ochs, Elinor, 92
- paradoxa de l'observador, 134, 140, 145
- Parodi, Claudia, 33
- Patrick, Peter, 32
- Pearson, Dawn, 52, 95
- perspectiva interaccional, xiv, 16, 19, 44, 60
- Piaget, Jean, 87, 159
- Pinker, Steven, 88, 89
- PISA, 76
- Pla, Joan, 40, 71
- Plaza, Carme, 40
- Poplack, Shana, 3
- Pradilla, Miquel Àngel, 40, 48
- Programa d'immersió lingüística (PIL), 67
- prova
  - d'esfericitat de Bartlett, 196
  - t per a mostres relacionades, 181, 188
- Pueyo, Miquel, 11
- Pujolar, Joan, 147
- Quay, Suzanne, 152, 167
- Querol, Ernest, 51, 52, 53
- Rambla, Francesc Xavier, 48, 49
- ranamâl, 16
- Raschka, Christine, 145
- repertori lingüístic, 11, 16, 58, 88, 146
- Requena, Félix, 37
- Reznick, Steven, 104
- Romaine, Suzanne, 33
- Romero, Sílvia, 40
- Rosselló, Carles de, 23, 48, 53, 143, 145, 182, 184
- Ruiz, Francesc, 14
- Sachs, Jacqueline, 83
- Sánchez, Manuel, 167, 168
- Santa Ana, Otto, 33
- Sanz, Rosa, 14
- Schieffelin, Bambi, 92
- Sebba, Mark, 18
- Serra, Miquel, 88, 90, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 113, 158, 159
- Serrat, Elisabet, 115, 116, 117
- Shin, Sarah, 24, 25, 165, 242
- Siguan, Miguel, 14
- Snow, Catherine, 89, 90, 148
- sociolingüística, 2, 4, 6, 8, 13, 16, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 51, 56, 57, 58, 75,

- 128, 130, 138, 145, 146, 164, 194, 214, 239, 242
- catalana, xi, 12, 15, 48, 135, 180
- sociologia de la llengua, 4, 5
- Solé i Camardons, Jordi, 14
- Solé, Maria Rosa, 14, 115
- substitució (lingüística), xiv, 3, 13, 14, 31, 43, 44, 45, 51, 53
- teoria del conflicte. (*vegeu model del conflicte lingüístic*)
- Thompson, Linda, 130, 146
- Tomasello, Michael, 90
- Torres, Joaquim, 136, 182
- tria
- de codi, 27, 28
- de llengua, xiv, 1, 4, 6, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 44, 45, 146, 147, 163, 171, 214, 224
- tries lingüístiques, xii, xiv, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 21, 23, 25, 31, 43, 44, 45, 47, 53, 54, 73, 79, 134, 135, 140, 164, 166, 169, 178, 179, 184, 185, 187, 188, 193, 206, 217, 218, 226, 232, 240, 244
- Trudgill, Peter, 33
- Tuson, Amparo, 145, 223
- Unamuno, Virginia, 130, 142, 146
- usos lingüístics, xi, 1, 6, 10, 25, 49, 52, 54, 56, 60, 63, 68, 77, 78, 79, 133, 144, 148, 149, 163, 178, 179, 183, 190, 192, 202, 205, 206, 212, 214, 215, 221, 222, 225, 233, 241, 242, 243
- usos mediatitzats, 144, 166, 201, 202, 203, 205, 222
- Vallverdú, Francesc, 12, 13
- variació
- lingüística, 31, 32, 35, 40, 57, 60, 129
- lliure, 39
- variacionisme, 40
- varietat
- alta, 8, 9, 10, 12, 18
- baixa, 8, 9, 12, 18
- varietat marcada. (*vegeu codi marcat*)
- varietat no marcada. (*vegeu codi no marcat*)
- Vial, Santiago, 77, 135, 136, 157
- Vila, F. Xavier, 14, 23, 40, 49, 50, 66, 68, 77, 129, 130, 135, 136, 147, 148, 157, 165, 171, 182, 190, 191, 223
- Vila, Ignasi, 158
- Vogt, Hans, 1
- Vygotsky, Lev, 87, 159
- Weinreich, Uriel, 1
- Wenger, Etienne, 57
- Woolard, Kathryn, 147
- Wootten, Janet, 114
- Wootton, Tony, 18
- xarxa
- d'intercanvi, 39, 45, 46, 54, 166
- densa, 42, 132
- interactiva, 39, 46, 166
- multiplexa, 42
- passiva, 39, 45, 46, 48
- social, xiii, xiv, 3, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 78, 129, 139, 164, 166, 178, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 200, 202, 203, 206, 207, 214, 219, 221, 222, 240, 241, 243
- uniplexa, 42
- Zentella, Ana Celia, 44, 46, 47, 48
- zona de primer ordre, 37

## Índex de taules i gràfics

Taula 1 Exemples de situacions comunicatives amb la varietat que cal emprar.....	9
Taula 2 Factors que descriuen la varietat alta i baixa en una situació de diglòssia.....	10
Taula 3 Relació entre bilingüisme i diglòssia.....	11
Taula 4 Tries lingüístiques en anglès i cantonès d'immigrants xinesos de 3a generació .....	46
Taula 5 Xarxes i codis de <i>El bloque</i> .....	47
Taula 6 Llengua d'interacció en converses diàdiques entre iguals .....	55
Taula 7 Sons consonàntics durant el balboteig .....	96
Taula 8 Ordre d'adquisició dels fonemes en català i castellà .....	100
Taula 9 Desenvolupament morfosintàctic d'acord amb l'edat.....	107
Taula 10 Primeres flexions morfològiques adquirides en català i castellà.....	108
Taula 11 Nombre d'oracions negatives de María (informant castellanoparlant).....	112
Taula 12 Etapes de l'adquisició de l'imperatiu.....	112
Taula 13 Distribució de les estructures interrogatives segons l'edat.....	115
Taula 14 Estructura de les oracions interrogatives en català i castellà.....	117
Taula 15 Resum del desenvolupament morfosintàctic.....	119
Taula 16 Estratègies discursives dels pares.....	169
Taula 17 Nombre total torns de parla produïts pels infants.....	181
Taula 18 Llengua de relació entre i amb els progenitors i L1 de l'infant .....	183
Taula 19 Llengua de relació amb les xarxes socials.....	187



Taula 20 Variables emprades en l'ACP .....	195
Taula 21 KMO i prova de Bartlett .....	196
Taula 22 Comunalitats.....	197
Taula 23 Variança total explicada.....	199
Taula 24 Matriu de components <sup>(a)</sup> .....	200
Taula 25 Nombre total de torns per categories .....	206
Taula 26 Interaccions diàdiques entre iguals .....	210
Taula 27 Interaccions endogrupals. Infants de L1 catalana .....	212
Taula 28 Interaccions endogrupals. Infants de L1 castellana .....	213
Taula 29 Interaccions endogrupals. Infants bilingües familiars.....	214
Taula 30 Interaccions exogrupals l1 catalana-bilingües familiars .....	216
Taula 31 Interaccions exogrupals bilingües familiars-L1 catalana.....	216
Taula 32 Interaccions exogrupals L1castellana-bilingües familiars .....	217
Taula 33 Interaccions exogrupals bilingües familiars-L1 castellana .....	218
Taula 34 Interaccions exogrupals L1 catalana-L1 castellana.....	219
Taula 35 Interaccions exogrupalsL1 castellana-L1 catalana.....	220
Gràfic 1 Tipus d'alternances de codis.....	25
Gràfic 2 Relació entre variables i ús lingüístic.....	52
Gràfic 3 Alumnat escolaritzat en el cicle infantil a Catalunya. Percentatges .....	69
Gràfic 4 Cens lingüístic de 2001 per grups d'edat. Percentatges .....	74
Gràfic 5 Enunciats entre iguals segons la llengua. Percentatges .....	77

Gràfic 6 Comprensió de paraules. Evolució cronològica .....	102
Gràfic 7 Producció de paraules. Evolució cronològica .....	103
Gràfic 8 Producció de paraules. Evolució cronològica .....	105
Gràfic 9 Mitjana de coneixement de català. Cens de 2001. Percentatges .....	137
Gràfic 10 Estratègies comunicatives de l'equip docent .....	171
Gràfic 11 Representació de les opcions lingüístiques.....	179
Gràfic 12 Llengua de relació amb les xarxes socials .....	189
Gràfic 13 Representació de les components.....	199
Gràfic 14 Component 1 «recepció/producció» vs. component 2 «usos mediatitzats» .....	202
Gràfic 15 Component 1 «recepció/producció» vs. component 3 «ideologies lingüístiques»...	204



## **Annexos**

## **ANNEX IV. Recerca etnogràfica en un parvulari de Barcelona**

### IV.1 AUTORITZACIÓ PER A LA INCLUSIÓ A LA RECERCA

Em dic Carles de Rosselló i sóc doctorand en sociolingüística a la Universitat de Barcelona. L'objectiu del meu estudi consisteix a observar com l'alumnat aprèn a parlar el català i el castellà. Per tal de dur a terme aquest estudi és imprescindible que pugui gravar en vídeo els nens i les nenes de P3 de l'escola. Les imatges que obtingui a través dels enregistraments tindran una finalitat exclusivament científica.

Per aquest motiu us demano que m'autoritzeu a enregistrar el vostre fill o filla.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

Signant aquesta autorització, certifico que se m'ha explicat satisfactòriament l'objectiu d'aquest estudi i consenteixo que el meu fill o filla participi en la recerca.

Nom: \_\_\_\_\_

Signatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



#### IV.3 GRAELLA DELS USOS LINGÜÍSTICS DIÀDICS DE LES PERSONES QUE FORMEN LA XARXA SOCIAL DE L'INFANT

Ara que hem delimitat les persones que tenen més freqüència de contacte amb l'infant, pensa en quina llengua es parlen entre si els components de la xarxa social.

	pare	mare	germà1	germà2			
pare							
mare							
germà1							
germà2							

Les opcions de resposta són sis: en blanc –si les persones no es coneixen–; C –si la llengua d'interacció és (bàsicament) el català–; C(e) –si la llengua d'interacció és majoritàriament el català–; C/E –si les llengües d'interacció són el català i el castellà en proporcions similars–; E(c) –si la llengua d'interacció és majoritàriament el castellà–; i E –si la llengua d'interacció és (bàsicament) el castellà.

## IV.4 QÜESTIONARI SOBRE ELS USOS LINGÜÍSTICS

**Usos lingüístics actuals**

1. *(Per als membres del nucli familiar)* Sempre heu usat aquesta llengua?
  - a) sí *(passa a la pregunta 2)*
  - b) no
    - b.1) Quan vau canviar?
    - b.2) A què creus que es va deure el canvi?
    - b.3) Recordes si et va sorprendre? Podries dir-me per què?
    - b.4) En quina llengua li vas respondre?
2. *(Per als membres del nucli familiar)* Hi ha alguns casos en què tu i aquest familiar useu una altra llengua per parlar entre vosaltres? *[Si no s'entén la pregunta es pot parlar, per exemple, de pares castellanoparlants que ajuden els fills a fer els deures en català]*
  - a) no *(passa a la pregunta 3)*
  - b) sí
    - b.1) En quins casos?
    - b.2) Podries dir-me per què?
3. *(Per als pares i mares)* Si una persona us parla en català, continueu la conversa en aquesta llengua? I si us parla en castellà?
  - a) no
    - a.1) Podries dir-me per què?
  - b) sí
    - b.1) En quines situacions?
    - b.2) Per què creus que ho fa?
4. Teniu família fora de Catalunya?
  - a) no *(passa a pregunta 5)*



b) sí

b.1) Hi manteniu els vincles?

b.1.1) no (*passa a pregunta 5*)

b.1.2) sí

b.1.2.1) D'on són?

b.1.2.2) Cada quan us veieu?

b.1.2.3) En quina llengua li parlen a l'infant?

### **Llar d'infants**

5. (*L'infant*) va anar a la llar d'infants?

a) no (*passa a la pregunta 6*)

b) sí

b.1) A quin barri es trobava l'escola?

b.2) Des de quina edat va anar-hi?

b.3) Recordes quina era la llengua que usaven les mestres amb els nens?

b.4) Recordes quina era la llengua que usaven les mestres entre elles?

b.5) Recordes quina era la llengua que usaven les mestres amb els pares i mares?

b.6) Recordes quina era la llengua que senties més sovint?

6. (*L'infant*) amb qui es quedava?

**Activitats extraacadèmiques**

7. (*L'infant*) fa alguna activitat extraacadèmica [*tant durant el curs escolar com a les vacances*]?

- a) cap (*passa a la pregunta 8*)
- b) sí

b.1) Quin tipus d'activitat és?

b.2) Quants dies hi va?

b.3) A quin barri es troba?

b.4) Des de quina edat fa aquesta activitat?

b.5) Recordes quina és la llengua que usen els monitors?

b.6) Recordes quina és la llengua que sents més sovint?

**Usos mediatitzats**

8. Quins són els tres programes preferits de televisió de (*l'infant*)?

9. Quin és el canal de televisió que veu més sovint?

10. Veu pel lícules de DVD?

- a) no (*passa a pregunta 11*)

- b) sí

b.1) En quina llengua?

**Parvulari**

11. Per què heu escollit aquesta escola?

12. Us vau informar del model lingüístic de l'escola abans de dur-lo?

13. Canviaríeu algun aspecte de l'escola en matèria lingüística?
14. (*L'infant*), quan va començar a parlar?
15. (*L'infant*) entén ara tan bé el català com el castellà?
16. Heu notat un ús més gran de català/castellà des que ha començat P3?

IV.5 CALENDARI DELS ENREGISTRAMENTS

	2003						2004																					TOTAL												
	novembre			desembre			gener					febrer						març					abril						maig											
	18	20	25	11	16	18	21	22	27	28	29	3	4	10	11	16	25	26	3	4	9	10	11	23	25	14	15		22	27	30	4	7	13						
BLA		■		■							■					■					■															5				
ARR				■	■			■							■			■									■			■							7			
ATL			■																	■		■	■								■		■					6		
AOL	■							■					■		■					■																■	6			
COP	■									■	■												■															4		
DAX		■	■										■					■					■	■								■							7	
GUR								■	■									■									■												4	
JAE						■	■						■							■				■											■					6
JOJ			■	■	■			■										■					■					■											7	
OJE		■							■									■						■									■							5
ORB										■											■														■					3
LUP	■		■															■														■								4
MAM														■	■						■							■						■					5	
MAA					■									■								■		■											■					5
MAS						■				■			■		■													■											5	
MIG								■			■			■				■														■	■							6
MIM		■				■			■						■						■							■											6	
MIE	■													■				■					■				■								■					6
PAR									■					■								■												■						4
SEC													■														■												3	

## IV.6 CRITERIS DE TRANSCRIPCIÓ DELS FRAGMENTES DE L'ANÀLISI QUALITATIVA

1. *Aspectes prosòdics*

## Seqüència tonal terminal

descendent	\
ascendent	/
de manteniment	–
grup tonal truncat	--

## Manteniment de l'entonació

ascendent	{(A) text afectat}
descendent	{(B) text afectat}
estrafer la veu	{(E) text afectat}

## Intensitat

forta	{(F) text afectat}
molt forta	{(FF) text afectat}
fluixa	{(P) text afectat}
molt fluixa	{(PP) text afectat}

## Temps

accelerat	{(AC) text afectat}
desaccelerat	{(DC) text afectat}
allargament breu, mitjà i llarg	:    ::    :::

2. *Aspectes vocals*

Riure simultani al discurs produït    {( @ ) text afectat}

Riure no simultani al discurs no produït

Un símbol per síl·laba    @

fragment llarg amb la durada especificada    @R(durada)R@

Inhalació i exhalació

(INH) (EXH)

3. *Pauses i encavalcaments*

## Pausa

molt breu ( $0.1 < p < 0.3$ )	(. durada)
breu ( $p < 1$ )	(.. durada)
mitjana ( $1 \leq p < 3$ )	(... durada)
llarga ( $p \geq 3$ )	(.... durada)

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

(Font: BOIX-FUSTER, EMILI; MARINA ÀLAMO; MIREIA GALINDO; F. XAVIER VILA (2006): *Corpus de varietats socials. Materials de treball*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.)

## IV.7 MOSTRA DE TRANSCRIPCIÓ

**Int1:** interlocutor 1**Int2:** interlocutor 2**Int3:** interlocutor 3**Lego:** llenguatge egocèntric**LegoR:** llenguatge egocèntric repetitiuOpcions de **Codi:** C (català); S (castellà); D (dubtós); I (indiferent); ALT (alterança)

<b>Emissor</b>	<b>Int1</b>	<b>Int2</b>	<b>Int3</b>	<b>Codi</b>	<b>Lego</b>	<b>LegoR</b>	<b>Text</b>	<b>Comentari</b> ((BLA, AOL i MAS juguen a perruquers))
MAS	BLA			C			Tu te vols pentinar?	
BLA	MAS			C			Sí.	
AOL	BLA			C			E pentinar?	
MAS	AOL			C			No e- el- e- a- agrada més aquesta. Ja està. Aquest?	
BLA	???			I			Auh!	
AOL	MAS			S			[Toma!]	
BLA	AOL	MAS		C			[A mi també] m'agrada punxa.	
AOL	MAS			C			Que no. Que ma- és per a ella, que ella vol.	
BLA	AOL	MAS		C			Ja està. Me'n vaig a casa.	
MAS	BLA	AOL		C			Ara jo.	

MAS	AOL		C		Fas mal.
BLA	AOL	MAS	C		I per mi?
AOL	BLA		D		Aquí...
BLA	AOL	MAS	C		Qui em pentina? Jo no tinc [una nina.]
MAS	AOL		C		[Em fas mal.] [Em fas mal.]
BLA	AOL	MAS	C		[I jo vull pintar.] Hi vivien dos... On <b>està</b> l'altra? S'ha perdut?
CRP	BLA		C		L'està trepitjant l'AOL.
BLA	AOL	MAS	C		Ah sí.
BLA	AOL	MAS	C	LE	Per qui la pinti?
AOL	BLA		D		Jo!
BLA	AOL		C		Estira't el cabell, [home.]
MAS	AOL		C		[Dóna'm] les dos coses que tens a la mà.
BLA	AOL		C		[Estira't.]
AOL	BLA		D		[Ja està.]
BLA	AOL		C		Estira't AOL!
MAS	AOL		C		És un- ran- ran- xxx.
					((diverses veus))
AOL	MAS		S		Mira, ya me has quitado esto!
BLA	AOL	MAS	C		Va, juguem amb una cortina xxx.



MAS	BLA		C		Jo vull jugar a una altra cosa.	
						((tall de gravació. Continuen jugant a perruquers, ara pentinant nines))
MAS	BLA	AOL	C	LE	Pel cabell, shh.	
BLA	CRP		C		Saps què hi ha aquí? Són puntes...	
						((AOL vol intercanviar les pintes amb MAS. Continuen pentinant les nines))
AOL	MAS		S		No... To- toma éste, mira. Yo éste, tú éste, yo éste. Yo éste.	
MAS	AOL		C		Jo aquesta petita.	
MAS	CRP		C		Arrencarem els cabells.	
CRP	MAS		C		Ah, doncs, es tracta d'anar... amb compte.	
MAS	BLA	AOL	C		Una altra cadira xx. No té cadira.	
AOL	BLA	MAS	S	LE	A ver. Voy a pintar xx...	
AOL	CRP		S		Ponme el devantal [xxx.]	
CRP	???		I		[xXXx.]	
AOL	???		S		Espera un me- un momento que te- que te- que te...	
AOL	CRP		C		No, és per mi...	
CRP	AOL		I		Ah...	
BLA	CRP		C		Tinc pipi.	
???	???		I		[xxx.]	

BLA CRP C [Tinc molt de] pipi.  
 ??? ??? C A veure.  
 CRP ??? C Un moment. Va...  
 BLA CRP C Tinc pipi.  
 AOL ??? S Una xx para la nena...

((se senten veus des del lavabo))

MAS CRP C Això és una xxx. Què estan, jugant?  
 CRP MAS C Estan fent pipi.  
 MAS CRP C Jo també tinc pipi.

((tall de gravació. Continuen jugant a perruquers. BLA juga a la pissarra))

BLA AOL MAS C Jo vull això.  
 MAS AOL S LE Ten.  
 MAS BLA AOL C LE Vaig a treure els cabells.

((BLA fa molt soroll))

CRP BLA C BLA. BLA?  
 AOL CRP I xXXx.  
 MAS AOL BLA C Aix- això és per als cabells.  
 CRP BLA C LE BLA, no facis soroll!

((tall de gravació. Estan

dibuixant a la pissarra))

AOL	BLA		C	Jo [aquest.]
BLA	AOL		C	[Dom.]
AOL	BLA		C	Jo pinto aquest.
AOL	MAS		S	Debajo de aquí.
???	???		C	<b>A ver</b> , que ara faré un conill. Un xx ben gros...
BLA	AOL	MAS	C	Mira, la lletra del MIM.
???	???		S	Hala!
MAS	CRP		C	[Mira un conill.]
BLA	CRP		C	[Mira, xx] del MIM.
MAS	CRP		C	Mira un conill.

((soroll i diverses veus))

MAS	BLA		C	No t' <b>enteres</b> de res.
BLA	MAS		C	Eh! No esborris el- el xXXx.
MAS	BLA		C	Jo sé- xx-
CRP	BLA		C	BLA, BLA.
BLA	CRP		C	Què?
CRP	BLA		C	No piquis a la pissarra.
BLA	CRP		C	És que volem punxons.

CRP	BLA		C		BLA, t'estàs equivocant.
BLA	CRP		C		Què?
CRP	BLA		C		T'estàs equivocant. No piquis a la pissarra, dibuixa.
BLA	CRP		C		És que a la lletra del MIM té punxons. Ja està.
BLA	AOL	MAS	ALT		Això esborro. Això también...
AOL	BLA		S	LE	No no no... Primero mira.
BLA	AOL	MAS	C		<b>Ahora</b> pintem d'altres colors...
AOL	BLA	MAS	S		Primero de <b>color</b> rosa.
MAS	BLA	AOL	C		Jo anava a pintar de blanc.
AOL	BLA	MAS	S		Qué raro el color rosa.
MAS	AOL		C	LE	I a mi m'agafen el verd.
AOL	MAS		S		No! Yo quiero el <b>color</b> rosa.
MAS	AOL		C		I per què no l'agafes, home?
BLA	AOL		S		Toma, <b>color</b> rosa.
AOL	BLA		S		Gracias.
BLA	AOL		C		Vull l'altre color groc.
AOL	BLA		C		Groc?
BLA	AOL		C		És blanc.
BLA	AOL	MAS	C		Mira, faré una xxx.

AOL    BLA   MAS    C

Vull el color groc!

AOL    MAS    C

Jo vull el color groc.

## IV.8 MARQUES TRANSCÒDIQUES EN ELS ENUNCIATS EN CATALÀ

En aquest estudi hem diferenciat els *manlleus* dels *calcs*. Els primers es caracteritzen per ser elements importats de la llengua donant en la llengua receptora, mentre que els segons es formen per la reproducció d'elements de la llengua donant partint dels recursos propis de la llengua receptora (Galindo 2006: 11).

En la quarta columna, reflectim si la marca transcòdica –bé sigui un manlleu (M), bé sigui un calc (C)– l'hem trobat en un dels corpus amb informants infantils (I) o juvenils (J). Aquesta diferenciació permet entreveure com hi ha marques pròpies del repertori lingüístic infantil, mentre que d'altres es mantenen en el temps, com a mínim fins a la (pre)adolescència.

La darrera columna informa dels corpus on s'han trobat cada una de les marques transcòdiques de la llista. En el cas dels corpus infantils, només reflectim els aliens en cas que després d'escrutar el propi no s'hagin trobat suficients mostres de l'ítem que es buscava.

	<b>freq.</b>	<b>%</b>	<b>C/M</b>	<b>I/J</b>	<b>corpus</b>
<i>a ver</i>	9	1,49	M	I	Rosselló
<i>agua</i>	2	0,33	M	I	Vila
<i>ahí</i>	3	0,50	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno
<i>ahora</i>	7	1,16	M	I	Rosselló
<i>algo</i>	3	0,50	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>assentar-se</i>	6	0,99	C	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>basura</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Galindo
<i>bien</i>	3	0,50	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno

<i>bolso</i>	13	2,15	M	I	Rosselló
<i>borrador</i>	24	3,96	M	I	Rosselló
<i>borrar</i>	12	1,98	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno
<i>bueno</i>	17	2,81	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>caballito</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>caballos</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>canasta</i>	2	0,33	M	I	Serra
<i>colegio</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Vila Moreno
<i>cotxinada</i>	3	0,50	M	I	Serra
<i>cuando</i>	1	0,17	M	I	Serra/Vila
<i>cuidado</i>	8	1,32	M	I/J	Rosselló/Galindo
<i>culete</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>después</i>	3	0,50	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>enterar-se</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Vila Moreno/Galindo
<i>espada</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>estar per haver-hi</i>	8	1,32	C	I/J	Rosselló/Galindo
<i>estar per ser</i>	50	8,25	C	I/J	Rosselló/Galindo
<i>estar per ser-hi</i>	10	1,65	C	I/J	Rosselló/Galindo
<i>este-esta-esto</i>	8	1,32	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>gordo</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Vila Moreno
<i>guai</i>	2	0,33	M	J	Vila Moreno/Galindo
<i>guarra</i>	4	0,66	M	J	Vila Moreno /Galindo
<i>hala</i>	13	2,15	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>hasta</i>	3	0,50	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>hombre</i>	1	0,17	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>jolín</i>	2	0,33	M	I/J	Jordina/Serra/Vila Moreno/Galindo

<i>jope</i>	2	0,33	M	I/J	Rosselló/Galindo
<i>lo (neutre)</i>	9	1,49	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>más</i>	7	1,16	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno
<i>mentiroso</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>nada</i>	1	0,17	M	I	Vila
<i>ningun</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Vila Moreno/Galindo
<i>noche</i>	2	0,33	M	I	Serra
<i>pero</i>	58	9,57	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>petardo</i>	4	0,66	M	I	Serra
<i>polvos</i>	1	0,17	M	I	Serra
<i>por qué</i>	1	0,17	M	I	Vila
<i>porque</i>	4	0,66	M	I	Rosselló
<i>pues</i>	79	13,04	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>quitar</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/Vila Moreno
<i>raro</i>	1	0,17	M	I/J	Jordina/ Vila Moreno/Galindo
<i>rato</i>	1	0,17	M	I/J	Serra/ Vila Moreno/Galindo
<i>rotllo (quin)</i>	5	0,83	C	I/J	Serra/Vila/Vila Moreno/Galindo
<i>secador-secadora</i>	6	0,99	M	I	Rosselló
<i>secar</i>	5	0,83	M	I	Rosselló
<i>sentar-se</i>	18	2,97	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>tio</i>	10	1,65	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>tonto</i>	10	1,65	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo
<i>vaia</i>	1	0,17	M	J	Vila Moreno/Galindo
<i>val</i>	9	1,49	M	I/J	Serra/ Vila Moreno/Galindo
<i>vale</i>	129	21,29	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno/Galindo



<i>venga</i>	11	1,82	M	I/J	Rosselló/ Vila Moreno/Galindo
<i>xulo</i>	4	0,66	M	I/J	Serra/ Vila Moreno/Galindo
<b>TOTAL</b>	<b>606</b>	<b>100</b>			

## IV.9 MARQUES TRANSCÒDIQUES EN ELS ENUNCIATS EN CASTELLÀ

	<b>freq.</b>	<b>%</b>	<b>C/M</b>	<b>I/J</b>	<b>corpus</b>
<i>a veure</i>	5	9,09	M	I	Rosselló
<i>això</i>	7	12,73	M	I	Rosselló
<i>aquest-aquesta</i>	9	16,36	M	I	Rosselló
<i>aqueste</i>	2	3,64	M	I	Serra/Vila
<i>ara</i>	2	3,64	M	I	Jordina/Serra/Vila
<i>cadira</i>	1	1,82	M	I/J	Jordina/Serra/Vila Moreno
<i>caseta</i>	3	5,45	M	I	Rosselló
<i>cavall</i>	3	5,45	M	I	Rosselló
<i>color</i>	5	9,09	M	I	Rosselló
<i>forquilla</i>	1	1,82	M	I	Vila
<i>groc</i>	1	1,82	M	I	Serra
<i>mare</i>	1	1,82	M	I	Serra
<i>mullar</i>	1	1,82	M	I	Vila
<i>pilota</i>	3	5,45	M	I	Rosselló
<i>posar</i>	3	5,45	M	I	Vila
<i>també</i>	1	1,82	M	I/J	Rosselló/Vila Moreno
<i>tenir</i>	1	1,82	M	I	Vila
<i>trencar</i>	3	5,45	M	I	Serra
<i>voler</i>	3	5,45	M	I	Rosselló
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100</b>			

## ANNEX V. Els usos lingüístics: aspectes qualitius i aspectes quantitius

### V.1 MATRIU DE CORRELACIONS

	totprndenapares	totinterpparesan en	totoientpares	totprdenanf	totinterpnfanen	totoientnf	totprdenaxs	totinterpanenxs	totoientxs	canalstv	dvd	model lingüístic	llar d'infants
totprndenapares	1.000	0.839	0.555	0.994	0.830	0.671	0.981	0.866	0.695	0.144	0.668	-0.267	0.760
totinterpparesanen	0.839	1.000	0.728	0.842	0.994	0.898	0.835	0.980	0.864	0.156	0.472	-0.397	0.596
totoientpares	0.555	0.728	1.000	0.556	0.732	0.915	0.569	0.720	0.872	0.351	0.368	-0.251	0.387
totprdenanf	0.994	0.842	0.556	1.000	0.837	0.675	0.981	0.865	0.696	0.117	0.678	-0.277	0.772
totinterpnfanen	0.830	0.994	0.732	0.837	1.000	0.906	0.834	0.980	0.867	0.182	0.445	-0.395	0.587
totoientnf	0.671	0.898	0.915	0.675	0.906	1.000	0.699	0.894	0.944	0.331	0.346	-0.368	0.476
totprdenaxs	0.981	0.835	0.569	0.981	0.834	0.699	1.000	0.886	0.734	0.141	0.640	-0.312	0.751
totinterpanenxs	0.866	0.980	0.720	0.865	0.980	0.894	0.886	1.000	0.878	0.206	0.478	-0.387	0.617
totoientxs	0.695	0.864	0.872	0.696	0.867	0.944	0.734	0.878	1.000	0.407	0.357	-0.301	0.511
canalstv	0.144	0.156	0.351	0.117	0.182	0.331	0.141	0.206	0.407	1.000	-0.224	0.246	0.047
dvd	0.668	0.472	0.368	0.678	0.445	0.346	0.640	0.478	0.357	-0.224	1.000	0.000	0.496
model lingüístic	-0.267	-0.397	-0.251	-0.277	-0.395	-0.368	-0.312	-0.387	-0.301	0.246	0.000	1.000	-0.472
llar d'infants	0.760	0.596	0.387	0.772	0.587	0.476	0.751	0.617	0.511	0.047	0.496	-0.472	1.000

