

**D T C L**

**Documentos de Trabajo en  
Ciencias da Linguaxe**

Documento #6

**Estratexias de alfabetización  
nunha aula de Educación  
Infantil**

**Marta Díaz Ferro**

Decembro 2017

ISSN: 2530-2752



Esta obra ten unha licenza Creative Commons [Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

# Estratexias de alfabetización nunha aula de Educación Infantil

**Marta Díaz Ferro**  
Universidade de Vigo  
martadiaz@uvigo.es

## Resumo

Este traballo pretende amosar certos fenómenos que teñen lugar nunha aula de Educación Infantil dun centro escolar nas aforas da cidade de Vigo, zona predominantemente castelán-falante, durante unha das rutinas máis importantes da xornada escolar, como é aquela na que organizan o resto das tarefas e actividades que teñen que facer ao longo da mañá. A mestra desta aula, e a propia escola, son axentes socializadores en lingua galega fundamentais para estes nenos e nenas que proveñen, na súa meirande parte, de familias castelán-falantes. Ao longo do artigo poderemos observar estes fenómenos, producidos tanto por parte da mestra como dos nenos, acompañados de exemplos que axudan a visualizar o que sucede nesas aulas. Ademais, o traballo de campo, levado a cabo ao longo de dous cursos escolares, ofrece a posibilidade de contemplar unha evolución por parte dos nenos e nenas nas tarefas realizadas.

**Palabras chave:** *escola, socialización bilingüe, estratexias comunicativas, interacción, rutina.*

## 1. Introducción

O presente traballo está baseado na miña tese doutoral en curso sobre a socialización bilingüe infantil no ámbito escolar, cun enfoque baseado na antropoloxía lingüística (Ochs e Schieffelin, 1995; Ely e Berko Gleason, 1996; Kulick e Schieffelin, 2006; Duranti, Ochs e Schieffelin, 2014); contemplamos este tipo de socialización en relación á cultura do falante seguindo a teoría da interacción social de Vygotsky dos anos vinte, para quen o intercambio social, a cultura e o contexto que rodea a cada persoa son fundamentais para poder comprender as súas interaccións, debido ao carácter social do ser humano.

Este traballo pretende coñecer como se desenvolve a socialización entre a mestra e dúas aulas de Educación Infantil (4 e 5 anos) do CEIP Alfonso D. Rodríguez Castelao, que conta con vinte e cinco nenos e nenas, ás aforas da cidade de Vigo (Galicia), situado nun barrio residencial principalmente castelán-falante. Destes vinte e cinco nenos que conforman o

grupo obxecto de estudo, soamente dous deles proveñen de familias bilingües galego-castelán. Neste ambiente, a mestra, quen emprega como código base o galego, actúa como axente socializador desta lingua dentro da aula, polo que observaremos diferentes estratexias que leva a cabo na realización das tarefas rutineiras que suceden ao longo dunha mañá nas aulas de Educación Infantil.

Dado que as rutinas ocupan un lugar importante na socialización infantil (Berko Gleason e Weintraub, 1976; Ochs e Schieffelin, 2012) debido ao seu carácter repetitivo e van conformando unhas pautas indutoras de normas de conduta social nos nenos que poden sentar as bases da súa socialización (Hymes, 1964). Concretamente detémonos nunha das rutinas que ten lugar ao longo da xornada escolar, coñecida como *Tempo de Asamblea*, na que tanto mestra como nenos comparten experiencias e coñecementos e organizan en conxunto a xornada escolar.

## **2. Perspectivas teóricas**

O tipo de socialización que aquí nos ocupa é a socialización infantil, bilingüe neste caso; esta ten como factor esencial o contexto que rodea ao neno e as actitudes dos demais cara o propio neno, cara a propia comunidade e cara ás linguas. Debido a que é un fenómeno de tipo social, ten lugar dentro dun grupo cultural; e cada cultura ten unha forma de ver o mundo distinta e propia, e decide que parte desa visión particular quere transmitir aos descendentes, ás futuras xeracións, a eses novos membros en potencia (Zentella, 2007), dando unhas orientacións, construindo uns camiños para criar aos seus fillos. Estas orientacións, así coma os códigos lingüísticos que empregan, son xulgados, moitas veces, con prexuízos dende outros grupos.

Pero este tipo de socialización non só ten lugar na escola, pese a que será o lugar cara o que diriximos a nosa atención neste traballo, senón que tamén sucede nas propias familias, que poden ser un factor importante de socialización bilingüe, en función das actitudes que tomen fronte a esta situación (Berko Gleason, 1975; Abello Contesse, 2004). Ademais, os pares dos nenos, nestes casos os irmáns, teñen tamén un papel fundamental, pois xogan na súa mesma liña, así como os medios de comunicación modernos, como poden ser a televisión ou os videoxogos (Ely e Berko Gleason, 1996).

Pese a que a familia e o fogar son fundamentais para a socialización dos nenos e nenas, un factor determinante na adquisición e socialización lingüística é a propia educación, en especial para a adquisición bilingüe. O momento da escolarización coincide cun período fundamental na adquisición das linguas e na creación das identidades lingüísticas e sociais dos nenos. É na escola onde ten lugar a socialización secundaria. Polo tanto, debemos prestarlle especial atención á educación bilingüe, máxime en relación coas linguas minoritarias, como é o caso do galego.

Siguán e Mackey (1986) son autores que analizan a educación bilingüe con linguas minoritarias en xogo, dando exemplos de sistemas educativos que teñen que facer fronte a esta situación, que ten lugar dende hai uns 50 ou 60 anos, pois ata entón a educación para a meirande parte dos cidadáns era monolingüe. É a progresiva unificación internacional a que provoca o cambio e a necesidade de mudar os sistemas educativos para dar cabida á gran variedade lingüística que existe; o problema ao que se enfrontan moitas das linguas minoritarias é o da súa *normalización* (ou espallamento social dos usos), proceso moi custoso e difícil, pero necesario para a súa pervivencia.

Neste traballo, centrámonos nas estratexias que emprega a mestra da aula de 4 e 5 anos de Educación Infantil á hora de realizar certas prácticas alfabetizadoras, con dúas linguas en xogo.

### **3. Metodoloxía**

A metodoloxía consistiu nunha etnografía orientada á obtención de datos conversacionais mediante gravación de audio, con observación semi-participante e toma de notas etnográficas, así como fotografías dos espazos das propias aulas. Estas gravacións foron transcritas en detalle e analizadas dende unha perspectiva interpretativo-interaccional (Gumperz, 1982; Duranti e Goodwin, 1992).

Esta recompilación de datos levouse a cabo ao longo de dous cursos escolares completos; o primeiro deles foi o curso 2015-2016, cando os nenos tiñan 4 anos, e o segundo deles foi o ano 2016-2017, cando os nenos tiñan 5 anos. Fixemos dúas visitas semanais durante estes dous cursos, cunha duración aproximada cada unha delas de hora e media, ademais de asistir a algunhas das actividades que facían os nenos, fóra do horario escolar, como representacións teatrais ou festivais de fin de curso.

O total de gravacións ascende a trinta e sete, correspondendo dezaioito ao primeiro curso e dezanove ao segundo; o número total de horas gravadas é de 5 horas e 17 minutos, correspondendo 3 horas e 10 minutos ao curso de 4 anos e 2 horas e 7 minutos ao de 5 anos.

### **4. Análise dos datos recollidos**

Como dixemos anteriormente, a rutina na que nos centramos é a coñecida na aula como o *Tempo de Asemblea* e, dentro desta, atendemos especialmente ás interaccións mestra-nenos relativas ao proceso de alfabetización, baseándonos en trinta e sete secuencias de elaboración xestual das letras, dirixidas verbalmente pola mestra e realizadas no aire co dedo índice (Poyatos, 1994). Esta guía por parte da mestra resulta do noso interese debido a que emprega o galego como código base e, polo tanto, podemos observar diversas alternancias galego-castelán e usos de sufixos apreciativos, entre outros fenómenos. Ademais, é interesante

observar como se desenvolven as propias realizacións pictográficas das letras e as contribucións dos nenos á hora de propoñer palabras.

#### *4.1 Secuencias pictográficas*

Estas secuencias repítense ao longo de case tódalas transcripcións das que dispoñemos e é onde ten lugar a orientación descritiva da mestra, con ese carácter repetitivo, fundamental para a aprendizaxe de certas rutinas por parte dos nenos (Baquedano-López, 2006).

Como era de esperar, existen diferencias entre os curso de 4 e 5 anos, principalmente no tipo de letras das que realizan a pictografía: no primeiro dos anos empregaban exclusivamente as letras maiúsculas, mentres que no segundo ano empregaban xa tamén as minúsculas, aínda que non de forma obrigatoria, é dicir, eran os propios nenos os que decidían se, á hora de escribir, usaban maiúsculas ou minúsculas. Pese a esta liberdade de escolla, a pictografía das letras facíase en minúsculas.

Outra diferenza observada é o número de repeticións que tiña lugar en cada pictografía, pois no primeiro dos cursos, polo xeral, cada letra facíase dúas veces, agás as que eran máis complexas, como poden ser o <K> ou o <G> (ver fragmento 01, liñas 61, 62 e 75); pola contra, no segundo curso, algunhas das letras eran realizadas unha soa vez e outras eran feitas só polos nenos, nun novo fenómeno denominado *focalización*; este fenómeno consiste en que a mestra, unha vez realizada a pictografía da letra todos xuntos, sinala a un neno ou nena para que este fixese a pictografía el só, diante dos compañeiros e, nun comezo, sen axuda (ver fragmento 02, liña 416; fragmento 03, liñas 147 e 149). Dependendo da letra, en ocasións, a mestra acudía a axudar a ese neno, para que puidese finalizar a tarefa e, outras veces, era algún outro compañeiro quen completaba a pictografía.

- Fragmento 01: transcripción terceira de 4 anos:

57 M.: *gue* →  
 <2>  
 58 M.: *fago unha ce::* ↑  
 <3>  
 59 M.: *e poño un ..?* ↑  
 60 *unha **rayita*** ↓  
 →61 *todos outra vez* ↓  
 →62 *outra vez ..*  
 .  
 .  
 .  
 73 M.: *fago unha ce::* ↑  
 [Hai un neno que segue tusindo]  
 74 M.: *e poño unhA **rayita*** ↓  
 <2,5>  
 →75 M.: *outra vez* ↓  
 <1,5>  
 76 M.: *fago unha ce::* ↑  
 77 *e lle poño-*  
 78 *subo un **poquito** y lle poño unhA?* ↑  
 79 ***rayita*** ↓  
 80 *vale?* ↑

- Fragmento 02: transcripción segunda de 5 anos:

→416 *xx*  
 <2>  
 417 M.: *i **griega*** →  
 <4>  
 [Escóitanse nenos murmurar de fondo]  
 418 M.: *i **griega*** →

- Fragmento 03: transcripción oitava de 5 anos:

→147 M.: *a ver xx* →  
 [O neno realiza no aire a pictografía da letra <d> mentres a mestra o acompaña]  
 <1>  
 .  
 .  
 .  
 →149 M.: ***muy bien** .. xx* ↑  
 [O neno realiza no aire a pictografía da letra <d> mentres a mestra o acompaña]  
 <6>  
 150 M.: *outra vez* →  
 [Realizan no aire a pictografía da letra <d>, pero sen instrucións verbais]  
 <4,5>

Ademais, no curso de 5 anos os nenos tiñan maior liberdade á hora de participar nesta tarefa e propoñían, en ocasións, nomes para algúns trazos dalgunhas das letras, moitas veces propostas validadas pola mestra (ver fragmento 04, liña 35; fragmento 05, liña 56 e 58).

- Fragmento 04: transcripción quinta de 5 anos, letra <a>:

33 M.: *facemos un círculo gra:nde .. ↑*  
34 *e lle poñemos .. ↑*  
→35 Ca.: *coleta*  
36 M.: *cole:ta .. tobogá:n .. o que queirades ↓*

- Fragmento 05: transcripción décima de 5 anos, letra <j>:

53 M.: *subo un pouquiño →*  
54 *ba::ixo .. ↑*  
55 *xi:ro y subo .. que me falta? →*  
→56 Al.: *{[b] el puntito} ↓*  
57 M.: *muy bien →*  
→58 Un.: *y puntito arriba →*

Como podemos observar, a evolución dos nenos á hora de ser guiados pola mestra é moi clara, comezando por pictografías totalmente verbalizadas por esta no curso de 4 anos, ata chegar á realización autónoma dalgunhas delas no curso de 5 anos.

#### 4.2 *Uso de diminutivos*

A mestra, principal usuaria do tempo de fala, emprega unha gran cantidade de formas diminutivas ao longo das instrucións verbais que acompañan á realización pictográfica de cada letra. No curso escolar de 4 anos contabilízanse un total de 314 ocorrencias, das cales 278 son en castelán, 31 en galego, 4 son consideradas como formas neutrais e aparece 1 forma híbrida; deste total de ocorrencias, 293 corresponden á mestra e 21 aos nenos da clase.



Pola súa parte, no curso de 5 anos aparecen un total de 216 ocorrencias, das cales 94 son en castelán, 119 en galego, 3 son consideradas como neutrais e nesta ocasión non aparece ningún híbrido. Do total de ocorrencias, 186 pertencen á mestra e 30 aos nenos.

Como podemos observar, chama a atención o aumento de formas diminutivas empregadas por parte dos nenos dun curso ao seguinte, así como o aumento tamén de diminutivos en galego; isto pode deberse a que no curso de 5 anos, os nenos non precisan de tanta guía verbal por parte da mestra e, ao seren máis autónomos, son quen de finalizar eles mesmos as instrucións verbais, que xa van coñecendo, empregando trazos que ata o momento só empregaba a mestra no seu papel de guía.

De todas formas, a principal usuaria destas formas segue sendo a mestra, que as emprega con finalidades distintas, como poden ser na formulación de peticións (Martín Zorraquino, 2009), en momentos en que dirixe verbalmente a acción de realizar a pictografía de cada letra, en momentos nos que ten que controlar o comportamento e manter a atención conxunta dos nenos e nenas e mesmo nas chamadas de atención (Zuluaga Ospina, 1970).

Un dos principais usos que observamos é o uso suavizador destas formas (Freixeiro Mato, 1996; Jurafsky, 1996), cando a mestra lles pide un paso máis na actividade que están realizando, como é no caso en que lles pide que propoñan palabras que comecen por unha letra en concreto, no curso de 4 anos, empregando o diminutivo galego *cabeciña* (ver fragmento 06, liñas 83, 87 e 90):

- Fragmento 06: transcripción primeira de 4 anos:

82 M.: entón .. imos *pensar*  
 →83 *todos* .. coa vosa cabeciña ↑  
 [Un neno fai sons de protesta]  
 84 M.: xx →  
 85 *que ocorre?* →  
 <2,5>  
 86 M.: imos *pensar todos* →  
 →87 coa nosa cabeciña ↑  
 <1,5>  
 88 M.: {[ac] *no no*} .. *ah si* →  
 <2,5>  
 89 M.: **pensé que ibas de paseo** ↓  
 <1,5>  
 →90 M.: {[b] imos *pensar todos* coa nosa cabeciña *que* temos *aquí*}

Como podemos observar, a mestra emprega ata en tres ocasións a mesma forma diminutiva con esa finalidade suavizadora para restarlle obrigatoriedade a esta tarefa extra de ter que pensar e propoñer palabras que comecen por unha letra determinada.

Nas instrucións verbais que dá a mestra á hora de realizar as pictografías das letras aparecen unha grande cantidade de diminutivos (ver fragmento 07, liña 88; fragmento 08, liñas 101; fragmento 4, liña 475; fragmento 09, liñas 47 e 51). Hai dúas formas, en castelán, que son as que máis aparecen, sendo estas *palito* e *rayita*, xa que son dúas guías empregadas en moitas das letras que realizan no aire. ¿Por que estas dúas formas só aparecen en castelán? Unha das hipóteses que manexamos é que estes diminutivos en galego poderían chegar a ser demasiado opacos para os nenos castelán-falantes, ou mesmo confusos, xa que *pauciño* e *raíña* non son palabras que se escoiten a miúdo nun ambiente escolar (ver fragmento 07, liñas 84, 86, 87, 89, 90 e 91; fragmento 10, liñas 48 e 51):

- Fragmento 07: transcripción décima de 4 anos:

→84 M.: fago unha **rayita** →  
 85 e **pongo** *Un?* ↑  
 →86 Na.: **palito** ↓  
 →87 M.: *un palito* ↓  
 →88 *un sombrerito* ↓  
 →89 fago a **rayita** e poño *Un?* ↑

→90 Ns.: pa[lIto] ↓  
→91 M.: [pali]to ↓

- Fragmento 08: transcripción décimo segunda de 4 anos:

99 M.: fago unha **raya** .. ↑  
100 todos ↑  
→101 **y un puntito arriba** ↓

- Fragmento 09: transcripción novena de 4 anos

474 M.: para onde vai .. ↑  
→475 o: **ganchito** da **jota** .. onde vai? ↓  
476 **hacia** alí .. **hacia** a ventá →

- Fragmento 10: transcripción décima de 4 anos:

→47 M.: **rayita chiquitita** ↑  
48 **y rayita** .. ↑  
49 grande ↓  
50 todos ↓  
<1>  
→51 M.: unha **rayita chiquitita** ↑  
52 e unha **raya** ↑  
53 grande ↓

No caso das chamadas de atención por parte da mestra, aparecen formas tanto en castelán como en galego, reservando a forma nesta última lingua a menos casos, pudiendo deberse á súa maior forza ilocutiva como advertencia focalizada nun neno nunha das secuencias analizadas, como veremos a continuación (ver fragmentos 11 e 12, liñas 452 e 496, respectivamente):

- Fragmento 11: transcripción segunda de 4 anos:

339 M.: e::: xx  
340 qué te **ocurre?** →  
<1,5>  
341 M.: te **ocurre** algo xx? ↓  
→342 **pues** tranquiliño eh? ↑

- Fragmento 12: transcripción quinta de 4 anos:

492 M.: xa sabes o *qu-*  
 493 dixemos *antes* ↓  
 494 lembrás *que dixemos que si estábamos tranquilos ..*  
 495 tiñamos recantos e se non non? ↑  
 →496 ti *como non estás **tranquilito*** non podes ter recantos ↓  
 497 vale? ↑

Tamén existen chamadas de atención dirixidas a un neno en concreto, pero empregando a forma plural, *tranquilitos* (ver fragmento 13, liñas 541 e 543):

- Fragmento 13: transcripción quinta de 4 anos:

540 M.: o *último que temos aí* ↓  
 <4>  
 →541 M.: *xx podemos estar **tranquilitos** por favor* ↓  
 <1,5>  
 542 M.: vale? ↑  
 <2>  
 →543 M.: se despois queredes *ir* os recantos temos *que estar **tranquilitos*** ↓

Como podemos observar, o emprego de formas diminutivas por parte da mestra nas instrucións verbais das pictografías das letras e nos momentos de chamadas de atención é unha estratexia de socialización bastante rutinizada cuxa intención é a de que os nenos se sintan cómodos e poidan participar na realización das tarefas da clase, grazas aos marcos afectivos que crea a mestra baseándose no propio valor afectivo dos diminutivos.

### 4.3 Contribucións dos nenos

Ademais da realización pictográfica das letras no aire outra das actividades conxuntas que realizan neste *Tempo de Asemblea* consiste en que os nenos teñen que proñoer palabras que comecen por unha letra determinada, polo xeral a inicial do nome dun deles. No total das

dezaioito transcricións do curso de 4 anos esta actividade tivo lugar en quince delas e no curso de 5 anos, das dezanove transcricións existentes aparece en nove delas.

Hai tres categorías de palabra que se repiten en ambos cursos, sendo estas substantivos (cun total de 150 propostas en 4 anos e 118 en 5 anos), adxectivos (cunha soa proposta en cada curso) e adverbios (cunha soa proposta en cada curso). Dentro dos substantivos fíxose unha clasificación dos mesmos en quince posibles grupos, que se mantivo en ambos cursos: comúns, propios, meses do ano, verbos, abstractos, letras e números, animais, sons de animais e onomatopeas, partes do corpo, comida, medios de transporte e vehículos, utensilios e obxectos, inventados, en galego e en outros idiomas.

A diferenza na cantidade de palabras propostas en ambos cursos que observamos (150 vs. 118) débese fundamentalmente a que no primeiro deles os nenos e nenas dispuñan de máis tempo para a realización da actividade, mentres que no segundo o tempo dispoñible para esta tarefa era máis reducido, debido a que tiñan máis actividades e traballos que facer. Ademais, o número de veces que se realizou nun curso e no outro tamén inflúe, con maior cantidade de realizacións no primeiro que no segundo.

Pese a que en 5 anos tiñan menos tempo para propoñer palabras, os nenos e nenas son moito máis autónomos e rápidos, e cometen menos erros á hora de ter que pensar e propoñer palabras, xa que non as teñen que pensar tanto, como sucedía en 4 anos

Ao comezo do curso de 4 anos a proposición de palabras facíase tendo en conta a letra inicial da palabra escollida (ver fragmento 14, liñas 93 e 94), pero a medida que avanzaba o curso, en ocasións a mestra dificultaba esta tarefa pedíndolles que propuxesen palabras que comezasen pola sílaba inicial, non só pola letra (ver fragmento 15, liñas 123 e 124). No curso de 5 anos, a meirande parte das veces a proposición de palabras facíase xa tendo en conta só a sílaba inicial da palabra escollida (ver fragmento 16, liñas 140 e 141):

- Fragmento 14: transcripción primeira de 4 anos:

90 M.: {[p] imos *pensar todos* coa nosa cabeciña *que* temos  
aquí}  
[Sinala co dedo a súa propia cabeza]  
91 *palabras*  
92 *que comencen* ↑  
→93 *pola inicial* ↑  
→94 *de xx .. que é a que* ↓  
95 *vale?*

- Fragmento 15: transcripción décimo cuarta de 4 anos:

119 M.: *imos e::* →  
120 **decir** .. →  
<3>  
121 M.: *escribir e pensar* ↑  
122 *pala:bras que comezan por ..* ↑  
→123 *na* →  
<3,5>  
→124 M.: *por na* →

- Fragmento 16: transcripción quinta de 5 anos:

139 M.: {[ac] imos poñer *palabras que comencen*} *por na* ↓  
→140 *por na* →  
[A mestra escribe no encerado branco a sílaba 'na']  
<2,5>  
→141 M.: *cAtro palabras por na* ↓

A través desta actividade, os nenos aprenden a planificar a fala, a ter que pensar antes de falar, debido a que non calquera proposición que fagan vai ser válida; ao ter que facelo diante dos compañeiros, o esforzo cognitivo que levan a cabo é público, xa que deben compartir o seu coñecemento cos demais (Cook-Gumperz, 1988).

## 5. Conclusión

Os fenómenos analizados neste traballo son unha mostra dos mecanismos empregados pola mestra para cubrir o ámbito da aprendizaxe, mediante a rutina de certos aspectos sociais por

parte dos nenos e nenas; todo isto, cunha clara evolución por parte deles, dende a primeira das gravacións, feita en setembro de 2015, ata a última delas, con data de febreiro de 2017.

As perspectivas de futuro que podemos tirar destas observacións é seguir investigando estas interaccións para ver como aprenden os nenos outro tipo de rutinas sociais típicas da escola, como son aprender cando deben falar, cando e como participar, respectar as quendas de fala dos demais compañeiros, etc.

## Bibliografía

- Abello, C. (2004). "Adquisición bilingüe en el contexto familiar: la adquisición del inglés como lengua extranjera 'paterna'". En *Bilingual socialization and Bilingual language acquisition. Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*. Socialización bilingüe e adquisición lingüística bilingüe. *Actas do Segundo Simposio Internacional sobre o Bilinguismo*. University of Vigo (Vigo, Galicia-Spain, Oct. 2002). Lorenzo Suárez, A. M., Ramallo, F. e Rodríguez-Yáñez, X. P (eds.) (pp. 83-103).
- Baquedano-López, P. (2006). 'Literacy practices across learning contexts'. En Duranti, A. (ed.) *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell
- Berko Gleason, J. y Weintraub, S. (1976). 'The acquisition of routines in child language'. *Language in Society* 5 (2): 129-136.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Duranti, A. y Goodwin, Ch. (eds.) (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP.
- Duranti, A., Ochs, E. e Schieffelin, B. (2014). *The Handbook of Language Socialization*. Wiley, Blackwell.
- Ely, R. e Berko Gleason, J. (1996). "Socialization across Contexts". En P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*. Blackwell, 251-270.
- Freixeiro Mato, X. R. (1996). *Os diminutivos en galego*. Vigo: A Nosa Terra.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- Hymes, D. (eds.) (1964). 'The Ethnography of Communication'. *American Anthropologist* 66 (6): 1-34.
- Jurafsky, D. (1996). 'Universal Tendencies in the Semantics of the Diminutive'. En *Language*, 72, 3. Linguistic Society of America, 533-578.

- Kulick, D. e Schieffelin, B. (2006). "Language socialization". En Duranti, A. (ed.) *A companion to linguistic anthropology* (pp. 349–368). Malden, MA: Blackwell.
- Martín Zorraquino, M. A. (2009). *Los diminutivos en español: aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. Los valores estilísticos de los diminutivos y la teoría de la cortesía verbal*. (Ponencia na Universidade de Ca'Foscari, Treviso)
- Ochs, E. e Schieffelin, B. (2012). "The theory of language socialization". En Alessandro Duranti, Elinor Ochs, and Bambi Schieffelin (eds.) *The handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1-21.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Poyatos, F. (1994). *La Comunicación no verbal*. (Vol. 1) Madrid: Istmo.
- Siguán, M. e Mackey, William F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Zentella, A. C. (2007) "Conducting language socialization research among U. S. Latin@ bilinguals: Premises, promises and pitfalls". En Rodríguez Yáñez, X. P. et alii, *Bilingualism and education*. München : LINCOM Europa. (pp. 9-22).
- Zuluaga Ospina, A. (1970). *Las funciones del diminutivo en español*. Bogotá, 5, 23-48.