SOCIALIZACIÓN BILINGÜE INFANTIL EN GALICIA: LA INTERACCIÓN MAESTRA-NIÑOS EN LAS SECUENCIAS DE ELABORACIÓN GESTUAL DE LAS LETRAS

MARTA DÍAZ FERRO
Universidade de Vigo, Galicia

RESUMEN

Este trabajo pretende estudiar y analizar las interacciones maestra-alumnos en una clase de Educación Infantil de cuatro años, en un centro escolar público, basándose en grabaciones transcritas en detalle que tienen lugar a lo largo de la jornada escolar en los momentos conocidos como rutinas, más concretamente en la rutina de 'Tempo de Asemblea' (Tiempo de Asamblea). Para ello nos basamos en cinco secuencias de elaboración gestual (pictográfica) de las letras, puesto que éstas vienen acompañadas de instrucciones verbales por parte de la maestra. Debido a su carácter rutinario, son momentos perfectos para, posiblemente, asentar las bases de la socialización, tanto de los niños como una socialización bilingüe, debido a que el código base que se emplea es gallego, con interferencias de castellano.

Palabras clave: interacción, rutina, escuela, gesto, pictografía, socialización infantil, socialización bilingüe.

ABSTRACT

This paper aims to identify and analyse the teacher-students interactions in a class in a class with four-year-olds in a public school, based on recordings transcribed in detail taking place throughout the school day at tome known as routines, more specifically in the routine called 'Tiempo de Asamblea'. To do this, we rely on five sequences of gestural processing (pictographic) of letters, since these are accompanied by verbal instructions from the teacher. Because of their routine nature, they are perfect times to lay the foundations of child socialization and bilingual socialization, because the base code used is Galician with Spanish interferences.

Keywords: interaction, routine, school, gesture, pictographic, child socialization, bilingual socialization.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de mi tesis doctoral en curso sobre la socialización bilingüe infantil (Ochs y Schieffelin, 1995; Ely y Berko Gleason, 1996; Kulick y Schieffelin, 2006; Duranti, Ochs y Schieffelin, 2014) en el ámbito escolar desde un enfoque sustentado por la antropología lingüística, de la que provienen los autores citados, ya que contemplan esta socialización en relación a la cultura que rodea al hablante, siguiendo la teoría de la interacción social postulada por Vygotsky en los años veinte. Según ésta, la fuerza de la socialización recae en el intercambio social, en la cultura y el contexto que rodea al hablante, pues al ser un ser social no podemos dejar de lado todo el andamiaje que lo rodea (Ely y Berko Gleason, 1996).

El objetivo general de este trabajo es conocer cómo se desarrolla la socialización entre maestra y alumnos, veinticinco niños de cuatro años de los cuales solo dos proceden de familias gallego-hablantes o bilingües, a lo largo de una serie de actividades conocidas en la escuela como ‘Rutinas’, que tienen lugar cada mañana en el horario escolar. En esta situación, la maestra actúa como agente socializador en gallego dentro del aula.

Las rutinas ocupan un papel central en la socialización infantil (Berko Gleason y Weintraub, 1976; Ochs y Schieffelin, 2012), puesto que son pautas inductoras de normas de conducta social; en el caso de los niños, estas pautas repetitivas cobran mayor relevancia debido a que pueden llegar a crear las bases de su socialización (Hymes, 1964).

Para ello adoptamos una metodología etnográfica de obtención de datos conversacionales mediante la grabación de audio, con observación semi-participante y toma de notas etnográficas así como fotografías, en las clases de Educación Infantil de tres, cuatro y cinco años del colegio público Alfonso D. Rodríguez Castelao (San Paio de Navia), de las afueras de Vigo. La mayoría de los niños de este ciclo (con un total de 75) provienen de familias castellano-hablantes; en el curso 2015-2016 sólo cuatro son de familias gallego-hablantes o bilingües. Las grabaciones son transcritas en detalle y analizadas

desde un punto de vista interpretativo-interaccional (Gumperz, 1982; Duranti y Goodwin, 1992).

Es en este mismo curso (2015-2016) cuando el trabajo de campo se realiza de forma regular, con visitas semanales al centro, con la intención de seguir más de cerca la evolución de los niños de la clase de cuatro años.

2. EL 'TEMPO DE ASEMBLEA': LAS SECUENCIAS DE ELABORACIÓN GESTUAL DE LAS LETRAS

En este trabajo, nos centraremos en analizar las interacciones maestra-niños relativas al proceso de alfabetización que tiene lugar en lo que se conoce en el desarrollo de la clase como 'Tempo de Asemblea' (*Tiempo de Asamblea*), basándonos en cinco secuencias de elaboración gestual (pictográfica) de las letras en las que la maestra dirige verbalmente su realización en el aire con el dedo índice.

El espacio en que tiene lugar esta rutina es el aula de Educación Infantil de cuatro años, con un total de veinticinco niños de los cuales dos provienen de familias gallego-hablantes o bilingües. El aula posee una cartografía y decoración, fundamentalmente en lengua gallega, digna de mención, con la que los niños tienen que interactuar a lo largo de la jornada escolar. Una vez que entran en clase tienen que ir a sentarse al espacio del aula denominado como 'Asemblea': los niños se sientan en el suelo formando un semicírculo y mirando hacia el encerado y la maestra se sienta en una silla de espaldas al encerado y de cara a los niños. Estos no tienen sitios establecidos para sentarse, así que cada día hay una combinación nueva, pero sí tienen marcada una forma para hacerlo: piernas cruzadas (posición de indio) y brazos sobre estas.

Una vez situados, comienza la propia Asemblea: la profesora escribe en el encerado en lengua gallega la fecha del día (día, mes y año); después, el encargado de clase (en la puerta del aula hay una lista con los nombres de los niños y una flecha con la que indican a quién le toca cada día cumplir esta función) pasa lista y se toma nota en el encerado de los niños que están y de los que faltan, anotando sus nombres.

A continuación tienen lugar las tres partes de la asamblea que nos interesan: 1) mientras el encargado dibuja su propio retrato en el otro

encerado y escribe su nombre, los compañeros realizan en el aire la pictografía de las letras de su nombre, guiados siempre por la profesora, quien acompaña esta realización con instrucciones verbales para cada letra; 2) la maestra pide a los niños que digan palabras que empiecen por la inicial del nombre del encargado y, por turnos, las escriben en el encerado; 3) una vez que hay un número determinado, pero no fijo, de palabras escritas, llega el momento de la tercera parte, en la que la profesora va llamando a algunos niños para que rodeen la palabra que les diga, de las escritas anteriormente en el encerado.

Las palabras que proponen los niños suelen estar en castellano y, a veces, en gallego, y tanto su escritura en el encerado como su pictografía en el aire es siempre en letras mayúsculas, pues no trabajan con minúsculas.

Una vez finalizadas estas tres partes de la Asemblea realizan pequeñas tareas como tomar nota en el encerado de las rutinas a seguir en el día o hablar sobre el trabajo pendiente para organizar la jornada; en este momento, la profesora aprovecha para hacer algún anuncio que pueda afectar al normal funcionamiento de la clase.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Como dijimos, nos detendremos en analizar la interacción maestra-niños dentro de estas tres partes de la Asemblea, concretamente a partir de cinco sesiones de grabación con una duración total de una hora y cuatro minutos, debido a su importante labor alfabetizadora (Cook-Gumperz, 1988; Baquedano-López, 2006) y a que la orientación descriptiva de la maestra (que usa el gallego como código base) incluye alternancias gallego-castellano, diversos usos de sufijos apreciativos, formulación de instrucciones, reiteración de las acciones y variantes de las mismas, etc., fenómenos todos ellos importantes para nuestro análisis.

Dentro de estas interacciones, llama la atención la aparición de diminutivos empleados sobre todo por la maestra, ya que es ella quien controla la interacción y por tanto ocupa más tiempo de habla; en total se contabilizan setenta y tres ocurrencias, de las cuales sesenta son en castellano y solamente trece en gallego.

Estas formas aparecen en la formulación de peticiones por parte de la profesora hacia los alumnos (apartado 3.1); también aparecen

sobre todo en los momentos en los que dirige verbalmente la acción de realizar la pictografía en el aire de cada letra (apartado 3.2); además, en momentos en los que tiene que controlar el comportamiento y mantener la atención conjunta de los niños, así como en las llamadas de atención que a veces realiza, aparecen también formas con diminutivos, tanto en gallego como en castellano (apartado 3.3). La hipótesis general que manejamos es que la profesora, al dirigir una tarea conjunta a través de una serie de instrucciones sobre cómo representar la letra en el aire, acompaña estas órdenes o guías con el uso de diminutivos para suavizar la propia tarea y su carácter obligatorio, que añadirían así un tono más afectivo que la palabra neutra, por su condición de apreciativos.

3.1 Un uso suavizador de los diminutivos tiene lugar cuando la profesora les pide, no sólo que realicen la letra en el aire, sino que además propongan palabras que comiencen por la inicial del nombre del encargado del día, y para ello hace referencia a que piensen con sus propias cabezas empleando el diminutivo gallego *cabeciña* (transcripción primera, líneas 99, 104 y 107):

98 M.: entón .. imos *pensar*
99 *todos* .. coa vosa cabeciñA ↑
103 M.: imos *pensar todos* →
...
104 coa nosa cabeciña ↑
<1,5>
105 M.: {[ac] *no no*} .. *ah si* →
<2,5>
106 M.: **pensé que ibas de paseo** ↓
<1,5>
107 M.: {[b] imos *pensar todos* coa nosa cabeciña *que* temos *aquí*}

En esta secuencia, como vemos, repite hasta en tres ocasiones esa petición, pero con una variante: en el primer caso sólo hace referencia a la cabeza de los niños (línea 99), mientras que en los otros dos (líneas 105 y 111) hace referencia a la *cabeciña* de todos, incluyéndose ella misma. Como dijimos, con este empleo del diminutivo en gallego la maestra estaría restándole obligatoriedad a

esa tarea extra de que los niños tengan que proponer palabras que comiencen por una letra en concreto.

3.2 Como señalamos anteriormente, *existe un mayor número de usos de diminutivos en castellano que en gallego* (sesenta frente a trece), lo que nos lleva a preguntarnos cuándo tiene lugar el empleo de unas y de otras, y si esa alternancia de código cumple alguna función comunicativa concreta, específica. El análisis de los fragmentos de interacción parece indicar que el uso de diminutivos en castellano estaría supeditado a los momentos en que tiene lugar la descripción de la tarea conjunta, la realización pictográfica de las letras, por considerarla una sucesión de instrucciones muy ritualizada, elaborada, debido a que se repite cada día. Además, estas instrucciones presentan sólo ligeras variaciones de una realización a otra; ejemplos de esto los tenemos en cada una de las secuencias de realización pictográfica de las letras, de los que veremos algunos ejemplos a continuación: *rayita* (transcripción primera, líneas 79, 83 y 93) para referirse al trazo horizontal de la letra <G>:

77 M.: xi:ro {[ac] xiro xiro xiro} *un* pouquiño ..
78 *su:bo arriba* e fago unhA ↑
79 **rayita** →
[Os nenos murmuran de fondo mentres fan o xesto no aire dun 'gue']
80 M.: **otra** *vez todos*
81 A coro: (xx)
82 M.: xi:ro {[ac] xiro xiro xiro} *subo un* **poquito y** fago unhA ↑
83 **rayita**
84 *todos* cos *dedos arriba*.. ↑
...
91 M.: xi:ro {[ac] xiro xiro xiro} xiro xiro xiro ↑
92 *su:bo un* **poquito** e fago unhA ↑
93 **rayita** →

Palito (transcripción segunda, línea 130) para referirse al trazo vertical de la letra <R> o *barriguita* (transcripción segunda, línea 131) para referirse al trazo superior de la misma letra:

129 M.: *erre*

130 fago *un* **palito** ↑
<1,5>
131 M.: u:nha **barriguita** *arriba* ↑
132 **y** *un* ↑
<1>
133 M.: -nha **rayita** ↓
134 *vale*? ↑

Por otra parte, el uso de diminutivos en gallego quedaría reservado para las secuencias o peticiones más espontáneas, menos elaboradas, fruto del propio desarrollo de la clase. En este caso estaría el ejemplo comentado arriba, *cabeciña*, en el que la maestra les pide un esfuerzo extra y para suavizar la exigente tarea emplea este sufijo apreciativo cargado de afectividad. Además, con esta decisión, la profesora introduce un marco interpretativo en el que cambia su *positioning* (Goffman, 1974), pasando de ser una simple instructora a alguien más cercano que les pide una colaboración extra. Otro caso del uso de diminutivos en gallego en situaciones menos ritualizadas aparece cuando la maestra tiene que reorganizar la proxémica de los niños para que todos puedan ver lo escrito en el encerado. Un ejemplo de esta situación lo tenemos en la transcripción segunda (línea 342) cuando la maestra les dice a los niños que se muevan de sitio para que todos puedan ver mejor empleando el diminutivo *pouquiño*:

342 M.: poden .. *arrimarse* a- **echaros** *un* pouquiño *para aquí* ↓
343 *que* non vedes ben ↓
344 imos *contar* .. as *letras* ↑

3.3 Por último, y relacionado con esta espontaneidad, tenemos el caso de las *llamadas de atención para mantener la atención de los niños* y el orden durante la realización de la tarea conjunta: es el caso la secuencia que mostramos a continuación:

451 M.: te **ocurre** *algo* jonás? ↓
452 **pues** tranquiliño *eh*? ↑

En esta secuencia, uno de los niños se empieza a comportar mal y la maestra emplea un diminutivo en gallego, *tranquiliño* (transcripción segunda, línea 452), para recordarle que se comporte como tiene que hacerlo. En este caso, el empleo de esta forma puede deberse a su

mayor fuerza ilocutiva en tanto que advertencia focalizada en ese niño en dicha secuencia conversacional, cosa que ayudaría a recalcar la intención de seriedad de la maestra (Jurafsky, 1996). Hay que comentar que las llamadas de atención también tienen lugar mediante el empleo de diminutivos en castellano a través de *tranquilito* (transcripción quinta, líneas 496) o de su versión en plural, *tranquilitos*:

494 lembras *que* dixemos *que* si *estábamos tranquilos* ..
495 tíñamos recantos e se non non? ↑
496 ti *como* non *estás* **tranquilito** non podes ter recantos ↓
497 *vale*? ↑

3.4 Existen varios casos que comentaremos aparte, debido a ser más específicos, como son el de *los dobletes de formas en castellano y gallego* y el de dos palabras concretas que llaman la atención por las formas a las que darían lugar.

3.4.1 El primero de los casos

En esta sección encontramos el caso de los dobletes de *poquito*/*pouquiño* (transcripción segunda, líneas 119, 342, respectivamente) que aportan un valor estilístico que ayuda a crear distintos marcos afectivos con los niños:

116 M.: a eme imos no *aire todos*
117 *subo* ↑
118 {[b] baixo}
119 {[b] *subo un* **poquito** e volvo *a* baixar} ↓
120 *vale*? ↑
...
342 M.: poden .. *arrimarse* a- **echaros** *un* pouquiño *para aquí* ↓
343 *que* non vedes ben ↓

3.4.2 Segundo caso

En este segundo caso se encuentran dos palabras que nos llaman la atención, se trata de *raya* y *palo*, pues la maestra siempre las emplea con el diminutivo en castellano (*rayita*, *palito*) y nunca en gallego (*raíña*, *pauciño* o *paíño*). En el caso de la primera palabra la profesora podría evitar el diminutivo en gallego para evitar un caso de homofonía, debido a que en esta lengua, la esposa del rey se dice 'raíña', por lo que los niños al oír esta forma pueden creer que la maestra se está refiriendo a esta figura y no al diminutivo de *raia*. En el caso de la segunda palabra, *palo*, el uso del diminutivo en castellano podría deberse a que las formas gallegas pueden ser más opacas para la comprensión de los niños, procedentes, como sabemos, de un entorno familiar bastante castellanizado.

La pregunta que surge en este punto es si las producciones de *rayita* y *palito* son deliberadas por parte de la maestra o, por el contrario, se trata de usos espontáneos y naturales para ella.

4. CONCLUSIÓN

Como podemos observar, el empleo de diminutivos por parte de la maestra en la organización y dirección de la tarea conjunta en este 'Tempo de Asemblea' es una estrategia comunicativa de socialización bastante rutinizada con la que va creando estos marcos afectivos con la intención de que los niños participen en la medida de lo posible y de acuerdo a sus capacidades. Para que esta colaboración se lleve a cabo, la profesora se sirve del valor afectivo de los diminutivos para restarle cierto grado de obligación a la tarea conjunta y que esta no se les haga a los niños demasiado dura.

Además, en los momentos en los que hay que llamarles la atención, estos diminutivos que la maestra emplea en gallego le otorgan a dicha acción un grado de seriedad mayor que si son empleadas estas palabras en su grado neutral, con lo que obtiene más rápidamente una mayor atención conjunta de los niños para poder continuar con el normal desarrollo de las tareas.

A partir de este punto, la investigación seguirá recogiendo datos sobre esta parte en concreto del 'Tempo de Asemblea' con el fin de avalar con mayor precisión las hipótesis aquí presentadas y con

intención de descubrir qué más estrategias comunicativas de socialización emplea la maestra y qué efectos pueden operar en los niños de esta clase de cuatro años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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: CUP.

Duranti, A. y Goodwin, Ch. (eds.) (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenom.* 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.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.

Hymes, D. (eds.) (1964). 'The Ethnography of Communication'. *American Antropologist* 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. & Schieffelin, B. (2006). 'Language socialization'. En Duranti, A. (ed.) *A companion to linguistic anthropology* (pp. 349–368). Malden, MA: Blackwell.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). 'The impact of language socialization on grammatical development'. En Paul Fletcher and Brian MacWhinney (eds.) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 73-94.

Ochs, 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.