

SOCIALIZACIÓN BILINGÜE INFANTIL EN GALICIA: INTERVENCIONES CONVERSACIONALES DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARTA DÍAZ FERRO
Universidade de Vigo

Resumen: El presente artículo muestra el trabajo de campo realizado en una escuela de una zona castellano-hablante en relación con las intervenciones conversacionales de niños de Educación Infantil escolarizados en gallego. Este alumnado, de familias castellano-hablantes en su mayoría, realiza contribuciones verbales dentro de una de las actividades alfabetizadoras denominada “proposición de palabras” que tiene lugar dentro de la rutina escolar más importante, el *Tempo de Asemblea*. Gracias a esta actividad, estos niños y niñas aprenden a planificar sus intervenciones recibiendo instrucciones en la que, para ellos, sería ya una segunda lengua: el gallego.

La metodología empleada para este trabajo consistió en una observación semi-participante acompañada de notas etnográficas tomadas en el momento de las visitas, así como de grabaciones de voz de las interacciones presenciadas en el aula, grabaciones que posteriormente serían transcritas y analizadas. Los resultados obtenidos a partir del análisis de estos datos muestran que el alumnado escogido no presenta confusión al entender y realizar las tareas pedidas por la maestra, quien utiliza como código base el gallego. Con este trabajo se muestra cómo la escolarización en esta lengua no es perjudicial para los discentes.

Palabras clave: Socialización, bilingüismo, alfabetización, etnografía del aula, tarea conjunta.

CHILDREN BILINGUAL SOCIALIZATION IN GALICIA: CONVERSATIONAL INTERVENTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

Abstract: This article shows the fieldwork conducted in a school setting in a Spanish-speaking area. It studies the Early Childhood Education conversational interventions when the students speak in Galician. These children, who have been educated mostly in Galician and come from Spanish-speaking families, utter these verbal contributions within a literacy activity called “words proposal” which is part of the most important scholar routine: *Assembly Time*. Thanks to this activity, these children learn how to plan their interventions by receiving instructions in which, for them, would be their second language: Galician.

In order to do so, a semi-participant observation methodology was applied. Ethnographic notes were taken during the visits and the witnessed interactions in the classrooms were recorded in audio. The results obtained from analysing these data indicate that the selected group of students does not show signs of doubt for understanding and performing the tasks suggested by the teacher, whose base code was Galician. This work pinpoints the fact that schooling in this language is not detrimental for the students.

Keywords: Socialization, bilingualism, literacy, classroom ethnography, joint tasks.

SOCIALIZACIÓN BILINGÜE INFANTIL EN GALICIA: INTERVENCIÓNS CONVERSACIONAIS DE NENOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumo: O presente artigo amosa o traballo de campo realizado nunha escola dunha zona castelán-falante en relación coas intervencións conversacionais de nenos de Educación Infantil escolarizados en galego. Este alumnado, de familias castelán-falantes na súa maioría, realiza contribucións verbais dentro dunha das actividades alfabetizadoras denominada “proposición de palabras” que ten lugar dentro da rutina escolar máis importante, o *Tempo de Asemblea*. Grazas a esta actividade, estes nenos e nenas aprenden a planificar as súas intervencións tras recibir instrucións nas que, para eles, sería xa unha segunda lingua: o galego. A metodoloxía empregada para este traballo consistiu nunha observación semi-participante acompañada de notas etnográficas tomadas no momento das visitas, así como de gravacións de voz das interaccións presenciadas na aula, gravacións que posteriormente serían transcritas e analizadas. Os resultados obtidos a partir da análise destes datos mostran que o alumnado escollido non presenta confusión ao entender e realizar as tarefas pedidas

pola mestra, quen utiliza como código base o galego. Con este traballo ponse de manifesto como a escolarización nesta lingua non é prexudicial para os discentes.

Palabras chave: Socialización, bilingüismo, alfabetización, etnografía da aula, tarefa conxunta.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de un trabajo de campo realizado en una escuela en las afueras de una ciudad gallega en un aula de Educación Infantil con veinticinco niños y niñas de familias castellano-hablantes; prestamos especial atención a las interacciones entre este alumnado y la maestra, quien emplea el gallego como código base, durante una de las actividades que tienen lugar dentro de la rutina escolar conocida como *Tempo de Asemblea*. El principal objetivo es mostrar cómo esta socialización secundaria puede darse en gallego y los niños son capaces de realizar de forma satisfactoria las tareas pedidas. Hay estudios que centran su trabajo en las relaciones entre pares (Elder, 1969), así como con los maestros, y estudios que muestran una socialización escolar en una segunda lengua (Cook-Gumperz, 1988); en este trabajo realizamos el análisis en interacciones que se dan en un nivel educativo primario, la Educación Infantil, en la que el alumnado no percibe los códigos como tales, si no que simplemente percibe las instrucciones dadas y procede a realizar dichas tareas. Estamos, por tanto, situándonos en una socialización secundaria aún más prematura, pues sería la inmediatamente siguiente a la socialización primaria, en un ambiente y con unos pares que continuarán el mismo camino durante muchos años.

La metodología puesta en práctica se fundamenta en la observación semi-participante apoyada en notas etnográficas tomadas en el momento de esas visitas semanales al centro y complementadas con grabaciones en audio que son transcritas y analizadas. Todo ello a lo largo de dos cursos escolares, con dos visitas semanales.

La estructura que sigue este artículo comienza con una panorámica del marco teórico que sustenta el punto de partida de la investigación, seguido de una explicación más pormenorizada de la metodología empleada y de la rutina escolar anunciada. Le sigue la presentación y análisis de los datos, divididos por cada curso escolar, y finaliza con las conclusiones que se obtiene de dicho análisis.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo nace al calor de la elaboración de una tesis doctoral sobre la socialización bilingüe infantil en el ámbito escolar en Galicia. Esta se sitúa en la línea de autoras como Ochs y Schieffelin (1995), que centran su investigación en la socialización lingüística de niños y niñas a través del uso del lenguaje y para adquirir el propio idioma dentro de una comunidad. Del mismo modo que estas autoras defienden la idea de que la lengua no es un simple código para poder comunicarnos, sino que es un medio transmisor de normas sociales que pueden llegar a crear hábitos de conducta (Ochs y Schieffelin, 1984), este trabajo ha seguido esa misma filosofía. Sobre esta misma idea inciden también Kulick y Schieffelin (2006). Por su parte, Ely y Berko Gleason (1996) estudian cómo los propios niños y niñas hacen juicios tanto de sus propias interacciones como de las de sus pares, en un ambiente de socialización secundaria como es la escuela, ámbito que nos ocupa.

Por ello, en esta investigación partimos del concepto de socialización lingüística, ampliamente ilustrado por la recopilación de artículos que presentan Duranti, Ochs y Schieffelin (2014) en el ámbito escolar, entendiendo este concepto como la idea de que la lengua es el medio fundamental para poder acceder a la sociedad en la que nos situamos o a la que aspiramos. En este enfoque siempre se presenta al aprendiz como un agente activo, tanto su proceso de aprendizaje como en la transmisión social de valores. Asimismo, y relacionado con esta disciplina, nos apoyamos también desde el campo pedagógico en la teoría de la interacción social de Vygotsky (recogida en su obra *Pensamiento y lenguaje*, 1995). La relevancia de esta teoría para el diseño de la presente investigación radica en su aproximación a las relaciones interpersonales teniendo siempre en mente el contexto que rodea a los interlocutores, pues “debemos subrayar las fuerzas sociales, culturales e históricas y sus diversos efectos sobre el desarrollo individual” (Ely y Berko Gleason, 1996, p. 252). En el caso del alumnado que nos ocupa, sus relaciones se ven influidas, no solo por sus pares, sino también por su interacción con la maestra, así como por toda la cartelería que inunda el aula y que les sirve de guía a la hora de aprender reglas de comportamiento. Estos niños y niñas van conformando su ser social gracias a la ayuda de la profesora, que los va guiando en este proceso a través de lo que se conoce como andamiaje (*scaffolding*; Wood

et al., 1976). A esta construcción del ser social debemos añadirle, además, el concepto de imagen (Goffman, 1967), tanto positiva como negativa, que brindan Brown y Levinson (1987), puesto que el alumnado de nuestro estudio debe realizar la actividad indicada delante de sus pares, poniendo en riesgo sus imágenes. Así pues, la maestra deberá también procurar salvaguardar la imagen positiva de cada uno de ellos mediante las estrategias de cortesía positiva y negativa, apoyándose en lo que Kerbrat-Orecchioni (1996) definió como los *actos de refuerzo de la imagen* (ARI).

El objeto de estudio concreto de este trabajo atiende a las interacciones entre maestra, que usa el gallego como lengua base con alternancias en castellano, y alumnado durante una de las actividades que tiene lugar en esta rutina: la proposición de palabras por parte de los discentes siguiendo unas normas previamente establecidas por la profesora. Estas normas son conocidas de antemano, pero, en cada nueva ocasión, la maestra vuelve a recordarlas con el fin de que la actividad se desenvuelva sin mayores problemas.

A través de esta actividad conjunta, el alumnado aprende a planificar el habla, a pensar antes de producir mensajes orales, debido a que en esta tarea debe discurrir palabras que cumplan un requisito: que comiencen por una letra o sílaba determinadas. Esta actividad sería, por tanto, una de las primeras formas de habla planificada de estos niños y niñas que, además, están realizando un esfuerzo cognitivo público, al tener que hacer sus proposiciones frente a sus pares; esta tarea, así como la propia escuela (en tanto que es agente socializador) los prepara para su futura vida social.

3. METODOLOGÍA

El centro escolar en el que se realizó el trabajo de campo es un colegio público, Alfonso D. Rodríguez Castelao, en las afueras de la ciudad de Vigo, zona donde predomina el castellano. Las aulas escogidas para realizar esta investigación fueron las de Educación Infantil y en concreto las de 4 y 5 años, que corresponden a los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017, respectivamente. Dicho trabajo de campo, longitudinal, consistió en la presencia de la observadora en las clases citadas durante dos sesiones semanales para asistir a las interacciones entre

la profesora y el alumnado. Este grupo de estudio cuenta con un total de veinticinco niños y niñas, de los cuales solamente dos provienen de familias bilingües.

La observadora estableció contacto con el centro a través de una entrevista con la directora del mismo; una vez iniciado el proceso de observación, la explicación dada al alumnado objeto de estudio fue que la figura externa era una profesora interesada en ver cómo eran las clases. Dicha información fue dada por la profesora del grupo estudiado. A su vez, las familias fueron informadas a través de una circular de dicha situación y ninguna presentó objeciones al respecto.

Siguiendo una perspectiva etnográfica del aula enfocada en una socialización lingüística escolar, como ya hicieron otros autores (Cook-Gumperz, 1988), se recogen en dichas interacciones ciertas prácticas alfabetizadoras que ayudan a la socialización del alumnado a través de dos lenguas, gallego y castellano.

Las interacciones grabadas durante las sesiones de visita al centro fueron transcritas microconversacionalmente y analizadas posteriormente, para reflejar una de las rutinas escolares más importantes que tiene lugar a lo largo de la jornada: el *Tempo de Asemblea*. El total de grabaciones asciende a 24 pistas, perteneciendo 15 de ellas al curso de 4 años y 9 al de 5 años.

4. “TEMPO DE ASEMBLEA”

Este trabajo se centra en una rutina concreta de la jornada escolar, el *Tempo de Asemblea* (“Tiempo de Asamblea”), que explicaremos a continuación.

Tanto en el aula de estudiantes de 4 años como en la de niños de 5 existe una zona reservada para llevar a cabo esta rutina, que abarca varias actividades; algunas de ellas se mantienen a lo largo de cursos y otras corresponden solo a uno de ellos. El espacio para realizar esta rutina conlleva unas normas que los niños y niñas conocen, deben cumplir y que algunas veces se mantienen a lo largo de estos dos cursos escolares. Al entrar en clase por la mañana, los discentes tienen que dejar los abrigos en sus percheros, las mochilas en la zona reservada para ello y deben ponerse el mandilón. A continuación, se dirigen al área de la “asamblea” y toman asiento, con las piernas cruzadas y los brazos sobre ellas

formando entre todos un semicírculo de cara a la profesora. Una vez que están todos en esta posición, tiene lugar el inicio de esta rutina, que explicaremos en detalle y por separado: primero la que sucede en 4 años y, a continuación, la de 5 años, debido a que hay ciertas diferencias.



Ilustración 1. Zona de asamblea de 4 años

En el curso de estudiantes de 4 años, una vez que los niños y niñas dejan sus mochilas y se ponen los mandilones, saben que tienen que dirigirse a la zona del aula que llaman *Asamblea*, para sentarse formando un semicírculo y en la posición que dijimos anteriormente; en este curso pueden sentarse libremente, es decir, no tienen posiciones fijadas. Una vez dispuestos en su lugar, tiene inicio la jornada escolar: la profesora escribe en el encerado, en letras mayúsculas y en lengua gallega, la fecha del día siguiendo el formato de día, mes y año. Hecho esto, la persona encargada del día (que será protagonista) pasa lista y, con ayuda de la maestra, deja constancia de cuántos de sus pares están en clase y cuántos no. A continuación, comienza esta rutina escolar con sus tres partes más específicas: 1) con la guía de la profesora, tanto verbal como gestual, realizan en el aire, con el dedo índice, la pictografía de las letras del nombre de la persona encargada del día, mientras esta dibuja en el encerado su retrato; 2) la maestra otorga turnos a los niños para que estos propongan palabras que comiencen por la letra inicial

del nombre con el que trabajan en ese día y escribe en el encerado esas propuestas; 3) cubierto un cupo de palabras, en ocasiones limitado de antemano y en otras no, la profesora llama, por turnos, a otros niños para que rodeen las palabras que les va indicando, de las escritas anteriormente en el encerado. Una vez realizadas estas tres pequeñas actividades, continúan hablando y planificando el resto de la jornada escolar.



Ilustración 2. Zona de asamblea de 5 años

En el curso de 5 años, los niños y niñas al sentarse en la zona de la *Asamblea* tienen que hacerlo en un sitio predefinido, marcado con unas pegatinas rojas circulares con sus nombres. De hecho, estas posiciones fijas solo se modifican por orden de la profesora, por lo general, en casos en los que es necesario separar a niños más revoltosos. Cuando están todos sentados, formando el semicírculo esperado, la profesora escribe en el encerado, en letras mayúsculas y minúsculas y en lengua gallega, la fecha del día, con el formato empleado ya en el curso anterior. Hecho esto, da comienzo la propia rutina que nos atañe: 1) el niño o niña encargado escribe en el encerado su nombre, pudiendo escoger si hacerlo en letras mayúsculas o minúsculas (o ambas); 2) el conjunto de la clase, guiados por la maestra, realiza en el aire con el dedo índice la pictografía de las letras del nombre con el que trabajan en este día, pero este curso esta actividad se hace empleando las letras minúsculas; 3) por último, la profesora otorga la palabra a

los niños para que, por turnos, propongan palabras que comiencen, o bien por la inicial del nombre, o bien por la sílaba inicial. En este curso son los propios niños los que escriben, en el encerado, las palabras que van proponiendo. En ocasiones, a continuación, tiene lugar otra pequeña actividad que llaman el juego de la *Max-ia coas Letras* (“La Magia con las Letras”), que consiste en que el alumnado tiene que proponer palabras, inventadas o reales, que contengan las letras del nombre de la persona encargada; no se puede añadir ninguna letra nueva, pero tampoco se tienen por qué usar todas.

Como vemos, en ambos cursos hay muchas similitudes, principalmente la mecánica del funcionamiento de la clase, pero también existen diferencias, sobre todo a la hora de añadir un plus de dificultad a tareas que los niños y niñas ya conocen.

A continuación, nos centraremos en el análisis de estas proposiciones que tienen lugar por parte del alumnado en ambos cursos.

5. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado analizaremos las intervenciones hechas por los discentes en ambos cursos. Como dijimos anteriormente, la finalidad de esta actividad es la proposición de palabras por su parte, palabras que comiencen por una letra determinada o, en ocasiones, por una sílaba concreta indicada por la profesora y siempre relacionada con el nombre de la persona encargada del día. La maestra realiza estas instrucciones empleando como código base el gallego.

El funcionamiento de esta actividad es el siguiente: una vez que ya tienen clara la letra inicial del nombre con el que están trabajando, la profesora les va otorgando la palabra a quienes levantan la mano para que verbalicen su propuesta.

Una vez que comienza la actividad propiamente dicha, hay tres posibles tipos de escenarios, en función de las intervenciones a la hora de proponer palabras:

- Hay alumnado que levanta la mano y ocupa su turno, pero no tiene palabra que proponer, bien porque no la pensó, bien porque le da vergüenza decirla, pasa el tiempo y la profesora cancela su turno para cedérselo a otro compañero, quien queda deslegitimado para futuras ocasiones.

- Hay alumnado que levanta la mano, pero tarda en decir la palabra pensada y pueden suceder dos cosas:
 - La proposición no es exactamente correcta, es decir, no empieza por la letra (o sílaba en el curso de 5 años) requerida, pero sí que la tiene en otra posición, por lo que la profesora la guarda para otra ocasión.
 - La proposición es totalmente acertada, pese al tiempo de demora en hacerla, por parte del niño o niña focalizado.
- Hay veces que un participante “roba” la palabra a otro:
 - Un niño propone una palabra y un compañero estaba pensando esa misma, por lo que este segundo piensa que el primero le “robó” la proposición.
 - Un niño, que no tiene otorgado el turno de habla, dice en alto una palabra, pero la maestra no la toma en consideración por no estar este niño en posesión del turno; en estos momentos, por lo general, algún compañero que escuchó esa propuesta se adueña de ella cuando la profesora le cede la palabra y queda legitimada como propia, cuando la contribución era realmente de otro niño.

Existen cuatro variantes de esta actividad: 1) proponer palabras que comiencen por la letra inicial del nombre del niño o niña encargado, 2) proponer palabras que comiencen por cada una de las letras de ese nombre, 3) proponer palabras que comiencen con alguna de las letras del nombre y 4) proponer palabras que comiencen por la sílaba inicial del nombre.

A continuación, veremos ejemplos de algunas de estas situaciones en cada curso, primero atendiendo a 4 años y después a 5 años.

5.1 Contribuciones en el aula de 4 años

En el curso de 4 años (2015-2016), el total de contribuciones y su clasificación es la que sigue (ver tabla 1):

Tabla 1. Contribuciones de los niños de 4 años

SUSTANTIVOS	148	
	Propios	38
	Comunes	110
Abstractos	Meses del año	2
Letras y números	6	
Animales	5	
Sonidos	16	
Partes del cuerpo	6	
Comida	4	
Transporte	13	
Objetos	6	
Inventados	12	
	12	
	Gallego (solo)	2
	Otros idiomas	6
ADJETIVOS	1	
VERBOS	2	
ADVERBIOS	1	
TOTAL	152	

Como observamos, la mayor parte de las contribuciones hechas por el alumnado corresponde a sustantivos y, dentro de estos, a nombres comunes; la siguiente subcategoría más nombrada es la que atañe a los sustantivos propios, referidos a pares de clase o a familiares cercanos en la mayor parte de las ocurrencias. En tercer lugar, aparecen los sustantivos en otros idiomas (principalmente inglés, ver fragmento 1, líneas 24 y 25) y, por último, en lengua gallega (ver fragmento 2, línea 371). A continuación, pero ya con resultados mucho menores se sitúa la siguiente categoría más nombrada que es la de verbos y, a la cola, adjetivos y adverbios.

- Fragmento 1: transcripción novena de 4 años:

10 M.: *entón imo::s ..* →

11 ***decir** pensar e despois levantamos a man vale? ..*

12 *para decilo ↓*

13 *{[f] palabras} →*

14 *que::: comencen por? ↑*

15 ***ja** ↓*

<1,5>

16 M.: *como xx pero con a ↓*

17 ***ja***

.

.

.

24 M.: *xx →*

→25 Lm.: *japibeibi*

<2>

26 M.: *{[p] vén escribilo} ↓*

27 *vén a **escribirlo** →*

→28 *japiberdei vén a **escribirlo** ↓*

[A mestra ri pola “palabra” que propón o neno e este érguese para escribila no encerado branco]

<1>

29 M.: *{[f] **muy bien**} ..* →

En este primer ejemplo, vemos cómo uno de los niños propone una palabra en inglés (l. 25), pero adaptada a su pronunciación, algo que es normal y frecuente teniendo en cuenta la edad de los niños. Pese a ello, la profesora acepta esta contribución (l. 28).

- Fragmento 2: transcripción sexta de 4 años:

368 M.: *un Eme e un i* ↓
 369 *mi .. mi mi mi mi mi mi mi* ↑
 370 xx →
 →371 Iz.: *millo* ↓
 372 M.: *millo moi ben* ↓
 373 *vén a escribilo* ↓
 374 *moi ben xx* ↓

En esta segunda ocasión, la proposición emitida por el niño es en lengua gallega (l. 371) y es aceptada por la profesora, que refuerza la imagen positiva (Brown y Levinson, 1987) de ese niño en dos ocasiones (l. 372 y 374).

Como dijimos anteriormente, una de las modalidades de esta actividad en el curso de 4 años era la que se lleva a cabo teniendo en cuenta, principalmente, la letra inicial del nombre del niño o niña encargado, como vemos en los siguientes ejemplos (ver fragmento 3, línea 93 y fragmento 4, líneas 91, 92, 93, 97 y 98):

- Fragmento 3: transcripción primera de 4 años:

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 gue* ↓
 95 *vale?*
 96 N?: *gue::::::*
 97 M.: *a ver*
 98 Ro.: *gato*

Como vemos en este fragmento, la profesora les pide que piensen palabras que comiencen por la letra inicial (l. 93) del nombre del niño encargado del día.

- Fragmento 4: transcripción cuarta de 4 años:

→91 M.: *cal é a inicial de xx?* →

<1,5>

→92 Na.: *u*

→93 M.: *a u*

94 *entón* →

95 *imos pensar boxe* →

96 *palabras que comecen por* ↑

→97 A coro: **la u:**

→98 M.: *u*

99 Na.: *uxía*

100 M.: *decide todos* →

101 M.: *uu* [uuuu]

102 A coro: [uuuuu]u

[Algúns dos nenos xa seguen facendo de fondo o son da letra “u”]

103 M.: *todos*

104 *uuuuuuu*

104 Ca.: *uve **doble***

105 Sa.: *uxí[a]*

106 M.: [xx]

107 Sa.: *uxía*

[Agora a mestra anota no encerado cada palabra que van dicindo os nenos]

108 M.: **bien** [..]

109 Na.: [u[xía:]]

[Dío con ton de fastidio]

110 M.: [uxía]

Nuevamente, en este último ejemplo podemos observar que la profesora pregunta a la clase cuál es la inicial con la que van a trabajar (l. 91) para después confirmar la respuesta de una de las niñas (l. 92) en varias intervenciones posteriores (l. 93 y 98).

A medida que avanzaba el curso, la profesora aumentó el nivel de dificultad de la actividad en algunas ocasiones al pedirles que propusiesen palabras teniendo en cuenta la sílaba inicial del nombre del niño o niña encargado, siempre que la sílaba fuese productiva (ver fragmento 5, líneas 11, 242, 303, 304, 347, 367). Si esa sílaba inicial era compleja, la profesora les pedía que propusiesen palabras que empezasen por una sílaba determinada, por lo general, con la inicial del nombre y las cinco vocales, cuando había tiempo para este proceso (si no se reducía a hacerlo solo con las dos o tres primeras vocales).

- Fragmento 5: transcripción décima de 4 años:

→11 M.: imos *pensar palabras que comecen po:r ya* →

[A mestra escribe a sílaba no encerado]

12 [ya]

13 N?: [yava]

14 M.: **ya** →

15 e::

16 xx →

17 Mi.: **yate** →

<1>

18 M.: **yate** ↓

19 *vén a escribilo .. moi ben* ↓

20 *mOi ben ..* →

.

.

.

241 M.: *unha con xa- con*

- 242 **ye** →
 243 unha:::
 244 *a ver os vou a dar unha pista* ↓
 245 unha cousa *que ten- que teñen os ovos* ↓
 .
 .
 .
 248 M.: *con ye* →
 <1,5>
 249 M.: *con ye* →
 .
 .
 .
 261 Ca.: **yema** →
 262 M.: moi ben xxx .. →
 263 *vén a escribilo* ↓
 .
 .
 .
 299 M.: **bien** →
 300 *co::n ye* ↑
 <1>
 301 M.: xa rematamos ↓
 302 imos poñer *con* .. ↑
 →303 Ns.: **yi**::
 →304 M.: *con yi* →
 305 Ns.: (xx)

- 306 M.: **yi::** ..
 307 *a ver con yi* →
 308 *a ver si sabedes- se lle **ocurre** algunha con yi* ↓
 .
 .
 .
 324 M.: **yi:::yi yi yi yi:::** →
 325 N?: **yo sé** ↓
 326 M.: xxx ↓
 <1,5>
 327 An.: yipán
 .
 .
 .
 →347M.: *cambiamos por yo* →
 <2>
 348 M.: *algunha con yo* →
 349 N?: yobo ↓
 <1,5>
 350 M.: **yo:::** →
 351 xx →
 <1>
 352 Cl.: **yoyo** ↓
 353 M.: **muy bien** →
 354 *vén a escribila* ↓
 .
 .
 .

- 366 M.: *vale .. ahora cOn ..* ↑
 →367 **yu** →
 368 *a ver se alguén se l-*
 369 *se alguén se acorda dalgunha con yu .. xx* →
 370 **yu** →
 371 Ro.: **yuyu** ↓
 372 M.: *como?* →
 373 Ro.: **yuyu** →
 374 M.: *máis alto* ↑
 375 Ro.: {[f] **yuyÚ**} ↑
 376 M.: *vén a escribila* →

Como vemos, en esta última ocasión, la profesora emplea la sílaba inicial del nombre del niño encargado para, a lo largo de la actividad, ir modificándola con las demás vocales, manteniendo la consonante inicial.

A continuación, veremos situaciones similares a estas, pero en el curso de 5 años (2016-2017).

5.2 Contribuciones en el aula de 5 años

En este segundo curso, el total de contribuciones por parte del alumnado y su clasificación (la misma que en el curso anterior) es la que sigue (ver tabla 2):

Tabla 2. Contribuciones 5 años

SUSTANTIVOS	110		
	Propios	24	
	Comunes	86	
	Abstractos	Meses del año	1
	Letras y números	2	
	Animales	0	
	Sonidos	13	
	Partes del cuerpo	0	
	Comida	1	
	Transporte	8	
	Objetos	2	
	Inventados	2	
		22	
	Gallego (solo)	6	
	Otros idiomas	0	
ADJETIVOS	1		
VERBOS	8		
ADVERBIOS	1		
TOTAL	120		

En este curso nuevamente la mayor parte de las contribuciones de los discentes se corresponden con sustantivos y, dentro de estos, la mayoría de ellos vuelven a ser comunes, con una gran bajada de los propios que, de nuevo, vuelven a hacer referencia a compañeros de clase y familiares de los mismos. En este curso, la subcategoría de proposiciones de sustantivos en otras lenguas no tiene ninguna ocurrencia, pero sí tiene la de lengua gallega (ver fragmento 6, línea 56). Llama la atención en cambio, el aumento de la categoría de verbos, respecto del curso pasado; las de adjetivos y adverbios se mantienen.

- Fragmento 6: transcripción sexta de 5 años:

06 M.: pe:nsamos *palabras que comecen por ..* ↑

07 *ga* →

<4>

08 M.: *po:r ga* →

.

.

.

55 M.: xx

→56 Ib.: {[dc] *galiña*}

57 M.: *galiña moi ben* →

[A mestra escribe a palabra proposta no encerado branco]

<5>

Como se puede apreciar en este fragmento, uno de los niños propone una palabra en lengua gallega, sin ser una repetición o copia o ninguna ayuda por parte de la maestra. Se aprecia así la paulatina integración de dicho código en el alumnado, pues sus compañeros y compañeras reconocieron esta intervención como válida.

En la mayor parte de las ocasiones en las que tuvo lugar esta actividad este curso, se llevó a cabo teniendo en cuenta la sílaba inicial del nombre del niño o niña encargado (ver fragmento 7, líneas 198, 209, 295, 298, 302, 305, 363, 364, 369, 399, 403, 405, 441, 450), pero a veces también teniendo en cuenta sólo la letra inicial del nombre (ver fragmento 8, líneas, 4, 5 y 14). A continuación, veremos un ejemplo de cada situación.

- Fragmento 7: transcripción primera de 5 años:

195 M.: *vamos a:: pensar ..* →

<1,5>

196 M.: *palabras ..* →

<1>

- 197 M.: *que comecen por ..* ↑
 <1,5>
 →198 M.: *n::a*
 .
 .
 .
 205 M.: *n::::a*
 206 **venga** *palabras con n:a* →
 <3>
 207 M.: *palabras con na* →
 208 xxx
 →209 Ca.: naná
 210 M.: naná
 .
 .
 .
 →295 M.: *ben con n:o* →
 296 *n:o no no no decide todos no no no .. no [no no .. xxx]*
 297 Ns.: [{{p] *no no*}]
 →298 No.: {{p] *noelia*}
 299 M.: {{p] *noelia*}
 300 *xa o temos aquí mira* →
 [A mestra sinala no encerado branco esta palabra, que foi escrita antes,
 xa que xa a dixo outra nena]
 <1>
 301 M.: *xa estaba posto* ↓
 →302 *outra con no* →

303 *no*

304 xxx

→305 Ca.: *no quie:ro:* →

306 M.: *no quiero* →

307 {[p][p] *vale:*}

.

.

.

362 M.: *vale*

→363 **ahora** *palabras cOn ..* ↑

→364 *ne*

[A mestra escribe no encerado branco a sílaba coa que van traballar agora]

<1>

365 M.: *con n:e* →

366 *pensade palabras con n:e* →

<1>

367 M.: *n: [xx]x*

368 N?: [(xx)]

→369 Qu.: *nerea*

370 M.: *nerea*

[A mestra escribe no encerado branco a palabra que propuxo o neno]

<3,5>

371 M.: xxx

<2>

372 Ca.: {[dc] *nené*}

.

.

.

398 M.: *vale* →→399 **ahora** *con ni* →

[A mestra escribe no encerado branco a sílaba coa que van traballar agora]

<1>

400 M.: decide *con ni* →401 *ni*

[Unha nena ergue a man e fai un son para chamar a atención da mestra]

402 M.: *ni ni ni ni ni ..* [xx]x ↓→403 Ca.: **[nieta]**404 M.: *como?*→405 Ca.: **n:ieta**406 M.: **ni:eta**

.

.

.

440 M.: *vale y que nos falta ..* ↓→441 *con nu* →

[A mestra escribe no encerado branco a sílaba coa que van traballar agora]

<1,5>

442 M.: *nu*

<2>

443 M.: *con nu* →

<1,5>

- 444 M.: decide *todos nu nu* →
 445 *nu*
 446 Ns.: *n[u n]u*
 447 *[nu][nu] nu*
 448 M.: *[nu]*
 449 xxx
 →450 An.: nular
 451 M.: nula:r ..
 452 **muy bien** xxx ↓

En este fragmento tan largo, lo que podemos observar es cómo la profesora les pide que propongan palabras atendiendo a una sílaba determinada, que mantiene la consonante inicial y modifica la vocal que le sigue, hasta tener palabras propuestas que comiencen por las cinco posibilidades existentes (na-, ne-, ni-, no- y nu-).

- Fragmento 8: transcripción décimo sexta de 5 años:

- 01 M.: **decimos** .. →
 02 **ahora** →
 03 *palabras que comencen por ..* ↑
 →04 *i* →
 <2,5>
 →05 M.: *por i* →
 06 **venga** →
 <4,5>
 07 M.: *i::: xx* →
 08 Ga.: *ir*
 09 M.: *ir:* ..
 10 *vén a escribila* ↓
 .

- ·
→14 M.: máis ..
15 xxx →
16 An.:Í:*ndice* ↓
17 M.: índice moi ben →
<2,5>

Como vemos, la profesora pide contribuciones que comiencen por la letra inicial del nombre de la persona encargada, como ya hacía en el curso pasado, pero esta vez con mayor rapidez, ya que el alumnado no tiene que pararse tanto tiempo a pensarlas y acierta en un mayor número de veces.

6. CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretende mostrar cómo el alumnado estudiado es capaz de recibir y seguir unas instrucciones proporcionadas en una lengua que para él ya se podría considerar como segunda, pues sus familias son mayormente castellano-hablantes. Así pues, con esta pequeña actividad, reforzada de otras que se realizan en clase y apoyadas por el discurso en gallego de la maestra, la socialización escolar en esta lengua es viable y no supone ningún atraso o perjuicio a los niños y niñas.

Como se puede ver en trabajos citados, la socialización fluye hacia la idea de que los aprendices no son meros recipientes de las normas sociales, si no que se transforman en agentes activos de transmisión de las mismas. Social y educativamente, las interacciones aquí analizadas muestran cómo esa socialización escolar, rutinaria y con instrucciones es perfectamente viable a través de un código percibido por el alumnado como secundario.

Atendiendo a los datos analizados, podemos observar una evolución en este alumnado a la hora de proponer palabras, puesto que, en el segundo curso-los niños de 5 años- es más autónomo y las intervenciones suelen ser más acertadas; además, son realizadas en menos tiempo que en el primero de los cursos, el de los niños con 4 años. Asimismo, el alumnado de 5 años se enfrenta a un

nivel de dificultad mayor al tener que pensar palabras, no solo que empiecen por una letra determinada, si no en ocasiones, por una sílaba concreta, matiz que dificulta la tarea, pero de la que los discentes salen airosos o con pocos problemas. En el curso de 5 años, el hecho de que a mitad de la actividad la profesora decida cambiar de sílaba inicial es un punto de dificultad añadido, ya que los niños y niñas deben, en cuestión de segundos, pensar palabras con un nuevo comienzo: tienen que poner en marcha de nuevo todo el proceso de pensar palabras con nuevas normas, con nueva sílaba inicial, por tanto, deben olvidar las que tenían en mente para ponerse de nuevo manos a la obra.

No debemos olvidar que la mayor parte de estos niños y niñas provienen de familias castellano-hablantes y que la profesora utiliza en todo momento la lengua gallega como código base. Las instrucciones ofrecidas por ella son en un código que estos discentes reciben como una segunda lengua, fuera de la habitual para ellos; a pesar de esta situación, son capaces de comprender y seguir dichas instrucciones, así como de participar con acierto en la actividad.

En cuanto a futuras líneas de investigación relacionadas con este tema podemos fijarnos en todas las rutinas que tienen lugar en un aula de Educación Infantil para poder estudiar las interacciones entre el alumnado y la figura docente a través de una segunda lengua, como es en este caso el gallego. Además, gracias a este tipo de estudios es posible elaborar guías prácticas para implementar metodologías que sigan el patrón establecido por la maestra de este estudio, así como una guía pragmática que resuelva posibles dudas de las familias a este respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Cambridge University Press.
- DURANTI, A.; OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (eds.) (2014). *The Handbook of Language Socialization*. Blackwell.
- ELDER, GLEN H. (1969). Peer Socialization in School. En *Educational Leadership* 26(5), 465-473.
- ELY, R. y BERKO Gleason, J. (1996). Socialization across Contexts. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language* (pp. 251-270). Blackwell.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Aldine Transaction.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Seuil.

- KULICK, D. y SCHIEFFELIN, B. (2006). Language socialization. En A. Duranti (ed.). *A Companion to linguistic anthropology* (pp. 349-368). Blackwell.
- OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. En R. A. Shweder y R. A. LeVine (eds.). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Cambridge University Press.
- OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language* (pp. 73-94). Blackwell.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- WOOD, D.; BRUNER, J. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89-100.