

## Socialización Bilingüe en Galicia: Enumeración de Contribuciones en un Aula de Educación Infantil

Marta Díaz Ferro  
*Universidade de Vigo*

*Este trabajo, realizado en una escuela pública en un ambiente con bilingüismo gallego-castellano, se centra en analizar subsecuencias que tienen lugar durante una rutina escolar y en las que los niños, guiados por la maestra, deben contar cuántas palabras llevan propuestas con una determinada letra, cuántas les faltan, etc. Esta pequeña actividad quedaría enmarcada dentro de las actividades alfabetizadoras que tienen lugar en un aula de Educación Infantil, en las que la profesora emplea el gallego como código base, con alternancias al castellano. Para ello, empleamos un total de 11 grabaciones obtenidas durante los dos años del trabajo de campo (cursos 2015-2016 y 2016-2017).*

**Palabras clave:** Interacción, rutina, escuela, socialización bilingüe infantil, análisis del discurso.

### Introducción

Esta comunicación procede de mi tesis doctoral en curso sobre la socialización bilingüe infantil en Galicia y toma como punto de partida la teoría de la interacción social de Vygotsky de los años veinte (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2014; Ely y Berko Gleason, 1996; Kulick y Schieffelin, 2006; Ochs y Schieffelin, 1995).

El trabajo de campo se realizó en un colegio público en las afueras de la ciudad de Vigo en una zona predominantemente de habla castellana; seleccionamos las aulas correspondientes a Educación Infantil y concretamente las de 4 y 5 años, durante los cursos escolares 2015-2016 y 2016-2017. El seguimiento fue hecho a los mismos veinticinco niños, quienes cursaron juntos todo este ciclo educativo, a excepción de dos de ellos: una niña que abandonó el centro al finalizar 4 años y un niño que comenzó en esta escuela al inicio de 5 años. Del total de niños, solamente dos provienen de familias bilingües.

El objeto de estudio concreto de esta comunicación se centra en las subsecuencias correspondientes al conteo, tanto de palabras como de letras de palabras, dentro de una de las actividades que tienen lugar durante esta rutina escolar, el llamado *Tempo de Asemblea*. En este tipo de interacciones, la maestra les indica a los niños que deben contar cuántas palabras llevan propuestas para saber cuántas les faltan por proponer, así como, en ocasiones, contar las letras de algunas de las palabras con las que los propios niños contribuyeron anteriormente.

### El *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. La razón por la que escogemos una rutina es por el papel central que ocupan en la socialización infantil (Berko Gleason y Weintraub, 1976) debido a que, por su condición de

pautas repetitivas inductoras de normas de conducta social, pueden llegar a crear las bases de la socialización de los niños (Hymes, 1964).

Tanto en el aula de 4 años como en la de 5 existe una zona reservada para llevar a cabo esta rutina, que abarca varias actividades; algunas de ellas se mantienen en ambos cursos y otras corresponden solo a uno de ellos. El espacio para realizar esta rutina conlleva unas normas que los niños conocen y deben cumplir y de las que algunas se mantienen a lo largo de estos dos cursos escolares y otras cambian; al entrar en clase por la mañana, los niños 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 a continuación atendiendo a ambos cursos a la vez.

Una vez que los niños están sentados comienza propiamente esta rutina: la profesora escribe en el encerado la fecha del día con el formato de día, mes y año; en el curso de 4 años lo hace en lengua gallega y en mayúsculas y en el de 5 años en mayúsculas y minúsculas y en lengua gallega; a continuación, el niño encargado escribe su nombre en el encerado, empleando letras mayúsculas en 4 años, mientras que en 5 años puede escoger entre usar mayúsculas o minúsculas. Después el niño encargado pasa lista, ayudado por la maestra, y comienzan las tres partes más diferenciadas de esta rutina: a) realizar en el aire, guiados por la maestra, la pictografía de las letras del nombre del niño encargado, b) proponer palabras que comiencen por una determinada letra (o sílaba) y finalmente c) en el curso de 4 años rodear las palabras que fueron propuestas (escritas por la profesora en el encerado) y en 5 años realizar un juego con las letras, llamado *Maxia coas Letras*. Es dentro de esta segunda actividad, la de proponer palabras, donde se encuadra el objeto de estudio concreto de esta comunicación.

Como vemos, la mecánica del funcionamiento de la actividad es similar en ambos cursos, pero existen pequeñas diferencias, sobre todo relacionadas con añadir un plus de dificultad a tareas que los niños y niñas ya conocen. A continuación, nos centraremos en el análisis de las subsecuencias de conteo de las palabras que proponen.

### **Análisis de los Datos**

Como anunciamos anteriormente, la actividad concreta que nos interesa es la relacionada con contar tanto el número de palabras propuestas como las que faltan durante la rutina del *Tempo de Asemblea*, dentro de una actividad mayor, a la que denominamos como “proponer palabras”, debido a que los niños tienen que ir proponiendo palabras que comiencen por una determinada letra o sílaba, que viene dada por el nombre del niño encargado del día. Una vez que saben con qué letra proponer palabras, por turnos otorgados por la maestra, comienza esta actividad; en ocasiones la profesora decide previamente cuántas palabras van a proponer y en ocasiones lo decide sobre la marcha.

Llegados a este punto, existen dos pequeñas actividades relacionadas con el conteo: una de ellas en la que cuentan palabras y otra en la que cuentan letras de palabras. A continuación, atenderemos a cada una de ellas.

### Contar palabras

En este caso, la maestra puede pedirles que cuenten el número de palabras que llevan ya propuestas o el número de palabras que les faltan por proponer. En el curso de 4 años esta pequeña tarea solo se realizó en una ocasión, pero fue la profesora quien la llevó a cabo sin la colaboración de los niños, por lo que no se tuvo en cuenta para la elaboración de este trabajo; por otra parte, en el curso de 5 años sí fue realizada en varias ocasiones, concretamente en 10. A continuación analizaremos algunos de los fragmentos obtenidos.

#### Fragmento 1: 5 años

328 M.: cantas levamos? →  
<2>  
329 M.: unha ↓  
330 [dúas] →  
331 Ns.: [dúas] →  
332 M.: tres .. ↑  
333 [catro] ↓  
334 Ns.: [catro] ↓  
335 M.: cantas temos *que* ter? ↑  
336 Ns.: *ci::[:nco:]*  
337 M.: [*cinco*] cantas *nos faltan?* ↑  
338 xxx: u:n[ha] →  
339 M.: [un]ha ↓

Como podemos observar en este primer caso, la maestra interrumpe la tarea de proponer palabras para preguntar a los niños (l. 328) cuántas palabras llevan ya propuestas; después de una breve pausa, es ella misma quien empieza a contarlas y (l. 329-330) poco después el conjunto de la clase (Ns.) se suma a esta cuenta (l. 331, 334). A continuación, la profesora les pregunta cuál es el total de palabras que hay que sumar (l. 335), a lo que los niños responden al unísono (l. 336); seguidamente, la maestra les pregunta cuántas palabras faltan (l. 337) justo después de confirmar, al inicio de esa intervención, que la respuesta anterior de los niños fue la correcta. Acto seguido, una niña responde (l. 338) y la profesora confirma (l. 339), repitiendo su respuesta, que la resta matemática realizada es la correcta, acompañando esta intervención de una tonalidad final descendente.

#### Fragmento 2: 5 años

44 M.: cantas levamos? →  
<1>  
45 xx: *t[re]s*  
46 N?: *[tre]s*  
47 M.: {[ac] cantas temos *que* poñer?} →

- 48 xx: **cuatro**  
 49 N?: {[p] **cuatro**}  
 50 M.: *cantas nos falta:n?* →  
 51 Ns.: *u[na:]*  
 52 *[u:n]a*

En este otro caso, la maestra realiza la misma petición que en el fragmento anterior (fragmento 1), pero la principal diferencia es que no les ayuda a hacer las cuentas del número de palabras que faltan por proponer. La profesora inicia esta intervención con la misma pregunta (l. 44), en lengua gallega, que en el fragmento anterior, y a continuación, después de una breve pausa un niño responde a la profesora (l. 45); seguidamente, otro niño repite de forma ecoica la misma respuesta (l. 46) y la maestra les pregunta cuántas palabras tienen que proponer en total (l. 47), en una intervención con un ritmo acelerado y una tonalidad final sostenida, claro indicio de que la actividad continúa (Briz, 2001). Y continúa el niño anterior respondiendo (l. 48) a esta nueva pregunta y recibiendo, por parte de otro compañero, una repetición ecoica de su respuesta (l. 49). Es en este momento en el que la maestra pregunta cuántas palabras quedan por proponer (l. 50), nuevamente con una tonalidad final sostenida, y el conjunto de la clase responde (l. 51-52) a lo largo de dos turnos de palabra que les queda una sola palabra. Podemos observar en este fragmento que los niños emplean mayormente la lengua castellana para responder, a pesar de que la maestra les hace las preguntas fundamentalmente empleando el código gallego.

Otra de las situaciones que se da es que la actividad de proponer palabras la realicen, no sobre la letra inicial del nombre con el que trabajan ese día, sino con cada una de las letras que conforman el nombre, por lo que la subactividad de contar el número de palabras que llevan propuestas y el número de las que faltan, se realiza sobre cada una de esas letras. Por ejemplo, si están trabajando con el nombre de “María” y proponen palabras con cada una de esas letras, la profesora, a medida que avanza la actividad, irá preguntándoles cuántas palabras llevan propuestas y cuántas faltan por proponer con cada una de esas cinco letras (<M>, <a>, <r>, <i>, <a>). A continuación mostramos un caso de esta situación (fragmento 3):

Fragmento 3: 5 años

- 65 M.: *cantas palabras puxem- mirade* →  
 66 *vamos poñe:r ..*  
 67 *no ele* ↑  
 68 *as mesmas palabras que pu- o mesmo número de palabras que*  
*puxemos no a* ↓  
 69 *cantas palabras teño que poñer no ele?* ↓  
 70 N?: *tre:s*  
 71 Ns.: *tres*  
 72 *tres*  
 73 M.: *tres*  
 74 *cantas levo?* →  
 75 Ns.: **do:s**

- 76            **dos**  
 77 M.:        *cantas me quedan por* poñer *cantas* [*me faltan*]? →  
 78 N?:        [u:na]  
 79 Ns.:        [una:]  
 .  
 .  
 .  
 87 M.:        *vale* temos .. →  
 <1,5>  
 88 M.:        *con a* ↓  
 <1>  
 [Hai dous nenos que murmuran de fondo, pero non se entende o suficiente como para transcribilo]  
 89 M.:        *atendede eh:* ↑  
 90            *que imos ir por turnos so-* **ahora** ↓  
 91            *con a* temos .. ↓  
 92            *avión .. avispa .. alexia* ↓  
 <1>  
 [A mestra fai reconto agora das palabras que puxeron coa letra <1>]  
 93 M.:        *laura* .. →  
 94            *luken y león* ↓  
 .  
 .  
 .  
 178 M.:        *e:* imos poñer .. →  
 179            *con a* .. ↑  
 180            o **mismo** *número de palabras que temos con eme* ↓  
 181 xxx:        {[p] es que::}  
 182 M.:        *cantas temos que poñer con a?* →  
 183 xx:        **cuatro**  
 184 M.:        {[p] **cuatro**}  
 185            **bien**  
 186            *cantas por-* *cantas nos faltan?* →  
 <1>  
 187            *por* poñer? →  
 188 N?:        {[p][p] **u:na**}  
 189 M.:        **cuántas** *nos faltan por* poñer? →  
 [Algúns nenos murmuran de fondo]  
 190 N?:        {[p] **una**}  
 191 xx:        {[dc] **cua::tro**}  
 192 M.:        **cuántas** *nos faltan por* poñer? ↓  
 193 xx:        **nin[guna]**  
 194 xx:        [**cua**]tro  
 195 M.:        *catro .. cantas temos puestas?* →  
 196 xx:        {[p] **ningu:::na**}  
 197 M.:        *cero .. entón temos-* *temos puestas* *cero* *cantas nos faltan*

|          |   |
|----------|---|
|          | <i>por</i> poñer? ↑   |
| <1>      |   |
| 198 xx:  | {[p] ca:tro}  |
| 199 M.:  | {[p] catro}   |
| .        |   |
| .        |   |
| .        |   |
| 227 M.:  | e::: cantas temos <b>puestas?</b> ↓                             |
| 228 N?:  | <b>cuA</b> [::tro]  |
| 229 Ns.: | [ <b>cua</b> ]tro::   |
| <1>      |   |
| 230 M.:  | cantas si- cantas tiñamos <i>que</i> poñer? ↓                   |
| 231 Ns.: | <b>cua:tro::</b>  |
| 232 M.:  | cantas <i>nos faltan?</i> →                                     |
| 233 xxx: | {[p] ce::ro}  |
| 234 M.:  | <i>ce</i> ro moi ben  |
| 235      | temos o mesmo <i>número de:: palabras con eme ..</i> →          |
| 236      | <i>que con a?</i> →   |
| 237 xx:  | <i>ce</i> ro <i>patatero</i>                                    |
| 238 Ns.: | {[p] si:[::]}   |
| 239 M.:  | [te ]mos o mesmo <i>número de palabras con eme que con a?</i> → |
| 240 Ns.: | <i>si</i> :::   |
| 241 M.:  | cantas <i>palabras</i> temos <i>con eme?</i> →                  |
| 242 N?:  | <b>cuAtro</b>   |
| 243 Ns.: | {[p] <b>cuatro</b> }  |
| 244 M.:  | <b>y</b> <i>con a?</i> →  |
| 245 xx:  | <b>cua</b> [tro]  |
| 246 Ns.: | [ <b>cua</b> ]tro   |
| 247 M.:  | <b>bien</b>   |
| 248      | temos o mesmo <i>número con eme que con a</i> ↓                 |
| 249      | <i>vale?</i> →  |
| 250      | <b>bien</b>   |

En este fragmento, en el que trabajan con cada una de las letras que forma el nombre del niño encargado del día, podemos observar cómo la profesora comienza esta nueva actividad explicándoles a los niños (l. 66-68) que van a poner el mismo número de palabras con esta nueva letra que con la anterior; seguidamente comienza su nueva intervención con una pregunta (l. 69) muy directa y con una entonación final descendente, que da paso a que los niños respondan, quienes lo hacen a continuación a lo largo de varias intervenciones (l. 70-72). La profesora les confirma que su respuesta es correcta repitiéndola (l. 73) para, a continuación, lanzar la siguiente pregunta (l. 74), a la que los niños, en dos intervenciones, responden (l. 75-76); la maestra continúa con la última de las preguntas (l. 77), cuántas deben proponer todavía, y un niño se adelanta ya a responder (l. 78), seguido del resto de compañeros (l. 79). Este primer grupo de

intervenciones nos anuncia la tónica que seguirá la profesora con el resto de cada una de las letras con las que trabajan en este fragmento.

En la siguiente secuencia (l. 87-94) la profesora realiza un recuento general de las palabras propuestas hasta el momento con dos de las letras con las que ya trabajaron (<a> y <l>), que asciende a tres de cada una de ellas (l. 92 para la letra <a>; l. 93-94 para la letra <l>) y pasa a nombrarlas para que los niños sean conscientes de las mismas y, sobre todo, del número de ellas que hay. Finaliza la profesora este conjunto de intervenciones con una tonalidad final descendente, que indica que este pequeño recuento queda concluido.

A continuación, en la siguiente secuencia (l. 178-199) observamos que hubo un salto, pues hay una letra con la que ya trabajaron que, por problemas de audio, no pudo ser transcrita; la profesora les indica a los niños (l. 178-180) que con esta nueva letra van a proponer el mismo número de palabras que con la anterior, preguntándoles con cuántas tienen que contribuir (l. 182). Los niños rápidamente responden (l. 183) y la maestra confirma esta respuesta (l. 184) para a continuación preguntar en varias ocasiones cuántas palabras les faltan por proponer con esta nueva letra (l. 186-187, 189, 192); a esta pregunta, los niños van respondiendo erróneamente (l. 188, 190-191, 193-194), hasta que uno de ellos acierta (l. 194) y la profesora confirma este acierto repitiendo el número de palabras que les faltan (l. 195), aprovechando la misma intervención para preguntarles cuántas tienen propuestas ya. El proceso de pares pregunta-respuesta se vuelve a iniciar entre todos los participantes hasta que en la última intervención (l. 199), la maestra confirma finalmente cuántas faltan: cuatro.

En la última secuencia de intervenciones de este largo fragmento (l. 227-250), el mecanismo se vuelve a repetir, pues la profesora pregunta cuántas palabras hay propuestas (l. 227), cuántas había que proponer (l. 230) y cuántas faltan (l. 232), a lo que los niños van respondiendo (l. 228-229, 231, 233, respectivamente), hasta que la maestra confirma que sus respuestas son correctas y (l. 234), para asegurarse de que todos entienden las cuentas que acaban de realizar utiliza una de sus intervenciones para hacer una pregunta final de confirmación (l. 239) que se completa con la intervención del fragmento (l. 241). A esta nueva petición de respuesta por parte de la profesora, los niños responden correctamente, en ambas ocasiones (l. 240 y 242, respectivamente). Finalmente, la maestra emplea sus últimas intervenciones (l. 247-250) para confirmarles a los niños que su respuesta fue la correcta, acompañándola de varias fórmulas de confirmación de la información, como son la partícula afirmativa *vale* (l. 249) y el adverbio de modo *bien* (l. 247, 250).

Como podemos observar, el método empleado por la profesora consiste fundamentalmente en ir preguntando a cada paso si el número de palabras propuestas, que ella escribe en el encerado, corresponde con el especificado, bien al comienzo de la actividad, bien en algún punto intermedio dentro de la misma. Para los niños es una actividad rutinaria, que repiten a menudo y a la que ya están acostumbrados, pero es una estrategia para que vayan aprendiendo, sin darse apenas cuenta, cómo funciona el sistema de sumas y restas con ‘realidades’ que conocen, como son en este caso las palabras que ellos mismo proponen. En otros

momentos de la jornada escolar trabajan los números de maneras diferentes, pero es en esta actividad cuando lo hacen todos juntos frente a sus propios compañeros.

En los fragmentos anteriores, podemos observar un esquema de acción reiterada (Rojó Nieto, 1992), en cuanto a que la profesora inicia un piso colaborativo a través del intercambio bímembre más prototípico de la conversación: el par adyacente de pregunta-respuesta (P-I; Sacks y Schegloff, 1973). De esta forma, la maestra abre y continúa diversos pisos colaborativos con los niños con una clara finalidad: la respuesta a la primera pregunta que realiza siempre, al inicio de cada secuencia. De este modo, va co-construyendo con ellos todo el proceso cognitivo de llegar al resultado final esperado.

Respecto a estas preguntas, podemos observar un patrón: existe una pregunta inicial básica, tipo cuántas palabras llevamos (fragmento 1, l. 328; fragmento 2, l. 44; fragmento 3, l. 65), a las que le siguen, después de las intervenciones de los niños, una serie de preguntas “secundarias” que se apoyan y relacionan contextualmente en la primera de ellas, hasta que queda clara la respuesta para poder continuar con el ejercicio.

### Conclusiones

El aprendizaje de ciertos aspectos del currículum escolar puede suponer un gran esfuerzo para algunos niños, como pueden ser las operaciones matemáticas, y más si nos referimos a alumnos tan pequeños como los analizados en este trabajo, puesto que tienen 5 años; por ello actividades como la aquí presentada son tan importantes, para que los niños aprendan, poco a poco, a ir sumando y restando, a ser conscientes de la cantidad de “objetos” o “realidades” que deben contar. En este caso concreto, ese “objeto” son las palabras que previamente ellos mismos propusieron y que la profesora escribió en el encerado para hacerlas visibles de forma constante durante toda la actividad.

### Referencias

- Berko Gleason, J. y Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society*, 5(2), 129-136.
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona; Ariel.
- Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) (2014). *The Handbook of Language Socialization*. Wiley, Blackwell.
- Ely, R. y Berko Gleason, J. (1996). Socialization across contexts. En P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.) (pp. 251-270). *The Handbook of Child Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-34.
- Kulick, D. y Schieffelin, B. (2006). Language socialization. En Duranti, A. (ed.), *A Companion to linguistic anthropology* (pp. 349-368). Malden, MA: Blackwell.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. En Paul Fletcher and Brian MacWhinney (eds.) (pp. 73-94). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Rojas Nieto, C. (1992). La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, 182-198.
- Sacks, H. y Schegloff, E. (1973). Opening up dosings. *Semiótica*, 8(4), 289-327.



