

# Socialización bilingüe infantil en Galicia: estratexias de cortesía nunha aula de Educación Infantil

Marta Díaz Ferro  
Universidade de Vigo  
martadiaz@uvigo.es

## Resumo

---

Esta comunicación segue unha metodoloxía baseada na etnografía interaccional cun corpus feito composto por gravacións de audio e notas tomadas a partir da observación semi-participante nunha aula de Educación Infantil dun colexio público ás aforas da cidade de Vigo, zona maiormente castelán-falante. O conxunto da aula fórmano un total de vinte cinco nenos e nenas, dos cales só dous proveñen de familias bilingües castelán-galego.

É un estudo lonxitudinal de dous anos de duración (curso 2015-2016, cando os nenos tiñan 4 anos; curso 2016-2017, cando os nenos tiñan 5 anos) que se centra nas estratexias conversacionais empregadas pola mestra, que ten como código base o galego con alternancias en castelán, nas interaccións cos nenos durante unha das rutinas escolares máis importantes da xornada, coñecida como *Tempo de Asemblea*. Nesta comunicación en concreto, centrarémonos nas estratexias da mestra de cara ao reforzo das imaxes positiva e negativa destes nenos, tanto deles de forma individual coma do conxunto da clase.

**Palabras chave:** Estratexias comunicativas, Imaxe positiva e negativa, Escola, Socialización bilingüe, Rutinas

## 1. Introducción

Esta comunicación nace da miña tese doutoral en curso sobre a socialización bilingüe infantil (Ochs e Schieffelin, 1995; Ely e Berko Gleason, 1996; Kulick e Schieffelin, 2006; Duranti, Ochs e Schieffelin, 2014) e pretende amosar as diferentes estratexias conversacionais que emprega unha mestra, con código base galego con alternancias en castelán, nunha aula de Educación Infantil, nas aforas da cidade de Vigo, zona maioritariamente castelán-falante, nos momentos de reforzo das imaxes positiva e negativa dos nenos e nenas da clase, tanto de forma focalizada nalgúns deles coma as dirixidas ao conxunto do alumnado. Dentro destas estratexias destacamos o uso de formas diminutivas en ambas linguas, instrucións verbais á hora de dirixir as actividades realizadas, chamadas de atención, etc.

O obxecto de estudo concreto deste traballo serán as estratexias de cortesía, tanto positiva coma negativa, empregadas pola mestra no reforzo da imaxe positiva e negativa dos nenos e nenas.

Os datos observados ata o momento amosan un maior reforzo da imaxe positiva dos nenos e nenas sobre o reforzo da imaxe negativa, así como un maior uso destas fórmulas ao comezo do primeiro dos cursos escolares, que vai diminuíndo levemente a medida que avanza o tempo e os nenos e nenas van sendo máis independentes. Esta situación pode deberse a que estes van desenvolvendo unha maior soltura á hora de participar e a continuidade de reforzo das súas imaxes vai sendo menos necesaria.

## 2. Tempo de Asemblea

Este *Tempo de Asemblea* é unha das rutinas máis importantes na xornada escolar destes nenos e nenas, debido a que é o momento no que teñen lugar actividades como pasar lista, escoller ao neno ou nena encargado do día e falar e organizar o resto da xornada.

Cada mañá, despois de soar o timbre que indica a entrada á aula, ás 9 horas da mañá, os nenos entran e deben deixar nunhas caixas grandes de plástico as mochilas; a continuación, colgan nos colgadoiros os seus abrigos, collen os mandís e os poñen. Unha vez xa vestidos para o resto da xornada, toman asento na zona da aula reservada para a rutina que nos interesa que, ademais, recibe o nome de ‘asamblea’; a forma de sentar é sempre a mesma: coas pernas cruzadas e os brazos sobre estas, creando un semicírculo cara á mestra, que queda sentada de costas aos encerados da aula.

Dentro desta rutina escolar teñen lugar dúas das actividades alfabetizadoras máis importantes da xornada: a pictografía no aire das letras do nome do neno encargado e a proposición de palabras que comece pola letra ou sílaba inicial deste nome. Estas dúas tarefas conxuntas teñen lugar tanto no curso de 4 anos coma no de 5 anos, con algunhas variantes, e é nestes momentos nos que a mestra emprega a meirande parte das estratexias de cortesía, tanto positiva coma negativa, das que falaremos a continuación.

Esta rutina non só ten como utilidade máis clara unha labor alfabetizadora, senón que tamén serve para crear nestes nenos uns hábitos e unha metodoloxía de traballo que lles serán útiles no resto da súa vida escolar.

## 3. Análise dos datos

A continuación, prestaremos atención ás interaccións obtidas nestes dous anos de traballo de campo para centrarnos nas estratexias de cortesía empregadas pola mestra nesta aula de Educación Infantil á hora de reforzar a imaxe positiva e negativa dos nenos e nenas, en ambos cursos.

### 3.1 A cortesía na aula

Se falamos de cortesía é fundamental revisar os conceptos de *actor* e *personaxes* de Goffman (1967), xa que cada persoa que participa nun intercambio comunicativo tería a categoría de actor representando un papel que vai sendo modificado e moldeado en cada momento da conversa, en cada posta en escena. Así pois, cada persoa negocia constantemente a súa posición social (*footing*; Goffman, 1979) en cada unha das interaccións nas que participa.

Nunha aula é moi importante manter e preservar as imaxes dos interlocutores, tanto a positiva como a negativa (Brown e Levinson, 1978), pero sobre todo cando tratamos con nenos tan pequenos que están comezando a súa andadura pola socialización; entendemos por imaxe positiva o desexo da persoa de ser aceptada polos demais participantes e por imaxe negativa o desexo de manter a súa intimidade intacta, de manter a súa liberdade de acción (Casalmiglia e Tusón, 1999). As imaxes dos interlocutores poden verse afectadas ao longo da interacción debido a certas accións negativas que poden xurdir; estes actos negativos son coñecidos como Actos Ameazadores da Imaxe (AAI) e poden facer perigar as catro imaxes que entran en xogo en toda interacción: imaxes positivas e negativas de locutor e interlocutor. Estes actos poden ser máis ou menos agresivos e varían dependendo do que cada cultura considere máis ou menos correcto, máis ou menos cortés.

Para contrarrestar os efectos negativos destes actos, existen medidas que axudan a anulalos ou mitígalos coñecidas como estratexias de cortesía, positiva e negativa. Kerbrat-Orecchioni (1996) defende que existen certos actos que posúen unha maior relevancia na interacción á hora de mitigar esas ofensas e aos que denomina Actos de Reforzo da Imaxe (ARI); o groso destas medidas estaría formado por louvanzas, felicitacións, agradecementos e bos desexos, que suavizarían a afronta potencial que pode sufrir calquera das catro imaxes.

Nesta comunicación prestaremos atención tanto á imaxe positiva coma negativa dos nenos desta aula de Educación Infantil e a como a mestra emprega estratexias para reforzar ambas imaxes do alumnado, tanto a través de cortesía positiva coma de cortesía negativa.

No caso que nos atinxe, ao longo da rutina do *Tempo de Asemblea*, a mestra emprega diversas estratexias de reforzo das imaxes dos nenos e nenas: á hora de atender á imaxe positiva destes, a profesora emprega, por exemplo, formas diminutivas con valor afectivo, chamadas de atención suavizadas ou apelativos cariñosos; dentro deste conxunto de medidas, centrarémonos no uso que fai a profesora de formas ditongadas e non ditongadas de ‘bien’ (castelán)/‘ben’ (galego) e as súas variantes. En canto ás estratexias de cortesía negativa que emprega a mestra, atenderemos especialmente ás peticións indirectas, directivas atenuadas (Bravo, 1999) ou chamadas de atención suavizadas mediante diversos indicios de contextualización.

Nunha aula de Educación Infantil é moi importante manter ambas imaxes, positiva e negativa, dos nenos e nenas, de aí que a mestra realice asiduamente ese reforzo, para que estes aprendan a ser quen de traballar diante dos seus compañeiros e se sintan integrados dentro do grupo que toda clase de aprendizaxe debe ser. Ao longo das interaccións, tanto a mestra coma os nenos e nenas van construíndo o seu propio *self* (‘si mesmo’) e van conformando e moldeando os seus roles interaccionais (Goffman, 1961).

A continuación, atenderemos primeiramente ás estratexias de cortesía negativa que emprega a mestra e seguidamente ás correspondentes á cortesía positiva, exemplificándoas con determinadas secuencias.

### 3.2 Cortesía negativa

A estratexia de cortesía negativa máis empregada pola mestra correspóndese coa estratexia número 4, atendendo á clasificación que feita por Brown e Levinson (1988), que consiste en minimizar a imposición feita por ela cara os nenos. Tanto no curso de 4 anos coma no de 5 anos, existen casos desta estratexia, que se ve suavizada mediante o uso, por parte da mestra, de certos indicios contextuais que funcionan como atenuadores da imposición.

Un destes indicios é finalizar a petición, ou a imposición, cunha pregunta de confirmación final, ou cunha interxección, acompañada dunha xuntura tonal final descendente, debido a que esta entoación suaviza a obrigatoriedade da acción (Briz, 1998). A continuación, podemos observar o uso desta estratexia nos seguintes casos (ver fragmento 1, liñas 306-307; fragmento 2, liñas 278-279; fragmento 3, liña 603; fragmento 4, liña 364).

Fragmento 1 (4 anos)

305 M.:     **gi::rasol** →

<1,5>  
 →306 M.: **gi::rasol** tes que escribilo ti vale? ↑  
 →307 a ver como te **sale** ↓  
 308 **venga** →

Como podemos observar, a mestra pídelle a un neno (l. 306) que realice unha acción, neste caso a de escribir no encerado unha palabra que acaban de propoñer, e para restarlle seriedade, para minimizar esta petición a profesora finaliza a súa intervención cun indicio de contextualización coa función de minimizar esta imposición (*vale?*); ademais, na seguinte intervención (l. 307), a mestra anima ao neno a realizar a actividade que ten que facer, escribir no encerado, finalizando estes ánimos cunha xuntura tonal final descendente que contribúe a suavizar a petición (Briz, 1998).

#### Fragmento 2 (4 anos)

276 M.: e::  
 →278 xx podes deixar **eso** por favor? →  
 <3>  
 →279 M.: podes *mirar para a* *asamblea* xx? ↓  
 [O neno estaba sentado algo por fóra da zona de asemblea e empezaba a xogar cun papel que había enriba dunha mesa]

Nesta ocasión, a mestra comeza a reprender a un neno que se está comportando mal, que está xogando cun obxecto durante un momento da rutina da asemblea, e para protexer a imaxe negativa deste mesmo neno emprega, ao final da súa intervención (l. 278) unha fórmula cortés (*por favor*) acompañada dunha xuntura tonal final sostida, que nos indica que a chamada de atención vai continuar, como así mesmo sucede despois dunha pausa de 3 segundos. Nesta última intervención, a mestra pídelle ao neno que se comporte (l. 279), focalizando esta petición nese neno ao usar o seu nome e engadindo unha xuntura tonal final descendente que, como xa vimos, suaviza esta petición.

#### Fragmento 3 (5 anos)

601 xxx: *pro:fe::* ..  
 602 **la cortina se cayó** →  
 →603 M.: *vale* pona enriba dunha mesa por favor ↓  
 [A nena érguese para poñer a cortina enriba dunha mesa, como lle dixo a mestra]

Neste curso de 5 anos, podemos observar como a mestra continúa rebaixando a esixencia das peticións mediante indicios de contextualización xa vistos, no fragmento 2; realiza unha petición a unha nena para que recolla un obxecto que caeu e finaliza a súa intervención engadindo esa fórmula de cortesía (*por favor* ↓) e mais unha xuntura tonal final descendente (l. 603).

#### Fragmento 4 (5 anos)

362 M.: {[p] *sh* xxx}  
 363 xxx .. →  
 →364 cando os **demás** están traballando *hai que estar en silencio*  
 .. *vale?* →

Neste caso, a mestra inicia unha chamada de atención cara unha nena e finaliza esta intervención, despois dunha micropausa, cunha interxección a modo de pregunta de

confirmación da información (*vale?* →) seguida dunha xuntura tonal final sostida (l. 364) que, novamente, lle resta certo grao de imposición.

Existen tamén outras estratexias de cortesía negativa empregadas pola mestra, como son a estratexia número 6, que consiste en pedir desculpas por atentar contra a imaxe negativa do interlocutor; nesta ocasión, localizáronse dous casos, un en cada curso, que amosamos a continuación (ver fragmento 5, liñas 85, 88-89; fragmento 6, liñas 165-166).

#### Fragmento 5 (4 anos)

```
[Un neno fai sons de protesta]
 84 M.:      xx →
→85         que ocurre? →
<2,5>
 86 M.:      imos pensar todos →
 87         coa nosa cabeciña ↑
<1,5>
→88 M.:      {[ac] no no no no} .. ah si →
[O neno érguese para ir ao baño]
<2,5>
→89 M.:      pensé que ibas de paseo ↓
<1,5>
```

Nesta ocasión, un neno érguese para ir ao baño, sen permiso, e a mestra, ao non entender que sucede, comeza a chamarlle a atención (l. 85), pero cando se decata da intención do neno, que non está cometendo ningunha mala acción, reacciona (l. 88) positivamente a este feito e finaliza cunha intervención na que recoñece que o neno estaba actuando correctamente (l. 89), cun enunciado a modo de desculpa acompañado dunha xuntura tonal final descendente, que suaviza esta desculpa.

#### Fragmento 6 (5 anos)

```
163 M.:      a que? →
164 xxx:      porque (xx) tenemos que ir allí: →
<1>
→165 M.:      ah .. vale ide ide ↓
→166         {[p] si perdona} ↓
```

Nesta ocasión, hai catro nenos que deben cambiar de posición para realizar unha actividade, debido a que o sitio no que están sentados non lles ofrece unha perfecta visibilidade do que sucede nese momento na clase; polo tanto, unha das nenas afectadas decide, pola súa conta, erguerse e cambiar de posición, pero a mestra pensa que se está erguendo sen razón. Unha vez que a nena lle explica o motivo do seu cambio (l. 164), a profesora repara a imaxe negativa desta nena (l. 165) outorgándolle o permiso para moverse; na última intervención do fragmento (l. 166) podemos observar como a mestra pide perdón polo erro cometido, correspondéndose coa estratexia número 6 de Brown e Levinson (1988; *Strategy 6: Apologize*).

Estas son as estratexias de cortesía negativa máis empregadas pola mestra, tanto no curso de 4 anos coma no de 5 anos; como podemos observar, a meirande parte delas responden á estratexia destinada a minimizar a imposición, neste caso, as chamadas de atención (estratexia número 4; *Minimize the imposition*), agás os dous últimos fragmentos vistos, que responden á estratexia na que o emisor pide perdón ao interlocutor (estratexia número 6; *Apologize*), por atentar contra a súa imaxe negativa, contra a súa liberdade de acción.

A continuación, veremos algúns casos de cortesía positiva empregada en ambos cursos e as estratexias nas que se encadran.

### 3.3 Cortesía positiva

Nunha aula de Educación Infantil é moi importante crear a idea de grupo, a sensación nos nenos de pertenza ao conxunto da clase, polo que os recoñecementos públicos, diante dos seus compañeiros, son fundamentais para tal finalidade. Con esta intención, a estratexia máis empregada pola mestra é a de esaxerar interese e amosar aprobación (estratexia número 2; *Exaggerate (interest, approval, sympathy with H)*), seguida da que corresponde coa de incluír a tódolos interlocutores na acción ou actividade que está tendo lugar (estratexia número 12, *Include both S and H in the activity*, aínda que moi ligada á número 4, *Use in-group identity markers*, que consiste en usar marcadores de identidade de grupo; ver fragmento 11, liñas 86-87 e 90).

No caso da primeira das estratexias que acabamos de nomear, a mestra emprega frecuentemente unha serie de fórmulas, tanto en galego coma en castelán, recordemos que o código base da profesora é o galego con alternancias en castelán, de aí a importancia de facer diferenza entre ambas formas, con certas variantes, para reforzar publicamente a imaxe positiva, tanto de nenos en concreto coma da clase no seu conxunto. Estas fórmulas das que falamos correspóndense coa forma ditongada do adverbio de modo ‘bien’ (castelán) e coa non ditongada do mesmo adverbio ‘ben’ (galego) (ver fragmento 7, liñas 36-37; fragmento 8, liña 112; fragmento 9, liña 17 e fragmento 10, liña 46).

Esta estratexia de reforzo, así como o uso destas formas (*bien/ben*) suceden durante dúas actividades moi importantes: a primeira delas correspóndese coa realización da pictografía das letras no aire do nome do neno encargado e a segunda delas é cando os nenos deben propoñer palabras que comecen por unha determinada letra ou sílaba.

#### Fragmento 7 (4 anos)

```
→36 M.:      muy bien ↓  
→37          muy bien xx .. →  
38          yate ↓
```

Nesta ocasión (fragmento 7), un neno realiza unha contribución e a mestra reforza a súa imaxe positiva validando a súa contribución mediante a variante ditongada en castelán **muy bien**; para enfatizar o feito de que o neno resolveu correctamente a actividade, a profesora remarca dobremente ese reforzo da súa imaxe (l. 36-37); ademais, as formas ditongadas posúen un maior valor ilocutivo debido á ser unha forma máis longa (*bien*) que as non ditongadas (*ben*) (Briz, 2011).

#### Fragmento 8 (5 anos)

```
110 M.:      outra con erre xxx →  
<1>  
111 xxx:     ri:tmo ↓  
→112 M.:     ritmo moi ben →  
113 N?:      (xx)  
114 M.:      ri:tmo musical →
```

Neste outro caso (fragmento 8) cando unha nena realiza correctamente unha achega, a mestra valida esta proposta (l. 112) primeiro repetindo a palabra e a continuación, na

mesma intervención, reforzando a imaxe positiva desa nena (*moi ben*), quen está sendo ‘xulgada’ polos seus compañeiros.

#### Fragmento 9 (5 anos)

14 M.: máis ..  
15 xxx →  
16 xxx: *Índice* ↓  
→17 M.: *índice moi ben* →

Neste novo fragmento, a mestra pídelles aos nenos que propoñan máis palabras que comecen pola letra <i> e unha nena, focalizada pola profesora (l. 15) fai a súa proposición que, como é acertada, é validada (l. 17) mediante a repetición por parte da mestra da contribución e por ese reforzo da imaxe positiva cara á nena, como louvanza diante dos seus compañeiros por ter respondido correctamente.

#### Fragmento 10 (5 anos)

[Realizan no aire a pictografía da letra <r>]  
44 M.: *subo* →  
45 *recto y ba:::ixo todo* ↓  
→46 **muy bien** xx .. →

Neste último fragmento a mestra guía (l. 44-45) aos nenos durante a realización da letra <r> no aire, correspondendo este feito á actividade na que realizan a pictografía das letras do nome do encargado no aire; cando rematan de facela, debido a que a fixeron ben, a profesora reforza a imaxe positiva dun dos nenos en concreto (l. 46) mediante esa variante ditongada en castelán., outorgándolle un maior reforzo da imaxe positiva, debido a ser a forma longa con maior forza ilocutiva.

#### Fragmento 11 (4 anos)

→86 M.: *imos pensar todos* →  
→87 *coa nosa cabeciña* ↑  
<1,5>  
. . .  
<1,5>  
→90 M.: {[p] *imos pensar todos coa nosa cabeciña que temos aquí*}  
[Sinala co dedo a súa propia cabeza]  
91 M.: *palabras*

Neste fragmento, a mestra emprega as estratexias 4 (*Use in-group identity markers*) e 12 (*Include both S and H in the activity*) da cortesía positiva (l. 86-87 e 90) mediante unha serie de indicios de contextualización, como son as formas inclusivas en primeira persoa de plural (*imos/nosa/temos*) cando fai referencia á explicación da actividade que van realizar, ou o emprego dun pronome indefinido cunha función inclusiva (*todos*). Con estes usos desas primeiras persoas de plural a mestra crea un marco participativo cómodo para os nenos para que queiran participar máis activamente na actividade proposta, creando a implicatura conversacional de que todos pertencen ao mesmo grupo á vez que reforza a imaxe positiva do conxunto da clase.

#### 4. Conclusión

Como podemos observar, as estratexias tanto de cortesía positiva coma negativa teñen lugar de forma continuada no tempo ao longo de ambos cursos escolares, cun predominio das de cortesía positiva fronte ás outras. Esta tendencia pode deberse á idea de reforzo continuo da mestra de que o conxunto da clase debe ser un grupo, deben traballar xuntos e aprender a respectarse entre eles, un dos alicerces das ensinanzas das escolas: o traballo en equipo.

Outra interpretación da maior aparición de estratexias de cortesía positiva fronte ás de cortesía negativa é que a mestra, ao tratarse dunha aula de Educación Infantil, realiza peticións directas, ordes directas e concisas, xa que os nenos son moi pequenos, para que estes teñan claras as instrucións que deben seguir en todo momento. Ademais, isto lévanos cara á primeira interpretación destas conclusións, a importancia de integrar a tódolos nenos no grupo e reforzar maiormente a súa imaxe positiva diante dos compañeiros, tanto a individual coma a grupal.

Nunha aula de Educación Infantil é moi importante manter unha imaxe positiva dos nenos, de forma continuada, seguindo a idea de que entre todos forman un grupo, unha pequena familia, pois deben aprender a traballar, tanto de forma individual coma diante dos compañeiros, en grupo.

#### Bibliografía

- Bravo, D. (1999). “¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de *face*”. En *Oralia*, vol. 2 (1999); 155-184.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. e Levinson, S. (1988). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casalmiglia, H. e Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Duranti, A., Ochs, E. e Schieffelin, B. (eds.) (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. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indiana: Merrill Company, INC.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick: Anchor Books.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público: microestudios del orden público*. Madrid: Alianza.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kulick, D. e Schieffelin, B. (2006). “Language socialization”. En Duranti, A. (ed.) *A Companion to linguistic anthropology* (pp. 349–368). Malden; MA: Blackwell.
- Ochs, E. 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.