

Iniciativa infantil y aprendizaje multimodal en la acción e interacción: un estudio de socialización entre los mayas tsotsiles de Huixtán*.

Children's Initiative and Multimodal Learning In Action and Interaction: A Study of Socialization Among the Mayas tzotzil of Huixtán

Margarita Martínez Pérez

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.
maggieagle@yahoo.com.mx

Recibido: 20-10-2014
Aceptado: 03-11-2014



Resumen

El presente artículo se centra en el micro-análisis de tres actividades situadas, cuyos participantes son niños pequeños acompañados por adultos, principalmente por la madre y hermanos mayores. Estas interacciones muestran cómo los niños tsotsiles del estudio entre la edad de 2 a 3 años aproximadamente toman la iniciativa para participar en las actividades que se encuentran en su entorno cotidiano. El estudio se nutre de diversas disciplinas, el aprendizaje comunitario, la socialización del lenguaje y el análisis del habla en interacción en su despliegue multimodal. Se basa en una investigación longitudinal, etnográfica y lingüística de una familia focal y 3 familias complementarias entre los tsotsiles del Ejido Adolfo López Mateos, Municipio de Huixtán, Chiapas, México. Los resultados del estudio muestra el esfuerzo del pequeño por participar activamente en el trabajo adulto, donde el niño es agente de su propio proceso de socialización.

Palabras clave: agencia, comunicación multimodal, directivos de orientación, enseñanza-aprendizaje, participación guiada.

Abstract

This article focuses on the micro-analysis of three activities, whose participants are young children accompanied by adults, mainly by the mother and older siblings. These interactions show how mayan tsotsiles children between the age of 2-3 years take the initiative to participate in activities that are in their everyday environment. The study draws from various disciplines, community learning, socialization, language and analysis of speech in multimodal interaction. It is based on a longitudinal, ethnographic and linguistic research focal family and 3 additional families among the tzotzil of Ejido Adolfo López Mateos, Huixtán Municipality, Chiapas, Mexico. The study results show little effort to actively participate in the adult work where the child is the agent of his own process of socialization.

Key words: Agency, Directives of Orientation, Multimodal Communication, Guided Participation, Teaching-Learning.

Sumario

1. Introducción | 2. Comunidades de estudio, metodología y datos | 3. Socialización y aprendizaje comunitario desde un enfoque de la interacción multimodal | 3.1. Socialización con y por el lenguaje | 3.2. Teoría cultural de la actividad | 3.3. El habla-en-interacción vista desde la multimodalidad | 4. Micro-análisis de la iniciativa y participación de los niños en tres actividades de la vida cotidiana | 5. Discusión | 6. Conclusiones | Referencias bibliográfica

* Agradezco la invitación de Barbara Rogoff para participar en diversas reuniones de trabajo sobre "Aprendizaje a través de la Participación Intensa en Comunidades" realizada en la Universidad de San Diego, California, México y Guatemala.

1. Introducción

Desde hace dos décadas, diversos campos de investigación se han entrelazado para tratar el tema de la participación y el aprendizaje infantil en la vida cotidiana al interior de las familias y comunidades de diferentes culturas. Estudios desde la teoría cultural de la actividad muestran que los niños en contextos indígenas (en Guatemala con mayas ts'utujiles, en México con mayas yucatecos, mayas tsotsiles de Zinacantán y mazahuas, entre otros), desde pequeños, tienen oportunidad de observar el trabajo adulto y de incorporarse como participantes en diversas actividades (Cancian, 1964; Chavajay 1993; Chavajay y Rogoff, 1999; Chamoux, 1992; Childs y Greenfield, 1980; de Haan, 1999; Gaskins, 1999, 2010; Gaskins y Paradise, 2010; Greenfield y Childs, 2005; Maynard et al., 2003; Maynard, 2002; Modiano 1973; Rogoff et al., 2003; Morelli et al., 2003; Paradise, 1996; Paradise y Rogoff, 2009).

En el campo de la lingüística antropológica, específicamente los estudios de la socialización del lenguaje muestran que los niños a temprana edad se encuentran inmersos en distintas rutinas de interacción y actividades de manera multipartita con sus cuidadores y otros familiares (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986; De León, 1998, 2005, 2011; Martínez, 2008; Vázquez, 2008; Ochs e Izquierdo, 2010).

Los estudios sobre *Learning by Observing and Pitching In* (LOPI) "Aprendizaje por medio de observar y contribuir" (Rogoff, 2014), o anteriormente conocido como *Learning through Intent Community Participation* (ICP) "Aprendizaje por medio de participación intensa en comunidades" (Rogoff et al., 2003) han argumentado que la observación, percepción, atención aguda e iniciativa del niño juegan un papel fundamental como fuentes de aprendizaje¹. Sin embargo, estos estudios no se han enfocado en analizar de manera micro-analítica la organización de las actividades en secuencias de interacción donde el niño, por iniciativa propia, genera un momento de aprendizaje en una actividad situada. Este tipo de situaciones propicia una forma de lenguaje con orientaciones multimodales que involucra no sólo el uso del lenguaje verbal, sino también la prosodia, los gestos, la mirada, la organización de los cuerpos, etc.. De ahí la necesidad de hacer un análisis de varias actividades de la vida cotidiana y documentar la comunicación multimodal durante el desarrollo y ejecución de la actividad.

En este artículo, me propongo mostrar cómo los niños mayas tsotsiles huixtecos desde muy pequeños, los niños toman la iniciativa para participar activamente en las actividades cotidianas. Me enfocaré en la manera en la cual los adultos se involucran con ellos y cómo usan recursos multimodales para dirigir y orientar al niño en cumplir con la tarea.

Específicamente examinaré cómo se produce una didáctica multimodal; mostraré cómo este proceso es generado por el niño en interacciones cooperativas², cómo se inserta el pequeño, y cómo el adulto o hermano mayor reorienta la actividad para dirigir al menor. El artículo se organiza de la siguiente manera. Iniciaré por presentar la comunidad de estudio, metodología y los datos de la investigación. En la segunda sección, hablaré de las herramientas teóricas como fundamento del estudio. En la tercera parte, examinaré los datos en base a un micro-análisis de las secuencias de interacción de tres actividades familiares de la vida cotidiana. Las primeras dos actividades muestro a nuestra niña focal que toma la iniciativa para participar y en la tercera actividad, muestro cómo la pequeña es involucrada por el adulto (madre). Finalmente, expondré los hallazgos finales de la investigación.

2. Comunidades de estudio, metodología y datos

El presente estudio pertenece a una investigación más amplia sobre socialización del lenguaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje multimodal entre los niños tsotsiles de la comunidad Adolfo López Mateos (ALM), Municipio de Huixtán, Chiapas, México iniciado desde el 2006. Adicionalmente, el estudio se enriquece con mi propia experiencia autobiográfica y participativa como miembro de la comunidad.

Los datos analizados en el presente trabajo se basan en el estudio longitudinal de una familia focal. El análisis y las argumentaciones están reforzados con datos puntuales de otras tres familias

¹ Para la definición de el aprendizaje por medio de "participación intensa en comunidades", véase sección 2.2.

² El término co-operación fue tomada de C. Goodwin que consiste en hacer una acción para operar sobre el turno anterior y después co-operar sobre las acciones del otro (término analizado en el seminario de Lingüística antropológica llevada a cabo del 08 a 12 de septiembre de 2014 en CIESAS_D.F).

complementarias de la comunidad de ALM. La familia focal es nuclear, compuesta por 5 miembros (los padres y tres niños). Las tres familias complementarias son nucleares y están integradas por la madre, el padre y los hijos.

La metodología usada para la recopilación de los datos en el presente estudio se basa en la etnografía de la comunicación a partir del análisis de eventos de habla (Hymes, 1972a, 1974), y en el habla-en-interacción que aborda el uso de la lengua en actividades situadas (Goodwin, 1990, 1997; Goodwin y Goodwin, 2000). Al lado de la etnografía participante con observación directa se usaron notas de campo y se tomó como fuente de datos el micro-análisis de materiales de video de interacciones naturales.

El artículo se enfoca en un micro-análisis de las secuencias de interacción de 3 actividades frecuentes entre las familias de estudio: hacer tortilla, hacer collar de hilo y desgranar maíz. Las primeras dos actividades documentan las iniciativas de los niños para participar en la actividad. La tercera actividad muestra como en ocasiones, los adultos involucran a los pequeños a contribuir y participar en pequeñas actividades acorde a su edad como parte del proceso de socialización.

Los datos provienen de 15 horas de video de interacción natural de la familia focal y 15 horas de video de las otras dos familias complementarias, lo que resulta en un total de 30 horas de análisis de video sobre interacciones naturales de la vida cotidiana de las familias mayas tsotsiles huixtecas.

3. Socialización y aprendizaje comunitario desde un enfoque de la interacción multimodal

La investigación del presente capítulo está enmarcada en el enfoque de la socialización por el lenguaje (Ochs, 1988, Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin, 1990; Schieffelin y Ochs, 1986), enfoque de la teoría de la actividad como nicho de aprendizaje y socialización (Rogoff, 1991, 2003; Vygotski, 1978) y el habla- en la interacción (Goodwin, 1990, 2006b, 2006c). Tomo como unidad de análisis las actividades situadas como centro de acción, con estructura organizada espacial y temporalmente (Goodwin 1990, 2006a).

3.1. Socialización con y por el lenguaje

En sus trabajos pioneros en el campo de la lingüística antropológica, Ochs y Schieffelin (1984) y Schieffelin y Ochs (1986) entienden a la socialización por y para el lenguaje de dos formas: como recurso y como actividad en uso. En la primera, el lenguaje es usado por los adultos como una herramienta en el proceso de socialización del niño en su conversión en un miembro competente de la sociedad. En la segunda, el lenguaje es usado como práctica en contextos apropiados como competencia social. Es decir, el estudio de la socialización del lenguaje nos permite entender cómo las personas llegan a ser miembros competentes de un grupo social y el papel que juega el lenguaje en este proceso (Schieffelin y Ochs, 1986a; de León, 2005). Schieffelin y Ochs documentan la vida cotidiana de los niños en Samoa y Kaluli (Papua Guinea) y muestran la relación de los patrones de socialización lingüística en los sistemas culturales. Un punto central que ellas aportan es que el aprendiz es un contribuyente activo del conocimiento sociocultural (Schieffelin y Ochs, 1986: 232). De la misma forma, de León define a la socialización como "un proceso de co-construcción de significados, en donde los niños desempeñan un rol agentivo y activo" en la interacción (de León, 2005:30). En este proceso, el lenguaje se entiende tanto a "la comunicación verbal y no verbal como el gesto, la mirada, la alineación corporal o las expresiones afectivas tienen un papel socializador" (de León, 2005:30). Asimismo, los niños están expuestos e inmersos en interacciones multipartitas y de edades múltiples (de León, 1998, 2005; véase también Ochs, 1988; Schieffelin, 1979).

El enfoque de la socialización del lenguaje demuestra que éste es un proceso interactivo; el niño o el aprendiz no son recipientes pasivos del conocimiento sociocultural, sino contribuyentes activos para el significado y el desarrollo de las interacciones con otros miembros de un grupo social (Schieffelin y Ochs, 1986: 232; de León, 2005). El aporte que proviene de este enfoque indica que los niños son agentes de su propia socialización y coincide con la contribución de la teoría de la actividad sobre la "el aprendizaje por medio de participación intensa en comunidades" al referir que los aprendices son agentes de su proceso de aprendizaje mediante la observación, la escucha-activa y la atención aguda (Rogoff, et al. 1993; Rogoff et al, 2003). De ahí la relación e importancia de ambos enfoques de estudio como herramientas teóricas para el presente artículo.

3.2. Teoría cultural de la actividad

Una de las líneas de estudio enfocada en la teoría cultural de la actividad es la psicología cultural de corte vygotskiano, que toma la actividad como nicho de aprendizaje y socialización (Lave, 1996, 2011; Leontiev, 1984; Rogoff, 1991, 2003; Vygotski, 1978).

Vygotski (1978) señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. El contexto social es esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas del niño y retroalimenta el aprendizaje.

Por su parte, Lave y Wenger (1991) sitúan el aprendizaje en procesos de coparticipación y cuestionan a la explicación verbal como el único modo efectivo de instrucción. Los autores proponen que el aprendizaje es un proceso que toma lugar en el marco de participación ocurrido en la actividad situada.

Los estudios realizados por Rogoff y colaboradores muestran que las personas en muchas comunidades aprenden mediante la observación y atención aguda, la escucha atenta, así como también contribuyen a través de la participación e iniciativa de los niños en actividades compartidas en su mundo social (Correa Chavez et al., 2011; Gaskins y Paradise, 2009; Paradise y Rogoff, 2010; Rogoff et al., 2003:1, 2014). El Aprendizaje por medio de la observación y contribución en la familia y la comunidad *Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors* (LOPI) (Rogoff, 2014) antes conocido como "el Aprendizaje por medio de participación intensa en comunidades" (Rogoff et al., 2003, 2010:98)³ está compuesta por siete facetas, las cuales son la participación y contribución comunitaria del aprendizaje, la motivación, la organización social, el objetivo del aprendizaje, la atención, la comunicación no verbal y verbal y la evaluación. Esta tradición multifacética del aprendizaje (LOPI) señala que "la iniciativa del niño para la construcción de la responsabilidad en el proceso de la actividad es respaldada a través de la guía colaborativa del adulto (Rogoff et al., 2014: 72-73).

La atención aguda, la observación y la escucha atenta son acompañadas con frecuencia, pero no necesariamente, por indicaciones de los compañeros con más experiencia y por conversaciones durante las actividades compartidas (Rogoff et al., 2003; Paradise y Rogoff, 2009; Gaskins y Paradise, 2010).

Los niños más pequeños contribuyen en el trabajo de los padres, en muchas ocasiones por la propia iniciativa del niño al reconocer la importancia de sus participaciones y aportaciones (Coppens et al., 2014; Rogoff, 2014). Cabe subrayar que esta participación como forma de aprendizaje es motivada, en gran medida, por el papel que juegan los niños en la sobrevivencia de la familia (Kramer, 2005)⁴, aunado a la motivación inherente de la actividad respaldada por las expectativas de los padres y con sus consejos e indicaciones específicas de lo que deben hacer (De Haan, 1999; Gaskins, 1999; Paradise, 1985; Paradise y De Haan, 2009; Paradise y Rogoff, 2009). En este proceso, se toma en cuenta también lo que no deben hacer, lo que no es culturalmente permitido.

Sin embargo, el papel de la atención aguda, escucha atenta y la observación como uno de los medios de aprendizaje no deben ser generalizados, debido a que su uso varía culturalmente, según argumentan algunos estudiosos de este campo (Mejía Arauz et al., 2005; Mejía Arauz 2006; Silva et al., 2010; López et al., 2010).

Estos estudios han sido, sin duda, fundamentales para entender la organización del aprendizaje y las variaciones en cada cultura. Sin embargo, las investigaciones de este enfoque no abordan en detalle la interacción en actividades que den cuenta de las secuencias de acción co-operativa del aprendizaje situado, lo cual el presente artículo da cuenta de ello. De la misma forma, dentro de este modelo se habla de una faceta sobre la comunicación no verbal y verbal, lo que resulta interesante explorar la organización comunicativa en este modelo de aprendizaje y participación. La pregunta que surge es la siguiente: ¿cómo se organiza esa comunicación, qué representa y cómo se expresa la multimodalidad en el proceso de interacción en actividades situadas que involucran la participación del niño en una tarea?

El presente trabajo se inserta dentro de la tradición multifacética del aprendizaje, y pone especial atención en desarrollar un análisis fino de la comunicación multimodal; debido a esto es importante entender teóricamente en qué consiste ésta.

³ "Intent participation community refers to keenly observing and listening in anticipation of or in the process of engaging in a endeavor" (Rogoff et al. 2003:178) (*trad. de la autora*).

⁴ El estudio de Kramer (2005) muestra que la participación de los niños en el trabajo familiar tiene un valor económico y reproductivo fundamental en familias mayas de Xculcuc. Podríamos aseverar que esta es la situación para otras comunidades campesinas de México, como la del estudio aquí presentado.

3.3. El habla-en-interacción vista desde la multimodalidad

El presente estudio analiza a nivel micro las etapas donde el niño, por iniciativa propia, genera un momento de aprendizaje situado que ocurre en diferentes marcos de participación y secuencias de acción incrustadas en la interacción.

Para ello, nos situamos en el marco de las aportaciones de Goodwin al argumentar en sus estudios que la organización sistemática de la interacción humana y las unidades de estudio no son oraciones aisladas, sino secuencias de acción incrustadas en la interacción en espacios temporales (1990: 5). Éstas ocurren en las actividades de la cotidianeidad a través de la interacción social cara a cara.

La interacción cara a cara es definida como una forma de comunicación multimodal, donde los participantes usan canales semióticos adicionales al habla (*speech*) tales como diversas expresiones faciales significativas: gestos, posturas corporales, movimientos de cabeza, alineamiento corporal, construcciones gramaticales y contornos prosódicos (Stivers y Sidnell, 2005). Goodwin (2000) señala que la acción social humana es construida a través de un conjunto de múltiples recursos semióticos. El habla, el cuerpo, los gestos, la estructura material del entorno, la organización espacial son componentes integrados que construyen la acción.

Estudiosos en varios campos han documentado las formas precisas en que el habla, el gesto, la mirada, el alineamiento corporal, el espacio y los aspectos materiales de alrededor, conjuntamente causan una forma coherente del curso de acción (Enfield, 2005; Kendon, 1985, 1990; Goodwin, 2000).

Los procesos de comunicación multimodal como el contacto visual, la organización del cuerpo en el espacio, el acercamiento y la llamada *F-formation* «formación de la cara» (alineación cara a cara o encaramiento) (Kendon, 1985, 1990, 2001) entre los participantes implicados muestran cómo facilitan un foco común de atención o a la inversa. Asimismo, la postura y el gesto expresan la voluntad para participar en una interacción comunicativa dada (Kendon, 2001).

Del mismo modo, la mirada puede tener la función de seleccionar el destinatario en una interacción multipartita. Los participantes pueden reconocer si el habla está dirigida hacia ellos de acuerdo a la dirección de la mirada del hablante; puede coordinar el intercambio de turno, ver si los participantes mantienen una postura estable o inestable en una actividad en particular o en una conversación (Goodwin, 1981; Goodwin y Goodwin, 2001; Kendon, 1967, 1973; Schegloff, 1998), configurando así los marcos de participación (Goffman, 1981).

Goodwin (2000) subraya que la acción humana es construida a través de los usos simultáneos de diferentes tipos de recursos semióticos, en donde el cuerpo se apropia de la actividad, el habla, como los materiales del entorno y el espacio o el lugar son requeridos para organizar el curso de acción.

Por lo tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre dentro de la actividad en curso y que no está dividido en características separadas de los individuos y los contextos (Lave, 1996). El cuerpo se apropia de la actividad, de los materiales y el espacio que son requeridos para la actividad, por lo tanto, el espacio no es algo abstracto, sino que está ligado a la actividad (Goodwin, 2000).

Las posturas del cuerpo, los gestos, la mirada, el habla, los materiales del entorno y el espacio contribuyen de forma decisiva en la secuencia organizacional de los cursos de acción, por lo tanto la participación se da de forma multimodal. De este modo, ver el habla-en-interacción desde esta perspectiva nos proporciona de manera compleja y casi completa las fases de acción que componen la secuencia de una actividad y su transición a otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en estos fundamentos teóricos, se subraya la importancia de la interacción multimodal. Si bien, los estudios previos han acentuado la importancia de éste, sin embargo, no han considerado ni demostrado en su análisis (debido mayormente a limitaciones técnicas, pero también teóricas, ya que se ha pensado que "el habla es suficiente"). Sin embargo, esta perspectiva nos muestran cómo los recursos semióticos se manifiestan y se hacen visibles a través del habla-en-interacción en actividades situadas.

El presente estudio no sólo toma en cuenta esta dimensión multimodal, sino muestra de qué manera es fundamental en los procesos de socialización.

4. Micro-análisis de la iniciativa y participación de los niños en tres actividades de la vida cotidiana

Las dos primeras actividades que voy a analizar comienzo por mostrar cómo a través de la iniciativa de la niña se incorpora y participa de manera gradual en las actividades cotidianas de los adultos. La tercera actividad muestro como el adulto incorpora a la pequeña a participar y contribuir en una actividad valorada por la familia y comunidad. Estos datos muestran cómo los recursos semióticos se elaboran mutuamente en la comunicación que emergen en la secuencia interaccional situada en la actividad. Notamos que la participación gradual y el proceso de aprendizaje de los pequeños se desarrollan en eventos y actividades concretas, es la construcción del saber del saber en la práctica y no un saber discursivo fuera de contexto como ocurre en los contextos escolares (sobre la notación véase el Anexo I y II).

En la actividad 1, una niña de 2 años muestra su intención de querer participar en hacer tortillas, mientras su madre está haciendo la tortilla. Notamos que la pequeña toma su propia iniciativa para contribuir en la actividad.

a) Actividad 1

Estructura de participación: Adulto-niño (ALM, Huixtán, Chiapas)

Actividad situada: Trabajo (Niña imita a mamá hacer tortillas)

Contexto: En esta actividad se muestra como Johana (2 años) toma la iniciativa de participar en la realización de las tortillas. Aunque aún no está en edad de hacerlas, ella solicita su participación en la actividad. La madre (21 años) incorpora a la niña en la tarea y la guía a través de pequeñas orientaciones verbales durante el desarrollo mismo de la actividad. Veamos las secuencias de acción de la actividad. La madre está haciendo tortillas y la niña le dice a su madre que ella quiere colaborar.

- | | | | |
|---|------------|---|-----------------------------------|
| 1 | Niña→Mamá: | mami, mamá <i>vu'un</i> 'mami, mamá yo' | |
| 2 | Niña→Mamá: | <i>mamá, mami v-ot=(a-vot)</i> mamá, mami A2-tortilla 'mamá, mami tu tortilla' | |
| 3 | | ((La niña se acerca a su mamá y se alinea corporalmente con ella para solicitar que la dejen hacer tortillas)) | |
| 4 | Mamá→Niña: | <i>¿já?</i> '¿qué?' | |
| 5 | Niña→Mamá: | <i>v-ot=(a-vot)</i> A2-tortilla 'tu tortilla' | |
| 6 | Mamá→Niña: | <i>¿ch-a-pas</i> ICP-A2-hacer | <i>av-ot=o</i> A2-tortilla=CL |
| | | <i>ch-a-k'an</i> ICP-A2-querer | <i>ch-a-ve?</i> ICP-A2-comer |
| 7 | | ((La madre se alinea corporalmente hacia la niña para preguntarle qué quiere)) '¿vas a hacer tu tortilla o vas a comer?' | |
| 8 | Mamá→Niña: | <i>¿k'us</i> PRON. INTER | <i>ch-a-k'an?</i> ICP-A2-hacer |
| | | '¿entonces qué quieres?' | |
| 9 | Mamá→Niña: | <i>¿k'usi?</i> PRON. INTER | |
| | | '¿qué?' | |

- 10 Niña→Mamá: v-ot=(a-vot) ((^{ESP}))
A2-tortilla
'tu tortilla'



Fotograma 1. Johana solicita masa

- 11 Mamá→Niña: ¿k'usi?
PRON. INTER
'¿qué?'
- 12 Niña→Mamá: v-ot=(a-vot) ((^{ESP} y extiende la mano hacia la masa))
'tu tortilla'
- 13 ((La madre le da un poco de masa a la niña para que haga sus tortillas, y la niña comienza con las manos aplastando la masa)).

La madre ve a la niña que está parada con su masa en la mano y le dice que busque el nylon para que haga sus tortillas.

- 14 Mamá→Niña: ba tam=o a-nailo, li'i vi
ir traer=IMP A2-nylon LOC mira
've a traer tu nylon, mira allá'
- 15 Mamá→Niña: li' ch-a-pas avi li' to vi ((^{ESP}))
LOC ICP-A2-hacer mira LOC DEIC mira
'acá lo vas a hacer, acá mira'

**PARTICIPACIÓN
GUIADA/DEMOSTRACIÓN**

- 16 Mamá→Niña: ba tamo tal a-nailo te
ir traer DIR.venir A2-nylon LOC
- ti mesa ((^{ESP}))
PREP mesa
've a traer tu nylon allá en la mesa'

La madre extiende la mano para indicar la mesa, lugar donde se encuentra el nylon.

- 17 ((La niña obedece y va caminando hacia la mesa a buscarlo, pero mientras camina hacia la mesa va colocando la masa en la boca))

La mamá se da cuenta y dice:

- 18 Mamá→Niña: mu x-av-ak' ta av-ve ti
NEG NT-A2-dar PREP A2-boca DET
av-ot=i, obok xa me
A2-tortilla=ENC sucio ya ENFAT
'no metas la tortilla (masa) en tu boca, ya está sucia'

- 19 ((la niña retira la masa de su boca))

- 20 Niña→Mamá: ¿bu oy=e?
INTER existir=ENC
'¿Dónde está (el nylon)?'

((La madre se acerca a su hija y le muestra donde está el nylon para que haga la tortilla))

- 21 Mamá→Niña: ali'i vi
LOC mira
'acá, mira'

DEMOSTRACIÓN

- 22 Mamá→Niña: *li' ch-a-pas av-ot=i*
LOC ICP-A2-hacer A2-tortilla=ENC
'aquí vas a hacer tu tortilla'
- 23 ((La madre trae el nylon y lo lleva hacia el lugar donde la niña deberá hacer la tortilla, le abre un espacio dentro del trastero en la parte más baja del mueble para que la niña lo alcance)).

Una vez indicado el lugar, la madre continúa haciendo las tortillas. Momentos después, la madre (aparentemente sería) le dice a la niña que haga rápidamente la tortilla tratándola como adulta, ya que ella hacía muy lenta la tortilla.

- 24 Mamá→Niña: *pe anil me ju'un*
pero rápido ME PT
'pero rápido'
- 25 Mamá→Niña: *naka me s-pas-el un*
inmediato ME A3-hacer-NF PT
'hazlo de inmediato'

La madre (aparentando seriedad) apura a la niña, pero de antemano, sabe que la niña no va a poder hacerlo rápido; sin embargo, está usando estrategias de socialización para cuando la niña sea más grande y tenga que hacer las tortillas, ella tendrá que hacerlo rápido porque el comal no puede quedarse sin tortillas⁵.

En esta secuencia interaccional observamos en el turno 1, 2 y 5 que la niña por iniciativa propia solicita participar en la actividad. En el turno 8 se abre un marco de participación y la madre cuestiona a la pequeña (turno 9 y 11); a través de la iniciativa de la niña, la madre se alinea corporalmente hacia ella para crear un marco de atención conjunta y la involucra en la actividad (turnos 14, 15 y 16) mediante una serie de orientaciones multimodales como "directivos" (Goodwin, 1990: 64) de orientación⁶ y apuntamiento de mano para indicar el lugar donde se va a hacer la tortilla y dónde está el material de trabajo.

La madre orienta de nuevo la atención de la niña e incluso se acerca a ella para mostrarte el lugar exacto donde se encuentra el material de trabajo y el lugar donde debe realizarse la actividad (turnos 20 y 21).

Finalmente, en el turno 24 y 25 la madre usa una estrategia de socialización del aprendizaje mediante un directivo para indicarle que las tortillas se deben de hacer rápido. Este es un aspecto de la actividad que las mujeres conocen, aunque esta pequeña aún no lo comprenda. Sin embargo, la niña sigue cada paso de la tarea indicada por la madre para contribuir activamente en la actividad.

El ejemplo despliega cómo la niña contribuye activamente en su proceso de aprendizaje (De León, 2005; Schieffelin y Ochs, 1986; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003). Esto se muestra con su iniciativa para realizar la actividad sin ser solicitada a hacerla e incorporar a su madre en ella, siguiendo varios pasos de ésta. Notamos la importancia de los materiales para la actividad. C. Goodwin (2000) plantea que el cuerpo se apropia de la actividad y ésta se encuentra ligada a un lugar o espacio y a los objetos que forman parte de la actividad, así como de los recursos semióticos dan elementos para contribuir en las explicaciones dadas en contexto de la actividad misma. La madre como miembro competente de la cultura, conocedora de los artefactos materiales necesarios para actividad le indica a la pequeña sobre los materiales necesarios (nylon y lugar del trabajo). En este sentido, vemos la importancia de formar actores capaces de reconocer, manejar y trabajar con esos objetos. Tanto los recursos corporales y la mirada conjunta centrada en el objeto son elementos que favorecen y organizan el aprendizaje de los niños.

Ahora pasaremos con la siguiente actividad. En la actividad 2, la niña por iniciativa propia comienza a hacer un collar, al no poder hacerlo se acerca a su hermano a solicitar ayuda. A partir de esta solicitud, la niña abre un marco de participación involucrando a su hermano en la actividad.

⁵ Esto se enmarca en la creencia que entre los tsotsiles mayas de Huixtán no debe de haber un comal en el fuego sin tortillas, porque puede matar a los pollitos recién nacidos o por nacer.

⁶ Los directivos son "formas discursivas diseñadas para lograr que alguien realice una acción". Mientras que los directivos de orientación desde mi perspectiva consisten en 'orientar y guiar verbalmente la acción y atención del aprendiz por parte del experto para el cumplimiento de una tarea'.

b) Actividad 2

Estructura de participación: niño – niño (ALM, Huixtán)

Actividad situada: Juego (*Spasel nats* "Elabora collar")

Contexto: Luis (4 años) observa (a su mamá) y escucha la plática que ésta mantiene con la investigadora. Después de unos minutos observa detenidamente qué está haciendo su hermana Johana (2 años) que está muy entretenida sobre el pasto intentando insertar cuentas en un hilo.

- 1 ((Alineamiento corporal y la mirada dirigidos hacia su madre)



Fotograma 2. Luis observa a su mamá

- 2 Después de un rato, ((Luis observa de cerca a su hermanita que se encuentra muy entretenida sin hablar. La niña estaba enrollando un hilo sobre el pie por iniciativa propia)).



Fotograma 3. Luis mira a Johana

- 3 Luis sigue observando detenidamente de cerca a Johana, mientras ella pone saliva en su pie para enrollar el hilo. En todo este tiempo no habido comunicación verbal, sólo observación y alineamiento corporal.

INICIATIVA
OBSERVACIÓN ATENTA



Fotograma 4. Johana pone saliva en el pie

- 4 Después de un par de minutos, la niña se cansa de enrollar el hilo y no consigue hacerlo. Ella decide acercarse a su hermano y pide su apoyo.

- 5 Johana →Luis: aaa
 ONOM
 'bueno'.



Fotograma 5. Johana pide ayuda a Luis

- 6 ((Johana se acerca más hacia su hermano para observar cómo él va a enrollar el hilo)).

OBSERVACION Y
ATENCIÓN



Fotograma 6 Luis ayuda a Johana a enrollar el hilo para collar

- 7 ((Luis comienza a hacerlo. Johana observa fijamente y colabora con la saliva untándola sobre el pie de su hermano))



Fotograma 7. Johana se acerca a Luis y colabora con la saliva

- 8 Luis→Johana: *pas k-u'un-o Johana*
hacer A1-S.R=CL Johana
'Johana, lo pude hacer'

- 9 ((Luis sonríe con alegría al terminarlo y se alinea corporalmente y con la mirada hacia su hermanita)), véase fotograma 8 y le dice lo siguiente:



Fotograma 8. Luis le entrega el hilo enrollado a Johana, ella acepta e intenta hacerlo

- 10 Luis→Johana: *¿ch-a-k'an a-nats'?*
ICP-A2-querer A2-collar
'¿quieres tu collar?'

- 11 ((Johana acepta el collar e intenta hacerlo de nuevo ella))

OBSERVACIÓN

- 12 ((Luis observa detenidamente a Johana)).

- 13 ((Luis, después de observar cómo la hermanita intenta de nuevo hacer el collar y se da cuenta que no lo hace bien)). Él trata de mostrar cómo debe hacerlo.

DEMOSTRACIÓN

- 14 Luis→Johana: *a' ech to vi*
FOCO así MOSTR mira
'mira, así se hace'

jech ti j-pas-tik to
así COMP A1-hacer-PL MOSTR
'así lo vamos a hacer'

- 15 ((La niña ya no quiere recibir más apoyo de su hermano, ella se levanta y se aleja de él)).

- 4 Mamá→Niña: la' tsal a-ba-ik
Ven competir A2-REFLEX-PL

xchi'uk j-Luis=i
con CLS.NOM-Luis=ENC
'ven a competir (jugar) con Luis'⁷

5 ((La niña no obedece))

Luis le pide el maíz a su madre:

- 6 Luis→Mamá: ak'-b-un av-u'un=i
dar-APL-B1 A2-S:R=ENC
'dame el tuyo (la mazorca)'

Al escuchar la petición de su hermano, la niña corre hacia su madre y pide la mazorca.

- 7 Niña→Mamá: a-v-un=(ak'-b-un) v-u'un=i=(av-u'un=i),
dar-APL-B1 A1-S:R=ENC

a-v-un=(ak'-b-un) v-u'un=e=(av-u'un=e)
dar-APL-B1 A1-S:R=ENC

'dame el tuyo, dame el tuyo'

8 ((La madre desgrana el maíz mostrándole cómo se debe hacer)) y luego dice:

- 9 Mamá→Niña: laj av-il
terminar B2-ver
'¿viste?'

DEMOSTRACIÓN EN LA ACCIÓN

10 ((La madre le da la mazorca a su hija))

- 11 Mamá→Niña: ixim-o un
desgranar-IMP PT
'desgránalo'

12 ((La mamá observa lo que hace su hija y se da cuenta de que no puede desgranar el maíz. La madre le vuelve a explicar)).



Fotograma 9. Madre le demuestra a su hija cómo desgranar maíz

- 13 Mamá→Niña: jech to, jech
así MOSTR, así

ch-a-ves tal to
ICP-B2-jalar DIR MOSTR
'así, mira, así lo jalas para acá'

La niña se queja porque le fue pisado el pie por uno de los puerquitos.

DEMOSTRACIÓN EN LA ACCIÓN

⁷ El verbo *tsa*/'ganar, competir' en este contexto no necesariamente indica competencia de quién es el mejor, sino que tiene una connotación de juego y que provoque diversión. La madre usa esta estrategia para incitar a la niña a desgranar maíz, ya que la actividad será un juego divertido para ella y su hermano, no como un trabajo.

14 La madre nuevamente le enseña a desgranar el maíz a su hija indicando que debe jalar hacia abajo mientras hace
15 la acción.
16

17 Mamá→Niña:

| | | |
|---------------------|-----------------|---------------|
| <i>jech me</i> | <i>ch-a-ves</i> | <i>yal-el</i> |
| así CL | ICP-A2-jalar | abajo-NF |
| <i>tal, ech to,</i> | eso, | |
| DIR así MOSTR | eso | |

-EXPLICACIÓN

-DEMOSTRACIÓN

ech to vi
así MOSTR mira
'así lo jalas hacia abajo, así mira, eso, así mira'



Fotograma 10. Madre demuestra de nuevo a Johana cómo desgranar maíz.

18 ((La madre sigue demostrándole a la niña cómo debe desgranar el maíz, aunque ella no logra desgranar un solo grano))

19 Mamá→Niña:

| | | |
|----------------|------------------|-------------------|
| <i>ay dios</i> | <i>te la,</i> | <i>mu x- lok'</i> |
| <i>ay Dios</i> | LOC REPOR NEG | NT-salir |
| <i>av-u'un</i> | <i>j-p'ej-uk</i> | sat=e |
| a2-S.R | A1-CLS-IRR | grano=ENC |

'¡ay dios!, que no puedes sacar ni un solo grano'

-EVALUACIÓN

20 Mamá→Niña:

| | | |
|-------------------|----------------------|-----------|
| <i>s-tak'</i> | <i>no'ox l-a-pas</i> | <i>ta</i> |
| A3-poder solo | CP-B2-convertir | PREP |
| <i>kerrem obi</i> | | |
| niño CL | | |

'te hubieras convertido en niño'

En este ejemplo se observa una etapa preparatoria del niño para asumir las actividades. La madre incorpora a su hija a que desgrane maíz y la niña prefiere jugar por su lado (turno 1 a 5).

No obstante, el papel de los niños como agentes activos reorientan los marcos de participación para que se les de atención a través de las iniciativas que toman e involucran a los demás en hacerlos partícipes de la actividad. Luis toma la iniciativa al pedirle maíz a su madre (turno 6) al ver que su hermanita menor ha rechazado la solicitud.

La acción de Luis genera un nuevo marco de participación motivando a la niña a desgranar el maíz (turno 7). De este modo, la madre se involucra y genera un tipo de orientación multimodal (demostración

con la acción y lenguaje verbal) guiando la participación de la niña en la actividad (turnos 8 y 9). La actitud de la madre de mostrarle a la niña cómo debe desgranar maíz es fundamental⁸.

En la secuencia interaccional de los turnos 13, 17 y 18 la madre calibra la atención de su hija y genera una participación guiada hacia ella mediante acciones conjuntas acompañado de lenguaje verbal (directivos de orientación), demostración en la acción y alineamiento corporal dirigido a la niña sobre cómo la niña debe desgranar el maíz. Asimismo, se observa una alineación de la mirada de ambas (madre e hija) dirigida al objeto (maíz). Del mismo modo, el hermano mayor dirige su mirada y observa lo que hace su mamá y su hermanita, aunque la "calibración de la atención" (de León, 2011) no está centrada en él.

La madre usa la burla y el regaño como estilos de enseñar (turno 19 y 20). La madre se ríe de Johana al evaluar sus fallas en la tarea, le comenta (sarcásticamente) que mejor hubiera sido un niño, dado que no puede realizar un trabajo característico de las mujeres. Aquí ella socializa a la niña no sólo en la acción misma sino en su asociación con el género femenino.

5. Discusión

El trabajo etnográfico realizado en la comunidad de estudio apoyado en los datos aquí presentados muestra la iniciativa de los niños pequeños, en donde vemos una relación con el modelo llamado Aprendizaje por medio de la observación y contribución en la familia y comunidad antes "el aprendizaje por medio de participación intensa en comunidades" (Rogoff, et al., 2003, 2014) y nos muestra cuáles son las secuencias de interacción que siguen a partir de que el niño inicia la acción. La naturaleza de la comunicación nos informa sobre la didáctica enfocada a los pequeños.

Esta etapa preparatoria para incorporarlos al trabajo muchas veces se da por iniciativa del niño, dicha iniciativa se debe a la presencia de la actividad del adulto y, a partir de ésta se desencadena una secuencia de acciones que producen un evento de enseñanza- aprendizaje.

En el ejemplo 1 mostramos que la niña toma la iniciativa para participar en la actividad que estaba ocurriendo. Involucra el adulto y la madre reorienta la actividad hacia su hija mediante una serie de recursos comunicativos multimodales (alineamiento corporal, apuntamiento, acercamiento físico, uso de directivos de orientación) para guiar la participación de la niña en la actividad. En esta interacción vemos que la didáctica se da a través de la orientación, corrección y el regaño manifestándose mediante dos tipos de evaluaciones: la correctiva (turno 18) y la evaluativa que implica, en este ejemplo, la socialización de la persona (turno 24 y 25) (de León, 2005; Ochs y Shieffelin, 1984). Es decir, en esta evaluación de tipo socio-moral la madre socializa a su hija sobre el papel de la mujer para cuando sea grande y haga la tortilla, pues deberá hacerlo rápido. En este ejemplo vemos la importancia de los materiales requeridos en la actividad y el espacio o lugar para realizar la actividad. Goodwin (2000) plantea que el cuerpo se apropia de la actividad y ésta se encuentra ligada a un lugar o espacio y a los objetos que forman parte de la actividad; por lo tanto, ambos dan elementos de aprendizaje, además de los recursos semióticos.

En el ejemplo 2 muestro la iniciativa propia de la niña en realizar un collar enrollando entretenidamente el hilo sobre el pie. Se aprecia su iniciativa de intentar hacer el collar y no poder hacerlo (turno 2 y 3), por lo que pide ayuda a su hermano (turno 4 y 5), así que ella abre un marco de participación e introduce a su hermano en la actividad (turno 6). Esto produce un evento de enseñanza-aprendizaje, dado que el niño demuestra con la acción cómo se enrolla el hilo sobre el pie (turno 6) y a su vez la niña observa con atención y se produce un aprendizaje por colaboración cuando ella proporciona saliva en el pie de su hermano (turno 7). Esta interacción nos muestra el potencial en los eventos de enseñanza-aprendizaje de la socialización entre pares (véase Flores Nájera, 2010; Goodwin y Kyratzis, 2011; Maynard, 2002), por lo que cabe muy bien la expresión de Maynard, de que "los niños crean culturas, al mismo tiempo que adquieren culturas" (2002: 979). Asimismo, se observa cómo el cuerpo se apropia de la actividad (Goodwin, 2000) cuando la niña usa la pierna y la lengua con saliva. Tanto los materiales usados (el hilo del collar como la pierna y la saliva) y los recursos corporales y la mirada conjunta centrada en el objeto son elementos que favorecen la situación de un evento de enseñanza-aprendizaje situado.

⁸ La estrategia de la demostración en la acción es compartida por otros grupos tsotsiles, como los de San Juan Chamula (Martínez-Pérez en proceso).

En el ejemplo 3 muestro una etapa preparatoria para el desarrollo del proceso gradual de la participación de la niña en la actividad. La madre incorpora a su hija a desgranar maíz (turno 1) y ella no quiere. En el turno 6, el hermano mayor solicita la mazorca y esta acción abre un marco de participación, ya que la niña acepta participar. Por la tanto, la madre dirige su atención hacia la niña a través de pequeñas orientaciones multimodales, demostrando con acciones cómo desgranar maíz (turno 8 y 9). La persona con más experiencia (la madre) guía y a la vez participa demostrando con acciones y explicaciones a la niña para que aprenda a desgranar maíz (turnos 13, 17 y 18) (Rogoff, et al. 2003, 2012). En el turno 19, la madre usa una estrategia didáctica por medio de regaños y burlas al llamarle la atención a la niña que no ha podido desgranar un sólo grano de maíz, y en consecuencia (turno 20) hace un comentario sobre la socialización del papel de la mujer destinada a realizar ese trabajo.

La participación guiada ocurre mediante la interacción contextualizada (alimentando los puercos), acompañado de elementos multimodales como alineamiento corporal, la mirada enfocada en el objeto (maíz), el uso del lenguaje verbal (explicaciones y evaluaciones), el material de trabajo (maíz, la mano), el espacio donde se realizó la actividad (en el campo junto con los puercos) conforman una situación de un evento de enseñanza-aprendizaje.

Este ejemplo nos muestra como hay un proceso gradual para participar en la actividad dependiendo de la edad. Los niños comienzan a desgranar maíz aproximadamente entre los 3 y 4 años de edad. La niña comenzará a hacer tortilla entre los 8 y 10 años. De hecho, depende de cada tipo de actividad se espera la madurez del niño para participar, y conforme crecen son obligados a incorporarse de manera activa.

En general, los tres ejemplos que hemos mostrado nos dan pistas de cómo el niño inicia una actividad que está ocurriendo o que la pequeña ha explorado y experimentado, por lo que la actividad se reorganiza, pues el adulto dirige con recursos comunicativos multimodales, y el niño sigue una secuencia de acciones que demuestra que está siguiendo cierto tipo de orientación. Asimismo, se observa que la organización social del evento tiene una trayectoria que implica secuencias de interacciones que conllevan acciones y respuestas.

La iniciativa previa del niño y la participación guiada en la secuencia interaccional en las tres actividades nos expone que los niños son contribuyentes activos de sus propios procesos de aprendizaje (de León, 2005; Schieffelin y Ochs, 1986; Rogoff et al., 2003). De este modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en eventos concretos en comunicación multimodal en combinación con los recursos materiales del entorno y el espacio que son elementos que organizan el curso de acción. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Goodwin, 2000) ocurre a través la participación y la vivencia en actividades.

6. Conclusiones

Este artículo contribuye y avanza con el análisis de cómo se inserta la multimodalidad y la participación de los niños a través de la iniciativa previa en las secuencias interaccionales en actividades situadas. Asimismo, un elemento fundamental que propicia la iniciativa previa del niño en una actividad situada, es la presencia de la actividad misma en el momento de la iniciativa (ejemplo 1). El ejemplo 2 muestra claramente esta motivación, a una actividad previamente observada o vivida.

Este trabajo muestra cómo por medio de la iniciativa infantil, el adulto genera una serie de orientaciones multimodales didácticas donde lo dirige hacia la realización de la tarea en secuencias de interacción.

Aunque se han mencionado que las orientaciones están adaptadas a las actividades concretas (Paradise y Rogoff, 2009; Paradise y Gaskins, 2010), los datos presentados nos permiten entender cómo se articula esta didáctica. Vemos que la demostración en la acción, la orientación a través de pequeñas explicaciones y evaluaciones (corrección y pequeños regaños) son insertados dentro de la didáctica u orientación multimodal en curso. Encontramos aquí el uso frecuente de directivos que dirigen, corrigen y ofrecen estrategias didácticas acompañadas de acciones multimodales (véase De León, 2011; Goodwin, 2000).

En conclusión, la iniciativa del niño surge en el contexto de la actividad adulta, de la observación y conocimiento de las rutinas involucradas en cada tarea. La iniciativa del niño muestra que ya tiene una

familiarización con las acciones, los objetos y la espacialidad de la actividad misma. En este sentido el niño es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se ha demostrado que el niño aprende a través de la observación, de la atención aguda, por medio de la participación y contribución (Rogoff et al., 2003; Paradise y Rogoff, 2009; Paradise y Gaskins, 2010; Correa-Chavez et al., 2011; Rogoff, 2014; Coppens et al., 2014; Alcalá et al., 2014). En este trabajo se subraya que este proceso ocurre en actividades situadas, en la interacción, por medio de diversas acciones y recursos comunicativos multimodales donde pequeños crean eventos de enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo muestra el valor del microanálisis como herramienta de la etnografía ya que permite desempacar los procesos finos que involucran "la iniciativa" y participación de los niños en los procesos de aprendizaje comunitario.

Referencias bibliográficas

- Cancian, F. M. (1964): "Interaction patterns in Zinacanteco families", *America Sociological Review*, 29: 540-550.
- Coopens, A. D, Alcalá, L, Mejía-Arauz, R. y Rogoff, B. (2014): "Children's initiative in family household work in Mexico", en *Human Development*. Santa Cruz, California: Karger.
- Correa-Chavez, M., Roberts, A. L. D. y Martínez-Pérez, M. (2011): "Cultural Patterns in Children's Learning Through Keen Observation and Participation in their Communities", en Benson, J. ed.: *Advances in Child Development and Behavior*. 209-241. Burlington: Academic Press. [Vol. 40].
- Chavajay, P. (1993): "Independent analyses of cultural variations and similarities, en San Pedro and Salt Lake", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7): 162-165. [Afterword to Rogoff, B., Mistry, J., Goñancü, A. y Mosier, C.: "Guided participation in cultural activity by Toddlers and Caregivers"].
- Chavajay, P. y Rogoff, B. (1999): "Cultural variation in management of attention by children and their caregivers", *Developmental Psychology*, 35: 1079-1090.
- Chamoux, M. N. (1992): "Aprendiendo de otro modo", en Chamoux, M. N.: *Trabajo, técnicas, y aprendizaje en el México indígena*. 73-93. Mexico D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones de la Casa Chata.
- Childs, C. P. y Greenfield, P. M. (1980): "Informal modes of learning and teaching: The case of Zinacanteco weaving", en Warren, N. ed.: *Studies in Cross-Cultural Psychology*. 269-316. [Vol. 2].
- de Haan, M. (1999): *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mexican Mazahua Community*. Amsterdam: Thela. [Tesis].
- De León, L. (1998): "The emergent participant: Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants", *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2): 131-161.
- (2005): *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH-CONACULTA.
- (2011). "Calibrando" la atención: directivos, adiestramiento, y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños Mayas Zinacantecos", en Zavala, V. y Susana Frisancho, S. eds.: *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: Universidad Pontificia Católica.
- (2012): "Multiparty participation frameworks in language socialization", en Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. eds.: *Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: John Willey.
- Duranti, A. (2000): "Unidades de participación", en *Antropología Lingüística*. 375-442. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Pedro Tena].
- Enfield, N. J. (2005): "The body as a cognitive artifact in kinship representations: Hand gesture diagrams by speakers of Lao", *Current Anthropology*, 46 (1): 1-26.
- Flores-Nájera, L. (2010): *Estructura, prácticas y multimodalidad en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español) de San Isidro Buen Suceso, Tlax.* México: CIESAS-CDI. [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana no publicada].
- Gaskins, S. (1999): "Children's daily lives in a Mayan Village: A case study of culturally constructed roles and activities", en Göngü, A. ed.: *Children's Engagement in the World*. 25-61. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2010): "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente", en de León, L.: *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Gaskins, S. y Ruth, R. (2010): "Learning through observation in daily life", en Lancy, D. F., Bock, J. y Gaskins, S. eds.: *The anthropology of learning in childhood*. 85-117. Lanham, MD: Alta Mira Press.
- Goffman, E. (1981[1979]): "Footing", *Semiótica*, 25: 1-29.
- Goodwin, C. (2000): "Action and embodiment within situated human interaction", *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1522.
- Goodwin, M. H. (1981 [1979]): "Footing", en Goffman, E. ed.: *Forms of Talk*. 124-157. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1990): *He-said-She said: Talks as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- (1997): "Children's linguistic and social worlds", en *Anthropology Newsletter*, 38 (4).
- Goodwin, M. H. and Goodwin, C. (2001 [2000]): "Emotion within situated activity", en Duranti, A. ed.: *Linguistic Anthropology: A Reader*. 239-257. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- Goodwin M. H. y Amy, K. (2011): "Peer Language Socialization", en Duranti, A., Ochs, E. y Schiffelin, B. B. eds.: *Handbook of Language Socialization*. 365-390. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Greenfield, Patricia. M. y Childs, C. P. (2005): "Learning to weave in Zinacantan: A two-decade study of historical change in informal education", *Childhood and Learning*, 28: 3-24.
- Hymes, D. (1972a): "Models of the interaction of language and social life", en Gumperz, J. J. y Hymes, D. eds.: *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. 35-71. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kendon, A. (1967): "Some functions and gaze-direction in social interaction", *Acta Psychologica*, 26: 22-63.
- (1973): "The role of visible behaviour in the organization of social interaction", en M. Von Cranach, M. Von y Vine, I. eds.: *Social Communication and Movement: Studies of Interaction and Expression in Man and Chimpanzee*. 29-74. London: Academic Press.
- (1985): "Behavioral foundations for the process of frame attunement in face-to-face interaction", en Ginsburg, G., Brenner, M. y Cranach, M. Von eds.: *Discovery Strategies in the Psychology of Action*. 229-253. London: Academic Press.
- (1990): *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press. [Studies in Interactional Sociolinguistics, 7].
- (2001): "Gesture as communication strategy", *Semiótica*, 135: 191-209.
- Kramer, K. L. (2005): *Maya children: helpers at the farm*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lave, J. (1996): "Teaching, as learning in practice", *Mind, Culture and Activity*, 3: 149-164.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A., Rogoff, B., Correa-Chávez, M. y Gutierrez, K. (2010): "Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-Heritage children of varying cultural backgrounds", *Development Psychology*, 46 (3): 593-601.
- Martínez-Pérez, M. (2008): "Socialización lingüística infantil en tzotzil huixteco: *k'ucha'al chich' k'elel, k'oponel, xchiuk tojobtasel ti mantal ti ololetike'*". México: CIESAS-CDI. [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana no publicada].
- Maynard, A. E (2002): "Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions", *Child Development*, 73 (3): 969-982.
- Maynard, A. E, Greenfield, P. y Childs, C. P. (2003): "Historical change, culture cognitive representation in Zinacantan Maya children", *Cognitive Development*, 18: 455-487.
- Mejía-Arauz, R. (2006): "Diversidad cultural en la participación y observación de niños de herencia mexicana y europea en Estados Unidos", en Mejía-Arauz, R., Rivera, H. H. y Frisncho, S. coords.: *Investigar la diversidad cultural: Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. 67-88. Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Roggoff, B. y Paradise, R. (2005): "Cultural variation in Children's Observation during a demonstration", *International Journal of Behavioral Development*, 29: 282-291.

- Modiano Nancy (1990 [1973]): "La educación Indígena en Los Altos de Chiapas", *INI_SEP_CONECULTA*: 276.
- Morrelli, G. A., Rogoff, B. y Angelillo, K. (2003): "Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities", *International Journal of Behavioral Devenlopment*, 23 (3): 264-274.
- Ochs, E. (1988): *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1984): "Language acquisition and socialization: three developmental stories", en Schweder, R. y LeVine, R. A. eds.: *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Alejandro Curiel Ramírez del Prado, 2005].
- Ochs, E. e Izquierdo, C. (2010): "Responsibility in childhood: three developmental trajectories", *Ethos*, 37 (4): 391-413.
- Paradise, R. (1985): "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1): 83-93.
- (1996): "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", *Learning and Instruction*, 6: 379-389.
- Paradise, R. y De Haan, M. (2009): "Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices", *Anthropology and Education Quarterly*, 40 (2): 187-204.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- (2014): "Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation", en *Human Development*. Santa Cruz, California: Karger.
- Rogoff, Barbara, Alcalá, L., Andrew D. Coppens, A., Omar Ruvalcaba, O. y Silva, K. G. (2012): *Pitching In and Catching On: Learning through Intent Community Participation*. California, Santa Cruz: Universidad de California Santa Cruz. [Proposed SRCD Monograph].
- Rogoff, B., Jayanthi, M., Göncü, A. y Mosieur, C. (1993): "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 236, 58 (8): 197.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003): "Firsthand learning through intent participation", en *Annual Review of Psychology*, 54 (1): 175-203. [Trad. "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en de León, Lourdes (2010): *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS].
- Paradise, R. y Rogoff, B. (2009): "Side by side: Learning by observing and pitching in", *Ethos*, 37 (1): 102-138.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Linguistic of Society of America*, 50(4): 696-735. [Part 1].
- Schieffelin, B. B (1979): "Getting in together: An ethnographic approach to the study of the development of communicative competence", en Elinor Ochs, E. y Schieffelin, B. B. eds.: *Development pragmatics*. New York: Academic Press.
- Schieffelin, B. B. y Ochs, E. (1986): *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1998): "Body torque", *Social Research*, 65 (3): 535-596.
- Silva, K. G., Correa-Chávez, M. y Rogoff, B. (2010): "Mexican-heritage children's attention and learning from interactions directed to others", *Child Development*, 81 (3): 898-912.
- Stivers, T. y Sidnell, J. (2005): "Introduction: Multimodal interaction", *Semiótica*, 156: 1-4.
- Vázquez, B. (2008): *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad chol de Chiapas: análisis de prácticas comunicativas socializadoras*. México: CIESAS-CDI. [Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana no publicada].
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. New York: Cambridge University.

Anexo I. Convenciones de transcripción las propuestas para el análisis de la conversación (basado en Sacks et al., 1974, con modificaciones).

| Símbolo | significado | Uso |
|---------|-----------------------------|--|
| =() | Habla adulta | El signo igual y el entre paréntesis indica la forma del habla adulta |
| (()) | Comentario lengua no verbal | El doble paréntesis indica comentarios del lenguaje no verbal de la transcriptor |
| → | Flecha | La cola de la flecha indica el hablante y la punta el interlocutor. |
| ↑ | Entonación ascendente | La flecha hacia arriba indica entonación ascendente |
| ::: | Alargamiento vocálico | Los dos puntos precedidos de la vocal indican un alargamiento |
| ☞ | Apuntamiento | La mano indica gesto de apuntamiento |

Anexo II. Abreviaturas y glosas

= clítico, A1=Primera persona del juego A (Ergativo), A2=Segunda persona del juego A (Ergativo), A3=Tercera persona del juego A (Ergativo), APL=aplicativo, B1=Primera persona del juego B (absolutivo), B2=Segunda persona del juego B (Absolutivo), B3=Tercera persona del juego B (absolutivo), CL=Clítico, CLS. NUM=clasificador numeral, CP=Completo, COND=Condicional, DET=Determinante DIR=Direccional, ENFAT=Enfatizador, FOC=Foco, LOC=Locativo, ICP=Incompleto, IMP=Imperativo, MOSTR. DEICTIC=Mostrativo deíctico, MOSTR=Mostrativo, NF=No finito, NEG=Negación, NT=Neutro, ONOM=Onomatopeya, PL=Plural, PREP=Preposición PRON.ENFAT=Pronombre enfático, PRON. INTER=Pronombre interrogativo, PART=Partícula, SBJ= Subjuntivo y S.R=Sustantivo relacional.

Breve CV de la autora

Margarita Martínez Pérez es licenciada en Sociología y posee una maestría en Lingüística Indoamericana. Es nativo-hablante del grupo lingüístico maya tsotsil. Actualmente es candidata a Doctor en Lingüística Indoamericana por CIESAS_D.F. sus líneas de investigación son: socialización del lenguaje, adquisición del lenguaje, enseñanza-aprendizaje comunitaria y educación intercultural.