

El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula de preescolar*

María Elvira Rodríguez Luna

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La discusión teórica alrededor del lenguaje y de la lengua, así como las implicaciones metodológicas de las concepciones que circulan para la comprensión de los discursos, se transforma desde los años 80 con la recepción de las diversas teorías de la Lingüística Textual. En el contexto colombiano, este nuevo paradigma impulsó la reorientación de muchas de las concepciones alrededor de la enseñanza de las lenguas, conduciendo a la búsqueda de estrategias tendientes a la superación de los límites de la oración para abordar la comprensión del discurso como unidad de análisis.

Particularmente en las universidades, estas nuevas tendencias impulsaron la investigación para la comprensión de los discursos sociales como elemento constitutivo de la formación de docentes. La incorporación de los planteamientos provenientes de la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis Textual, en la reflexión académica y en los programas de formación docente, mostró cierto impacto en el currículo de la Educación Básica, como lo demuestran las reformas adelantadas, especialmente a partir de la adopción del Enfoque Semántico-Comunicativo. (Rodríguez y Jaimés, 1999:9-13). Estos esfuerzos constituyen un índice revelador de la superación del estudio de la lengua exclusivamente como sistema formal, en la perspectiva de abordar la comprensión del lenguaje en sus múltiples dimensiones y relaciones.

Los diversos enfoques propuestos para el análisis del discurso muestran la fortaleza teórica y metodológica de este nuevo paradigma. En ellos se condensan aportes provenientes, entre otros, de la Sociolingüística (W. Labov, 1983); la Etnografía del Habla (D. Hymes, 1967, 1980); las Teorías de la Enunciación (E. Benveniste, 1971, O. Ducrot, 1980, D. Manguenau, 1980, P. Charaudau, 1983); la Sociología de la Educación (B. Bernstein, 1962, 1974, 1980; M. Stubbs, 1987) y la Lingüística Textual (T.A. van Dijk, 1970... 2000), sin olvidar, por supuesto, los planteamientos pioneros de M. Bajtín (1982) relativos al carácter dialógico del lenguaje. Pese a la variada gama de posibilidades analíticas, en todos estos enfoques se evidencia la construcción de un nuevo territorio que tiene sus propias categorías, traza nuevas tareas e incorpora avances en la investigación. Como síntesis de este nuevo paradigma, la Lingüística Textual se postula como una perspectiva interdisciplinaria para la interpretación de la significación en las variadas dimensiones del discurso.

Consecuente con este enfoque, postulo el problema de la discursividad y sus implicaciones en los procesos pedagógicos, a partir de la elaboración de un marco de referencia que da cuenta de la complejidad de tal objeto. Considero que los fundamentos de la Lingüística Textual, sustentan una perspectiva interdisciplinaria del lenguaje y del discurso que permite articular en relaciones de complementariedad los conceptos referidos a la cognición,

* Estas reflexiones hacen parte del horizonte conceptual de la investigación institucional "Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula", que ha sido adelantada por la autora en el marco del Convenio Universidad Distrital Francisco José de Caldas" (Colombia) - Universidad Central de las Villas (Cuba) para optar al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.



la sociedad y la cultura, a partir del discurso. Por consiguiente, postulo una concepción del lenguaje, la interacción y la argumentación, como ejes de la formación lingüística centrada en el discurso, a partir de la cual se fundamente el apoyo de los docentes a los desarrollos de los niños en las distintas dimensiones del currículo de Preescolar.

En este sentido, comparto el planteamiento de Teun A. Van Dijk respecto a los discursos, entendidos como "formas de acción e interacción social, situados en contextos sociales en los cuales los participantes no son tan sólo hablantes/escritores y oyentes/lectores, sino también actores sociales que son miembros de grupos y culturas. Las reglas y normas del discurso son socialmente compartidas. Las condiciones, funciones y efectos del discurso son sociales, y la competencia discursiva se adquiere socialmente. En síntesis, el discurso y sus dimensiones mentales (tales como los significados) están insertos en situaciones y estructuras sociales. Y, a la inversa, las representaciones sociales, las relaciones sociales y las estructuras sociales con frecuencia se constituyen, se construyen, validan, normalizan, evalúan y legitiman en y por el texto y el habla. (1999: 19-20).

De acuerdo con esta orientación, es necesario situar el análisis del discurso pedagógico de acuerdo con sus condiciones de realización, los propósitos de la interacción y los participantes en los intercambios. Se trata así de explicar el funcionamiento de un tipo discursivo especializado que se organiza atendiendo funciones particulares de transmisión, regulación y reproducción de modelos culturales y formas de conciencia y práctica social de acuerdo con su marco histórico - social, tal como lo proponen Basil Bernstein (1990) y otros. En este contexto, entiendo el discurso como un «evento comunicativo específico» de naturaleza compleja que involucra actores sociales con roles definidos (maestros-alumnos) que intervienen en actos comunicativos (interacciones escolares orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje), los cuales se localizan en situaciones específicas de tiempo y lugar (el aula de Preescolar), con propósitos definidos por un contexto institucional más amplio (la escuela), así como las consecuencias de las políticas estatales en relación con la educación y los fines sociales de la misma. Esta aproximación al discurso de los niños en el ámbito de la escolaridad Preescolar, permite comprender de qué manera los factores sociales y culturales inciden en la producción de los discursos y cómo al hacer explícitas las marcas discursivas es posible recuperar las condiciones del contexto y sus implicaciones en la cognición social, trascendiendo las situaciones en las cuales se enmarcan los eventos comunicativos en el aula, para poder explicar aspectos relativos a otras dimensiones sociales.

Los fundamentos de la Lingüística Textual, sustentan una perspectiva interdisciplinaria del lenguaje y del discurso que permite articular en relaciones de complementariedad los conceptos referidos a la cognición, la sociedad y la cultura, a partir del discurso.

Desde este marco, se estructura una propuesta teórica para que los docentes analicen la estructura, el funcionamiento y las funciones que cumplen las estrategias de argumentación utilizadas por los niños en la interacción maestro-niño, y, correlativamente, comprendan la orientación de sus propias interacciones para que puedan propiciar, a partir de las situaciones de aprendizaje planeadas, el desencadenamiento de dicha actividad discursiva, tomando las opiniones argumentadas de los niños sobre eventos de su entorno social y cultural como objeto de estudio. De esta forma, sustento y valido la necesidad de incorporar tales campos como ejes básicos para la configuración de un programa de formación de docentes investigadores desde el aula para la educación Preescolar y su reconceptualización en estrategias didácticas encaminadas a alcanzar mayores lo-

gros en la competencia comunicativa de los niños.

1. El lenguaje y sus funciones en la vida del niño. En la tarea de propiciar el desarrollo de la competencia discursiva de los niños en situaciones de aprendizaje escolar, es preciso que los docentes profundicen sobre la concepción de lenguaje. Para tal efecto, postulo el lenguaje como la facultad humana gracias a la cual los seres humanos elaboran su representación del mundo natural y social, construyen los nexos en la interacción social y recrean sus experiencias mediante la configuración de nuevos mundos a partir de su elaboración simbólica del sentido. De manera que el lenguaje se constituye en un proceso totalizante de naturaleza social; en una práctica cognitiva, discursiva y cultural mediante la cual se lleva a cabo la función esencial de la significación. Al configurarse como un sistema semiótico de mediación, el lenguaje se constituye para el niño en el medio fundamental a través del cual accede a la interpretación y regulación de su cultura; punto de vista que comparto con Jerome Bruner, quien afirma que «la interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este periodo de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje» (1990:24)

Lo anterior indica que la adquisición del lenguaje es fundamentalmente un proceso a través del cual el niño «aprende a significar», puesto que, como lo demuestra M.A.K. Halliday (1986:31), mediante las funciones del lenguaje, el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad. De acuerdo con Halliday, el lenguaje del niño cumple inicialmente siete funciones, las cuales se mantienen hasta aproximadamente los 18 meses de edad.² Estas funciones evolucionan cuando el niño se apropia de su lengua materna y se incor-

2 Estas funciones son: "instrumental («Quiero»): para satisfacer necesidades materiales; reguladora («Haz lo que te digo»): para regular el comportamiento de los demás; interactiva («Yo y tú»): para involucrar a otras personas; personal («Aquí estoy»): para identificar y manifestar el yo; heurística («Dime por qué»): para explorar el mundo exterior e interior; imaginativa («Finjamos»): para crear un mundo propio; Informativa («Tengo algo que decirte»): para comunicar nuevos informes." (M.A.K. Halliday, 1986:31)



pora a nuevas actividades en su contexto sociocultural. Se puede afirmar que en el momento de su ingreso a la educación Preescolar (cuyas edades oscilan entre los 4 y los 6 años de edad), los niños han avanzado en su proceso de adquisición de la lengua materna y la facultad humana de la significación se manifiesta a través de tres funciones básicas: la función cognitiva, la función interactiva y la función recreativa³, las cuales se relacionan, a su vez, con las funciones señaladas por K. Bühler (1934, 1967) y L.A. Baena (1989), a saber, representativa (cognitiva), conativa (interpersonal) y expresiva (estética), respectivamente.

En cuanto sistema de representación (función cognitiva), el lenguaje permite al niño transformar su experiencia en sentido que circula en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad; a través de esta función, el niño configura un sentido acerca de su entorno, lo que le posibilita situarse en el mundo, conocer e interpretar las realidades, construir imágenes sobre la naturaleza, la sociedad y los demás elementos que conforman su referencia en el marco de una cultura.

Como sistema de interacción (función interactiva), el lenguaje permite al niño establecer la comunicación con los demás seres humanos, posibilitándole la construcción de vínculos, la apropiación de las pautas culturales, los valores, los rituales y demás formas de socialización inherentes al establecimiento de sus relaciones intersubjetivas.

En cuanto sistema de re-creación del sentido (función recreativa, estética o lúdica), el lenguaje posibilita al niño la invención de la realidad, a partir de la construcción de mundos posibles con la palabra, la creación de situaciones en las cuales disfruta del placer de jugar, de soñar, de narrar y de configurar nuevas situaciones en las cuales despliega las potencialidades de su imaginación creadora.

Teniendo en cuenta las funciones anteriormente señaladas, desde esta investigación propongo que la escuela asuma la actividad discursiva de los niños en la complejidad de sus dimensiones, entendiendo que el lenguaje constituye la expresión de la cognición, la intersubjetividad y la recreación del sentido y, por consiguiente, las acciones pedagógicas requieren orientarse hacia la ampliación del potencial de la significación en el niño. Esto supone la creación de situaciones de aprendizaje funcionales, contextualizadas y significativas que propicien nuevos desarrollos acordes con sus intereses, necesidades y realidades del entorno social y cultural, así como de las exigencias del sistema escolar. En dicho contexto, las estrategias pedagógicas fundamentadas en los propios desarrollos de los niños, generan un espacio propicio para la cognición, la interacción y la expresión lúdica.

Este acercamiento al lenguaje es compatible con la propuesta que sustenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la Educación Preescolar, atendiendo los planteamientos de Jacques Delors⁴, para la superación de los sistemas educativos formales que solamente dan prioridad a la adquisición de conocimientos. Se busca así poner en circulación una concepción holística de la educación en la que se promuevan otras formas de aprendizaje alrededor de los procesos que nos definen como seres humanos: «Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de

la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.» (1998:41-43)

Por otra parte, el Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, mediante el cual se reglamenta en Colombia la Educación Preescolar, establece como principios la *integralidad*, la *participación* y la *lúdica*. (M.E.N. 1998c: 29-31). Evidentemente, para alcanzar estos propósitos se requiere impulsar desde la escuela el desarrollo de las funciones plenas del lenguaje en el niño, en la perspectiva de alcanzar la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión con su comunidad, así como el ejercicio de su imaginación creadora. Estas metas educativas dependen en gran medida de la adecuada fundamentación y apropiación por parte de los docentes sobre las concepciones lingüísticas y pedagógicas que las sustentan, de modo que puedan recontextualizar los lineamientos curriculares para constituirlos en formas de acción conducentes al logro de los fines educativos.

2. LA LENGUA COMO SISTEMA FORMAL, SIGNIFICATIVO Y ACTUATIVO.

Para los propósitos de la formación docente, también es importante situar la comprensión de la lengua materna en el marco de una praxis social y cultural. Por lo tanto, propongo que ésta se aborde desde el Preescolar en la totalidad de sus dimensiones, es decir, como sistema formal, significativo y actuativo. Este planteamiento parte de reconocer que el dominio de la lengua incorpora tanto el conocimiento de sus aspectos formales (componentes fonológico y sintáctico), como de éstos en función de la significación (componente semántico) que circula de acuerdo con las condiciones específicas de su realización (componente pragmático) en una relación indisoluble en la actividad discursiva y, por lo tanto, requieren ser abordados holísticamente en todos los niveles de la escolaridad.

Esto significa que la lengua debe ser estudiada en sus aspectos formales, es decir, en la dimensión de su *estructura*, para responder a la pregunta ¿cómo es?, a partir de la cual se determina cuál es su forma, a través de sus componentes fonológico y sintáctico, a fin de especificar «en qué condiciones y bajo cuáles reglas los enunciados están bien formados» (Van Dijk, 1983:80), en las secuencias producidas por los niños en sus interacciones.

Igualmente, la lengua requiere ser estudiada en su *funcionamiento*, es decir, como un conjunto de elementos y relaciones capaces de generar secuencias significativas. Por lo tanto, también se requiere responder ¿cómo funciona la lengua?, teniendo en cuenta que el componente semántico «indica las condiciones para que los enunciados sean interpretables (tanto en lo relativo al significado como a la referencia)». (Ibid:80).

Finalmente, la lengua también debe ser comprendida desde la *función* para la cual los usuarios recurren a su empleo en los procesos de la interacción. El estudio del componente pragmático responde a la pregunta ¿para qué se usa la lengua?, en cuanto ana-

3 En esta perspectiva asumo la función "como utilización consciente del lenguaje con una finalidad humana definida", en el sentido propuesto por Baena (1989:24), diferenciándola de otras concepciones respecto a la función, tal como se desprende de las propuestas por R. Jakobson, 1960 (expresiva, conativa, referencial, metalingüísticas, fática y poética) y M.A.K. Halliday, 1975 (ideacional, interpersonal y textual).

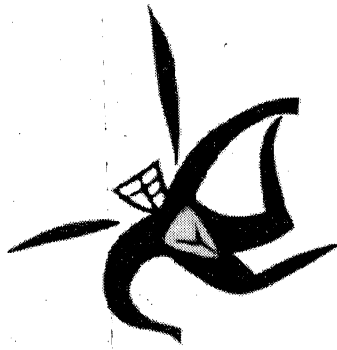
4 Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors En: "La educación encierra un tesoro" (1997). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.



liza "las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas. Así pues, la pragmática se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de los enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado." (Ibid:81).

Los componentes sintáctico y fonológico, semántico y pragmático conforman de manera solidaria el sistema lingüístico y, en consecuencia, requieren ser tomados como aspectos complementarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. Sin embargo, por lo general la escuela tan sólo se ocupa del componente formal de la lengua, descuidando los niveles significativo y actuativo. Al privilegiar tales aspectos, en detrimento de las dimensiones semántica y pragmática de la lengua, se olvida que la lengua se constituye en el mediador primario entre el individuo y la sociedad. Por el contrario, es necesario reivindicar que «cuando el niño aprende a hablar adquiere un sistema de signos que como cualquier otra institución social desarrolla de acuerdo con una praxis sociocultural» (Vigotsky, 1976:71). Este planteamiento también es impulsado por Bruner para explicar la adquisición de la lengua por parte del niño, cuando señala que «entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje entonces consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática.» (Bruner, 1990:40)

En síntesis, se requiere que las actividades encaminadas a los desarrollos de la lengua materna en el contexto de la escuela se orienten hacia la significación, entendiendo con Halliday (1986:23) que «no sólo 'conocemos' nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos... sabemos comportarnos lingüísticamente.» En esta tarea, el papel del docente es fundamental, por cuanto de las estrategias que proponga para el desarrollo de las competencias y logros de los niños en las diversas dimensiones de su formación, también dependerá la posibilidad de apoyarlos en sus procesos de apropiación de su lengua materna. En este sentido, las estrategias pedagógicas tienen que apoyarse en la construcción de situaciones de aprendizaje funcionales, variadas, contextualizadas y significativas para los niños, a partir de las cuales se creen las condiciones propicias para la negociación de la significación. En esta búsqueda, se trata de articular en un todo coherente las dimensiones, formal, semántica y pragmática de la lengua, de manera que el niño haga claros los propósitos de su interacción y disponga de los medios discursivos adecuados para su expresión, a partir tanto del dominio de una estructura conceptual del mundo social y físico, como de las convenciones sociales que regulan los intercambios.



Teniendo en cuenta que el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua se producen en la interacción del niño con los demás, Bruner (1990) plantea la existencia de un mecanismo de adquisición que denomina *Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (LASS: Language Acquisition Support System)*, basado en marcos rutinarios y familiares de la comunicación. Bruner afirma que la apropiación de una lengua solamente se logra a través de su uso y no precisamente de la enseñanza de reglas gramaticales, con lo cual está reafirmando que el lenguaje deberá ser entendido como «una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra (interactuar) de compartir su atención, de constituir realidades a las cuales adherimos» (Ibid: 118).

Con base en este planteamiento, propongo que este mecanismo, referido básicamente a las etapas previas al acceso a la educación Preescolar, se traslade y desarrolle en los contextos del aprendizaje escolar constituyéndolo en un *Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP)*. En consecuencia, se trata de la apropiación por parte del docente de un sistema intencionalmente dirigido a la creación de situaciones de comunicación encaminadas al desarrollo de estrategias discursivas, en el marco de acciones pedagógicas planeadas (talleres que propicien formatos de interacción, juego, conversación) que conduzcan a la utilización de formas cada vez más complejas del discurso por parte de los niños.

En este caso, el *Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP)* tiene como función esencial ayudar al niño a dominar los diversos usos y funciones del lenguaje, a partir de la generación de situaciones en las cuales requiera de nuevas formas de la lengua que le permitan adecuar las estrategias de discurso a sus intencionalidades y necesidades comunicativas, teniendo en cuenta los interlocutores y los contenidos que quiere representar mediante la interacción. En tales situaciones, los formatos se amplían y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario, de acuerdo con los logros que el docente espera alcanzar. En la medida en que el adulto «requiere transmitir su conocimiento puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido.» (Bruner, 1990:131). De esta forma, la interacción en el aula de Preescolar se configura como un escenario adecuado para el uso pertinente, contextualizado y significativo del discurso, que no es otra cosa que el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, entendida ésta como la capacidad para construir y reconstruir sentidos en los procesos de interacción, bien sea respecto a la realidad natural o social, la relación con los otros o la recreación imaginativa de la realidad. Por consiguiente, se requiere que el docente asuma los procesos de apropiación de la lengua materna en todas sus dimensiones y componentes, esto es, como sistema formal, significativo y actuativo, en tanto expresión de la facultad humana de la significación.

El SAP necesitará orientarse hacia un desarrollo amplio de la dimensión comunicativa del lenguaje, en los términos propuestos por los Lineamientos Curriculares para el Preescolar, en cuanto

5 De acuerdo con Bruner, un vehículo principal del LASS es el formato. "El formato es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles. Se convierten en rutinas tan familiares en la interacción del niño con el mundo social... modelos a partir de los cuales se construyen una interacción social y un discurso más complejos. (Ibid:119). Los formatos al regular la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje." (Bruner, 1995:179).



sus estrategias apunten a lograr que el niño exprese sus «*conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos*» (MEN, 1998c:36). Igualmente, la puesta en escena de las estrategias pedagógicas, a manera de formatos de interacción, hacen factible la consecución de los logros escolares, teniendo en cuenta que para el niño «*entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.*» (Ibid:37)

Afirmo, entonces, que a partir de una concepción de la lengua y el lenguaje -entendidos como sistemas de construcción y expresión de la significación-, el niño estará en condiciones de desarrollar todas las dimensiones del currículo mediante la expresión de sus emociones (dimensión socio-afectiva); la construcción de su identidad como persona que se relaciona con el mundo (dimensión corporal); la formación de representaciones y relaciones, y por tanto, de pensamiento (dimensión cognitiva); la expresión de conocimientos, ideas, acontecimientos y fenómenos de la realidad y de los mundos posibles (dimensión comunicativa); la capacidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones respecto a sí mismo y al entorno (dimensión estética); la creación y desarrollo de la cultura, valores, intereses, aptitudes y actitudes de orden moral (dimensión espiritual); la orientación de las relaciones con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y su papel en ella para aprender a vivir juntos (dimensión ética).

3. La interacción discursiva en el aula: escenario para el desarrollo de las dimensiones de la formación del niño de Preescolar. La comprensión del docente sobre la naturaleza de la interacción en el aula y su autorreflexión sobre la manera como orienta cotidianamente tales intercambios con los niños en los contextos escolares, constituye otro de los ejes sobre los cuales fundamento teóricamente el presente estudio. En tal dirección, examino el concepto de la interacción mediada por el discurso pedagógico, a fin de establecer ciertas condiciones básicas para que las acciones discursivas en el espacio del aula, se constituyan verdaderamente en un medio para acceder a la negociación de la significación.

En primer término, postulo la interacción como una forma de actuación social que supone la reciprocidad, por cuanto está constituida por «*una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes*» (T.A. van Dijk, 1983:89). La acción, en este caso, implica un propósito o intención de ejecutar un hacer, que puede considerarse exitoso en cuanto su resultado coincida con las intenciones de los actuarios, para lo cual es fundamental que la secuencia de acciones sea coherente, esto es, que estén relacionadas entre sí.

Las interacciones se realizan a través de la producción de enunciados o discursos, la cual responde -a su vez- al dominio de ciertas condiciones de orden cognitivo y social. Por consiguiente, una interacción discursiva es pertinente y adecuada (eficaz) cuando

En el proceso de adquisición de la lengua materna el niño, a través de los formatos, se apropia de las formas de interacción mediante el apoyo del adulto.

los interlocutores comparten marcos de conocimiento, tienen conciencia de la presencia de «*otro*» que es afectado por su intervención, dirigen intencionalmente sus actos de habla hacia la modificación mental o social del interlocutor. Igualmente, la interacción discursiva parte del reconocimiento de los marcos sociales, espaciales y temporales en los cuales se producen los discursos, las relaciones sociales que median entre los participantes (roles, funciones, posiciones jerárquicas y sociales), los requisitos sociales pertinentes para cada situación de comunicación (convenciones, reglas, deberes y derechos).

Como ya lo he señalado, en el proceso de adquisición de la lengua materna el niño, a través de los formatos, se apropia de las formas de interacción mediante el apoyo del adulto.

En tales secuencias, se instaura una relación por lo menos entre dos partes actuantes, cuyos turnos se alternan dependiendo siempre de una anterior respuesta del otro. «*Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentadas respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo*» (Bruner, 1995:179).

En consecuencia, la interacción discursiva se fundamenta en el principio dialógico sobre el cual se construye la teoría de Mijail Bajtín respecto a la comunicación, según la cual, «*el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante.*» (1982:257)

Con arreglo a las interacciones propuestas, los niños aprenden a hacer claras sus intenciones comunicativas comprendiendo -al mismo tiempo- las intenciones de los otros. Ese proceso de cooperación les permite apropiarse de las formas lingüísticas adecuadas, de la misma manera que se adentran en los caminos de su cultura, interiorizando las pautas, normas y regulaciones propias de los diferentes contextos en los cuales se desempeñan como usuarios de la lengua. Cuando el niño ingresa a la Educación Preescolar tiene ya un amplio dominio de la interacción propiciada por el lenguaje, por lo cual sus formas comunicativas responden a ciertas condiciones y reglas necesarias para actuar discursivamente según sus necesidades e intereses.

En la investigación «*Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna*» que constituye un antecedente del presente estudio, se demostró que los niños están en capacidad de producir de manera pertinente y adecuada distintos tipos de actos comunicativos que responden en su estructura, funcionamiento y funciones a verdaderos actos de habla, entendiendo que, la producción de «*un acto de habla implica el establecimiento de cierto tipo de interacción social, puesto que, toda expresión lingüística posee una*



direccionabilidad de acuerdo con las necesidades de la comunicación y existen razones e intenciones para que los hablantes las realicen.» (Rodríguez y Jaimes, 1996b).

En los contextos analizados en ese estudio, se constató que los niños hacen un uso adecuado y pertinente de diversos actos de habla. La evidencia de este saber-hacer con el lenguaje da cuenta del amplio dominio de las reglas y condiciones de realización de los actos de habla por parte del niño de Preescolar, tanto frente a eventos del mundo real como ante la realidad inventada. Dicho estudio también determinó que las posibilidades de realización de actos de habla como la argumentación y la explicación, dependen del tipo de situaciones propuestas por el docente ya que, en los contextos objeto de análisis, el predominio de actos de comunicación orientados fundamentalmente hacia la instrucción y la regulación limitaban las capacidades expresivas de los niños en cuanto sus turnos en la interacción se reducían a dar respuestas monosilábicas (sí/no) o a repetir o completar el enunciado de la maestra, impidiendo el desencadenamiento de otras actividades discursivas.

Estas evidencias investigativas señalan que es fundamental rescatar el papel del docente como sistema de apoyo para que el «niño pueda alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, sirviéndole como modelo, organizador y monitor» (Bruner, 1995:184) de nuevas experiencias frente al lenguaje. En este sentido, el análisis de las interacciones denotó «la utilización de estrategias tan complejas como la narración, la explicación, la argumentación y el diálogo» (1996^a: 72), cuando las intervenciones del docente proporcionaron el apoyo adecuado para su despliegue.

De manera que la construcción de un escenario adecuado para alcanzar mayores logros en las diversas dimensiones de la formación de los niños, conlleva la puesta en funcionamiento por parte de los docentes de una diversidad de estrategias discursivas dirigidas a mejorar la eficacia de la interacción en el espacio escolar. La capacidad de los docentes es fundamental para generar situaciones que faciliten entre los niños la estructuración de discursos orientados hacia la resolución de problemas, la evaluación de situaciones conflictivas, la construcción colectiva de conocimientos, la opinión y valoración sobre eventos del entorno, la explicación y justificación de sus puntos de vista, la expresión de sus sentimientos y emociones, la imaginación e invención de mundos posibles a través de la palabra.

Efectivamente, la creación de un espacio escolar de este tipo depende de la naturaleza de la interacción maestro-niño, en cuanto ésta responda a ciertas condiciones de aprendizaje, lo cual implica la reorientación del discurso pedagógico tradicional, caracterizado por la ausencia de argumentación. La descripción y explicación de los rituales escolares en el contexto escolar tradicional demuestran que «en el aula se difunde un modelo autoritario de interacción, caracterizado por la unidireccionalidad, la ausencia de mutualidad, la negación de la cooperación» (Ibid:85), aspectos que expresan el modelo monológico dominante en la institución escolar. Esta orientación en el discurso docente impide que se produzcan condiciones favorables para otros tipos de relaciones, lo cual limita en el niño sus posibilidades de apropiación de nuevos formatos de interacción que, a su vez, se constituyan en fundamentos de estrategias discursivas más complejas.

En esta perspectiva, se necesita superar el desconocimiento de los docentes respecto a las capacidades de los niños para operar sobre el discurso, contribuyendo así a la incorporación del aprendizaje estratégico como parte de los logros curriculares, con base en la argumentación. En los contextos escolares analizados, tan sólo esporádicamente se trabaja de manera intencional sobre la producción discursiva de los niños y, en tales casos, las estrategias centran exclusivamente su atención en los textos narrativos, con el único fin de que los niños reproduzcan estos esquemas textuales según las preguntas del docente.

En síntesis, se requiere construir estrategias pedagógicas reorientadoras de la interacción maestro-niño, de manera que ésta se constituya en un escenario adecuado para «proponer al niño la solución de problemas de índole cognitiva e interactiva en el marco de acciones que le proporcionen, al mismo tiempo, espacios para la distensión, la creatividad y la recreación.» (Rodríguez y Jaimes, 1996:37). Es ese andamiaje propiciado por el docente, el que permite al niño continuar sus progresos en el «sutil proceso en el que los adultos organizan el mundo para que pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de otros», a la manera propuesta por Bruner. (1995:185)

4. LA ARGUMENTACIÓN EN EL PREESCOLAR: ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE ACTORES SOCIALES PARTICIPATIVOS Y CRÍTICOS DESDE EL AULA.

La incorporación de la argumentación dentro de los ejes de la formación docente apunta al desarrollo de esta competencia discursiva, como aspecto estratégico para la reorientación de las interacciones en el aula. En el caso de los niños de Preescolar, la argumentación se orienta al desarrollo de sus capacidades como hablantes buscando su apropiación de las estructuras discursivas básicas que les permitan influir en su interlocutor.

Los Logros Curriculares para la Educación Preescolar, establecidos en el Decreto 2343/96, presuponen la apropiación de estrategias discursivas de diversa naturaleza, puesto que sin su desarrollo no es posible que el niño establezca «de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (dimensión cognitiva)», o exprese y viva «sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares (dimensión ética, actitudes y valores)», por no hacer mención sino a dos de las dimensiones de formación establecidas en dicha norma.

El trabajo estratégico sobre la capacidad de argumentar en los niños hace parte de la dimensión social y cultural que le corresponde a la Educación Preescolar en cuanto etapa inicial de su formación como individuos críticos, autónomos, participativos y tolerantes. Es igualmente éste uno de los sentidos bajo los cuales la Constitución Política de Colombia y la Ley General de la Educación asumen el papel de la educación, en cuanto educar, significa primordialmente: «lograr que el educando, al tiempo que se desarrolla como individuo único y diferenciable, autónomo y libre,

6 Se resume que los actos de habla son unidades mínimas de la comunicación lingüística. John Searle señala que cuando un hablante lleva a cabo un acto de comunicación realiza, por lo menos, tres géneros distintos de actos: de emisión, ilocucionarios y proposicionales. «Los actos de emisión consisten simplemente en emitir secuencias de palabras. Los actos ilocucionarios y proposicionales consisten característicamente en emitir palabras dentro de oraciones, en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con ciertas intenciones.» (1990:33)



aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto del 'otro' en cuanto sujeto que detenta los mismos derechos." (Morón Díaz, 1995: T377). La realización plena de esta concepción de educación, implica la búsqueda de nuevas formas en el accionar de la escuela para que, a través de los procesos de formación integrales emprendidos desde las instituciones, se posibiliten tanto la construcción y apropiación de saberes como de pautas culturales orientadas hacia la convivencia pacífica a través de la formación de valores como el respeto, la autonomía, la responsabilidad frente a sí mismo y frente a la sociedad, la tolerancia y la participación.

Por consiguiente, al asumir el lenguaje, la interacción y la argumentación como ejes de la actividad discursiva en el Preescolar, propongo el desarrollo de las estrategias discursivas como soportes esenciales de los procesos de aprendizaje. En tal sentido, retomo el punto de vista de Pierre Oléron, cuando afirma que, «la argumentación sólo es posible en una sociedad que admita un mínimo de libertades individuales y posibilite un lugar para los determinantes racionales de la conducta. En las sociedades modernas, el lugar que la argumentación ocupe en los espacios públicos, testimonia el peso que la libertad de reflexión y de acción ha conquistado.» (Oléron, 1983:17)

En esta investigación profundizo en la estrategia de argumentación, no sólo por su importancia para la búsqueda de soluciones a los conflictos por la vía del diálogo, sino por cuanto -junto con la explicación- es la estrategia que expresa mayor complejidad y sobre la cual menos se trabaja en la escuela y particularmente en el Preescolar. De otra parte, porque han sido poco reconocidas en el lenguaje de los niños y se han excluido de los aprendizajes escolares al considerar que corresponden exclusivamente al discurso de los adultos. Sin embargo, es fácil reconocer que la argumentación está presente desde muy temprana edad en los niños, en cuanto éstos se proponen operar sobre el convencimiento de los adultos para la consecución de fines. Es tal la importancia del discurso argumentativo que autores como Jacques Moeschler (1985) lo equiparan con todo propósito de comunicación, en el entendido de que toda actividad discursiva constituye en sí misma un acto argumentativo, en cuanto todo locutor siempre se propone convencer a otro de aquello que plantea.

En este estudio manifiesto que las estrategias discursivas abarcan el conjunto de operaciones que realiza un hablante para hacerse entender de otro acerca de algo en un contexto particular, es decir, son operaciones del lenguaje que posibilitan orientar los propósitos del hablante hacia la consecución de los fines o metas de la comunicación. Las estrategias abarcan todos los movimientos discursivos a los cuales recurre el hablante para lograr sus propósitos en la comunicación y, por consiguiente, la meta de entenderse depende de los recursos lingüísticos empleados para hacerlo y de la actividad cooperativa que se genera en el interlocutor, en el sentido de interpretar la intencionalidad del hablante y aceptar o no aceptar la validez de lo dicho. Acción e interacción, son conceptos complejos que pueden analizarse a partir de otros más elementales como actuar y hablar. En las interacciones

lingüísticamente mediadas estos dos tipos de acción se encuentran enlazados.

En el marco de la lingüística textual, se plantea que toda estrategia es un esquema caracterizado por una determinada estructura, por lo tanto, se habla de «textos prototípicos», teniendo en cuenta que los textos auténticos no son «puros», ya que en uno mismo se pueden encontrar estructuras de naturaleza variada. Así, por ejemplo, dentro de una estructura textual predominantemente argumentativa, el hablante también introduce estructuras narrativas, descriptivas y explicativas, con el propósito de argumentar o justificar su punto de vista para convencer al otro de la veracidad de su opinión.

Siguiendo a Teun A. Van Dijk, la estructura global de un texto se concibe como una «superestructura», es decir, como un esquema general que responde a tipologías de textos tales como argumentaciones, narraciones, exposiciones, entre otras. Este concepto de esquema o estructura puede relacionarse con el de «formato» expuesto por Bruner respecto al habla de los niños, teniendo en cuenta que son los esquemas o modelos que internalizan a través de sus prácticas contextualizadas con los adultos, para apropiarse de modelos de actuación que respondan eficazmente a las situaciones de comunicación. Los niños aprenden a utilizar formatos para el cumplimiento de distintas acciones, lo que refleja la interiorización de una serie de operaciones conducentes al logro de fines, que se convierten en esquemas discursivos o estrategias.

Al igual que los esquemas cognitivos, las estrategias cumplen un papel fundamental en los contextos de aprendizaje. Estas responden al uso orientado y coordinado del conocimiento pertinente para que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, a partir de la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción y la expresión lógica de los contenidos representados en el discurso.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, concluyo que, en sentido estricto, una estrategia está constituida por la secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra deliberadamente el individuo para lograr sus fines. En el caso del docente, sus estrategias de discurso requieren estar encaminadas hacia los logros en las diversas dimensiones de la formación. Por consiguiente, las acciones pedagógicas hacen parte de su acompañamiento estratégico, buscando que los niños adquieran un mayor dominio de las estructuras de su lengua, de los mecanismos de funcionamiento y de la adecuada orientación de sus discursos en la perspectiva de poder actuar significativamente según sus propósitos comunicativos.

4.1. Propiedades generales de la argumentación. En sentido general, la argumentación es entendida como un recurso comunicativo a través del cual «una persona o un grupo se propone llevar a un auditorio a adoptar una posición recurriendo a la presentación de argumentos que buscan demostrar la validez de la propuesta.» (Oléron, 1983:4). En consecuencia, la argumentación tiene como propósitos comunicativos: convencer a otro para que realice una acción, llegar a acuerdos entre los miembros de un grupo o lograr la adhesión a un punto de vista.⁷

7 Hasta el surgimiento de los trabajos de Ducrot (1973, 1980) y de Anscombe & Ducrot (1983), la teoría de la argumentación provenía principalmente de la retórica clásica o moderna (Perelman, Olbretchs-Tyteca, 1970) o de la lógica natural (Grice, 1982). En consecuencia, el estudio de la argumentación se orientaba, fundamentalmente, hacia las estrategias de discurso de carácter persuasivo o se centraba en los modos de razonamiento implicados para lograr un efecto en el auditorio, mas no en la explicitación de los medios lingüísticos de que dispone el hablante para la orientación de su discurso en la búsqueda de ciertos logros argumentativos. Desde la perspectiva lingüística, la teoría de la argumentación se ha consagrado de manera preferencial al estudio de los operadores y conectores argumentativos (ya que, puesto que, justamente, porque, entre otros), así como a la determinación de las reglas que permiten el ejercicio de la actividad argumentativa, cuya propiedad esencial es el establecimiento de conexiones entre los actos de lenguaje y la realización de actos de argumentación.



Desde la perspectiva textual, es importante resaltar que todo discurso argumentativo implica necesariamente una dimensión dialógica que manifiesta el carácter discutible del objeto de debate. Este supone que los participantes interpreten los enunciados en el contexto social en el que se producen, con base en cierto número de representaciones comunes relativas a los objetos de la discusión. Se entiende entonces que los actos de argumentación «obligan al interlocutor a interpretar los enunciados como argumentos para ciertas conclusiones (muchas veces implícitas) propuestas por el locutor... Argumentar se opone a probar o deducir. Argumentar consiste en dar razones para tal o cual conclusión. Las razones constituyen, mediante su enunciación, tantos argumentos. Una argumentación consiste entonces en una relación entre un argumento o argumentos y una conclusión, ya que por lo general el número de argumentos no se limita a uno solo.» (Moeschler, 1985: 18, 46).

Por lo tanto, una relación argumentativa tiene lugar entre un enunciado A, -producido por un agente (locutor) para actuar a frente a un destinatario (interlocutor)- y un enunciado C, siempre y cuando A esté destinado a servir a C, teniendo en cuenta que argumentar es siempre una actividad comunicativa que implica intenciones (actos ilocucionarios) que se enmarcan en contextos convencionales e institucionales.

El carácter convencional del acto de argumentación puede estar asociado con tres tipos de marcas responsables de esta actividad: las marcas axiológicas, los operadores y los conectores. Estos últimos tienen como función la articulación de enunciados con valor argumentativo, dando indicaciones sobre el estatus de argumento o de conclusión y la forma de interpretar la relación (por intermedio o no de una conclusión). En distintos niveles se puede ver entonces que este acto es convencional y, por lo tanto, marcado por morfemas cuya función principal es indicar la actividad argumentativa.

El aspecto institucional del acto de argumentación está ligado a los derechos y deberes de los interlocutores, es decir, a un conjunto de normas propias de la interacción. La obligación argumentativa consiste en concluir en el sentido indicado por dicho acto. En cuanto acto institucional, la argumentación radica en la pretensión de obligar al interlocutor a extraer tal tipo de conclusión, esencialmente en virtud del carácter normativo de los principios sobre los cuales se apoya.

Según Moeschler, para que un enunciado o enunciados puedan catalogarse como argumentaciones se requiere que las relaciones establecidas entre ellos cumplan propiedades como las siguientes:

- a) Hay relación argumentativa entre dos enunciados A y C, cuando uno de los dos (A) se presenta como destinado a hacer admitir, justificar al otro (C). A es el argumento, C es la conclusión. En otros términos, el argumento A se presenta como una razón (juzgada suficiente) para hacer admitir la conclusión C.
- b) La relación argumentativa no necesariamente se establece entre dos entidades lingüísticas del tipo enunciado. En efecto, la conclusión puede estar implícita y ciertos argumentos constitutivos de la relación argumentativa ser de naturaleza no lingüística.
- c) La conclusión puede estar implícita pero siempre debe ser accesible. Por consiguiente, el interlocutor debe disponer

en el contexto del enunciado de suficientes informaciones para poder restablecer la conclusión cuando ésta está implícita.

- d) El valor argumentativo de un enunciado (es decir, el hecho de que deba ser interpretado como un argumento dirigido hacia una conclusión) está determinado por su orientación argumentativa. (Ibid: 52-53)

Esto significa que, dentro de un enunciado, un argumento tiene la posibilidad de ser evaluado en términos de su fuerza argumentativa o de la contradicción que éste introduce. Lo que me interesa resaltar es el carácter del contenido del enunciado que tiene valor de argumento (orientado hacia cierta conclusión) y, de otra parte, el carácter gradual de esta orientación. En otros términos, si se argumenta a favor o en contra de una tesis (conclusión), se hace de manera relativa y no absoluta, teniendo en cuenta dos operaciones comunicativas básicas que se ponen de presente en la superficie de los discursos: la justificación y la negociación, a las cuales subyace la intencionalidad de lograr efectos en el interlocutor.

Golder (1996:23), señala que la operación de negociación «recubre en parte las operaciones de modalización: permiten al locutor distanciarse de su discurso o modular sus propósitos por la vía de unidades lingüísticas como «yo pienso que...» «puede ser...», y a partir de ella se define la relación entre el enunciatador y su enunciatado. Nos basamos entonces en el contenido semántico de los discursos, teniendo en cuenta si los argumentos son admisibles (según hagan mención a valores o experiencias supuestamente compartidas por el locutor y su interlocutor). Ningún sistema de la lengua permite saber si el argumento es admisible o no, solamente la interpretación de lo que ha sido dicho permite pensar que un argumento es admisible dentro de una situación determinada.»

La argumentación se apoya en un objeto «discutible», es decir, sobre el cual existan muchas posibilidades de interpretación y por consiguiente variadas posiciones, así algunas de ellas sean más dominantes que otras. De manera que los argumentos que se presentan como apoyo a una determinada posición, dependen de la selección realizada por el locutor, quien inserta en su discurso los argumentos de tesis adversas y las refuta (o las acepta parcialmente, como en el caso de la concesión), anticipándose en muchas ocasiones a los posibles argumentos de su interlocutor. Así, «(Me parece que (indeterminado), yo digo que (dominio del decir), yo estimo que (dominio de la opinión), yo he constatado que (dominio de la experiencia)» (Ibid: 43), expresan posiciones diversas por parte del locutor que, a su vez, determinan el giro de la interacción.

La negociación está presente en todo tipo de discurso puesto que siempre se toma en cuenta al «otro» en la comunicación, aunque aparece con mayor fuerza en la argumentación. En cuanto la argumentación conlleva la presentación y discusión de puntos de vista respecto a un determinado tópico, es imprescindible garantizar la participación del locutor mediante el espacio de la negociación, por cuanto se trata de lograr la modificación de las representaciones del interlocutor, de sus creencias o de su adhesión o rechazo a través de la actividad discursiva.

El modo discursivo sobre el cual se sitúa la argumentación también muestra la manera como el locutor construye su objeto para modificar las creencias del interlocutor. Retomando la clasificación establecida por Dispaux (1984) se puede decir que los enunciados axiológicos (que expresan un juicio) sitúan la argu-





mentación en un nivel propicio para la discusión; los enunciados factuales (que expresan un hecho) tendrían la tendencia a bloquear toda posibilidad de discusión. La posibilidad de intervención que el locutor deja al interlocutor permite, en efecto, una real negociación entre los participantes. (Golder: 40) En síntesis, el discurso argumentativo elaborado es negociado y, por lo tanto, el locutor, mediante el empleo de ciertas formas lingüísticas, debe permitir un espacio de negociación a su interlocutor.

En cuanto a la operación de *justificación* se requiere un análisis semántico del contenido de los argumentos. «En situación de diálogo, muy tempranamente los niños saben justificar sus posiciones, pero no lo hacen de manera sistemática (la necesidad de justificarse con frecuencia se encuentra ligada, como en muchos adultos, a una necesidad inmediata: obtener que el otro cambie de parecer) y lo hacen de manera rudimentaria (un solo argumento se plantea en apoyo a una posición).» (Ibid: 65)

Investigaciones realizadas en situaciones naturales de interacción con niños entre 3 y 6 años permiten identificar «la aparición precoz de conductas argumentativas» (Ibid: 123), bajo la forma de estructuras conformadas por un argumento acompañado de una justificación. La estructura principal de la argumentación, a saber, la justificación, «es manejada desde una corta edad en situaciones «naturales» en las cuales la negociación social constituye una verdadera razón para argumentar. (Ibidem.)

Lo anterior significa que para la elaboración de un discurso argumentativo es necesario plantear una divergencia inicial, de modo que se cree la necesidad de un debate. Igualmente, se precisa desarrollar la capacidad de mantener el tema de la discusión, adoptar una perspectiva diferente a la propia y generar un espacio que posibilite la manifestación de la toma de posición a través de los distintos turnos en la conversación. Para este propósito, se necesita de la cooperación discursiva, en el sentido de que los participantes hagan referencia al mismo tópico de discusión, puesto que, de lo contrario, no pueden llegar a comprometerse en la argumentación.

En el proceso de despliegue de las estrategias argumentativas en el aula, la intervención del docente «como sistema de apoyo» requiere orientarse hacia el mantenimiento de las unidades temáticas y las conexiones establecidas entre los distintos enunciados, conduciendo mediante sus preguntas, precisiones y comentarios a la elaboración de puntos de vista respecto al referente compartido y, por esa vía, a la consiguiente toma de posiciones frente a una situación conflictiva.

4.2. Perspectiva de análisis de los discursos argumentativos. Como ya lo he señalado, la producción de un determinado tipo de discurso supone la internalización de un formato o modelo complejo y su adecuación a las características de la situación de comunicación. Existe una variedad de discursos argumentativos, a los cuales el niño se va enfrentando a medida que crece, y a partir de los cuales construye un repertorio al que recurre según situaciones que varían con las exigencias de su entorno. Es evidente la existencia de múltiples discursos de carácter argumentativo, que guardan entre sí propiedades comunes: las operaciones puestas en marcha son constantes, cualquiera que sea la situación, pero se manifiestan de una forma más o menos elaborada en función de

Para la elaboración de un discurso argumentativo es necesario plantear una divergencia inicial, de modo que se cree la necesidad de un debate.

ciertos parámetros, entre otros, la edad del locutor. Fayol (1991, citado por Golder), plantea que todos los textos de un mismo tipo son objeto de operaciones similares y que, por lo tanto, se trata de destacar las unidades lingüísticas constantes. Sin embargo, de lo que se trata en la presente investigación es de especificar cuál es la particularidad en los discursos de los niños, teniendo en cuenta sus desarrollos cognitivos, discursivos y culturales.

La producción de una argumentación, así sea en su forma más elemental, como tomar una posición asociada a una justificación, requiere de una situación particular. El locutor debe tener por finalidad la modificación de las representaciones de sus interlocutores.

Por lo general, en los niños las situaciones de conflicto son las que conducen a la producción de tales argumentaciones y, en consecuencia, el locutor debe manejar las operaciones de planificación y textualización, que subyacen a la producción de una argumentación elaborada.

Para los fines de la interpretación de los discursos argumentativos de los niños adopto una perspectiva, en la que se toman en cuenta la articulación del texto y el contexto, por cuanto el lenguaje es considerado como una actividad que conlleva a un producto interior (representación de la situación) y a un producto exterior (el discurso). En consecuencia, parto de la determinación de la situación de comunicación en la que el locutor se halla comprometido, la cual se expresa tanto en la estructura de su discurso (recurriendo a ciertas unidades lingüísticas propias de las formas argumentativas), como en el funcionamiento semántico del contenido de la representación que construye de acuerdo con los propósitos de la comunicación o función que cumplen sus enunciados en la interacción. El «acto de argumentar» integra, en su conjunto, las dimensiones mencionadas. Los docentes de Preescolar requieren tener en cuenta el grado de apropiación de las estructuras básicas de la lengua para determinar qué tipo de recursos emplean los niños para la elaboración de sus argumentos, su justificación y los modos de negociación que utilizan. Igualmente, precisar el tipo de referentes que los niños expresan para la defensa de sus puntos de vista, en el marco de los modelos socioculturales en los cuales se desenvuelven. Por otra parte, establecer qué finalidades persiguen con sus actos de argumentación y en qué contextos los docentes -en cuanto interlocutores- hacen emerger las producciones argumentativas. Por consiguiente, considero necesario analizar las producciones argumentativas partiendo de ciertos parámetros de la situación de comunicación, teniendo en cuenta que, tanto el tratamiento de la situación, como el de los referentes extralingüísticos incorporados como tema de debate, dependen en gran medida de las creencias y saberes previos de los niños, ya que, los objetos de argumentación se construyen en el marco de la interacción y son discutibles.

La presente investigación muestra que la producción de construcciones argumentativas en los niños reposa esencialmente en sus posibilidades para asumir una posición hipotética frente a ciertos objetos extralingüísticos, que a su vez tienen que ver con su entorno inmediato y sus experiencias previas. En efecto, si el discurso argumentativo se distingue de otros tipos discursivos es también por la naturaleza misma de su referente. Mientras que en los discursos narrativos, el locutor puede apoyarse sobre aspectos internos relacionados con el contenido del referente para estructurar su texto (cronología de los eventos, características de los per-



sonajes, entre otros), las representaciones del contenido en el discurso argumentativo son más complejas.

Al subrayar la necesidad de las interacciones sociales para aprender a argumentar, es necesario enfatizar sobre otro elemento: la finalidad comunicativa. Es evidente que el niño aprende a argumentar en cuanto aprende a orientar su discurso hacia ciertas finalidades comunicativas. Tales finalidades se logran a través de algunas operaciones cada vez más elaboradas. Lo que interesa en este estudio es que los docentes reconozcan en el discurso una serie de marcas que les permitan constatar el nivel de manejo de la lengua -como sistema formal, significativo y actuativo-, por parte de los niños. Por lo tanto, se enfatiza en las formas de *justificación* (para hacer aceptar su posición es necesario que construya argumentos) y las formas de *negociación* (en la medida en que un discurso argumentativo es reconstruido para un auditorio particular, es necesario tener en cuenta este auditorio) efectivamente utilizadas por los niños, para proponer, a su vez, estrategias pedagógicas que posibiliten la apropiación de tales formatos.

CONCLUSIONES

1. La comprensión de la estructura, el funcionamiento y las funciones a través de la actividad discursiva que se despliega en la interacción en el aula y la creación de situaciones de aprendizaje funcionales, contextualizadas y signifi-

cativas, promueven los desarrollos de las funciones cognitiva, interactiva y estética del lenguaje, de acuerdo con los intereses, necesidades y realidades del entorno sociocultural de los alumnos.

2. El cumplimiento de los fines de la educación en Colombia depende de la adecuada fundamentación y apropiación por parte de los docentes sobre las concepciones lingüísticas y pedagógicas que las sustentan, de modo que puedan recontextualizar los Lineamientos Curriculares y demás disposiciones estatales, para constituirlos en formas de la acción escolar mediante la creación de espacios de interacción adecuados para la construcción de aprendizajes significativos.
3. Desde la perspectiva textual, todo discurso argumentativo implica necesariamente una dimensión dialógica que manifiesta el carácter discutible del objeto de debate. Este supone que los participantes interpreten los enunciados en el contexto social en el que se producen, con base en cierto número de representaciones comunes relativas a los objetos de la discusión. El trabajo estratégico sobre la capacidad de argumentar en los niños hace parte de la dimensión social y cultural que le corresponde a la Educación Preescolar como etapa inicial de su formación, como individuos críticos, autónomos, participativos y tolerantes.

