

DIÁLOGO, DIALOGISMO E INTERLOCUCIÓN¹

GLADYS JAIMES DE CASADIEGO*

DOCENTE E INVESTIGADORA EN EL CAMPO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO
Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUA MATERNA.

Resumen

El artículo indaga en el diálogo como estrategia discursiva y plantea su incidencia en el desarrollo cognitivo social y expresivo de los niños de preescolar, con fundamento en una experiencia investigativa que tuvo como propósito caracterizarlo como práctica discursiva en la primera infancia. Se parte de la consideración de las distintas concepciones de diálogo para definir las teorías del dialogismo y la interlocución como soportes conceptuales del proceso investigativo. Se analizan también los procedimientos metodológicos de la investigación etnográfica que sustentan la reflexión.

Palabras clave: *estrategia, diálogo, cooperación, conflicto, interlocución.*

Abstract

The article investigates the dialogue as a discursive strategy and postulates its incidence in the cognitive, social and expressive development of the kinder garden children with foundation in a research study, which aims to characterize the dialogue as a discursive practice in first childhood. The consideration of the different conceptions of dialogue lets define the interlocution theory as a conceptual framework. The methodological procedures of the Ethnographic research are also analyzed to sustain the reflection.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la importancia del diálogo en el desarrollo de la conciencia humana tanto en la especie como en el individuo plantea la necesidad de ahondar en la comprensión de esta estrategia de la actividad discursiva, soporte de toda cultura, con el objeto de fundamentar propuestas de transformación de las prácticas sociales y pedagógicas en torno a la lengua materna.

En primer lugar, es necesario precisar que en el ejercicio espontáneo y natural de la oralidad que ejecutamos los hablantes de una lengua particular, se realizan distintas estrategias discursivas tales como la narración, la explicación, la argumentación y el diálogo. En cada una de ellas se ponen en funcionamiento operaciones del pensamiento que reflejan procesos de conocimiento del mundo y de los demás, y formas del conocimiento lingüístico que expresan niveles de dominio de los sistemas de significación de la lengua materna.

Así, en la narración se relatan hechos en interrelación y se configuran estados de realidad con

¹ Este artículo forma parte de los resultados finales de la investigación *Propuesta pedagógica para el desarrollo del diálogo en el preescolar*, financiado parcialmente por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Francisco José de Caldas, en el marco de la formación doctoral en ciencias pedagógicas en la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

* Magíster en Lingüística Hispánica. Instituto Caro y Cuervo Diploma de Estudios a Profundidad (D.E.A.) en lingüística teórica y formal, Universidad París VII Jussieu. Candidata a doctorado en ciencias pedagógicas, Universidad Central de Las Villas, Cuba.
Email: gjaimes@cable.net.com

predominio del punto de vista del narrador. En la explicación se ubican los referentes del discurso para expresar de ellos la clarificación, causa o razón de una acción, la justificación o especificación de un procedimiento. En la argumentación se busca la adhesión a un punto de vista y, en consecuencia, se tiene como propósito convencer y persuadir. En el caso del diálogo, se trata de construir realidades comunes mediante la creación de universos discursivos compartidos para operar en la red de la comunicación.

El diálogo, como fundamento de la comunicación lingüística, se constituye en estrategia básica de las modalidades discursivas anotadas, lo que significa que se puede narrar reconstruyendo los diálogos entre los participantes en un evento, explicar y argumentar a través de las secuencias de diálogo que se operan en la interacción discursiva. *“El diálogo, además de estar en el sustrato de otras formas discursivas, aparece como secuencia incrustada en otros modos de producción textual”* (Calsamiglia y Tusón, 199:318). Lo anterior significa que la capacidad de dialogar es heterogénea en su misma naturaleza y, por tanto, para estudiar el diálogo es esencial no solo identificar su estructura, sino especialmente entender el funcionamiento y las finalidades que se intentan en su ejecución.

La presente reflexión sobre el diálogo, el dialogismo y la interlocución se fundamenta en la investigación *Proyecto pedagógico para el desarrollo del diálogo en el preescolar*¹ que defiende como idea científica central el papel del diálogo en el desarrollo cognitivo, esto es, en la capacidad humana de construir realidades, a través de operaciones del pensamiento y el conocimiento; en el desarrollo social, es decir, en el establecimiento de relaciones con los demás en el ámbito de una cultura y en la capacidad de expresar la propia subjetividad. Este planteamiento se articula con la defensa de la efectividad de la Pedagogía de Proyectos, como modalidad de las Pedagogías Interactivas, para lograr los propósitos anteriormente explicitados, puesto que se constituye en espacio de organización de los aprendizajes escolares insertos en actividades que responden a propósitos compartidos.

Se parte de la consideración de que la escuela desconoce lo que el niño realiza en el proceso de adquisición de la lengua materna, anterior a la escolaridad, en donde se construye el diálogo como fundamento de la interacción humana y en consecuencia las propuestas escolares en lengua mater-

na desligan el lenguaje, la oralidad y el diálogo de los contextos de realización. En este sentido, la escuela desaprovecha las competencias dialogales que ya el niño posee y lo coloca en condiciones de desventaja para desarrollar su capacidad de diálogo y para asumirla como instrumento de la cultura.

La investigación formula e implementa un proyecto pedagógico para operar sobre esas realidades y postula el diálogo en primer lugar, como soporte del pensamiento y el conocimiento (desarrollo cognitivo); en segundo lugar, como medio de construcción de la intersubjetividad y la inserción en la cultura (desarrollo social) y en tercer lugar, como elemento fundamental de la expresión de la subjetividad (desarrollo expresivo).

Desde lo teórico, la investigación se inscribe en una concepción del lenguaje como producción humana de significación y relación con lo real. *“El lenguaje es la resultante cualitativa del proceso que llevó a la especie del signo (señal) al significado y se realiza en el plano social”* (Merani, 1980: 75).

Se entiende, de esta manera, que en el proceso de humanización se operó una relación muy estrecha entre los dominios del pensamiento y la acción, todo alrededor de la palabra compartida. La producción del lenguaje tiene entonces como premisas las condiciones biológicas del desarrollo de la especie, en el plano simbólico, la construcción de formas de representación de la realidad en el contexto de las relaciones sociales. Esto significa que *“la palabra y el pensamiento discursivo son producto genérico especializado resultante del contacto de seres que emplean con sentido medios que la naturaleza pone a su alcance y con los cuales prolongan la praxis cotidiana transformándola en símbolos”* (Ibíd.: 118).

Desde esta perspectiva, la palabra introduce nuevas conexiones entre la experiencia del hombre y las cosas, ya que condensa las relaciones entre sujetos en actividad a través de la representación simbólica. El diálogo se constituye entonces en estrategia esencial del intercambio comunicativo que tiene lugar en circunstancias concretas de realización. A continuación, se examinan las distintas concepciones de diálogo que han circulado

1 La experiencia investigativa involucro una población de 150 niños de medio social desfavorecido, con edades que oscilan entre los 4 y 6 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas del Distrito Capital de Bogotá.

en los estudios lingüísticos con el objeto de precisar la orientación que asume la investigación.

EL DIÁLOGO Y LA CREACIÓN DE UNIVERSOS DISCURSIVOS COMPARTIDOS

La capacidad de dialogar, tan necesaria para la creación de lazos en una cultura, representa el potencial liberador de las crisis de la humanidad que oscila entre la visión de un mundo homogeneizante y la multiplicidad de lo real que obliga a asumir formas también diversas de significación. El hombre es por naturaleza dialogal y, en consecuencia, entender esta capacidad humana es emprender la búsqueda de alternativas a la crisis de incomunicación y ausencia de interlocución en general.

Ligada a la historia de la humanidad, la palabra diálogo ha tenido distintas significaciones derivadas de las reflexiones que su conocimiento suscita. El primer obstáculo para su comprensión se deriva de su familiaridad ya que está ligado a la misma naturaleza humana. En consecuencia, hablar del diálogo significa hablar de la actividad discursiva desplegada por los sujetos en interacción. *“Sin honor y traicionado, el diálogo es una de esas realidades que se conoce por su defecto, por lo que le hace falta”* (Jacques, 1985: 9).

En una concepción tradicional, el diálogo es considerado como la simple toma de la palabra por

parte de sujetos locutores en correspondencia con una ética del discurso que le confiere virtudes dialogales como la transparencia y la veracidad. Desde esta perspectiva se privilegia su estructura de alternancia de puntos de vista que manifiestan el intercambio de buenos procedimientos de escucha. En consecuencia, se alude a la falta de comunicación derivada de la falta de atención entre los participantes en el diálogo, y predomina entonces el punto de vista ético que demanda la buena fe discursiva.

En una concepción comunicacional, el diálogo es visto como la transposición de mensajes entre los integrantes del proceso (emisor y receptor), a través de procedimientos generales, que involucran el dominio de reglas válidas en todo intercambio. Se enfatiza entonces en la estructura de transmisión de mensajes, en la cual:

- “La determinación se ejerce en sentido único: la emisión determina unilateralmente la recepción.
- Los intercambios se ejecutan sobre un eje lineal. Los hechos observables en A condicionan los observables en B, sin reciprocidad.
- El mensaje circula entre un emisor activo y un receptor pasivo de tal suerte que el emisor codifica un contenido que debe ser descifrado por el receptor. (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 25).

En este esquema puramente funcional de la comunicación se trata de hacer circular una información y volverla disponible para los propósitos de la acción discursiva, sin predominio de los sujetos de la palabra o sea los interlocutores.

En la perspectiva interaccional del diálogo se privilegia (asume) la perspectiva bajtiniana que plantea que *“todo discurso es dialógico, está dirigido hacia otra persona, a su comprensión y a su efectiva respuesta”* (citado por Silvestri y Blanck, 1993: 65). A diferencia de concepciones anteriormente señaladas, se sitúa el diálogo en el problema de la producción del discurso ya que establece la relación entre el enunciado, el locutor y el objeto de referencia. El problema de la significación no depende de las estructuras lingüísticas, sino del diálogo de voces que nace del contacto social de las lenguas.

El dialogismo bajtiniano, señala la diferencia entre el lenguaje homofónico, orientado hacia el objeto designado, y el heterofónico, dirigido a ha-



cer realidad la interacción comunicativa teniendo en cuenta la palabra del otro. Se enfatiza así en la naturaleza ideológica del discurso y en la construcción de la significación a través de la actividad discursiva.

Acerca de la especificidad del diálogo plantea Bajtin: “*podemos decir que toda comunicación, toda interacción verbal se realiza bajo la forma de un intercambio de enunciados, es decir en la dimensión de un diálogo [...] El diálogo, intercambio de la palabra, es la forma más natural del lenguaje*” (Escritos del Circulo de Bajtin. En: Todorov, 1981: 292). Del dialogismo bajtiniano retomamos para nuestro estudio la naturaleza social del discurso y sus variaciones en correspondencia con la relación jerárquica que existe entre los interlocutores.

Finalmente, examinamos la perspectiva interlocutiva del diálogo que además de asumir la naturaleza ideológica y social del intercambio dialógico, enfatiza en el sistema relacional que se crea en el diálogo como espacio de la interlocución. La interlocución es entendida como “*el momento en el que la conjunción entre el yo y el tú se opera en la palabra comunicada*” (Jacques, op cit: 13). Desde este punto de vista, el diálogo es entendido como una forma de relación intersubjetiva en donde se cumple el mutuo reconocimiento a través de la palabra propia y la diferenciada del otro. El diálogo opera en la relación que se instaura en la palabra comunicada. “*Se trata de la producción a dúo de un solo discurso que da voz a la relación interlocutiva*” (Jacques, op. cit: 84). En términos generales, cuando hablamos de diálogo, nos referimos a la acción conjunta de los interlocutores que cooperativamente construyen espacios referenciales compartidos y operan en el mutuo reconocimiento de la alteridad humana.

El anterior recorrido por las distintas concepciones del diálogo nos permite comprender, que no todo lo que se opera en la red de comunicación en sentido triádico (emisor, receptor y mensaje) es un diálogo; que no basta con la simple acción de escucha en la cual se le otorga al otro la posibilidad de estar en mi discurso. Por el contrario, es necesario aceptarlo en igualdad de condiciones para permitirle intervenir en la producción de significación conjunta.

En consecuencia, se requiere fundamentalmente que en el diálogo existan finalidades comunes para construir conjuntamente el sentido de la interacción, que puede oscilar por una parte entre

el consenso, el acuerdo, el compromiso y, por otra, en la diferencia de puntos de vista, el rechazo, el conflicto.

También podemos establecer la diferencia entre el diálogo y el no diálogo en la distinción operada entre el individuo como portador de la voz y la persona que tiene la posibilidad de producir el sentido a través de las palabras. En el primer caso no podemos hablar de un verdadero diálogo ya que se sitúa en el plano de la emisión que es superado en el segundo porque conlleva la alternativa de la interlocución como acción conjunta que tendría como características la reciprocidad y la mutualidad.

La reciprocidad hace referencia a la conciencia de que lo que hace cada una de las partes suscita la acción discursiva de la otra y establece un sistema de relaciones mutuas. La mutualidad, la más esencial, supone la necesidad de las partes para operar discursivamente.

El proyecto de investigación se inscribe en las perspectivas del dialogismo bajtiniano y la teoría de la interlocución, en las cuales, el diálogo, más que lugar de alternancia de mensajes o contacto de voces, es un encuentro de las mismas pero fundamentalmente de las personas que interactúan a través de los signos para construir las significaciones y compartir la cultura.

METODOLOGÍA

Con fundamento en la anterior caracterización de la estrategia de diálogo y desde lo metodológico, se definieron los siguientes interrogantes científicos que se corresponden con las distintas etapas de la investigación:

- ¿Qué modelos pedagógicos se manifiestan en las prácticas de enseñanza del lenguaje en el preescolar y que relaciones se establecen en cada uno de ellos, entre las concepciones epistemológicas, pedagógicas y lingüísticas?
- ¿Qué características tienen los diálogos espontáneos niño-niño en la cotidianidad del aula de preescolar y que competencias manifiestan estas prácticas discursivas?
- ¿Qué actividades, acciones pedagógicas y saberes lingüísticos debe involucrar un proyecto pedagógico para desarrollar el diálogo en las dimensiones cognitiva, social y expresiva, en el aula de preescolar?

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes y sustentar la idea científica, se definió un diseño de investigación etnográfica, que como teoría interpretativa de la realidad, indaga cómo los actores humanos construyen y reconstruyen la realidad a través de la interacción con los demás miembros de la comunidad.

En este sentido, en la primera etapa del trabajo de campo, a través del método de observación no participante, se describieron y reconstruyeron las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de caracterizar los modelos en torno al lenguaje y al diálogo. Se utilizaron como instrumentos las grabaciones de audio y de video, el diario de campo y guías de observación.

A partir de la información obtenida y por el procedimiento de selección y muestreo se procedió a la caracterización del problema, a través de las siguientes acciones investigativas: determinación de los perfiles relevantes, definición de la muestra y elaboración del sistema relacional entre los distintos elementos constitutivos del problema.

En la fase de interpretación de la realidad estudiada se analizaron las producciones discursivas de niños y maestros en los distintos eventos comunicativos, en el aula de preescolar, con especificidad de las estrategias de diálogo y se compararon dos contextos de ejecución: el diálogo maestro/niño en situación de enseñanza aprendizaje y el diálogo espontáneo niño/niño en situación cotidiana.



En la segunda etapa del trabajo de campo, la acción investigativa estuvo dirigida a la transformación de las realidades expresadas en la primera etapa y, en consecuencia, a través del método de observación participante se planteó la intervención a partir de la ejecución del proyecto pedagógico que validara o refutara la perspectiva teórica, lingüística y pedagógica asumida en la presente investigación.

El Proyecto Pedagógico involucró tres fases de realización: la sensibilización a la palabra, la sensibilización al diálogo y la formulación y desarrollo de los proyectos de aula. Se postularon en consecuencia estrategias de desarrollo de la capacidad de diálogo articuladas en la ejecución de proyectos, encaminadas a crear nuevos conocimientos en torno a la oralidad y el diálogo como práctica escolar y social.

Los métodos empleados permitieron pasar de las observaciones a las categorizaciones y a la síntesis interpretativa para construir las múltiples significaciones de los eventos comunicativos en el aula en los cuales se inscribieron las estrategias de diálogo, consideraciones que se presentan a continuación.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Como respuesta al primer interrogante investigativo, tendiente a precisar el perfil relevante del problema, la observación no participante permitió constatar las siguientes realidades en torno al lenguaje, la oralidad y el diálogo en el aula de preescolar:

- La existencia de relaciones entre las concepciones de cómo conoce el niño, cómo opera lingüísticamente y cómo aprende, relaciones que determinan modelos pedagógicos.
- El predominio en los contextos analizados de la estrategia de pregunta-respuesta, en la interacción maestro/niño, con fines informativos y el papel secundario que se le asigna al niño.
- Desconocimiento de las adquisiciones en torno a la oralidad y el diálogo que ya el niño ha internalizado y podrían convertirse en fundamento de nuevos niveles de desarrollo.
- La ausencia de propuestas que sitúen el diálogo como objeto de los aprendizajes escolares.

Se puede entonces concluir que la actividad discursiva del aula, en la mayoría de los casos analizados, no propicia el encuentro con la palabra orientada a propósitos de interlocución, sino que ocupa el primer lugar la pregunta por información específica, de acuerdo con la respuesta que el maestro espera lograr y proyectar con su intervención, situaciones poco propicias a los desarrollos cognitivos, sociales y afectivos de los aprendices.

En contraste con lo anterior, y como respuesta al segundo interrogante, se demuestra el alto grado de dominio, por parte del niño, de la estrategia de diálogo con fines comunicativos manifiesto en la interacción niño-niño. Al respecto, se reconocieron dos categorías básicas en las cuales se inscribe la actividad discursiva: diálogos del acuerdo y diálogos de la diferencia. En el primer caso, se presentan las siguientes situaciones:

- Los diálogos que acompañan la acción conjunta siguen una estructura típica de invitación a la acción por parte de quien inicia la interacción y aceptación del interlocutor. Este juego discursivo se combina con reformulaciones de lo expresado, refutaciones pasajeras y perspectivas de ejecución para el logro de los propósitos. Es claro que se asume compromiso de acción conjunta. (desarrollo social).
- En los diálogos que constatan o indagan realidades, se hace énfasis en la definición de los referentes y es importante constatar que éstos se construyen en estrecha relación con las vivencias de los niños que evocan las situaciones de la vida cotidiana, familiar y escolar. (desarrollo cognitivo).
- Los diálogos que valoran situaciones, tienen como particularidad que se asumen las causas y consecuencias de las acciones y se expresan lo positivo y lo negativo de las mismas. Es también significativa la expresión de los sentimientos, deseos y emociones que acompañan a las acciones o que producen las situaciones (desarrollo expresivo).

En los diálogos del conflicto o la diferencia, en relación con los anteriores, hay oposición de puntos de vista, valoración negativa de las acciones del otro. Sin embargo, el análisis manifiesta también, en este caso, altos grados de desarrollo de la capacidad de operar lingüísticamente teniendo en cuenta el decir y lo dicho por el otro, y aun en la diferencia, construye de manera fluida la estrategia

de diálogo como alternativa del pensamiento y la interacción. Es por esto significativo señalar la capacidad que tiene para ubicar situaciones y convertirlas en objeto discursivo e intervenir en el diálogo como red de razones en contraposición.

En general, es claro que el niño opera significativamente con la lengua en la estrategia de diálogo espontáneo y realiza operaciones cognitivas y discursivas que reflejan niveles de desarrollo lingüístico. En este sentido, la estrategia de diálogo, a pesar de las variaciones propias de cada caso, instaura un espacio de relación único, que sólo es posible a través de la palabra compartida en la actividad discursiva.

En cuanto al tercer interrogante investigativo, el proyecto postula un programa de desarrollo de la estrategia de diálogo que posibilite formas más elaboradas de pensamiento, pero también aprendizajes sociales ya que se busca que el niño internalice la estrategia de diálogo como opción del pensamiento propio y ajeno. Al respecto, se registran logros no sólo en la expresión de los propósitos de la interlocución, sino también en la internalización de la estructura del diálogo como estrategia que implica entre otros, los siguientes aspectos:

1. La construcción de un espacio referencial que es compartido por los interlocutores tanto en el acuerdo como en la diferencia.
2. La generación de dominios conceptuales en contraste.
3. La existencia de deseo explícito de los participantes de entender el sentido de lo que se dice, así no se comparta el contenido.
4. La articulación de las operaciones del pensamiento tales como la oposición, el contraste, la aceptación, con estrategias discursivas de reformulación, repetición, explicitación, entre otras.
5. La representación del diálogo como forma de interlocución entre sujetos en la interacción social.

La experiencia demostró que las relaciones que se establecen en el diálogo atañen no sólo a la sucesión de mensajes, sino a todo lo que pasa en la interacción y que afecta al otro, sujeto de la interlocución. En el diálogo, por más elemental que sea, se requiere establecimiento de contacto y compromiso deliberado de actuar discursivamente en el acuerdo o la diferencia. Para desarrollar la capacidad de diálogo en los niños, es esencial repre-

sentarse el conflicto y la cooperación no como dos estrategias opuestas, sino como momentos de un *continuum* en el cual es tan válido construir el acuerdo como manifestar las diferencias.

Por consiguiente, es importante como propósito ir más allá del análisis de los intercambios verbales para establecer los conocimientos sociales que están presentes en el discurso y que configuran representaciones del mundo y de la sociedad. Se trata de establecer con qué tipo de modelo de organización de la experiencia social se opera y cómo influye en la interacción con el otro.

Las estrategias discursivas del diálogo se deben construir en íntima relación con el concepto de negociación que opera tanto en el plano discursivo como en la acción social. Entender estos significados y sus beneficios para la acción humana, puede efectivamente contribuir a la generación de una cultura de la paz tan esquiva a los propósitos de construcción de nacionalidad en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

AISEN SON KOGAN, Aída, 1994, *Resolución de conflictos. Un enfoque psicosociológico*, Fondo de Cultura Económica, México.

BAJTIN, M. M., 1982, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

BEST, J. W., 1972, *¿Cómo investigar en educación?*, Morata, Madrid.

BOBBIO, N., 1982, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Gedisa, Barcelona.

BRONCKART, Jean Paul, 1985, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, París.

BRUNER, Jerome, 1983, *Savoir faire, savoir dire*, P.U.F., París.

——— 1995, *Actos de significado*, Alianza, Psicología Minor, Madrid.

BRUNER, Claude, 1984, "La parole sociale", en *Et l'oral alors*, Nathan, I.N.R.P., París.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, 1999, *Las cosas del decir*, Ariel, Barcelona.

COLECTIVO DE AUTORES, 1999, *La pedagogía de proyectos, opción de cambio social*. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

——— 2001, *Antología de proyectos pedagógicos*. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

De BONO, E., 1986, *Conflictos. Una mejor manera de resolverlos*, Planeta, Buenos Aires.

FRANÇOIS, Frédéric, 1990, *La communication inégale*, Delachaux et Niestlé, París.

——— (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. P.U.F., París.

GARDNER, Howard, 1999, *Inteligencias Múltiples*, Paidós, Barcelona.

JACQUES, Francis, 1990, *L'espace logique de la interlocution*, P.U.F., París.

JAIMES, Gladys, 2000, "Diálogo y negociación del conflicto en el aula de preescolar: un proyecto de pedagogía para la paz", en *Revista Enunciación n. 4-5*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

——— 2001, "Teorías del conocimiento e investigación lingüística", en *Lenguaje y Cognición. Universos Humanos*, Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

——— 2002, "La pedagogía de proyectos y el desarrollo de competencias discursivas", en *Revista Rastros y Rostros*, Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga.

——— 2000, "Juegos del lenguaje en la educación preescolar" en *Revista Enunciación n. 4-5*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

MERANI, Alberto, 1980, *Lenguaje*, Grijalbo, México.

SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo, 1993, *Bajtin y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*, Antrophos, Madrid.

TODOROV, Tzvetan, 1981, *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*, Editions du Seuil, París.

VILLACA KOCH, Ingedore, 1997, *La interacción a través del lenguaje*, Editora Contexto, Sao Paulo.

——— 1998, *El texto y la construcción de los sentidos*, Editora Contexto, Sao Paulo.

VYGOTSKI, L. S., 1976, *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.

——— 1982, *La imaginación y el arte de la infancia*, Akal, Madrid.

——— 1989, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.

WALLON, Henri, 1985, *La evolución psicológica del niño*, Psique, Buenos Aires.

WATSON, 1973, *¿Qué es el conductismo?* Paidós, Barcelona.

WELLS, Gordon, 1988, "La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela", en COOK-GUMPERZ, Jenny, (Compiladora), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Barcelona.

WERTSH, James, 1988, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.