

# “Juegos del lenguaje, en la educación inicial”

“NO ES TANTO LA INSTRUCCIÓN, NI EN EL LENGUAJE NI EN EL PENSAMIENTO,  
LO QUE PERMITE AL NIÑO DESARROLLAR SUS PODEROSAS CAPACIDADES COMBINATORIAS,  
SINO LA HONESTA OPORTUNIDAD DE JUGAR CON EL LENGUAJE Y CON SUS PROPIOS PENSAMIENTOS.”

JEROME BRUNER.

**María Elvira Rodríguez Luna - Gladys Jaimes Carvajal**

*Docentes Investigadoras Universidad Distrital  
Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional e Institucional de Lúdica*

## 0. INTRODUCCION

El pensamiento moderno se caracteriza por el abandono de la razón trascendental, universal y ahistórica y la consideración de nuevas categorías en la explicación de la naturaleza humana, a saber: el cuerpo, el lenguaje y la acción. En este marco, se producen importantes modificaciones en los estudios lingüísticos, puesto que, de la concepción del lenguaje como facultad humana trascendental o sistema formal de representación, se pasa a privilegiar el carácter de acción inherente a las producciones lingüísticas.

Con los filósofos del lenguaje ordinario de la Escuela de Oxford, Wittgenstein, Austin y Searle,<sup>1</sup> se abandona la perspectiva del lenguaje como fundamento de claridad cognitiva para el funcionamiento de operaciones lógicas y se enfatiza en el papel que éste desempeña en la comunicación ordinaria y en la cognición humana. Esta postura teórica conlleva a la comprensión de la doble estructura, tanto realizativa como proposicional de las producciones lingüísticas y la revaloración de las funciones del lenguaje, constatando que éste sirve no sólo para representar el estado de cosas en el mundo objetivo sino también para realizar acciones producidas por sujetos intencionales.

Wittgenstein, en su obra “*Philosophical Investigations*”<sup>2</sup>, plantea el concepto de *juegos del lenguaje* para referirse a la capacidad que tienen las expresiones lingüísticas de actualizar formas de vida. En los *juegos del lenguaje* se entretienen las acciones lingüísticas y no lingüísticas para conformar configuraciones de sentido compartidas. Sin embargo, la sola amalgama de palabras no constituye un

*juego del lenguaje*. Se requiere que las expresiones lingüísticas sean regladas de acuerdo con los contextos de realización, que expresen la intencionalidad de los sujetos que participan en la acción humana conjunta y que se adecuen a los marcos institucionales en los cuales se generan. En síntesis, el *juego del lenguaje* es práctica humana intencional e interactiva que involucra formas de vida.

Esta nueva concepción pragmática del lenguaje que lo formula como acción contextualizada tiene hondas repercusiones en la pedagogía de la lengua materna,

en cuanto implica una revaloración de los modelos tradicionales de la lengua caracterizados por el predominio de la normatividad. Con fundamento en una transformación de las concepciones y prácticas de los docentes en este campo, contrariamente, se tiende hacia la búsqueda de estrategias que posibiliten el ejercicio pleno de la palabra con sus múltiples funciones de significación.

La experiencia investigativa llevada a cabo en el nivel preescolar<sup>3</sup> y el primer grado de básica primaria,<sup>4</sup> nos ha permitido constatar que los juegos del lenguaje están presentes en las producciones discursivas de los niños, tanto en situaciones formales del aula de clase como en contextos libres y situaciones lúdicas. Los niños actúan con y a través del lenguaje alcanzando las intencionalidades que se proponen, casi siempre con éxito. No obstante, los maestros son poco conscientes del valor de tales producciones en el desarrollo del niño -cuando llegan a reconocerlas- y por lo tanto les confieren poca importancia dentro de las estrategias de aprendizaje.

1 Austin, J.L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós: Barcelona, 1990. Searle, John. *Los actos de habla*. Cátedra: Madrid, 1990.

2 Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell: Oxford, 1953.

3 Proyecto “*Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna*” 1992-1994, cuyos resultados se condensan en las siguientes publicaciones: Jaimes Carvajal, Gladys y Rodríguez Luna, María Elvira. *Lenguaje e interacción en la educación preescolar. Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la educación preescolar*. Cuadernos de Trabajo. *Talleres de interlocución con docentes de preescolar. Cuadernos de Trabajo. Estrategias Discursivas*. Santafé de Bogotá. Universidad Distrital - Colciencias. 1996. *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Revista Oralidad. Anuario 8. Lenguas, Identidad y Memoria de América. UNESCO. ORCALC. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 1996.

4 Jaimes, Gladys. *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura* Universidad Externado de Colombia: Santafé de Bogotá. 1994.



Como resultado del primer trabajo se formuló una propuesta pedagógica orientada a la formación de los docentes en una concepción pragmática, significativa y crítica del lenguaje que les permita dirigir sus acciones en el aula hacia el desarrollo de las funciones del lenguaje, teniendo como fundamento las dimensiones cognitiva, social e individual del lenguaje. Para ello se proyecta un proceso de formación por etapas que incluye la generación de un espacio propicio para la liberación de la palabra en el aula; la transformación de las concepciones del lenguaje y de la lengua por parte de los docentes y su articulación en una pedagogía de proyectos que desarrolle las estrategias discursivas y los juegos del lenguaje como una nueva práctica en la cultura escolar.

El video "El lenguaje creador de mundos en el aula de preescolar", que acompaña la presente reflexión, ilustra la experiencia investigativa anteriormente señalada y constituye una síntesis de la práctica de los juegos del lenguaje y las posibilidades pedagógicas que genera su inclusión como estrategias de interacción en el aula.

## 1. JUEGO, LENGUAJE Y APRENDIZAJE

Juego y lenguaje, lenguaje y aprendizaje, juego y aprendizaje son aspectos correlacionados e interdependientes en el proceso de formación del niño. Relacionarlos puede parecer un lugar común en la pedagogía y mucho más cuando se trata de la educación preescolar y primaria. Sin embargo, el reconocimiento de las potencialidades de los niños en el campo del lenguaje y de la lúdica no es el denominador común en nuestras aulas. Estamos tan preocupados por construir un "homo sapiens" que se nos olvida que para serlo, también se requiere ser "homo loquens" y "homo ludens", o lo que es igual, que la cognición, el lenguaje y el juego van de la mano en los procesos del aprendizaje.

Parece que por tratarse de relaciones tan evidentes en estos niveles de formación, con frecuencia, son desatendidas por la pedagogía y las propuestas curriculares. Así, por ejemplo, cuando examinamos los indicadores de logros para el nivel preescolar notamos de inmediato la escasa importancia que se concede a los aspectos lúdicos dentro de las distintas dimensiones del aprendizaje allí contempladas. Lo lúdico se sitúa exclusivamente dentro de lo corporal "participa, se integra y coopera en actividades lúdicas en forma creativa, de acuerdo con su edad" y la dimensión ética, actitudes y valores "participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo"; "colabora con otros en la solución de un conflicto que se presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para que todas las partes ganen"<sup>5</sup>, limitando de esta forma los alcances del juego en una visión integral de la formación humana.

De otra parte, si bien los programas escolares "formalmente" conceden un espacio vital a las actividades del lenguaje dentro de la "dimensión comunicativa" poco enfatizan en aspectos concomitantes como los de la cognición y la interacción social, olvidando que el lenguaje, como capacidad específicamente humana, se constituye en creador de mundos, puesto que con la palabra se asigna significación a la experiencia, se construyen los nexos de la interacción y se expresa el mundo natural y social.

Cabe entonces preguntarnos: ¿Qué hace más feliz a un niño sino jugar? Y, si esto es así, ¿por qué no propiciar los juegos como estrategia de desarrollo, cuando se ha demostrado su valor en la adquisición de competencias de distinto orden? Si tanto el juego como el lenguaje constituyen formas de acción que posibilitan un aprendizaje placentero, ¿Por qué no conjugarlos dentro de una propuesta pedagógica que desarrolle los juegos del lenguaje en la educación inicial?

Numerosas investigaciones en este campo sustentan el papel del juego en el aprendizaje en la etapa inicial de la escolaridad. Isaacs (1930), Sava (1975), Piers y Landau (1980), El'Kounin (1982), Yardley (1984), Richards (1987), Bruner (1995)<sup>6</sup>. Janet Moyles señala que las "situaciones lúdicas proporcionan un contexto muy adecuado para el desarrollo del lenguaje a través especialmente de los campos cognitivo y afectivo."

Nuestra propuesta pedagógica, a diferencia de estos trabajos, se fundamenta en los juegos del lenguaje y concibe la actividad discursiva del niño como acción que comparte con el juego las funciones cognitiva, interactiva y expresiva. A través del lenguaje el niño crea una situación imaginaria y se sitúa en ella, construyendo un espacio transicional propicio para los aprendizajes escolares.

Así, en la dimensión cognitiva, que establece la relación entre lenguaje, pensamiento, conocimiento, se sitúan la planificación de estrategias, la adecuación de medios y fines, la resolución de problemas. Se entiende como práctica cognitiva del lenguaje los usos de éste con fines de estructuración de la experiencia, la búsqueda de información, la verificación de la misma y todos los propósitos del lenguaje dirigidos a darse a sí mismo y a los otros directrices de acción. La comprensión de este aspecto en la investigación se centró en las representaciones elaboradas en el discurso de los niños, teniendo en cuenta los contenidos representados (dominios nocionales) y las estrategias utilizadas.

En la dimensión interactiva se enfatiza en la determinación de intencionalidades de los participantes en los juegos del lenguaje, la contextualización de sus conocimientos de acuerdo con los fines de la comunicación, la reorientación de las acciones discursivas teniendo en cuenta los intercambios, en términos generales, la negociación de la significación que se despliega en el marco de una interacción social.

Aunque en el juego se ponen de manifiesto las dimensiones cognitiva y social del desarrollo del niño anteriormente señaladas, éste es fundamentalmente lugar de anclaje de la función expresiva o recreativa del lenguaje pues a través de él, es posible apoyar los placeres de la imaginación creadora ya que permite al niño entrar "en un mundo ilusorio e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida. Este mundo es lo que llamamos juego."<sup>8</sup> En la dimensión expresiva se destaca el gusto que provoca la liberación de la palabra, el placer de crear y recrear el sentido del mundo, la posibilidad de configurar sus fantasías.

El juego se asume como una actividad que implica «esfuerzos para percibir y comprender»<sup>9</sup> y de esta manera se convierte en acción mediadora en la transición del niño del hogar a la escuela: allí los juegos con «una finalidad sin fin», aquí los juegos «como actividades realistas y prácticas». Con ello se busca aminorar la distancia

5 Código Educativo V. *Procesos curriculares e indicadores de logros*. Resolución 2343 del 5 de junio de 1996. Cooperativa Editorial Magisterio: Santa Fe de Bogotá, 1996. Pág. 34-36

6 Isaacs, S. *Intellectual growth in young children*. Routhledge and Kegan Paul: London, 1930. Sava, S.G. *Learning through discovery for young children*. McGraw Hill: N.Y., 1975. El'Kounin, D. *Symbolics and its functions in the play of children*. En: Herron, R.E. y Sutton-Smith, B. (Eds.) *Child's play*. John Wiley: New York, 1982. Piers, M.W. y Landau, G.M. *The gift of play and why children cannot thrive without it*. Walker and Co.: New York, 1980. Yardley, A. "Understanding and encouraging children's play" En: Fontana, D. (Ed.) *The education of the young child*. Open Books: London, 1984. Richards, C. "The curriculum from 5-16. Background, content and some implications for primary education." En: Southworth, G (Ed.). *Readings in Primary School Management*. Falmer Press: Lewes. Bruner, Jerome. "Juego, pensamiento, lenguaje" En: Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza: Madrid, 1995

7 Moyles, Janet. *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata: Madrid, 1990, pág.53.

8 Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo: Barcelona, 1989, pág. 142.

9 Wallon, Henri. *La evolución psicológica del niño*. Psique: Buenos Aires, 1985, pág. 75.

entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales propias de la vida del niño en el hogar y las tareas escolares desprovistas de significación.

En esta articulación se configuran los juegos del lenguaje como un "sistema de apoyo" que brinde a los niños la posibilidad de acceder a la estructura del mundo físico y social a partir de sus interacciones con el maestro y con sus compañeros en el contexto del aula. Se constituyen así en instrumentos pedagógicos 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.

Los juegos del lenguaje se convierten así en mediadores adecuados para la consecución de fines pedagógicos específicos, tales como :

- Posibilitar la apropiación de la lengua materna al favorecer el desarrollo de competencias discursivas. Los actos de habla ejecutados en los juegos permiten, en el interregno de lo real y lo ficticio, la adecuación de las estructuras lingüísticas a los diversos contextos creados en las situaciones imaginarias.
- Enriquecer el manejo de estrategias de interacción oral que apoyen los procesos de construcción simbólica. Cuando el niño interactúa en el juego no está simplemente divirtiéndose. También está representándose la situación y elaborando conocimiento que se traduce en la planificación y organización sistemática de las acciones. "Se ha demostrado que hasta los niños de apenas un año comparten los significados a través de acciones y que, a medida que aumentan las interacciones entre ellos es más frecuente compartir significados."<sup>10</sup>
- Anticipar el desarrollo de capacidades necesarias para asumir las complejidades propias de otros sistemas simbólicos a los que habrá de enfrentarse para poder avanzar en sus procesos cognitivos, ya que el juego crea una zona de desarrollo próximo. Esta es entendida con Vygotski "como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz."<sup>11</sup>
- Apoyar el conocimiento social y cultural del niño facilitándole su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado. «Gran parte de lo que subyace bajo los términos fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan... actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real.»<sup>12</sup>

"en un mundo ilusorio  
e imaginario en el  
que aquellos deseos  
irrealizables  
encuentran cabida.  
Este mundo es lo  
que llamamos juego."

- Contribuir a la afirmación de la subjetividad, es decir, al reconocimiento de su identidad y conquista de su "yo", mediante su participación en las interacciones propiciadas.

- Favorecer la construcción de la intersubjetividad al proporcionar formatos de interacción en los cuales se reconocen los turnos, funciones de las secuencias discursivas, las intencionalidades de los participantes, las relaciones lógicas entre los eventos, los diversos tipos de actos de habla. "En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente el lugar de ellos y el suyo propio. En el juego reglamentado llega a ser capaz de asumir todos los roles que implica el juego y de mantenerlos en interacción con los otros, interacción regida por reglas"<sup>13</sup>

- Facilitar la interiorización de requisitos, reglas y condiciones propias de la comunicación y de la vida social. «El hecho de que la interacción sea un fenómeno regulado y que en cierta medida suponga en los participantes un respeto en un mínimo de convenciones sociales y un cierto grado de cooperación, no impide que cada uno pueda perseguir objetivos personales; la comunicación es portadora de juegos y supone, en ese sentido, en los interactuantes la prosecución de estrategias que participan en su dinámica.»<sup>14</sup>

Para que los juegos del lenguaje alcancen los propósitos comunicativos y pedagógicos esperados, es necesario el lleno de algunos requisitos y condiciones, que deberán ser tomados en consideración. En primer término, es necesario que se tenga en cuenta la experiencia sociocultural de los participantes, para que dispongan de una representación común de los eventos involucrados. En segundo lugar, que tales representaciones permitan la comunicación entre los jugadores y sean lo suficientemente interesantes como para que se mantenga su atención durante cierto tiempo.

Como requisito se plantea que el maestro configure un contexto de conocimiento compartido. En este sentido, los participantes deberán aportar "alguna representación de la realidad que se establecerá en la ficción y estas representaciones tienen que corresponderse lo suficientemente como para que la conversación y las acciones de los compañeros puedan coordinarse y para que las diferencias de comprensión o de interpretación puedan negociarse si fuera necesario."<sup>15</sup>

Estas representaciones pueden surgir de los personajes de la vida cotidiana, de los textos de diversa naturaleza (cuentos, fábulas, películas, noticieros...), de las propias experiencias de la vida familiar (hablar por teléfono, organizar una fiesta, convencer a los padres, tomar una decisión respecto a las actividades de la clase, representar los roles de las actividades laborales...). Las situaciones se constituyen en guiones o formatos de interacción, esto es, secuencias de actos organizados alrededor de unas metas, en las cuales se especifican roles de los participantes, escenarios, finalidades y estrategias.

10 Brenner y Mueller. Citado por Nelson, Catherine y Siedman, Susan. "Desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones". En: Turiel, Elliot et. al. El mundo social en la mente infantil. Alianza Sociología: Madrid, 1989, pág. 178.

11 Vygotsky. Op. cit. Pág. 139.

12 Nelson y Seidman. Op. cit. pág. 155.

13 Marc, Edmond y Picard, Dominique. La interacción social. Paidós: Barcelona, 1992, pág. 70.

14 *Ibid.* pág. 55.

15 Nelson y Seidman. Op. cit. pág. 156.



"Cuando un guión se convierte en tema de juego proporciona la estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de conversación y de actividad lúdica."<sup>16</sup>

La propuesta de juegos del lenguaje como estrategia que propicia la interacción niño-niño, la formación de valores, la participación en un mundo creado a partir del lenguaje, nos muestra la necesidad de superar las prácticas escolares centradas exclusivamente en lo perceptivo y motriz. Es necesario reconocer que "los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de los ojos y de sus manos."<sup>17</sup>

En una pedagogía de la lengua materna la actividad discursiva del niño de preescolar deberá asumirse como construcción de lo real, espacio privilegiado de la interacción y la expresión lúdica. Las relaciones del niño consigo mismo, con el mundo y con los demás, son diferentes de las del adulto y, en consecuencia, su lenguaje tiene también sus propias características. Por lo tanto, la acción educativa deberá orientarse a posibilitar en el niño los procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad natural, social o inventada entendiendo que la palabra organiza un espacio cognitivo, discursivo y cultural.

## 2. LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS COMO JUEGOS DEL LENGUAJE.

Los rasgos propios de los juegos, su carácter transaccional, autoregulado y mediador, se expresan en estrategias discursivas como la narración, la argumentación, la explicación y el diálogo, sobre las cuales reposa la propuesta de juegos del lenguaje, teniendo en cuenta que están ausentes de las prácticas tradicionales de la escuela a pesar de ser fundamentales en el discurso de los niños y constituyen soportes esenciales de sus procesos del aprendizaje. Veamos en qué consiste cada una de ellas.

- *Estrategias narrativas.* La posibilidad de elaborar relatos es una de las principales adquisiciones para el niño ya que le proporciona el placer de ser escuchado y la confianza en el poder de la palabra. Es por esto que "algunos niños suelen hacer ficción cuando relatan acontecimientos realmente sucedidos, complaciéndose en inventar resultados más a su gusto"<sup>18</sup>.

Entendemos por narración toda interpretación de hechos que se desenvuelven en un escenario en el cual se involucran los personajes con sus acciones y una determinada visión de mundo. Los sucesos que conforman el relato se seleccionan y ordenan para captar la atención de un interlocutor, impresionarlo o persuadirlo. Para tal efecto se recurre a evaluaciones, comentarios, opiniones, argumentaciones, diálogos, descripciones, explicaciones, que conforman una estructura coherente en un universo posible y buscan la recreación del mundo, esto es, la creación de una nueva realidad a partir del lenguaje.

La puesta en marcha de los juegos del lenguaje, basados en la estrategia narrativa, exige que se proporcionen al niño los elementos referenciales para la creación de la situación. De esta forma se contribuye al despliegue de la imaginación mediante la presentación de situaciones motivadoras y sugerentes e involucrando la interpelación como sistema de apoyo que posibilita la identificación de los elementos básicos de un texto narrativo.

Los niños desde muy temprana edad son sensibles a la ruptura de la linealidad en los relatos y en consecuencia, sus narraciones contienen, además de los hechos, organizadores textuales tales como: un resumen que anuncia la historia; indicadores específicos que presentan

los personajes, los lugares, los escenarios; al menos dos acciones sucesivas con cierto grado de complicación sin las cuales no habría relato; indicadores de finalización y evaluaciones acerca de lo narrado.<sup>19</sup>

Dentro de la estrategia narrativa los relatos imaginados son los mejores exponentes de la eficacia lingüística al posibilitar la combinación de la realidad y la ficción. Constituyen, en consecuencia, un excelente medio para construir en el niño imagen de sí mismo como locutor, del otro, como interlocutor y de la situación como referente del discurso.

- *Estrategias de diálogo.* Se entiende el diálogo como la manifestación específica de la comunicación social puesto que en él se construyen las redes comunicativas requeridas para objetivar realidades comunes. En otros términos, el diálogo es "productor de realidades, mantiene la realidad recorriendo los diversos elementos de la experiencia y adjudicándoles un valor definido en el mundo real."<sup>20</sup>

La estrategia de diálogo permite la interacción entre personas que alternativamente manifiestan sus ideas, deseos, afectos, conocimientos e intereses, sobre la base de intervenciones sucesivas. A través del diálogo se propicia la mutualidad y la construcción de la intersubjetividad. El número de tomas de la palabra y su dimensión da cuenta del espacio discursivo otorgado a cada uno de los participantes.

Es importante señalar, que no toda secuencia de intervenciones en la red comunicativa puede considerarse como un diálogo. Se requiere la presencia de dos interlocutores (reales o imaginarios) que construyan, de manera cooperativa, la interacción lo cual no significa que tengan que estar de acuerdo ya que el diálogo también sirve para explicitar el conflicto.

El despliegue de los juegos del lenguaje a través de la estrategia de diálogo, hace imprescindible que se reconozcan los turnos en la comunicación y exista interés de uno y otro para compartir el espacio discursivo; que exista una referencia común en el tema sobre el cual se conversa, de tal manera que, se establezca un intercambio de información y que ésta sea pertinente para las demandas de la interlocución y, finalmente, que se identifiquen las intenciones de la comunicación de tal manera que se construya una unidad de propósitos, elemento fundamental de la estrategia dialógica.

Para efectos de la propuesta pedagógica es importante considerar que, si en la narración se da prioridad al estatus de locutor, en el diálogo debe cobrar importancia el papel de escucha para poder construir la secuencia discursiva a partir de lo que el otro dice y asegurar así la progresión del intercambio verbal.

Es fundamental que el niño logre el reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y mantener la coherencia temática para el logro de los propósitos comunicativos. En el diálogo, no sólo son pertinentes los contenidos de lo dicho sino las acciones que se desencadenan a través de la palabra. Para la escuela, trabajar sobre las secuencias dialógicas para la construcción de relaciones lógicas en el discurso, es un elemento eficaz en la práctica del lenguaje.

- *Estrategias explicativas.* En el marco de las conversaciones cotidianas, desde muy temprana edad, y los niños son capaces de dar explicaciones verbales aunque carezcan de los marcadores lingüísticos apropiados. La explicación tiene su origen en la necesidad de interactuar con los demás pero fundamentalmente surge de un conflicto de interés. Las primeras con-

16 *Ibid.* Pág. 161.

17 Vygotski, *Op.cit.* pág. 49.

18 Graves, Donald H. *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Aique: Buenos Aires, 1992, pág. 16.

19 Francois, Frédéric. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. P.U.F.: Paris, 1984, pág. 104.

20 Berger, Peter y Luckman, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires, 1994, pág. 192.

ductas de explicación aparecen en situaciones en las cuales se presentan un problema, real o imaginario, o una oposición de voluntad, o en donde existen dificultades de relación entre lo real y lo percibido o anticipado.<sup>21</sup>

En la estrategia de explicación podemos distinguir, por una parte, la explicitación que respondiendo a la pregunta qué, intenta clarificar algo o especificar de qué se trata. Por otra parte, la explicación propiamente dicha que proporciona al interlocutor la causa, la razón o la justificación de un hecho y responde generalmente al por qué.

Los juegos verbales de explicación se producen cuando se tiene como objeto de atención común un hecho, estado o situación conocido y a propósito del cual se hace necesario explicar el por qué; existe un componente negativo en la situación referida que suscita la necesidad de recurrir a la explicación, elementos entre los cuales se cuentan las oposiciones, los requerimientos, los rechazos, los hechos inesperados; pero además, se tiene la intención de proporcionar a los demás las aclaraciones, razones, causas o justificaciones de un hecho o acción para hacerse comprender.

Con el objeto de desarrollar estrategias de explicación en el aula de preescolar es necesario que se parta de situaciones conocidas llevadas a cabo en contextos de la vida cotidiana para que los niños puedan transferir su experiencia a nuevas situaciones y problemas. Se puede tomar como objeto de las explicaciones no sólo los hechos del mundo natural sino también los del mundo social y personal. Aprender a explicar no es aprender a decir lo que se sabe o se ve, es aprender a ligar mi discurso con el del otro. Esto significa articular en la estrategia explicativa la dimensión epistémica y la interaccional.

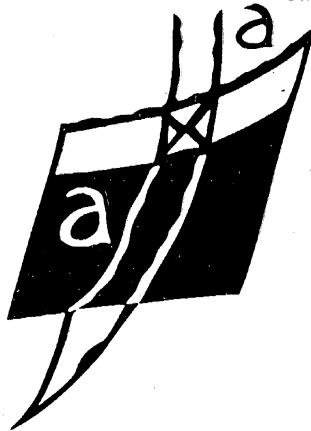
- *Estrategias argumentativas.* Una de las principales características del discurso en el aula de preescolar es la ausencia de argumentación. Esto en razón de que «La argumentación sólo es posible en una sociedad que admita un mínimo de libertades individuales y permita un lugar para los determinantes 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.» (Oleron, Pierre 1974)

Se hace necesario entonces propender por el desarrollo de estas estrategias que son preferencialmente indicadoras del carácter dialógico del lenguaje. La construcción de los acuerdos y el respeto por las diferencias debe ser preocupación fundamental de una pedagogía de la oralidad.

Aunque este tipo de estrategias son poco reconocidas en el lenguaje de los niños ya que ordinariamente se considera que corresponden exclusivamente al lenguaje adulto, desde muy temprana edad son notorios los esfuerzos del niño para lograr convencer a los demás acerca de una determinada situación, poniendo en juego sus capacidades lingüísticas.

La argumentación, en el sentido tradicional ha sido restringida a la demostración lógica. Sin embargo, los estudios modernos la sitúan como fenómeno esencial de toda la actividad del lenguaje, entendida como estrategia que busca ejercer una influencia sobre las decisio-

nes o puntos de vista de los otros. Por medio de la argumentación, «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».<sup>22</sup>



La argumentación tiene como metas: lograr la adhesión a un punto de vista; convencer a otro para que realice una acción; llegar a acuerdos entre los miembros del grupo. En consecuencia, para que se produzcan los juegos del lenguaje se requiere que el hablante se proponga justificar una causa o sopesar el pro y contra de una escogencia o decisión. En este sentido, las razones dadas deben tener coherencia y lógica dentro de la situación planteada. Es posible que intervengan varias personas con puntos de vista contradictorios u opuestos y se respeten las opiniones permitiendo la libertad en el uso de la palabra.

### 3. CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

La puesta en ejecución de una pedagogía de la lengua materna centrada en el desarrollo de los juegos del lenguaje hace necesario el abandono por parte del docente de la pedagogía tradicional, dogmática y litúrgica que lo sitúa como depositario de las formas lingüísticas adecuadas y lo convierte en censor de la corrección gramatical. Por el contrario, las estrategias que sustentan esta propuesta buscan devolverle la palabra al niño, lo cual significa:

- Destruir la unidireccionalidad de la comunicación reflejada en el hecho de que es el maestro el que inicia y concluye todas las interacciones, determina los universos discursivos, asume la estrategia casi siempre de pregunta - respuesta y evaluación, aprobando o desaprobando los resultados.
- Reconocer al niño como sujeto participante del evento comunicativo con conocimientos, intereses, inquietudes, dudas y angustias. Esto significa, pasar del discurso monológico al discurso dialógico, aceptando que la educación es, fundamentalmente, «foro de la cultura» y «espacio privilegiado de la "negociación de la significación»».<sup>23</sup>
- Eliminar la desigualdad en la comunicación y proponer espacios de participación, que no son otra cosa que el reconocimiento del principio de la alteralidad de la naturaleza humana que se refleja y se reconoce en «el otro» como forma de complementación del ser.
- Aceptar la diversidad cultural como posibilidad de desarrollo y superar la perspectiva de la uniformidad que pretende homogeneizar las acciones y el lenguaje.
- Abandonar el lenguaje de la norma como imposición que coarta la autonomía, para propender por la formación de valores (tales como el respeto, la tolerancia, el sentido de pertenencia y la responsabilidad social). Estos valores se generan en la praxis humana y se evalúan teniendo en cuenta las consecuencias de la acción.

21 Berthoud- Papandropoulou et al. *Construction et reconstruction des conduites de explication*. En: Cahiers d'acquisition et pathologie du langage, Fascicule 7/8. Centre de Recherche Scientifique: Paris, 1990, pág. 33.

22 *Ibid.* Pág. 17.

23 Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Capítulos IX y X. Gedisa: Barcelona, 1988.



- Romper los parámetros de la Gramática normativa que dice cómo debe ser la lengua, para asumir los riesgos de una gramática viviente, gramática del uso o «gramática de la fantasía» en términos de Gianni Rodari<sup>24</sup>. Esto es, conceder preponderancia a la construcción de la significación y a los propósitos comunicativos.
- Comprender que el lenguaje oral para el niño se sitúa en primera instancia en las coordenadas del “yo”, el “aquí” y el “ahora”, tiene como contexto la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial. La acción pedagógica empieza a ser significativa para el niño cuando el lenguaje retoma sus propias vivencias, inquietudes y anhelos y los redimensiona a través de nuevos conocimientos.

Si liberamos la palabra y permitimos que el niño construya el espacio de su expresión personal y social, el maestro podrá asumir también en su papel de “escucha”, lo cual facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia investigativa nos ha señalado que en la actividad discursiva se establece una unidad entre el pensamiento, el lenguaje y la acción, de tal manera que difícilmente podríamos acceder a la comprensión de uno de estos aspectos sin tener en cuenta los demás. Es por esto que el lenguaje de los niños representa la manera como piensan, comparten y sienten las distintas vivencias de su praxis cotidiana, que es la más significativa para los actores escolares.

Igualmente la articulación de las actividades lúdicas y los juegos del lenguaje en el contexto de aprendizaje nos ha permitido compartir con Wittgenstein que “los límites del lenguaje significan los límites de mi mundo.”<sup>25</sup> Puesto que, lo que los niños perciben “no es el mundo en sí, sino el sentido del mundo que cada comunidad y cada sujeto, en cuanto miembro de dicha comunidad, ha instituido en las cosas.”<sup>26</sup>

Igualmente, el video nos permite evidenciar cómo se integran, en las producciones discursivas de los niños, las diversas funciones a través de los juegos del lenguaje siempre y cuando, “el término lenguaje se tome en un sentido amplio, no como una suma de palabras, sino como una forma de vida que debe contar con la totalidad de factores que intervienen en los actos de habla”<sup>27</sup>

De otra parte, los resultados obtenidos nos confirman que los logros de cualquier proyecto de transformación escolar se centran en la conciencia del maestro sobre las posibilidades del lenguaje como creador de universos posibles, sobre todo si se pretende hacer viable en la pedagogía del lenguaje el planteamiento constructivista de Nelson Goodman en el sentido de que “el mundo de las apariencias, el mundo mismo en que vivimos es <creado> por la mente. La actividad que consiste en hacer mundos es...un hacer no con las manos sino con las mentes, o más bien, con las lenguajes u otros sistemas simbólicos”<sup>28</sup>

En consecuencia, las etapas previstas en el programa de formación de los docentes, inicialmente mencionado, se orientan a ayudar a los niños a hacer uso del lenguaje oral como bien de todos, no sólo para pensar la realidad sino para reinventarla y transformarla. Desde luego, los maestros del aula deben ser los principales gestores de esta alternativa conjugando en la acción pedagógica el querer, el saber y el poder para ayudar a los niños a crear “mundos posibles” a través de los juegos del lenguaje.



24 Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Reforma de la Escuela :Barcelona, 1992.

25 Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Alianza, Madrid: 1973, pág. 62.

26 Vásquez, Juan. *Lenguaje, verdad y mundo*. Anthropos: Barcelona, 1986, pág. 152.

27 *Ibid.* pág. 14.

28 Bruner, Jerome, Op.cit. pág. 103.