

REFLEXIONES EN TORNO A LA CONVERSACIÓN EN EL AULA DE PREESCOLAR

Marielos Murillo Rojas

1. Introducción

La labor de la educación preescolar con respecto al lenguaje debe estar centrada fundamentalmente en el desarrollo gradual y creciente de las destrezas hablar-entender, que redundarán en beneficio de la lectura y de la escritura.

La comunicación, entendida como el uso de todos los recursos funcionales que permitan al niño expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, entonces, se constituye en el eje principal de la planificación curricular en la educación preescolar. Dado lo anterior, es preciso determinar qué teoría de la comunicación responde al desarrollo del niño pequeño, cuáles son las funciones del lenguaje presentes en la competencia y actuación del niño preescolar costarricense, y plantear la relación del lenguaje y el pensamiento.

La psicolingüística, la pragmalingüística, la etnografía del habla y la relatividad lingüística han tratado de dar explicaciones a las estrategias comunicativas del hombre en las diferentes etapas de su desarrollo. Por esta razón se cuenta hoy con datos, esencialmente descriptivos, que permiten proponer estrategias de interacción basadas en el estudio científico del comportamiento comunicativo de la especie humana.

Nuestro objetivo es ofrecer una propuesta para trabajar la conversación en el ambiente preescolar basada, principalmente, en el desarrollo de la teoría de la relevancia, comunicación y conocimiento de Sperber y Wilson (1986) y la comunicación social, estudio de la cortesía de Escandell Vidal (1993).

Lo anterior se fundamenta en el estatus que posee la conversación en la planificación de la jornada preescolar costarricense, además de que la conversación -valioso recurso didáctico- da oportunidad al niño de ampliar su competencia comunicativa mediante la interacción activa y rica en recursos paratextuales (entonación, gestos, etc.), contextuales y textuales.

2. El niño preescolar y el proceso de comunicación

El lenguaje además de ser el principal modo de comunicación humana, está íntimamente relacionado con el desarrollo del pensamiento, el conocimiento, el aprendizaje y la resolución de problemas.

El niño, mediante un proceso de asimilación inconsciente, adquiere su lengua materna -no, la aprende- gracias a la inmersión en un ambiente hablado que lo enriquece constantemente: el contorno, familiares, vecinos, amigos, la radio, la televisión, entre otros.

Así pues, mediante preguntas, órdenes, correcciones, regaños, peticiones, promesas y arrullos el niño se apropia de su lengua materna.

Por consiguiente, desde el punto de vista psicolingüístico, el proceso de adquisición de la lengua es el producto de una constante interacción con el medio. El medio constituye, entonces, un factor determinante en el proceso de adquisición de la lengua materna.

Así las cosas es fundamental determinar las funciones del lenguaje del niño en sus primeras etapas del desarrollo, donde las referen-

cias contextuales determinan el significado preciso de cada acto de comunicación. Halliday (1975, citado por Boada 1986/1992) ofrece uno de los análisis más completos sobre el sistema lingüístico infantil antes de que aparezcan palabras o estructuras del lenguaje adulto. Su análisis marca tres fases. En la primera de los 9 a los 16 y 1/2 meses cada emisión corresponde a una función. El autor las presenta así: instrumental (el uso del lenguaje para satisfacer sus propias apetencias), reguladora (intenta modificar la conducta de los demás), interactiva (se establecen y mantienen contacto con lo que es de interés para el niño), personal (expresa su propia individualidad y autoconciencia), heurística (lenguaje que explora el medio objetivo) e imaginativa (el lenguaje usado para crear un mundo propio). La segunda fase, hacia los 22 meses, marca el inicio de una comunicación enteramente verbal, en la que se da la función informativa, ligada a la capacidad de diálogo y a las respuestas a preguntas. Evoluciona el vocabulario, las estructuras y las formas de diálogo. La tercera fase es representativa de las funciones propias del lenguaje adulto.

En la primera fase se usa el lenguaje en su función pragmática o sea lenguaje como acción. La segunda fase está vinculada con la adquisición del vocabulario, lo que permite al niño usar el lenguaje como medio para aprender.

El niño preescolar, cuya edad va de cero a seis años, está ubicado entre la primera y la segunda fase de las funciones lingüísticas según Halliday. Dado lo anterior, la educación preescolar debe establecer estrategias didácticas que conduzcan hacia la tercera etapa que culmina con una adecuada competencia comunicativa, de acuerdo con los requerimientos de cada sociedad en particular.

Es imperativo, por lo tanto, que el educador de preescolar centre su tarea en el fortalecimiento del medio, que esté dispuesto a escuchar, a abrir el canal de comunicación, adecuar la conversación a las características del alumno, dar tiempo de reacción y establecer cierto nivel de empatía que proporcione confianza y seguridad al niño.

Respecto de la adecuación comunicativa debe darse en todos los niveles de la lengua a saber, uso de un léxico comprensible, correcta pronunciación y entonación, uso de oraciones

simples; todo ello acompañado de una emisión pausada del mensaje.

Por tiempo de reacción debe entenderse el lapso que el niño necesita para decodificar el mensaje recibido; ya que es usual que el adulto se precipite y trate de adivinar sus ideas, impidiendo así la expresión del pensamiento y entorpeciendo el proceso de comunicación. No obstante, no debe caerse en una situación extrema y olvidar que el aprendizaje es una actividad colaborativa en la que participan el niño y el contorno.

Siguiendo a Vygotsky y Bruner (citados por Borzone, 1994) los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vygotsky y andamiaje de Bruner son utilizados para describir estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño. El adulto actúa, entonces, como modelo y organizador; por ejemplo, en el desarrollo de un discurso narrativo el adulto interviene, en el momento en que el niño pierde la coherencia lineal y pragmática del discurso, con el fin de organizarlo y dar espacio para que el niño continúe.

En fin, el proceso de comunicación en el aula debe ser el fruto de una armoniosa y constante interacción entre los entes involucrados.

3. La conversación

3.1. La conversación en el ambiente preescolar costarricense: estudios previos

Según Chavarría y Pérez (1991) a lo largo del libro "El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante", la educación preescolar costarricense, en términos generales, no promueve situaciones de trabajo enriquecedoras, sino que, al contrario, hay una tendencia muy marcada a la repetición en coro, presencia de microexperiencias desvinculadas unas de otras, actividades de lenguaje limitadas a breves períodos, y el desarrollo de la inteligencia está basado en la exploración sensoriomotriz.

Respecto de las actividades de lenguaje, además de estar limitadas a breves períodos, estas forman parte de la lista de actividades ineficaces "conversaciones grupales en general", pues tienden a ser de poco interés, además de que no presentan posibilidades de movilización, ni utilización de material concreto.

Dada la situación existente, es evidente que según esta investigación, la actividad del niño está sujeta a una rutina encasilladora, con grandes influencias conductistas.

Chacón y Murillo (1995) encuentran una situación parecida en el estudio "Las funciones del lenguaje en el aula preescolar", al concluir que el educador asume un rol de emisor de información que, en la mayoría de los casos, es de poco interés para los destinatarios. Esta situación es el reflejo del elevado porcentaje de elementos de control (llamadas de atención, regaños, órdenes y amenazas), cuyo fin es captar la atención hacia el mensaje enviado, el que a su vez escapa del contexto psicológico del niño. Dada esta situación, las normas básicas de cortesía están ausentes.

El problema, según nuestro criterio, radica en que el educador manifiesta desconocimiento sobre el proceso de desarrollo del niño, sus modalidades comunicativas y el período de atención grupal.

Así las cosas, nuestra tarea debe centrarse en la búsqueda de estrategias didácticas que reviertan tan desalentadora situación.

3.2. La conversación: propuesta de un modelo de comunicación

"La conversación es, por así decirlo, la forma fundamental de la interacción oral y a la vez un componente esencial del trato cotidiano es decir: no específico ni especializado de las personas en situaciones sociales" (Van Dijk 1978:239)

Piaget (1968/1983) nos dice que hay conversación cuando se dan como mínimo tres frases sucesivas, dichas al menos por dos interlocutores, y referidas al mismo objetivo.

Rosales (1987) agrega que la conversación constituye quizás el ejercicio de comunicación oral con mayores valores didácticos; ya que mediante esta el alumno desarrolla habilidades de carácter mental, de carácter social y de carácter lingüístico.

Siguiendo los lineamientos de A. Van Dijk (1978 1982), para poder hablar de una interacción eficaz, debe cumplirse una serie de requisitos cognoscitivos y sociales. Es esencial, entonces, que exista secuencia, que la emisión tenga sentido como tal. Además al haber interacción el oyente experimentará una modifica-

ción cognoscitiva y eventualmente social.

Si sabemos que la conversación, como señala Rosales, constituye quizá el ejercicio de comunicación oral con mayores valores didácticos, tal vez valga la pena cuestionarse qué sucede con la conversación en el aula, si hay conversación, qué modelo de comunicación la respalda, por qué las investigaciones revelan resultados preocupantes.

Dado lo anterior, es evidente que no existe una conciencia clara de uno de los aspectos fundamentales del ser educador que es "ser un buen comunicador".

La educación preescolar costarricense da un papel importante a la conversación, pues le destina un período específico llamado "período de conversación". Lamentablemente, como hemos visto, no es un momento donde se desarrolla la expresión oral del niño; al contrario, se toma para impartir una "clase magistral", donde el maestro desarrolla un tema.

En Argentina el programa ECOS, Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura (1994), para niños de cinco años, asigna también un espacio para la expresión oral llamado *tiempo para compartir*, cuyo objetivo es crear una situación especial de preparación oral para la alfabetización, con el fin de que el niño vaya preparando la información en forma oral como lo hará más adelante con el texto escrito. Así "al contar una experiencia que sus compañeros no han compartido, los niños deben ser explícitos y atender a todos aquellos conocimientos que su audiencia no posee sobre los eventos que está relatando; presentar el tema con claridad e incluir solo información relevante a ese tema para que el discurso sea coherente, explicitando a través del lenguaje las relaciones entre los enunciados que darán cohesión a su relato" (Borzzone 1994:27).

Con el fin de que se trabaje la expresión oral en la educación preescolar costarricense, específicamente la conversación en sus modalidades específica y espontánea, se parte del análisis propuesto por Grice (1975) sobre el tipo particular de lógica que actúa y rige la conversación, Sperber y Wilson (1986) sobre la teoría de la relevancia y Escandell (1993) y Riveiro (1978) sobre la vertiente social de la comunicación bajo el estudio de la cortesía.

3.2.1. Postulados teóricos de Grice y su aplicación pedagógica

Grice propone una serie de principios no normativos, que son aceptados por los participantes en una conversación. Todos ellos se incluyen en lo que Grice (1975) llama principio de cooperación: "Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente -al menos en cierta medida- esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos comunes o, al menos, una dirección aceptada para todos (...). En cada situación, algunos de los posibles movimientos conversacionales serían rechazados por inapropiados conversacionalmente. Podríamos, entonces, formular un principio general, que es el que se supone que observan los participantes: Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado."

El principio de cooperación se subdivide en máximas, a saber:

Cantidad: Se relaciona con la cantidad de información que debe darse y comprende, a su vez, las siguientes máximas: 1. que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo; pero 2. que su contribución no sea más informativa de lo necesario.

Cualidad: Intentar que la contribución sea verdadera. Se especifica así: 1. no diga lo que crea falso, 2. no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.

Relación: Contiene una única máxima "diga cosas relevantes". Que las intervenciones se relacionen con aquello de lo que se esté hablando.

Modalidad: Se relaciona con el modo de decir las cosas. Su máxima es ser claro, que se complementa con: evite la oscuridad de la expresión, evite la ambigüedad, sea breve y sea ordenado.

Estas máximas deben considerarse como principios descriptivos que facilitan la comprensión de lo comunicado.

Por otra parte la teoría de Grice hace una distinción entre lo que se dice y lo que se

comunica. Lo que se dice corresponde al contenido proposicional del enunciado y lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado o sea el contenido implícito, que recibe el nombre de implicatura. Es importante destacar la relación implicatura-contexto, pues hay implicaturas que dependen decisivamente del contexto (particularizadas) y otras que tienen lugar independientemente de cuál sea el contexto en que se emiten (generalizadas). Las implicaturas particularizadas suponen contextos compartidos por los interlocutores.

Al hacer la aplicación pedagógica de la teoría de Grice, se encuentra que el adulto viola el principio de cooperación y en mayor medida las máximas de *cantidad y relación*, pues de acuerdo con las investigaciones mencionadas, el maestro abusa de la tolerancia del niño al dar más información de la necesaria, y no se concreta a decir cosas relevantes para los otros participantes en el proceso. Así las cosas no se propicia la conversación en el ambiente preescolar.

3.2.2. La teoría de la relevancia: un modelo de comunicación

Para solucionar el problema discutido en el punto anterior proponemos incorporar la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), como modelo de comunicación en el ambiente escolar. A continuación los principales postulados de la teoría en referencia.

Esta teoría pone énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca constante entre las representaciones semánticas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados, lo que decimos y lo que queremos decir no siempre coinciden. Se parte de la idea de que la comunicación humana no es simplemente una cuestión de codificar y descodificar información. El entorno y el contexto aportan los elementos necesarios para enriquecer las representaciones abstractas y acercarlas a los pensamientos. Asimismo la existencia de contenidos implícitos va en contra de la idea de que comunicarse consiste sólo en codificar y descodificar información.

Según Sperber y Wilson, la comunicación humana pone en funcionamiento dos tipos de mecanismos diferentes: uno basado en

la codificación y la descodificación, y otro basado en la ostensión y la inferencia. La ostensión y la inferencia se refieren a la producción y a la interpretación de evidencias. “Los humanos, por lo tanto, nos comunicamos por dos medios diferentes: el primero es de tipo convencional, y consiste en utilizar correspondencias constantes y previamente establecidas entre señales y mensajes; el otro es de naturaleza no convencional, y se basa en atraer la atención del interlocutor sobre algún hecho concreto para hacerle ver e inferirle el contenido que se quiere comunicar” (Escandell Vidal 1993: 131). En la comunicación ostensivo-inferencial el que comunica produce un estímulo manifiesto para atraer la atención del otro y tratar de revelararle cuál es su intención.

Ahora bien, según Sperber y Wilson el mecanismo que genera la inferencia es un sistema formal de deducciones con diferentes tipos de capacidades, a saber: 1. la memoria, 2. la capacidad de almacenar, leer, escribir y borrar datos de esa memoria, 3. acceso a la información deductiva contenida en cada entrada léxica; y 4. capacidad de comparar propiedades formales.

Las reglas deductivas son de dos tipos: analíticas y sintéticas. Las primeras toman como base un supuesto único y las implicaciones que producen son necesarias y suficientes para atender el supuesto en cuestión. El segundo tipo toma dos supuestos diferentes y las explicaciones que se dan no son propias de ninguno de los dos. La función más importante de este mecanismo deductivo es derivar automáticamente las implicaciones de cualquier información nueva en relación con los supuestos e informaciones que ya se poseen. A este tipo de inferencia se le llama implicación contextual, entendiéndolo por contexto el bagaje de conocimientos que posee la persona y que usa para la interpretación.

Los resultados de la combinación de la información vieja y la información nueva se denominan efectos contextuales. Dado esto, el educador debe tratar de producir efectos contextuales adecuados en el niño, con el fin de que se dé un verdadero proceso comunicativo y se produzca un reforzamiento o aclaración de un supuesto previo.

La relevancia depende de si se obtienen

o no efectos contextuales. Una información resulta relevante en un contexto si da lugar a efectos contextuales.

La noción de relevancia es uno de los conceptos básicos del modelo de Sperber y Wilson.

Según Escandell Vidal (1993) la noción de relevancia debe tomar en cuenta:

1. la relevancia es una cuestión de grado
2. con respecto a qué contexto una información resulta más o menos relevante.

Sperber y Wilson han resuelto el primer problema al relacionar el efecto con el esfuerzo; se introducen dos precisiones importantes para ser relevante: 1. en la medida en que sus efectos contextuales son amplios; y 2. en la medida en que el esfuerzo para obtenerlos es pequeño. Respecto del segundo, según los teóricos en referencia, el contexto no viene dado de antemano, sino que el destinatario de un enunciado lo elige en cada momento. En fin de todos los estímulos que recibimos, procesamos sólo una mínima parte: aquella que no parece relevante.

Ser relevante “no es una característica intrínseca de los enunciados. Se trata más bien de una propiedad que surge de la relación entre enunciado y contexto, esto es, entre el enunciado, por una parte, y un individuo con su particular conjunto de supuestos en una situación concreta, por otra” (Escandell 1993: 142).

En el caso de la conversación se parte de que sí hay intención de comunicar, este acto comunica automáticamente una presunción de relevancia, concretizada en dos vertientes *efecto y esfuerzo*.

El educador tendrá que seleccionar los enunciados que produzcan efectos contextuales en el niño, o sea, establecer un puente de transferencia entre el contexto del niño y la nueva información. Ahora bien, para que realmente se siga el proceso y el niño se involucre, deben lograrse efectos contextuales con un costo de procesamiento relativamente bajo, pues de lo contrario, el esfuerzo máximo provoca pérdida de interés.

Ahora bien, en el funcionamiento de la comunicación verbal en el aula de preescolar, debe establecerse la diferencia entre lo que

llaman Sperber y Wilson *explicatura e implicatura*. Por explicatura se entiende el contenido explícitamente comunicado, mientras que implicatura se refiere al contenido que se deduce y construye basándose en supuestos anteriores. La explicatura se identifica con contenido descodificado y la implicatura con contenido inferido.

Sin embargo, la explicatura no se concreta únicamente al contenido codificado, pues, según Escandell (1993), establece una combinación de contenidos conceptuales codificados por el sistema lingüístico con otros que es preciso inferir del contexto. Dado esto, paralelo a la decodificación tiene que estar en funcionamiento un proceso inferencial que consta de tres aspectos: desambiguación, asignación de referencias y enriquecimiento o especificación de referencia de las expresiones vagas.

Para desambiguar se debe utilizar la información que ofrece la situación, por ejemplo, una maestra costarricense le dice a una alumna: "Maribel, dígame a Juan que recoja su cuaderno", Maribel continúa: "Juan dice la maestra que recoja mi cuaderno"; el cuaderno por recoger si nos circunscribimos al español de Costa Rica es el cuaderno de Maribel, porque el pronombre su significa en esta variedad del español, por antonomasia, *de usted*, aunado con la contribución del contexto.

Por otra parte, es preciso asignar referencia al ente concreto señalado mediante una expresión lingüística, por ejemplo si digo: Llama a Carlos, debo decir cuál Carlos, pues en el grupo hay tres niños con el mismo nombre.

El enriquecimiento es el proceso por el que se completa la información que no esté lo suficientemente detallada.

El principio general que rige estos tres procesos es el de relevancia: el destinatario elige la opción que implica menor esfuerzo y que da lugar a mayores efectos contextuales.

La implicatura, por su parte, es un supuesto que el emisor trata de hacer patente a su interlocutor sin expresarlo explícitamente. Las implicaturas provienen de varias fuentes: directamente del contexto, del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria, o bien deducido por inferencia a partir de las explicaturas y el contexto. Por ejemplo:

- A. Cómo estás?
- B. Como cuando eras pobre

No se da una respuesta directa a la pregunta A, en el sentido que no tiene la forma sintáctica que cabría esperar: bien o mal. Sin embargo, hay que interpretarla como una respuesta que trate de ser coherente con el principio de relevancia. El porqué de un enunciado implicado se explica por el hecho de que se comunica más información que en una respuesta directa. Es fácil notar que en la respuesta B hay un enriquecimiento en el contenido. En este sentido la relevancia aumenta, porque, procesando un solo enunciado, se hace manifiesta una gran cantidad de supuestos. "La fuerza con que el emisor sostiene tales supuestos es muy alta para las premisas y conclusiones implicadas, y muy baja para los enunciados insinuados, lo cual le proporciona, de paso, un buen sistema para inducir al otro a tomar en consideración dichos supuestos sin que se le pueda imputar apenas ninguna responsabilidad entre ellos" (Escandell 1993: 152).

En conclusión, el maestro debe ser un especialista en el funcionamiento de la comunicación verbal, pues desde el momento en que el niño reconoce un estímulo lingüístico ostensivo, en su mente se ponen en marcha, de manera automática, una serie de procesos mentales que, comenzando por la decodificación y siguiendo por otros de naturaleza inferencial, se identificarán con la intención del emisor para que la interacción establecida sea exitosa.

3.2.3. La vertiente social de la comunicación: estudio de la cortesía

Al modelo de la relevancia se le ha criticado su enfoque exclusivamente cognoscitivo en detrimento de la dimensión social de la comunicación. Dada esta carencia y por la importancia de la dimensión social en el desarrollo del hombre se tratará, siguiendo a Escandell (1993) y Riveiro (1978), la vertiente social de la comunicación bajo el estudio de la cortesía.

En la interacción social el habla no cumple tan sólo la función de comunicar proposiciones que el oyente desconoce, sino

que trasciende al desempeñar distintos papeles en distintas ocasiones, por ejemplo: en una conferencia se pretende influir más en el pensamiento que en la acción de los oyentes, en una conversación simple el objetivo podría ser reconocer la presencia mutua y en una entrevista obtener información.

Hudson (1980/1982) considera que el habla es lo suficientemente importante para la sociedad como para que se le conceda un tratamiento especial en la cultura y, en consecuencia, visualiza el habla como un trabajo de expertos. "Es trabajo, puesto que requiere esfuerzo, y su grado de éxito depende del esfuerzo que se haga. Es experto puesto que requiere el tipo de conocimiento de *saber cómo*, que se aplica con más o menos éxito según la práctica que uno haya tenido" (Hudson 1980/1982:124).

El éxito del habla variará según la función, la situación y las intenciones del hablante. Dado esto el maestro debe ubicar en su justo medio el discurso pedagógico adecuándolo a las características sociolingüísticas de los participantes.

En una situación comunicativa, la colaboración del destinatario es una de las tareas fundamentales y constituye el objetivo inmediato por lograr, para alcanzar el éxito; así, desde esta óptica, el hablante trata de actuar de alguna manera sobre el oyente. No obstante, el significado de la expresión "actuar sobre el otro" no implica la presencia de acciones en beneficio propio; al contrario se refiere a la existencia de actos productivos para todos los interlocutores. Por ejemplo, las acciones como enseñar, informar, avisar, aconsejar, sugerir, ofrecer, etc., todas están unidas bajo una finalidad beneficiosa.

Así las cosas, las condiciones esenciales de los actos de habla que se asocian con la estructura de cortesía son: 1. el hablante no puede estar en posición de control con respecto al oyente y 2. el acto verbal tiene que involucrar un efecto perlocutivo sobre el oyente, en el sentido de constituir un intento de hacer que el oyente actúe.

Además de lo anterior el tipo de relación queda determinado por los factores sociales: edad, sexo, conocimiento previo, posición social, autoridad, jerarquía, etc. que marcan el grado de distancia o cercanía entre los interlocutores.

Aprender a comportarse de acuerdo con las normas de una sociedad, implica el conocimiento sobre los patrones que rigen la cortesía y saber distinguir cuándo un acto es cortés y cuándo no.

"La cortesía puede entenderse ... como un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas sociales se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado por descortés ... Puesto que se trata de normas externas, es esperable que lo que puede ser cortés en una sociedad sea descortés en otra" (Escandell 1993:161).

La conversación didáctica no constituye un monólogo sino un intercambio eficaz de ideas, pensamientos y sentimientos unidos bajo el principio de cooperación y la cortesía como estrategia al servicio de las relaciones sociales. No obstante, es importante tener claro el objetivo particular del destinatario; si es obtener información, la concisión y la claridad hacen prevalecer los principios conversacionales por encima de la cortesía.

En síntesis, el tipo de relación interpersonal marca las pautas que rigen el discurso. Así las cosas en el discurso didáctico debe prevalecer un ambiente colmado de buenas relaciones entre maestro y alumnos donde el trato equitativo y amable establezca la pauta regular.

Conclusiones

1. La conversación en las modalidades grupal e individual debe permanecer como el ejercicio de comunicación oral por excelencia en la educación general básica.
2. La educación preescolar debe buscar espacios en los que se estimule la participación conversacional en todas direcciones: educando-educando, educando-docente y docente-educando. La relación directa con los niños motiva los temas por tratar y crea los espacios necesarios.
3. Respecto del período de conversación presente en la jornada preescolar, es básico tomar en cuenta: el manejo del

tiempo -en función del período de atención de los niños-, el tema -de interés para los niños y si es posible elegido por ellos-, el nivel de participación del niño y del maestro-, uso del lenguaje -adecuación comunicativa-, uso de propiedades paratextuales -gestos, miradas, etc.- y evitar situaciones de control del hablante con respecto al oyente, lo que generalmente provoca momentos negativos tanto para el niño como para el maestro.

4. Es básico que el educador que siga nuestra propuesta, sea coherente con el principio de relevancia, principio que requiere un amplio conocimiento del contexto psicológico de cada niño (situación familiar y comunal, experiencias, vivencias, temores, dudas, preferencias, inquietudes y conocimientos generales y específicos que trae al ingresar al Jardín Infantil) y, posibilitar, en consecuencia, los efectos contextuales que den cabida a una comunicación eficaz como antesala de un aprendizaje significativo.
5. El educador como apoyo en el desarrollo lingüístico del niño, debe ayudarlo en la organización de las ideas cuando sea necesario y luego dejarlo que continúe.
6. El período de conversación como actividad grupal desarrolla en el niño tolerancia -esperar turno-, respeto hacia el otro, hábitos de atención, de escucha y permite al maestro conocer el desarrollo del pensamiento del niño, mediante su participación oral.
7. Un período de conversación grupal debe regirse sobre la base de los principios conversacionales expuestos, pues de lo contrario se continuarán dando en las aulas de preescolar sesiones magistrales que responden al monólogo establecido por el maestro consigo mismo y en consecuencia, se continuará irrespetando el desarrollo del niño y su derecho a expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos.
8. Es urgente que la situación encontrada en los estudios realizados en Costa Rica,

respecto del uso de la conversación en el aula preescolar, cobijada bajo el manto de la unidireccionalidad sea sustituida por el modelo propuesto encabezado por el principio de cooperación de Grice.

Bibliografía

- Borzzone, Ana María. 1994. *Leer y escribir a los 5 años*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Chacón y Murillo. 1995. "Las funciones del lenguaje en el aula preescolar". En: *Revista de Educación*.
- Chavarría y Pérez. 1991. *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Escandell V., María Victoria. 1993. *Introducción a la pragmática*. Madrid: Editorial Anthropos.
- Grice. 1975. "Logic and conversation". En: *Cole & Morgan* (1975: 41-58).
- Hudson, R.A. 1980/1982. *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Piaget, Jean. 1968/1983. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Riveiro, María Luisa. 1978. "Un ejemplo de metodología de filosofía analítica en la semántica lingüística: la cortesía y los actos de habla". En: *Metodología y gramática generativa*. Madrid: Editorial Sociedad General Española de Librería S.A.
- Rosales, Carlos. 1987. *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Editorial Narcea.
- Sperber y Wilson. 1986. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Van Dijk, T. 1978/1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós Comunicación.