

LA ARGUMENTACIÓN A PARTIR DE CUENTOS INFANTILES

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

Resumen:

En este artículo –que forma parte de una línea de investigación sobre la construcción conjunta del conocimiento– nos centramos en la observación de las estrategias de argumentación a partir de la lectura de tres cuentos, maestras y alumnos, en dos escuelas públicas de la capital de Burgos (España). La observación de tres trimestres, se contrasta con entrevistas a las maestras. Los resultados apuntan a que los niños de cinco a seis años son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros. El estilo constructivista de una de las docentes parece beneficiar la aparición de acuerdos y desacuerdos justificados. Contrariamente a lo esperado, es en la docente menos experta donde aparece un mayor uso de la confrontación. Este mismo estudio se está replicando en Tamaulipas y en Guanajuato, México.

Abstract:

This article, part of a line of research on the joint construction of knowledge, centers on the observation of argumentation strategies based on teachers' and students' reading of three stories, in two public schools in Burgos, Spain. Observations were made for three trimesters, and teachers were interviewed. The results indicate that children aged five to six are able to state justified evaluations to their teacher as well as their classmates. The constructivist style of one of the teachers seems to favor the appearance of justified disagreement and agreement. Contrary to expectations, the greatest use of confrontation appeared in relation to the least expert teacher. The same study is being repeated in Tamaulipas and Guanajuato, Mexico.

Palabras clave: Procesos cognitivos, métodos de enseñanza, comprensión de lectura, razonamiento, educación inicial, España.

key words: cognitive processes, teaching methods, reading comprehension, reasoning, early education, Spain.

Javier González García es profesor-investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG). Carretera Guanajuato-Juventino Rosas, Km. 9.0, colonia La Hierbabuena, CP 36250, Guanajuato, Gto., México. CE: jr2000x@yahoo.es

Introducción

Pocas son las maestras de educación infantil (preescolar) que esperan que sus alumnos, a la edad de cinco años, sean capaces de justificar sus puntos de vista, a pesar de que muchas se declaran constructivistas. ¿Cuántas veces hemos visto a adultos ser incapaces de mantener un diálogo?, ¿cuántas hemos deseado intentar enseñárselo a nuestros alumnos o hijos?, ¿y cuántas veces hemos sido coherentes y construido los espacios que faciliten los procesos de diálogo con ellos? Parece ser que no tendremos mejores pensadores si no logramos que sean autónomos (Lipman, 1997). Por ello este artículo se plantea el análisis de una actividad formal en la escuela, una pequeña muestra de un proceso de educación para la razonabilidad. Muchos autores están convencidos de que la educación en valores y la educación para la democracia pasa por la razonabilidad, independientemente del área u objeto de estudio (Pontecorvo, Orsolini, 1992; Orsolini y Pontecorvo, 1986; Díez y Pardo, 2000; Sátiro y Puig, 2000). “La argumentación como forma de razonamiento debe estar presente en el aula para poder garantizar la capacidad de aceptación de otros puntos de vista así como el reconocimiento de la variedad de alternativas” (Puig y Sátiro, 2000).

Partimos de una definición del proceso de *argumentación*, como defensa de la posición de un participante, sustentándola con argumentos que pretenden probar su validez y/o modificar la posición de su adversario (Lo Cascio, 1998). Para profundizar en la argumentación es preciso hacer referencia a sus fases. En toda discusión, el protagonista expresa su punto de vista sobre un aspecto determinado, recibiendo por parte de los otros una adhesión o rechazo; este acto conversacional puede ir acompañado de una justificación que desempeñe la función pragmática de convencer a los otros. La necesidad de resolver la tarea mueve a tomar una “decisión conjunta donde al menos uno de los interlocutores modifique su postura inicial” (Díez y Pardo, 2000). Por ello, podemos indicar de modo simplificado las fases del proceso argumentativo:

- 1) *Toma de postura*: los protagonistas se sitúan en una posición positiva, negativa o neutra en relación con una opinión o tesis, definiendo su papel en la discusión al convertirse en *colaboradores* o en *antagonistas*.
- 2) *Justificación*: en estas fases intermedias los antagonistas o cooperadores definen su propia posición presentando argumentos, solicitando éstos al adversario o presentando contraargumentos.

- 3) *Resolución de la confrontación*: la discusión finaliza con la ventaja de uno de los protagonistas, gracias a la adecuada estrategia de justificaciones, defensa o ataque de los participantes.

“La situación de discusión permite la explicitación verbal de un razonamiento colectivo” (Vygotsky 1989:132). Desde la línea de investigación apuntada por Vygotsky (1989), podemos observar cómo el grupo ofrece un importante apoyo en la producción de razones, pues los individuos han de manifestar sus diferentes puntos de vista y argumentos que los sustentan para convencer a sus antagonistas. A continuación de la discusión en grupo, los niños se apropian de esta argumentación, que ha tenido lugar en la vida colectiva, propiciando el razonamiento privado, que es su forma interiorizada; por consiguiente, el razonamiento posee una génesis argumentativa o, dicho de otro modo, la argumentación precede al razonamiento. En otras palabras, el aprender a argumentar está en la base del aprender a pensar. Por consiguiente, la idea de que el razonamiento privado tiene una génesis social fundamenta la atención concedida al proceso argumentativo en las diversas actividades colectivas de alfabetización.

Dos mentes son a menudo mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura”. Para comprender el proceso de construcción del conocimiento, los fracasos son tan importantes como los éxitos, pueden entenderse mejor observando cuidadosamente las conversaciones que los generan (Mercer, 1997: 12).

Las prácticas discursivas que promueven la argumentación y el razonamiento pueden ser desarrollados en la discusión en clase. Los estudios en medios naturales demuestran que la interacción verbal puede promover distintos tipos de conocimiento que, de otra manera, no hubieran podido desarrollarse, o hubieran sido dejados a la suerte de cada alumno (Signes, 2004).

Cualquier situación escolar es buena para reflexionar con niños de cuatro y cinco años. Consideramos que no se deben dejar escapar las ocasiones donde aparece la admiración, el interrogante, la inquietud y que aprovecharemos las preguntas y las mil curiosidades de los niños para ayudarlos a buscar, a crecer (Sátiro y Puig, 2000:43).

La discusión es un medio para llegar a la comprensión compartida (Mercer, 1997 y 2001), porque se construye una solución colectiva a un problema a través del razonamiento conjunto. El razonamiento se estructura como colectivo porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado que ha sido introducido en el discurso (Bruner, 1991). El mecanismo esencial que la discusión pretende estimular es la *interiorización de las operaciones cognitivas* que han sido construidas primeramente en la interacción social (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

En ocasiones mi propia comprensión de las cosas, ha mejorado al tener que explicarle algo a un amigo que lo entendía menos y que me pedía ayuda. Un buen examen para saber si se comprende bien una cosa es tener que explicárselo a alguien. Sin embargo la historia de la práctica educativa nos muestra que la conversación entre los estudiantes pocas veces se ha incorporado en el aula (Mercer, 1997:99).

A través del análisis de la relación entre el discurso y el aprendizaje surgen preguntas acerca de los “mecanismos conversacionales” que permiten una auténtica “situación de discusión”. Estas estrategias conversacionales son de una gran relevancia en la *formación de maestros*, constituyendo las funciones de “guía, ayuda y orientación” (Lo Cascio, 1998) que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, el fomento de la interacción entre iguales produce una gran dificultad, incluso para aquellos profesores que desean llevarla a cabo en sus aulas.

Las características propias de la discusión destacan con mayor relevancia al ser comparadas con otra modalidad discursiva, la lección, característica del modelo tradicional de instrucción y de amplia presentación en la actualidad escolar (Díez, 2002:50).

Para analizar qué es lo que los niños aprenden una vez completada cada experiencia, las destrezas de las maestras en el uso del lenguaje son importantes (Tough, 1989). Necesitan planificar la argumentación, igual que preparan el resto de recursos, controlando lo que dicen, partiendo de la necesidad de ser claro y de las dificultades de comprensión que pueden tener los ni-

ños. Parece ser que los modelos educativos que proponemos sólo pueden realizarse cuando el profesor cree en la *cooperación* (Díez, 2000), es decir, cuando está realmente seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Díez (2002), partiendo de un estudio longitudinal sobre “la construcción conjunta del conocimiento en el inicio lectoescritor”, apunta los beneficios de atender al proceso de argumentación en el aprendizaje de la lectoescritura y destaca la capacidad de argumentación de los niños de educación infantil en la resolución de tareas de escritura realizadas colectivamente, a pesar de la dificultad que entraña la presentación de estas explicaciones en actividades formales en niños de tan temprana edad. Asimismo, vuelve a confirmar los resultados de la línea de Orsolini y Pontecorvo (1986, 1989) así como de Pontecorvo y Orsolini (1992), donde se constata el papel desempeñado por el docente para fomentar un clima argumentativo, donde se desafíe a los alumnos a resolver las situaciones conflictivas con verdaderas argumentaciones que sustenten su punto de vista.

La discusión puede aportar una reformulación del papel del maestro, que se caracteriza como guía de la construcción conjunta, perdiendo su función evaluadora y reguladora, siendo los alumnos quienes han de gestionar progresivamente su propio aprendizaje (Díez, 2002: 54).

En este artículo revisaremos un proceso de argumentación sobre una de las posibles actividades que pueden proponerse a partir de la literatura, fundamentalmente cuentos, que unidos al juego y al dibujo, van introduciendo en cada niño “sociabilización, competencia cognitiva, capacidad de comunicación, y el despertar de la propia racionalidad” (Sátiro y Puig, 2000: 57). De tal modo, pretendemos formar un entramado en el que estén implicados los tres tipos de pensamiento fundamentales según Lipman (1997) para formar el pensamiento de orden superior o complejo: el crítico, el creativo y el pensamiento cuidadoso.

Metodología

El objetivo general de este trabajo es analizar un proceso de argumentación conjunta a partir de tres cuentos infantiles. Los objetivos concretos son dos: *a)* observar las estrategias utilizadas por maestras y alumnos de

manera conjunta, para evaluar y justificar sus respuestas, en un proceso de comprensión de un texto; y *b*) sintetizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

Sujetos

La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos durante el último curso de educación infantil, es decir, a la edad de cinco a seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso 2002-2003. La muestra está formada por dos clases pertenecientes a dos escuelas públicas distintas de Burgos, capital (España), denominados grupos A y B. Cada clase o grupo se divide en seis subgrupos de tres niños, que es como se desarrolla la actividad observada: maestra y tres alumnos. Tres de estos niños acuden a un logopeda (especialista en los trastornos o déficits de aprendizaje), presentando problemas de vocalización, especialmente en las sílabas trabadas. Los niños han tenido reactividad frente a la cámara de video, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase. Únicamente han surgido, ocasionalmente, comentarios espontáneos, respondidos con plena naturalidad por parte de las maestras. La cámara tiene un micrófono incorporado que permite captar adecuadamente el sonido; se ha tapado el indicador de luz de la cámara pues indica que está grabando. Este mismo estudio ha sido replicado en el curso 2005-2006 en Tamaulipas, México.

Agrupamientos

La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se delega en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar —a partir de la lista de clase por orden alfabético— para la conformación siempre de tres niños. Nos hemos centrado en una actividad de grupo reducido, maestra y tres niños.

Instrumentos

El instrumento es un sistema de registro a partir de una observación sistemática, complementado con entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso observado (ver apartado Categorización). Generamos un instrumento de categorización, que en este artículo se centra en el proceso de argumenta-

ción de una puesta en discusión. Tras la categorización, se produce el análisis y la comparación de la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

Procedimiento

Recolección de datos

Las semanas de observación se realizan al inicio del último mes de cada trimestre: última semana de noviembre y primera de diciembre; las dos primeras de marzo y las dos primeras de mayo. Han sido grabadas 36 sesiones, con un total de 7 mil 16 turnos conversacionales analizados.

Descripción de la actividad

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión con cada uno por separado. Las docentes abren el debate a partir de la lectura previa, una vez recogidas las opiniones de cada niño, y solicitan valoraciones y confrontaciones sobre lo que otros compañeros han dicho, principalmente se basan en el conflicto central que vive el protagonista del cuento, que coincide con el valor central o moraleja del texto.

Material de partida: tres cuentos

El material utilizado han sido tres cuentos (anexo). Los criterios de selección de estos textos narrativos (García Sánchez y Pacheco, 1978) fueron los explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico, y extensión.

Entrevista a las maestras

Al finalizar la observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso analizado. Las maestras aportan aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas sobre la puesta en discusión de la lectura en grupo reducido así como de qué nivel de evaluación y justificación esperan de sus alumnos. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partían (tabla 1).

TABLA 1
Entrevista a las maestras

Maestra A	Maestra B
<p>1. BIOGRAFÍA 30 años como maestra.</p> <p>20 años como maestra de educación infantil.</p> <p>9 años en el Centro A.</p> <p>2. ESTILOS DOCENTES 10 primeros años sigue método transmisivo. Al integrarse de forma estable en educación infantil, comienza a aplicar el trabajo cooperativo y la discusión. Tras ingresar en su centro actual, se forma en metodologías constructivistas.</p> <p>3. TRABAJO EN GRUPO La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad. Agrupamientos que utiliza: • Asamblea o gran grupo para rutinas y actividades abiertas, como es la lectura de cuentos. • Rincones o talleres para trabajar temas específicos. En grupos de tres y por parejas. La presencia de la maestra no es necesaria en algunas actividades y rutinas.</p> <p>4. USO DE LOS CUENTOS Ideas previas Son un material imprescindible en educación infantil, con mejor o peor partido, pero siempre presente. Junto con el dibujo y el juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa. Antes eran material único de lectura. Ahora con la introducción del constructivismo, hay todo tipo de textos literarios. Es un material fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía.</p>	<p>Comienza educación compensatoria, con alumnos de 3 a 14 años. Más tarde pasa a una escuela unitaria.</p> <p>5 años como maestra de educación Infantil (2 como profesora de apoyo).</p> <p>3 años en el Centro B.</p> <p>Comienza por un sistema transmisivo. Descubre la importancia del trabajo cooperativo.</p> <p>Al integrarse en educación infantil, descubre método de acompañamiento.</p> <p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad. Agrupamientos que utiliza: • Asamblea para la lectura de cuentos • Las tareas del aula, como las fichas, son individuales, estando los niños divididos en grupos de 6. • Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos. La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades.</p> <p>Soporte imprescindible en el aula. Son instrumentos necesarios para trabajar el lenguaje.</p> <p>Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar.</p>

Maestra A

Lectura sin dibujos

Es algo aprendido del constructivismo.

Al inicio de etapa, con 3 y 4 años, sí les costaba mucho no hacer interrupciones, muy centrados en las ilustraciones. A medida que se acostumbran a la lectura de cuentos, les demanda que únicamente escuchen.

El peligro está en que los textos se estén quedando pobres. "Quizás estamos dando al niño más de lo que ya tiene, imagen tras imagen".

5. USO DE LA DISCUSIÓN Y DE LA ARGUMENTACIÓN

En este tipo de actividades de debate puede y debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo el aumento y desarrollo del vocabulario.

Algunos niños ejercen de portavoces, explicando palabras y conceptos al resto de su grupo.

De la lectura repetida y la discusión, se percibe un aprendizaje y unas expectativas.

Maestra B

No hacen falta los dibujos, porque se lo han imaginado.

En ningún momento los reclamaron, a pesar de que se los suele presentar con dibujos, fue más importante el contenido, y lo que ellos se imaginaban.

Contribuyó a que tiraran de ella. Si se les hubiera demandado hacer un dibujo, no hubieran necesitado ningún modelo.

Los niños no son capaces de fundamentar lo suficiente como puede ser más adelante, con una mayor madurez de pensamiento y lenguaje.

Es positivo iniciar el aprendizaje del proceso de argumentación a estas edades.

La confrontación de opiniones espontánea es muy difícil, hay que provocarla.

Existe un contagio entre los niños, la necesidad de contar experiencias en sus entornos.

Categorización

Se escribe literalmente el diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones, se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación que, tras numerosas modificaciones, se adecua a los objetivos de esta investigación (Anguera, 1992). Éstas nacen a partir de definir y operativizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños. El sistema es aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles (Bakeman y Gottman, 1992), pues la mayor parte de ellos son presentados

en primer lugar por el profesor y, posteriormente, empleados por sus alumnos en el proceso argumentativo. En la elaboración del sistema categorial hemos tomado como punto de partida el instrumento de observación elaborado por Díez *et al.* (1999), que a su vez partió de Orsolini y Pontecorvo (1989), Zuccheromaglio, C; y Scheuer, N. (1996) y del análisis de Borzone y Rosemberg (1994).

El proceso de categorización consiste en un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y de *exclusividad* (Anguera, 1990), sean flexibles y se hallen totalmente definidas:

- 1) Generamos inductivamente los *criterios de observación* que se muestran más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.
- 2) Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*.
- 3) Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente y discriminamos las *categorías* que las componen. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía, de cuya variación interna van emergiendo las categorías.
- 4) Compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, y no las de diferentes dimensiones de análisis. Esto permite observar las múltiples combinaciones a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad.
- 5) Tras la elaboración del sistema, codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se realiza entre el investigador principal y dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, con el objeto de adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo; los acuerdos fueron en torno a 96% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

En este artículo exponemos las categorías que nos parecieron –al investigador principal y los psicólogos colaboradores– más relevantes para presentar un análisis sintético de resultados de esta dimensión de análisis. El proceso de argumentación queda dividido en dos subdimensiones de análisis: evaluaciones y justificaciones.

Evaluaciones

El discurso compartido con otro no es indiferente y tomamos partido. Para ello podemos tomar tres opciones: apoyar, criticar o contrastar:

- 1) *Acuerdo*: manifestar acuerdo con una afirmación precedente.
- 2) *Desacuerdo*: expresar desacuerdo con algún turno precedente.
- 3) *Confrontación*: extender la evaluación de una postura a otro interlocutor, o al grupo.

Justificaciones

A la hora de evaluar lo que otro ha dicho, nace la posibilidad de justificar nuestra posición, por qué explícito o implícito, donde doy sentido a mi toma de postura:

- 1) *Solicitud de justificación*: demandar una justificación a una postura previa.
- 2) *Repetición de solicitud*: reiterar la solicitud de justificación.
- 3) *Ofrecimiento de justificación*: dar justificación a una evaluación con o sin solicitud previa.
- 4) *Intento de justificación*: intento fallido de ofrecer una justificación.

Resultados

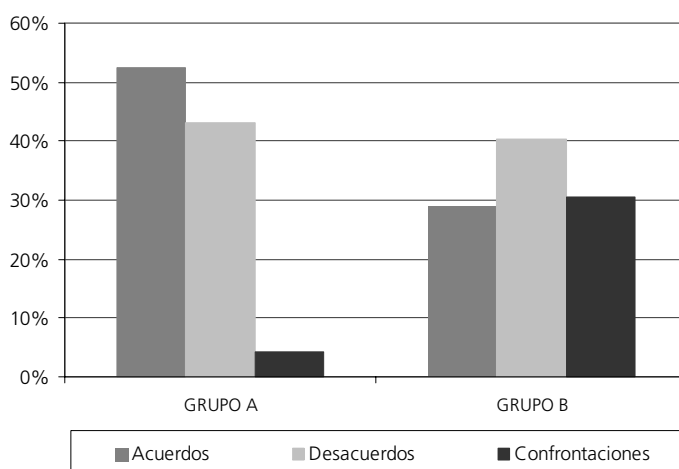
A pesar del escaso porcentaje de evaluaciones (8.5% en el grupo A, y 12.7% en el grupo B, ver cuadro 1) y de justificaciones (1.7% en el grupo A, y 2.4% en el grupo B, ver cuadro 2), que señala la dificultad para evaluar de forma justificada a esta edad en una actividad formal, sí hay una lectura que refuerza la línea de trabajo apuntada por otras investigaciones (Orsolini y Pontecorvo, 1986, 1989; Díez, 2002), que constata la necesidad de planificar y aplicar estrategias de argumentación dentro de actividades en las que se pone en juego la puesta en discusión.

Evaluaciones

Los porcentajes en las maestras disminuyen en favor de las valoraciones de sus alumnos. La actuación infantil tiene un significativo incremento de la toma de posición ante la intervención previa. Es significativo que en el grupo B haya un mayor uso de la confrontación, cuando en principio debería ser al revés, dado que la maestra A es más experta a la hora de aplicar actividades donde se ponga en juego la discusión y la argumentación.

GRÁFICA 1

Porcentajes de evaluaciones



CUADRO 1

Evaluaciones sobre el total de turnos en 3 trimestres (porcentajes)

Evaluaciones	Cuento 1 Grupos %		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Acuerdo	3.9	4.1	4.6	3.7	5.1	3	4.5	3.6
Desacuerdo	2.1	2.9	1.9	4.2	1.6	5.1	1.9	4.1
Confrontación	0.7	1.1	1.1	1.2	1.2	2.4	1	1.6
Total	6.9 (51)	8.3 (69)	8.1 (72)	11.5 (125)	9.6 (123)	12.9 (165)	8.5 (257)	12.2 (359)
N turnos	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Acuerdos

En ambos grupos aumentan los acuerdos, con un mayor porcentaje en el grupo A, en el que el acuerdo tiene un peso fundamental en las evaluaciones (cuadro 1), parece ser el estilo de la maestra A, que siempre busca construir la comprensión del cuento sobre el acuerdo con sus alumnos (“Claro, claro, la mamá cierva le dio de mamar, por eso el niño dejó de llorar”).

Desacuerdos

Los desacuerdos disminuyen en el grupo A y aumentan en el B (cuadro 1), posiblemente debido a que las respuestas alejadas de la convención social no son tan aceptadas como al inicio, se requiere un mayor esfuerzo cognitivo; cuando el alumno puede atender a los enunciados anteriores con una mayor implicación cognitiva que la mera aceptación de la postura precedente (“No, el niño no tenía padres”). Las valoraciones, acuerdos y desacuerdos, se mantienen en los docentes, mientras que en los alumnos van aumentando.

Confrontación

En la confrontación se produce la mayor disparidad. La maestra A usa mucho más las valoraciones que la confrontación, 5.1% del global (gráfica 1), disminuyendo su utilización a lo largo de los tres trimestres (cuadro 1). En cambio, la maestra B prefiere confrontar a valorar, un 64% de las evaluaciones son así, con un leve descenso en su uso. En los grupos de niños también hay diferencias. Mientras en el A sólo aparece esta estrategia en el último trimestre, siendo escaso el porcentaje, en el grupo B hay un mayor uso, pero decreciente. A pesar del descenso, en el B es el tipo de evaluación dominante (maestra: “¿A ti mal, por qué?”, alumno: “Porque no tenían padres”; alumna: “Y porque estaban solos”). Observamos cómo en el grupo A no confrontan ningún enunciado emitido por la maestra; en cambio, 6.5% de las evaluaciones de los niños del grupo B se dirigen a cuestionar lo que ha dicho la maestra (“Pero yo sí he visto parques sin muros”).

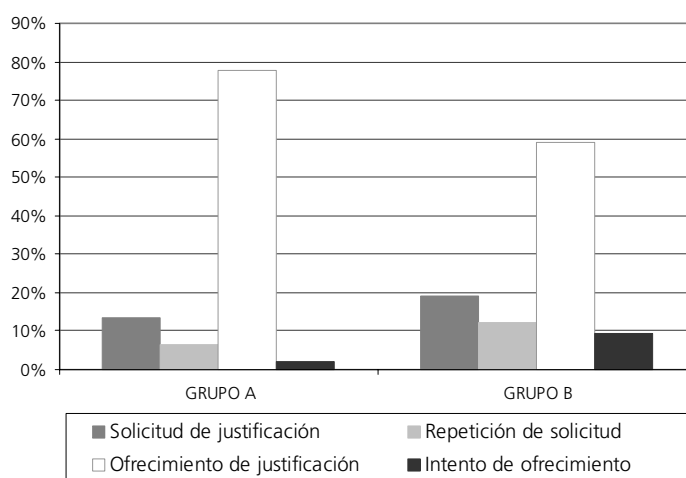
Justificaciones

En la actuación docente se observan pocos enunciados argumentados, y numerosos no argumentados, destinados a ofrecer información que guíe cada respuesta del alumno, a mostrar pistas o a precisar una justificación

cuando no llega del niño. Hay un significativo incremento de los enunciados argumentados, estrategia coherente con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En los alumnos pasa lo mismo, con una superioridad de lo no argumentado aún más evidente. Los turnos argumentados también van experimentando un incremento (“Yo curar al niño, porque voy a ser el ciervo”).

GRÁFICA 2

Porcentajes de los tipos de justificación



CUADRO 2

Justificaciones sobre el total de turnos en 3 trimestres (porcentajes)

Justificación	Cuento 1 Grupos %		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Solicitud	0.1	0.3	0.1	0.5	0.4	0.6	0.2	0.5
Repetición solíc.		0.3		0.3	0.3	0.4	0.1	0.3
Ofrecimiento	1.6	0.7	1	2	1.4	1.6	1.3	1.4
Intento		0.2		0.3	0.1	0.2	0.03	0.2
Total	1.7 (11)	1.4 (17)	1.2 (9)	3 (34)	2 (20)	2.8 (29)	1.7 (40)	2.4 (80)
N turnos	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Solicitud de justificación

Las solicitudes junto con la repetición de solicitudes suman 20% de las justificaciones en el grupo A, y algo más de 30% en el B. Esta demanda de justificación está canalizada por las maestras, apenas se da en los niños (“¿A ti mal, por qué?”). Hay un uso creciente en la maestra del grupo A hasta llegar a 20% de las justificaciones; y en la B hasta llegar a ser la mitad de las justificaciones en el último trimestre (“Pero, ¿qué pudo pasar para que mandaran al niño a ese colegio?”).

Repeticiones de la solicitud de justificación

Este aspecto aparece en el último trimestre en el grupo A, y va descendiendo en la maestra B, de 43% inicial a 25% final. En los niños también decrece hasta mantenerse sobre un 4% de sus justificaciones (“Pero, ¿por qué la niña se hizo invisible?”).

Ofrecimiento de justificación

Es la forma de justificación dominante en el grupo A, sobre todo en los niños, suman el total del trimestre inicial y del final (“La niña estaba triste, no era de ningún color, y no tenía amigos”). Hay un uso creciente en los niños del grupo B, hasta llegar a 80%. Únicamente en el segundo trimestre aparece en la maestra.

Intento de justificación

Es inexistente en la maestra A y apenas aparece en la B, en el segundo cuento, el de mayor dificultad. Sin embargo, sí aparece en los niños, en 11.5% de las justificaciones del grupo A y en 12.5% del B (“El niño dejó de llorar porque la cierva le preparó papilla”).

Conclusiones

Los resultados resaltan la eficacia docente de las solicitudes de explicación, animando a los maestros de los primeros niveles educativos a requerir insistentemente justificaciones, aun sabiendo que no siempre irá seguida de la respuesta esperada. Con ello, damos un ejemplo de actividad donde los niños son capaces de valorar y justificar su discurso. Tanto los acuerdos como los desacuerdos, parecen indicar que los alumnos van profundizando en el discurso, hay un mayor interés por participar en el ejercicio a través de las modalidades evaluativas, integrando la actividad discursiva

propia con la de otros compañeros (Pontecorvo, 1987). En el grupo B, la evolución del protagonismo concedido a los desacuerdos, en detrimento de los acuerdos (cuadro 1), muestra el interés docente por ampliar las respuestas infantiles: al principio la maestra admite, con mayor frecuencia, las respuestas incorrectas, fomentando que los alumnos se arriesguen a responder. Con el paso de los trimestres, exige un mayor acercamiento de las respuestas a los significados del texto, aumentando el alcance del discurso del alumno. Hemos intentando mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y, recíprocamente, adecuar sus diferentes perspectivas en una actividad de alfabetización, con una práctica discursiva que fomenta la discusión (Pontecorvo y Orsolini, 1992).

La evaluación infantil: acuerdos y desacuerdos van incrementándose, especialmente al final. En cambio, la confrontación tiene escasa presencia en los niños (cuadro 1), datos que permiten deducir la preferencia de los alumnos por mostrar su toma de postura (sí/no) frente a la recolección de datos de sus compañeros (“¿Y tú qué crees?”). Las maestras sí se muestran partidarias de confrontar con el grupo cualquier desafío cognitivo que valoren como interesante, pero de forma distinta en cada una. En la profesora A sólo cuando nadie del grupo es capaz de dar con la respuesta esperada, mientras que para la B es una rutina en cada grupo.

En este trabajo hemos encontrado tres formas para la no justificación de los argumentos: no se manifiesta una toma de postura que precise ser defendida con una explicación (“vale”), al alcanzarse una resolución donde uno de los participantes cambia su postura inicial en favor de su antagonista, convencido manifiesta la rectificación sin necesitar una argumentación (“vale + repetición”), no se presenta un acto argumentativo que fundamente la respuesta (“repetición”).

Las justificaciones arrojan conclusiones de carácter secuencial en función de la solicitud previa de justificación o de la ausencia de ésta (Díez, 2002). Al analizar ambos tipos de enunciados, junto con el elevado incremento de solicitudes docentes de explicación (cuadro 2), podemos deducir la influencia de la solicitud en los ofrecimientos. Aunque no obtenga la respuesta satisfactoria, la pregunta influye en la capacidad argumentativa de sus alumnos.

Observamos cómo el estilo educativo del profesor está marcado por pautas culturales y por *ideas implícitas*, que influyen en cómo enseña a argumentar, coincidiendo con los trabajos de Borzone (2005) y de Borzone y

Rosemberg (1994). Paralelamente, los resultados apuntan en la dirección señalada por Díez (2002), los modelos educativos que proponemos sólo pueden realizarse cuando el profesor cree en la cooperación, es decir, cuando realmente está seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Parece ser que, difícilmente un alumno de educación infantil argumentará si su maestra piensa que a una edad tan temprana no será capaz de hacerlo. Además el profesor, para enfrentarse a este modelo educativo, debe aprender a enseñar a interactuar.

En consonancia con Díez (1999, 2000, 2002), los resultados indican que los niños de educación infantil pueden beneficiarse de este tipo de actividades educativas, al mostrarnos que son capaces de apropiarse progresivamente de las estrategias argumentativas que les proporciona la maestra tras una lectura de cuentos.

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no de control, ya desde sus objetivos resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños a través de evaluaciones más frecuentes. La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos, resultados que coinciden con Borzone (2005). Asimismo la labor y el “estilo de interacción” de las maestras está influyendo en la forma de elaborar la información (Borzone y Rosemberg, 1994), y por lo tanto, de comprender el cuento.

ANEXO

Los tres cuentos

(García Sánchez y Pacheco, 1978)

Cuento 1. *El niño y el robot*

Había una vez un sabio que vivía con su nieto. El niño era huérfano.

Como el abuelo era tan listo construyó un robot... y le encargó que cuidara del niño. Todos los días le preparaba comidas sanas y ricas. Le enseñó a leer cuentos, a escribir cartas y a coleccionar cromos, a hacer cometas, observar la vida de los pájaros...

Y jugaba con él siempre que tenían tiempo libre. El niño se encargaba de recargar las pilas del robot y de engrasarle las bisagras.

Se podría decir que era una familia feliz.

Hasta que un día aparecieron unas señoras... Dijeron: "¡Qué horror!" Y fueron a ver al juez para denunciar que había un niño que vivía con un monstruo.

La policía fue a buscar al niño. Y lo llevaron a un colegio donde vivían otros niños que no tenían familia. Allí no le dejaban nunca con el robot. Aquel colegio era bastante bueno, pero los niños no eran completamente felices, todos querían tener familia.

La directora les explicó que no podrían salir de allí hasta que alguien los adoptase.

Así que una noche todos los niños salieron al patio... El robot les estaba esperando. Entre todos prepararon un plan. Al día siguiente llegó al colegio un señor un poco especial. Aquel señor le dijo a la directora que quería adoptar a algunos niños. Como los niños le gustaban mucho, dijo que se los llevaba a todos.

Desde aquel día fueron muy felices viviendo juntos... Porque el robot hacía de padre y madre.

Eran como una gran familia.

Cuento 2. *La niña invisible*

Había una vez una niña que se llamaba María. La casa de María estaba entre dos colinas. Sobre una colina estaba Pueblo Azul, y sobre otra colina estaba Pueblo Verde.

Los niños de Pueblo Verde lo pasaban muy bien. Los que no lo pasaban tan bien eran los animales a los que hacían mil perrerías, a los gatos les tiraban de los bigotes, les hacían rabiar.

Los niños de Pueblo Azul vivían muy contentos. Los que no vivían nada era sus plantas, las pisaban y las cortaban.

Además los niños de Pueblo Verde no eran amigos de los niños de Pueblo Azul, ni los de Azul eran amigos de los niños de Pueblo Verde.

María vivía entre los niños de Pueblo Verde y los de Pueblo Azul. Era amiga de los animales y de las plantas, pero también quería ser amiga de los niños azules y de los verdes. Pero los niños de Pueblo Verde no la querían porque no era verde y los niños de Pueblo Azul tampoco la querían porque no era azul.

María lo había intentado todo, pero nada le había dado resultado, aquellos niños no querían ser sus amigos. Se sentía cada vez más sola. Un día llegó a llorar tanto que las propias lágrimas la borraron y se volvió invisible.

Como María se había vuelto invisible, los niños verdes no se daban cuenta que estaba con ellos y les desbarataba todas las trampas que les ponían a los niños azules, los verdes no comprendían por qué les fallaban las trampas.

María también pasaba muchos ratos entre los niños azules, aunque ellos no se daban cuenta porque no la veían, y no comprendían por qué se estropeaban las armas que preparaban para atacar a los niños verdes.

Como María conseguía deshacerles todas sus barbaridades, los niños verdes tuvieron que inventarse otras distracciones. María procuraba que los nuevos juegos de los niños verdes fueran menos salvajes y así empezaron a jugar con los animales y a cuidarlos.

Los niños azules, para no aburrirse, idearon también nuevas actividades y comenzaron a cuidar las plantas. Después de algún tiempo se empezaron a interesar por los juegos de los niños verdes, pensaron que a lo mejor jugar con ellos sería más divertido que pelearse con ellos.

Y así los niños verdes y los niños azules acabaron por hacerse amigos y jugar juntos en el valle. Aquel mismo día María dejó de ser invisible. María se puso muy contenta porque tenía muchos amigos y ya no estaba sola. A nadie le importaba ya que no fuera ni verde ni azul. Y ya para siempre vivieron todos felices y comieron perdices y a mí no me dieron porque no quisieron.

Cuento 3. *El niño llorón*

Había una vez un bosque muy hermoso en el que vivían animales de muchas clases. Era un bosque lleno de paz y tranquilidad hasta que un día apareció una pareja con un niño pequeño...

No parecían cazadores, así es que los animales no se preocuparon.

Pero, al llegar la noche, el niño empezó a llorar... Era un llanto terrible... Sus padres no le oían. Estaban profundamente dormidos. Y aquel niño lloraba cada vez con más fuerza. El bosque entero se despertó. Pasaron las horas y los animales no conseguían dormir.

El jefe de la manada de lobos, furioso, ordenó: "¡Qué alguien se coma a ese niño!". Pero la jefa de la manada dijo: "¡No seas bruto! Es sólo un cachorro y seguramente llora porque está hambriento y sus padres no le oyen. Hay que darle de comer".

Lo trajeron a la manada y le ofrecieron un conejo recién cazado, pero no lo comió. Tampoco pareció gustarle ni los piñones, ni los gusanos, ni las setas, ni la hierba...

Y como el niño no dejaba de llorar y gritar, los lobos, desesperados, huyeron.

El niño siguió llorando y llorando...

Al poco rato pasó por allí una cierva. Y así, cuando se hubo alimentado hasta hartarse, el niño se quedó dormido.

En cuanto se hizo el silencio, los animales respiraron aliviados. Al fin iban a poder dormir.

Pero, de repente... se volvió a escuchar el terrible llanto del niño.

"Ese niño llora de frío", dijo mamá oso a papá oso, "sal a buscarle". Papá oso recogió al niño con cuidado y lo trajo a la cueva.

Y en el bosque reinó la tranquilidad. El niño dejó de llorar. No quería dormirse pero estaba caliente en la cueva con los osos y parecía contento.

Enseguida se durmieron todos los animales. Bueno, todos menos el búho, claro.

Hasta que, de pronto, el niño rompió a llorar otra vez con todas sus fuerzas. Papá oso desesperado fue a pedir consejo al sabio búho. “Estará aburrido”, dijo el búho. “Los niños necesitan jugar para estar contentos. Habrá que buscarles un compañero de juego”.

El niño dejó de llorar en cuanto los animales vinieron a jugar con él. Lo malo es que los animales tienen garras y dientes. Una ardilla nerviosa le arañó y el niño volvió a llorar.

Los pobres animales ya no sabían qué hacer...

Menos mal que acudió el ciervo, que sabía curar heridas, y el niño volvió a calmarse.

Pero los animales estaban rendidos de sueño...

“Cuidar a un niño es una tarea muy delicada”, dijo entonces el búho. “Más vale que se lo devolvamos a sus padres. Al fin y al cabo son ellos los que deben ocuparse de él...”

Y lo devolvieron.

¡Hay que ver lo bien que ha dormido el niño esta noche!, dijo la madre. “Se ve que el campo le sienta maravillosamente...”

Fue una suerte que los animales no pudieran oírlo... Estaban profundamente dormidos de puro...

Referencias bibliográficas

- Anguera, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*, Madrid: Cátedra.
- Bakeman, C. y Gottman, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*, Madrid: Cátedra.
- Borzone, A (2005). “La lectura de cuentos en el jardín infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas”, *Psyke*, 14 (1), 192-209.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. (1994). “El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro”, *Infancia y aprendizaje*, núms. 67-68, 115-132.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Díez, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*, tesis doctoral, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díez, C. et al. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*, Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Cultura.
- Díez, C. y Pardo, P. (2000). *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. UNED, Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- García, J. L. y Pacheco, M. A (1978). *Los derechos del niño*, Madrid: Altea.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: De la Torre
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*, Madrid: Alianza Editorial.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*, Madrid: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*, Madrid: Paidós.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. (1986). "Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini", *Età evolutiva*, 30 (1) 63-76.
- Orsolini, M.; Pontecorvo, C. y Amoni, M. (1989). "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva", *Giornale italiano di Psicologia xvi*, 3.
- Pontecorvo, C. (1987) "Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction", en De Corte et al. (eds.) *Learning and Instruction*, publicación de la European Association for Research on learning and Instruction, Oxford/ Leuven: Leuven University Press.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M (1992). "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad", *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1) 125-141.
- Sátiro, A. y Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Signes, C. (2004). *Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil*. Creamundos, disponible en <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (consulta 8 de mayo).
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Zuccheromaglio, C. y Scheuer, N. (1996). "Children dictating a story: is together better"? En C. Pontecorvo et al. *Children's early text construction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Artículo recibido: 16 de diciembre de 2005
Dictaminado: 26 de septiembre de 2006
Segunda versión: 29 de septiembre de 2006
Aceptado: 2 de octubre de 2006