



## El argumento a partir de los cuentos infantiles en la Institución Educativa 501211 de la comunidad de Chinguriato La Convención Cusco 2018

### The argument from children's tales in the educational institution 501211 of the community of chinguriato La Convencion Cusco 2018

Heisenhawer Yomona Araoz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Unidad de Gestión Educativa Local La Convención, Institución Educativa 501170 de Anchiway, Av. Bolognesi 555 Quillabamba. [kimniluch@gmail.com](mailto:kimniluch@gmail.com)

#### 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 estudiantes, en dos escuelas públicas. 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 Chinguriato, distrito de Echarati, Cusco.

Palabras clave:

Argumentación, argumento, cuentos infantiles, constructivista.

#### 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. 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 Chinguriato, Distrito Echarati, Cusco.

Keywords:

Argumentation, argument, stories childrens, constructivist.

#### INTRODUCCIÓN

El argumento a partir de los cuentos infantiles demuestra que escasamente son las maestras de educación inicial (preescolar) que esperan que sus estudiantes, a la edad de cinco años, sean capaces de justificar sus puntos de vista, a pesar de que muchas se declaran constructivistas.

El argumento fomenta que el niño manifieste su comprensión de los textos orales narrados y leídos por sus padres o maestras u otro miembro de la comunidad en la cual debe existir un clima agradable entre los personajes involucrados para poder emitir el mensaje de los cuentos ¿Cuántas veces hemos visto a adultos ser incapaces de mantener un diálogo?, ¿cuántos hemos deseado intentar enseñárselo a nuestros estudiantes 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 las instituciones públicas, 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; Sático 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 Sático, 2000).

El argumento parte de una definición del proceso de argumentación, como defensa de la posición de un participante, sustentándolo 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:

- a. 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.
- b. Justificación: en estas fases intermedias los antagonistas o cooperadores definen su propia posición presentando argumentos, solicitando éstos al adversario o presentando contra argumentos
- c. 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 un inicio argumentativo 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.

Los antecedentes del argumento a partir de los cuentos infantiles *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).

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 (Sático 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).

El propósito de la investigación es revisar 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.

El objetivo general de este trabajo es analizar un proceso de argumentación conjunta a partir de tres cuentos infantiles. Los objetivos concretos son dos: 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. Sintetizar y comparar de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

## METODOLOGIA

La observación se realiza a los mismos estudiantes durante el último curso de educación infantil, es decir, a la edad de cinco a seis años, en tres formas que coinciden con los trimestres del curso 2017-2018. La muestra está formada por dos clases pertenecientes a dos instituciones educativas públicas distintas del distrito de Echarati provincia de la Convención, 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 (especialista en los trastornos o déficits de aprendizaje), presentando problemas de desnutrición, vocalización, especialmente en las sílabas trabadas. Los niños han tenido reactividad frente a las preguntas, 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.

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 argumentación 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.

Recolección de datos se realiza durante las semanas de observación se realizan al inicio del último mes de cada trimestre: La última semana de noviembre y primera de diciembre; las dos primeras de marzo y las dos primeras de mayo. Han sido observadas 10 sesiones, con un total de 16 turnos conversacionales analizados.

Descripción de la actividad donde 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.

El material utilizado han sido tres cuentos. 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.

Realización de entrevistas 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)

## RESULTADOS

A continuación, se detalla en la siguiente tabla el análisis de los resultados recolectados:

### CUADRO 1

#### *Entrevista a las maestras*

MAESTRA (A)	MAESTRA (B)
<p>1. BIOGRAFÍA                      30 años como maestra.                      20 años como maestra de educación infantil.                      9 años en el Centro A.</p> <p>2. ESTILOS DOCENTES                      10 primeros años sigue método de articulación.                      Al integrarse de forma estable en educación inicial, 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:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asamblea o gran grupo para rutinas y actividades abiertas, como es la lectura de cuentos.</li> <li>• Rincones o talleres para trabajar temas específicos. En grupos de tres y por parejas.</li> </ul> <p>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 inicial, 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.</p>	<p>Comienza como docente con quinto de secundaria como docente en la zona rural en una institución unidocente.                      5 años como maestra de educación Inicial (2 como profesora de apoyo o auxiliar).                      3 años en el Centro B.</p> <p>Comienza por un sistema conductista.                      Descubre la importancia del trabajo cooperativo.                      Al integrarse en educación inicial, descubre el método de acompañamiento.                      El trabajo en grupo sirve para potenciar valores:                      Solidaridad, responsabilidad.</p> <p>Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asamblea para la lectura de cuentos</li> <li>• Las tareas del aula, como las fichas, son individuales, estando los niños divididos en grupos de 6.</li> <li>• Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos.</li> </ul> <p>La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades.                      Soporte imprescindible en el aula. Son instrumentos necesarios para trabajar el lenguaje.                      Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar.</p>





<p>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>Lectura sin dibujos                  Es 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.</p>	<p>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.</p>

### Categorización de las respuestas

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 estudiantes en el proceso argumentativo. En la elaboración del sistema categorial se ha 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), Zucchermaglio, 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 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: En este artículo se expone 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 sub dimensiones 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 estudiantes. 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 debiera 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.

FIGURA 1

Porcentajes de evaluaciones

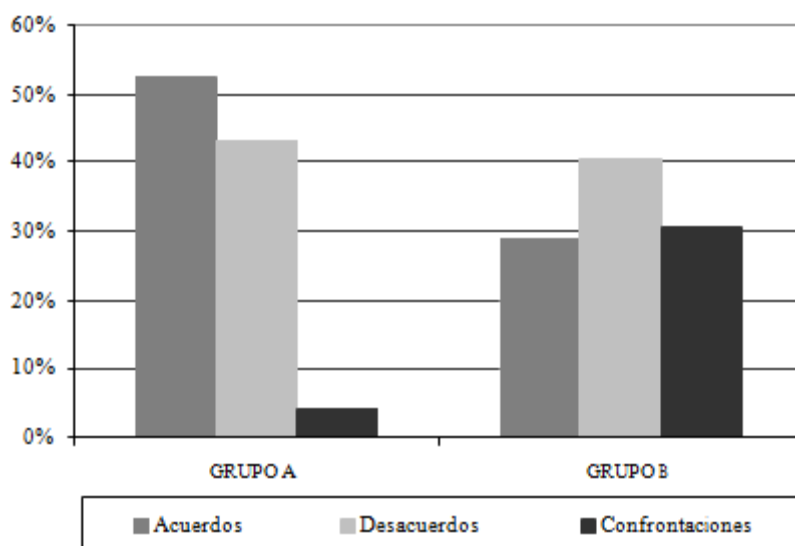




TABLA 1  
*Evaluaciones sobre el total de turnos en 3 trimestres (porcentajes)*

Evaluaciones	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupos 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	8.3	8.1	11.5	9.6	12.9	8.5	12.2
N turnos	2	2	2	2	2	2	2	2

### 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 esta 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 argumentos también van experimentando un incremento (“Yo curar al niño, porque voy a ser el ciervo”).





FIGURA 2

Porcentajes de los tipos de justificación:

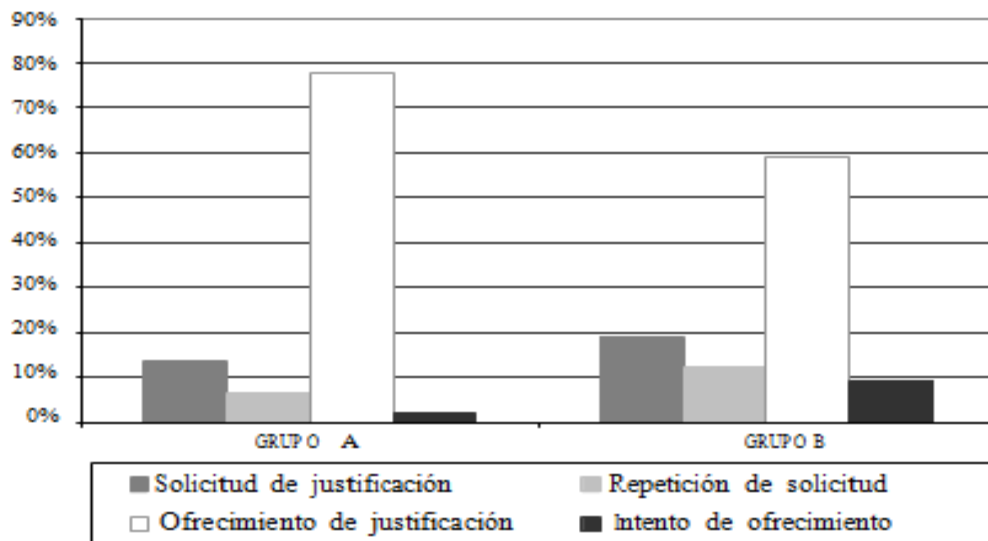


TABLA 2

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

Justificación	Cuento 1		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		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	1.4	1.2	3	2	2.8	1.7	2.4
N turnos	2	2	2	2	2	2	2	2

### 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.

Los tres cuentos: (García Sánchez y Pacheco, 1978); Cuento 1. El niño y el robot. Cuento 2. La niña invisible. Cuento 3. El niño llorón





## 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", *Psyche*, 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*, núm. 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 lecto escritor. 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.

