

La puesta en discusión de narraciones infantiles

Javier González García

Universidad de Guanajuato (México)

Fecha de recepción: 12-04-2010

Fecha de aceptación: 22-06-2010

Resumen

Este artículo plantea la importancia de la argumentación como medio más eficaz para la puesta en discusión de una lectura. Este trabajo forma parte de una línea de investigación abierta sobre la construcción conjunta del conocimiento, centrado en el proceso de argumentación que acompaña a la puesta en discusión, a partir de una lectura de tres cuentos, observando tanto a las maestras como a los niños. Los niños pertenecen a cuatro escuelas públicas de Burgos capital (España), y Tampico (México). En cada aula son observados 6 grupos de estudiantes cada uno. Este mismo estudio se está replicando en Guanajuato (México). El proceso parte de una observación sistemática a lo largo de los tres trimestres del curso, cotejando estos datos con unas entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso. Los resultados apuntan a que los niños a esta edad, de cinco a seis años, ya son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros. Y el estilo de interacción de las maestras puede influir en las estrategias de argumentación que utilizan sus alumnos.

Palabras clave: Procesos cognitivos, métodos educativos, proceso de argumentación, narraciones, educación infantil.

Abstract

This article discusses the importance of argument as the best way to start discussion of a reading. This work is part of a line of investigation opened on the joint construction of knowledge, focusing on the process of argumentation that accompanies the questioning, from a reading of three stories, observing both the teachers and children. Children from four public schools in the city of Burgos (Spain), and Tampico (Mexico). Each classroom is observed 6 groups of students each. This same study is being replicated in Guanajuato (Mexico). The process of systematic observation over three quarters of the course, comparing these data with some interviews with the teachers after the course ends. The results suggest that children at this age, five to six years, and are capable of emitting ratings justified, both the teacher and their peers. And finally, the style of interaction teachers can influence the strategies of argument used by their students.

Key words: Cognitive process, teaching methods, argumentative process, store-telling.

1. Introducción

Muchos autores están convencidos que la educación en valores, y la educación para la democracia, pasa por la razonabilidad, independientemente del área u objeto de estudio (Pontecorvo, Orsolini, 1986, 1992; Díez y Pardo, 2000; Puig y Sátilo, 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 Sátilo, 2000: 145).

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: 34). Por ello, podemos indicar de modo simplificado las fases del proceso argumentativo:

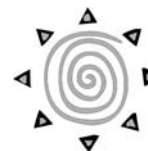
1. Toma de postura: los protagonistas se sitúan en una posición positiva, negativa o neutra en relación con una opinión o tesis, definiendo su papel en la discusión al convertirse en colaboradores o en antagonistas.
2. Justificación: en estas fases intermedias los antagonistas o cooperadores definen 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 una de las líneas de investigación apuntadas 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. Después de la discusión en grupo, los niños se apropian de esta argumentación, que ha tenido lugar en la vida colectiva, dando lugar al 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. Por consiguiente, la idea de que el razonamiento privado tiene una génesis social fundamenta la atención concedida en este capítulo al proceso argumentativo en las diversas actividades colectivas de alfabetización. 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). 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 razonamiento 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, 1993, 2004). 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 practica 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 discurso y aprendizaje surgen preguntas acerca de los “mecanismos conversacionales” que permiten una auténtica “situación de discusión”. Estas estrategias conversacionales son de 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 maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas. 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). Se necesita planificar el uso de la argumentación, igual que preparan el resto de recursos, controlando lo que están diciendo, partiendo de la necesidad de ser claro y de las dificultades de comprensión que puede causar en los niños. 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) en un estudio longitudinal sobre “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 Pontecorvo y cols. (1986, 1989, 1992), en la que constata el papel desempeñado por el docente para fomentar un clima argumentativo, donde se desafía 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 vamos a revisar un proceso de argumentación, sobre uno de las posibles tipos de actividad 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” (Puig y Sático, 2000, 57). De forma que pretendemos formar un entramado en el que estén implicados los tres tipos de pensamiento fundamentales según Lipman (1997, 2004) para formar el pensamiento de orden superior o pensamiento complejo: pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento cuidadoso.

2. Metodología

2.1. Objetivo general

Analizar un proceso de argumentación conjunta a partir de tres cuentos infantiles.

2.2. Objetivos concretos

- Observar las estrategias utilizadas por maestras y alumnos de forma 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.
- Detectar si los niños son capaces de apropiarse progresivamente de las estrategias argumentativas que les proporcionan las maestras.

2.3. Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2002-03, y en el 2006-07, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas, de Burgos capital (España), y dos escuelas públicas de Tampico (México). Las cuatro escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media-baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años. En las cuatro escuelas hay programas de aplicación de animación a la lectura. Distintas investigaciones señalan la influencia de la clase social en la comprensión lectora (Peterson, 1992; Borzone 2005), variable que ha sido detectada al inicio de este trabajo (González, 2006, 2007). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se delega en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar para elegir la conformación de cada grupo de tres niños, a partir de la lista de clase por orden alfabético. Nos hemos centrado en una actividad de grupo reducido, maestra y tres niños.

2.4. Procedimiento

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11614 turnos conversacionales en torno a la lectura de tres cuentos. Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado: 1) el investigador propone los mismos cuentos a todos los grupos, las maestras deciden los objetivos de aprendizaje, 2) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión.

La duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos por parte de las maestras, esta fase no ha sido recogida en el análisis, quedando abierta para otras investigaciones. A continuación se establece una discusión, que es la parte analizada en esta investigación.

Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz: inflexiones, cambios de ritmo y onomatopeyas.

El material utilizado han sido tres cuentos. Los criterios de selección de los tres textos narrativos (García y Pacheco, 1978), han seguido los conceptos explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983: 46): *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*

2.5. Instrumentos

El instrumento principal es un sistema de registro a partir de una observación sistemática, complementado con entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso observado. Generamos un instrumento de categorización, que en este artículo se centra en el proceso de argumentación de una puesta en discusión. El proceso para elaborar el instrumento comienza con la transcripción literal del 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 (Bakeman y Gottman, 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 va a ser aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles (Anguera, 1992), pues la mayor parte de ellos son presentados en primer lugar por el profesor y posteriormente empleados por sus alumnos. En la elaboración del sistema categorial hemos tomado como punto de partida el instrumento de observación elaborado por Díez y cols. (1999), que a su vez partió de Pontecorvo y Orsolini (1986, 1989, 1992), Zucchermaglio y Scheuer (1991), y el análisis de Borzone y Rosemberg (1994). Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de exhaustividad y de exclusividad (Anguera, 1988), 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 categorías de diferentes dimensiones de análisis. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías 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, para así poder 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 al 98%.

Sistema de categorización

En este artículo exponemos las categorías que nos parecieron, investigador principal y psicólogos colaboradores, más relevantes para presentar un análisis sintético de resultados de la dimensión de análisis “proceso de argumentación”, que queda dividido en dos subdimensiones de análisis:

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, porqué explícito o implícito, en el que yo 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.

Entrevista a las maestras

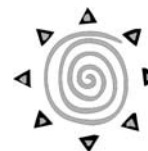
Al finalizar el proceso de observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso analizado. Las maestras aportan aspectos de gran valor para conocer sus teorías implícitas acerca de la puesta 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.

LOS ESTILOS DOCENTES	
MAESTRA A	MAESTRA B
1. Biografía	
30 años como maestra. 20 años como maestra de Educación Infantil. 9 años en el Centro A.	Comienzos en Educación Compensatoria, tuvo alumnos de 3 a 14 años. Más tarde pasa a una escuela unitaria. 10 años en cada una. 5 años como maestra de Educación Infantil (2 como profesora de apoyo). 3 años en el Centro B.
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 va formando en metodologías constructivistas.	Comienza por un sistema transmisivo. Descubre la importancia del trabajo cooperativo. Al integrarse en Educación Infantil, descubre un método de acompañamiento, transición mientras asimila el método constructivista.



3. Trabajo en grupo	
<p>La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad.</p> <p>Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>La presencia de la maestra no es necesaria en algunas actividades y rutinas.</p>	<p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc.</p> <p>Agrupamientos que utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asamblea para la lectura de cuentos • Las tareas del aula, como las fichas, son realizados individualmente, estando los niños divididos en grupos de 6. • Apenas trabaja por parejas o en grupos reducidos. <p>La presencia de la maestra es necesaria en todas las actividades.</p>
4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
<p>Son un material imprescindible en Educación Infantil, con mejor o peor partido, pero siempre presentes.</p> <p>Junto al dibujo y al juego conforman el eje de convivencia con el alumno de esta etapa.</p> <p>Antes eran material único de lectura. Ahora con la introducción del constructivismo, hay todo tipo de textos literarios.</p> <p>Es un material fundamental para desarrollar la imaginación y la fantasía.</p>	<p>Soporte imprescindible en el aula.</p> <p>Son instrumentos imprescindibles para trabajar el lenguaje.</p> <p>Sus acciones esenciales son leer, escuchar, observar, comentar e inventar.</p>
Lectura sin dibujos	
<p>Es algo aprendido del constructivismo.</p> <p>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.</p> <p>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".</p>	<p>No echan en falta los dibujos, porque se lo han imaginado.</p> <p>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.</p> <p>Contribuyó a que tiraran de ella. Si se les hubiera demandado hacer un dibujo, no hubieran necesitado ningún modelo.</p>

5. Uso de la discusión y de la argumentación	
<p>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.</p> <p>Algunos niños ejercen de portavoces, explicando palabras y conceptos al resto de su grupo.</p> <p>De la lectura repetida y la discusión, se percibe un aprendizaje y unas expectativas.</p>	<p>Los niños no son capaces de fundamentar lo suficiente como pueda ser más adelante, con una mayor madurez de pensamiento y lenguaje.</p> <p>Es positivo iniciar el aprendizaje del proceso de argumentación a estas edades.</p> <p>La confrontación de opiniones espontánea es muy difícil, hay que provocarla.</p> <p>Existe un contagio entre los niños, la necesidad de contar experiencias en sus entornos</p>
<p>MAESTRA C El estilo experiencial abierto</p>	<p>MAESTRA D El estilo de comprensión abierta</p>
1. Biografía	
<p>30 años como maestra de Educación Infantil</p> <p>3 años en el Centro C del que es directora</p>	<p>30 años como maestra de Educación Infantil</p> <p>5 años en el Centro D</p>
2. Estilos docentes	
<p>10 primeros años sigue método transmisivo</p> <p>Más tarde descubre método de acompañamiento. Para ir incorporando estrategias constructivistas. Tras ingresar en el centro C, va generando su concepto de “comunidades de aprendizaje”, donde integra a las familias dentro del funcionamiento de su centro</p>	<p>Comienza por un sistema transmisivo, en el que integra actividades de aprendizaje significativo</p> <p>Gradualmente va incorporando estrategias constructivistas</p>
3. Trabajo en grupo	
<p>La clave está en el tipo de agrupaciones, que depende del tipo de actividad</p> <p>Agrupamientos que utiliza: -Grupos de cuatro niños para las rutinas de clase -En asamblea para cerrar esas rutinas</p>	<p>El trabajo en grupo sirve para potenciar valores: solidaridad, responsabilidad, etc.</p> <p>Agrupamientos que usa: -Las tareas del aula son realizados individualmente, distribuidos en grupos de 6. -Asamblea al finalizar cada tarea</p>



4. Uso de los cuentos	
Ideas previas	
<p>Son un material imprescindible en Educación Infantil. Apoyo didáctico para apoyar los programas.</p> <p>Integra otro tipo de textos literarios: revistas, libros sencillos. Acaba de finalizar su campaña de recogida de libros: "Un kilómetro de libros"</p> <p>Es un material fundamental para desarrollar la animación a la lectura y la creatividad.</p>	<p>Soporte imprescindible para el inicio de la lectoescritura.</p> <p>A partir de los cuentos se generan todo tipos de actividades</p> <p>Sirven para trabajar los contenidos de clase</p>
Aplicaciones	
<p>Considera dos bloques temáticos en su uso: 1) Llave de acceso hacia la creatividad 2) Función de proyección: para sacar conflictos que los niños llevan dentro</p> <p>Apuesta por una lectura aplicando experiencias previas.</p> <p>Utiliza pausas y transiciones para aclarar dudas y palabras que no conocen. La voz, los gestos, las inflexiones influyen en la manera de transmitir el mensaje del cuento.</p>	<p>Aprecia tres claves de uso: 1) Para aumentar el léxico, y como materia prima para elaborar el discurso 2) Todos los cuentos tienen su moraleja, hay que dar con ella, y tirar de ellos con paciencia 3) Para despertar el interés por la lectura</p> <p>Detiene la lectura para aclarar palabras, sobretodo si el grado de comprensión es alto</p>
Lectura sin dibujos	
<p>Tras una primera aclaración, los niños no parecen echar en falta los dibujos</p> <p>Posiblemente aumente su imaginación. Cree que ya tienen suficientes imágenes con las horas que pasan al día frente al televisor.</p>	<p>No han tenido problemas para imaginarse el cuento</p> <p>Posiblemente hayan estado más atentos a las palabras, y a su comprensión</p>
Otros materiales: Libros de texto	
<p>Los usa como libro de consulta, para complementar información. Tras las campañas de recolección de libros, usa todo tipo de textos. Usa algunos de la SEP (Secretaría de Educación Pública)</p>	<p>Son una de las posibilidades a usar.</p> <p>No sólo usa cuentos, sino todo tipo de libros de texto.</p>

5. Uso de la discusión y de la argumentación	
En una discusión debe darse la argumentación, especialmente si te marcas como objetivo la comprensión y la escucha.	Esta actividad desarrolla la capacidad de justificar las respuestas. Es positivo empezar a estas edades
Da mucha importancia a la variable afectiva, dando confianza y seguridad para que los niños puedan verbalizar los problemas traen de sus casas. (Muchos de sus alumnos proceden de familias desestructuradas)	Es difícil llevarlos a que hagan intervenciones largas, y sobre todo a que confronten lo que ha dicho otro compañero

Tabla 1: Entrevista a las maestras. Los estilos docentes

3. Resultados

A pesar del escaso porcentaje de evaluaciones (8,5% en el grupo A, y 12,7% en el grupo B, ver tabla 2), y de justificaciones (1,7% en el grupo A, y 2,4% en el grupo B, 0,3% en el C, y 0,4% en el D; tabla 4 y 5), que confirma 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 (Pontecorvo, y cols. 1986, 1989; Díez, 2002), y 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. Ofrecemos la visión global de resultados (ver gráficos), como su evolutiva a través de los tres trimestres analizados (ver tablas).

Evaluaciones

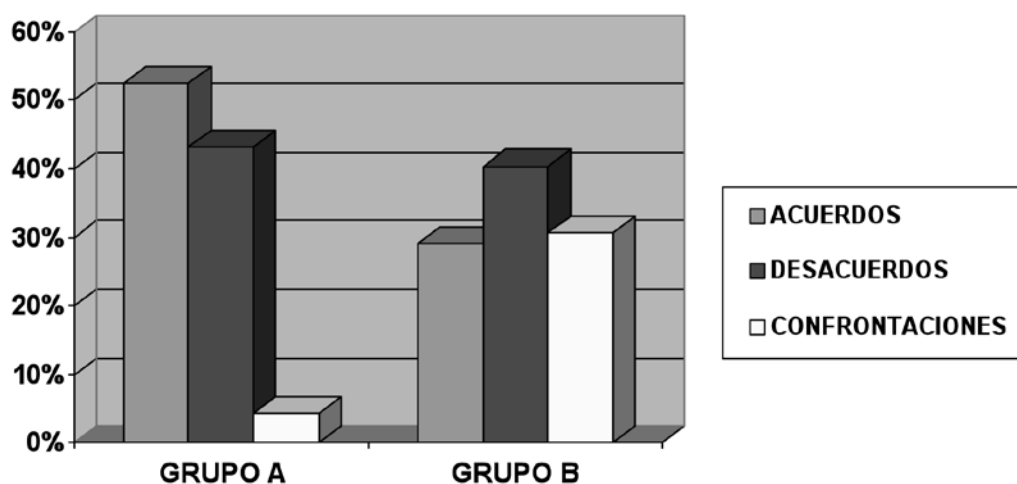


Gráfico 1. Porcentajes de evaluaciones España

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 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. En los dos grupos mexicanos hay un menor porcentaje de confrontaciones.

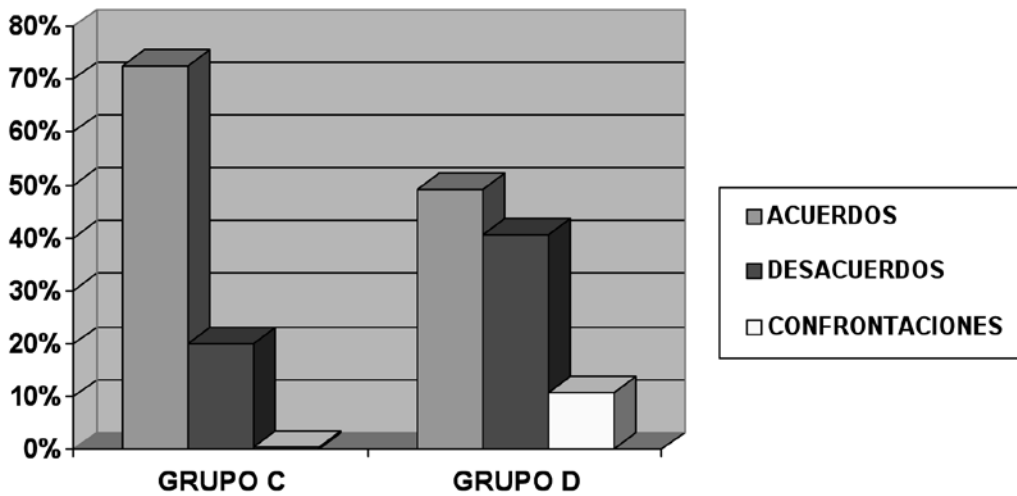


Gráfico 2. Porcentajes de evaluaciones México

Acuerdo

Aumentan en todos los grupos, con un mayor porcentaje en los grupos A y C, donde los acuerdos marcan el desarrollo de construcción del discurso. Parece ser que las maestras A y C buscan construir la reelaboración del cuento sobre el acuerdo con sus alumnos (“Claro, claro, la mama cierva le dio de mamar, por eso el niño dejó de llorar”).

EVALUACIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo 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

Tabla 2: Porcentajes de evaluaciones sobre el total de turnos. España

Desacuerdo

Los desacuerdos disminuyen en el grupo A, C, y D; y aumentan en el grupo B (Tabla 2), 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 en los alumnos van aumentando.

EVALUACIONES	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
ACUERDO	5,9%	4,1%	4,9%	3,3%	5,8%	3,1%	5,5%	3,5%
DESACUERDO	3,1%	1,9%	1,9%	2,2%	1,6%	2,1%	2,5%	4,1%
CONFRONTACIÓN	0,4%	0,3%	0,4%	0,2%	0,5%	0,4%	0,4%	0,3%
Total	9,4% (51)	6,3% (38)	7,2% (50)	5,7% (41)	7,9% (63)	6,1% (57)	8,5% (164)	7,9% (136)
N turnos	569	643	693	794	995	984	2257	2341

Tabla 3: Porcentajes de evaluaciones sobre el total de turnos. México

Confrontación

En la confrontación se produce la mayor disparidad. La maestra A usa mucho más las valoraciones que la confrontación (Gráfico 1), disminuyendo su uso a lo largo de los tres trimestres (Tabla 2). En cambio la maestra B prefiere confrontar a valorar, un 64% de las evaluaciones son a través de la confrontación, con un leve descenso en su uso.

En los grupos de niños también hay diferencias. Mientras en el grupo C y D sólo aparece esta estrategia en el último trimestre, siendo escaso su porcentaje. En el grupo B hay un mayor uso, pero decreciente. A pesar del descenso, en el grupo B es el tipo de evaluación dominante (Maestra: “¿A ti mal, por qué?”, Alumna: “Porque no tenían padres”; Alumna: “Y porque estaban solos”). Observamos cómo en el grupo A, C, y D los niños no confrontan ningún enunciado emitido por la maestra, en cambio el 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

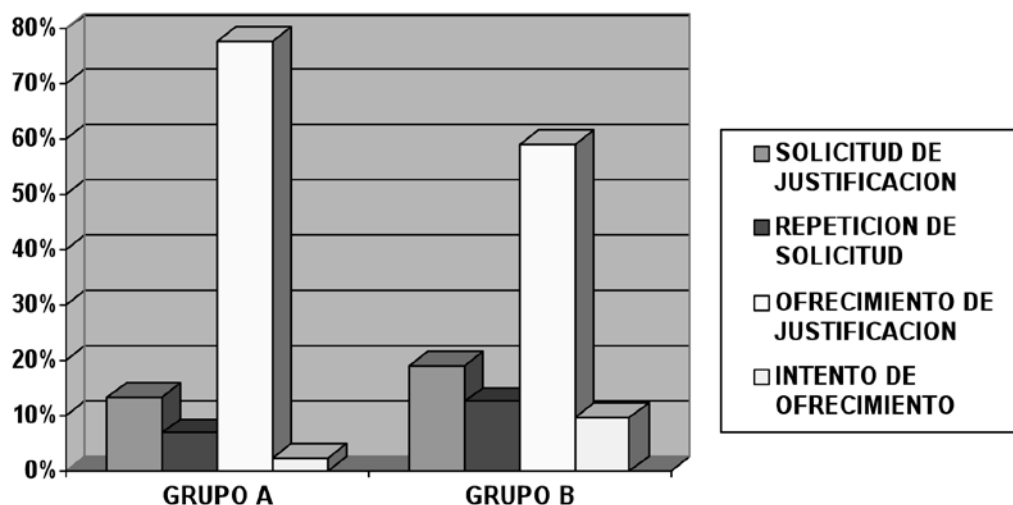


Gráfico 3: Porcentajes de los tipos de justificación España



En la actuación docente se observan un número reducido de enunciados argumentados, y numerosos no argumentados, destinados a ofrecer información que guíe cada respuesta del alumno, para mostrar pistas, o para precisar una justificación cuando no llega del niño. Hay un significativo incremento de los enunciados argumentados, estrategia coherente con la Zona de Desarrollo Próximo. 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”). Apenas varían los resultados, independientemente de las maestras y de los países.

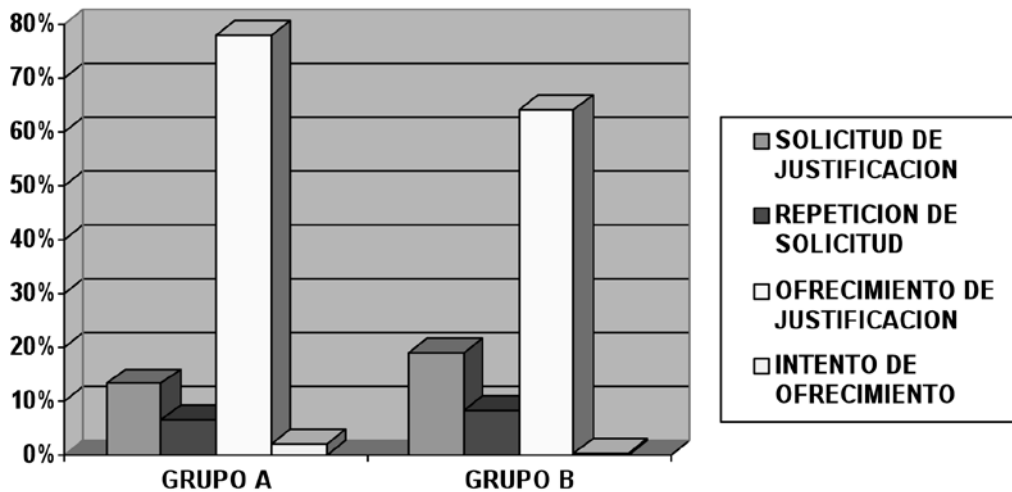


Gráfico 4: Porcentajes de los tipos de justificación México

Solicitud de justificación y Repeticiones de la solicitud de justificación

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

Las repeticiones de la solicitud aparecen en el último trimestre en los grupos A y C; y va descendiendo en las maestras B y D. En los niños también decrece hasta mantenerse sobre un 4% de sus justificaciones (“Pero, ¿por qué la niña se hizo invisible?”).

TIPOS DE JUSTIFICACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Solicitud	0,1%	0,3%	0,1%	0,5%	0,4%	0,6%	0,2%	0,5%
Repetición solicitud		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

Tabla 4: Porcentajes de justificaciones sobre el total de turnos. España

Ofrecimiento de justificación

Es la forma de justificación dominante, sobre todo en los niños, (“La niña estaba triste, no era de ningún color, y no tenía amigos”). Uso creciente en los niños del grupo B y D, hasta llegar al 80%. Únicamente en el 2º trimestre aparece en la maestra.

Intento de justificación

Inexistente en la maestra A, y apenas aparece en la maestra B, en el 2º cuento el de mayor dificultad. Sin embargo, sí aparece en los niños, en el 11, 5% de las justificaciones del grupo A y en el 12,5% del grupo A (“El niño dejó de llorar porque la cierva le preparó papilla”).

TIPOS DE JUSTIFICACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
Solicitud	0,08%	0,2%	0,1%	0,4%	0,2%	0,7%	0,2%	0,5%
Repetición solicitud				0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,3%
Ofrecimiento	0,9%	1,1%	1,1%	1,7%	1,3%	1,8%	1,3%	1,4%
Intento				0,1%		0,1%	0,03	0,2%
Total	1,18% (6)	1,22% (7)	1,1% (7)	2,3% (18)	1,6% (15)	2,7% (26)	1,7% (28)	2,4% (51)
N turnos	569	643	693	794	995	984	2257	2341

Tabla 5: Porcentajes de justificaciones sobre el total de turnos. México

En los dos grupos mexicanos hay un porcentaje menor de uso de las justificaciones, apenas apreciable. Con una distribución entre solicitudes y justificaciones muy parecida a los grupos españoles. Parece ser que las maestras, independientemente del contexto o país, aún no esperan que los niños sean capaces de desarrollar el proceso de argumentación a partir de textos en esta etapa, de cinco a seis años.

4. 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, aún 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 la actividad, 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 (Tabla 2), mostrando 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 la maestra 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, datos que permiten deducir la preferencia de los alumnos por mostrar su toma de postura (“sí/ no”) frente a la recogida 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 maestra A sólo cuando nadie del grupo es capaz de dar con la respuesta esperada, mientras que para la maestra B, C, y D es una rutina en cada grupo, que parece terminar convirtiéndose en rutina diaria con el avance de los semestres .

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 a 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 unas 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 (Tablas 4 y 5), podemos deducir la influencia de la solicitud docente de explicación en los ofrecimientos. Aunque no obtenga la respuesta satisfactoria, la pregunta influye en la capacidad argumentativa de sus alumnos.

Un relevante aspecto relativo al rol docente es la regulación de la ayuda en función de las respuestas argumentadas o la ausencia de éstas por parte de los niños, de modo que se limite a solicitar una justificación (“convénceles a tus compañeros por qué”); se incrementen las pistas (“¿Por qué le sucede esto al niño?”) o se llegue a ofrecer la explicación cuando el alumno no es capaz de formularla (“Explícaselo: estaba triste porque...”). Por consiguiente, en este artículo se ha mostrado cómo el empleo de las estrategias argumentativas docentes se basa en el ajuste del soporte ofrecido por el profesor para fomentar el discurso argumentativo y en la presentación de las estrategias escritoras como explicación que sustente el propio punto de vista.

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 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 está realmente seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Parece ser que, difícilmente un alumno de Educación Infantil argumentara si su maestra piensa que a una edad tan temprana no va ser capaz. Además el profesor para enfrentarse a este modelo educativo debe aprender a enseñar a interactuar.

En consonancia con Díez (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 a grupos 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). Así mismo la labor y el “estilo de interacción” de las maestras está influyendo a la forma de elaborar la información (Borzone y Rosemberg, 1994), y por lo tanto, de comprender el cuento.

Concluimos destacando la capacidad de argumentación de los niños de Educación Infantil en la resolución de tareas de lectura realizadas colectivamente, a pesar de la dificultad que entraña la presentación de estas explicaciones en actividades formales en niños de tan temprana edad. Asimismo se ha podido constatar el importante 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.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, T. (1992). Metodología de la observación en ciencias humanas. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1988). La observación en la escuela. Barcelona: Grao.
- 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. *Psykhe*, 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*, 67-68, 115-132.
- BURÓN, J. (1993). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.
- 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 Y PARDO, P. (2000). El trabajo en grupo en el inicio de la escritura. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa.
- DÍEZ, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J., Y GÓNZALEZ, L. (1999). La interacción en el inicio de la lectoescritura. Madrid: CIDE y Ministerio de Educación y Cultura.
- GARCÍA, J. L. Y. PACHECO M. A (1978). Los Derechos del niño. Madrid: Altea.
- GONZÁLEZ, J. (2007). Análisis de un proceso de argumentación a partir de lectura de cuentos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XII (33), 149-169.
- GONZÁLEZ, J. (2006). Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3).
- LIPMAN, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.
- 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. (2001). *Palabras y mentes*. Madrid: Paidós.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.



- PETERSON, C. (1992). Narrative skills and social class. *Journal of Child Language*, 19, 251-69.
- 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.
- PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; Y AMONI, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, 3, (34-49).
- PONTECORVO, C. (1987) Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. En E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.) *Learning and Instruction*. European Association for Research on learning and Instruction, (67-96). Oxford/ Leuven: Leuven University Press.
- PONTECORVO, C.; Y ORSOLINI, M. (1986). Disputare e costruire. *Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini*. *Età evolutiva*, 30 (1), 63-76.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- PUIG, I. Y SÁTIRO, A. (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. <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/>. (Obtenido el 8 de Mayo de 2004).
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- VAN DIJK, T.A. 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.
- ZUCCHERMAGLIO, C; Y SCHEUER, N. (1996). Children dictating a story: is together better?. En C, Pontecorvo, M, Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children's early text construction*, (78-99). London: Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Javier González García es Doctor en Ciencias de la Educación y psicólogo. Actualmente trabaja en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (México) como profesor a tiempo completo. Correo electrónico: jr2000x@gmail.com