


Enseñar a Argumentar en Preescolar: Desarrollo de una Secuencia Didáctica

Blanca Araceli Rodríguez Hernández ¹ 

Daniela Ortiz Martínez ¹ 

Karina Paola García Mejía ² 

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México
daniela.ortiz3sec@gmail.com 

² Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

Recibido: 05/Octubre/2023
Revisado: 18/Diciembre/2023
Aprobado: 21/Febrero/2024
Publicado: 29/Mayo/2024



Resumen

La argumentación oral es un discurso que los niños desarrollan desde edades tempranas en sus interacciones cotidianas dentro y fuera de la escuela; sin embargo, la literatura muestra que existe un escaso trabajo didáctico al respecto. Esta investigación se propuso diseñar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica con niños de preescolar para desarrollar las habilidades de argumentación oral a partir de un foro de discusión. Como referente teórico para sustentar la concepción de enseñanza de la lengua se retoma el interaccionismo sociodiscursivo; en el plano metodológico, se recuperan resultados de trabajos didácticos sobre la argumentación en edad escolar y psicolingüísticos acerca de la argumentación oral en la primera infancia. Los resultados de la intervención muestran que el número de participaciones con estrategia argumentativa aumenta considerablemente en la evaluación final, lo que puede atribuirse al desarrollo de la secuencia didáctica, particularmente a las interacciones producidas en los foros de discusión desarrollados en cada uno de los talleres. Además, permiten apuntar consideraciones didácticas útiles para enseñar a argumentar en los inicios de la escolaridad básica.

Palabras clave: enseñanza, lengua española, argumentación, educación preescolar.



Teaching Argumentation in Preschool: Development of a Didactic Sequence

Abstract

Oral argumentation is a discourse that children develop from an early age in their everyday interactions inside and outside of school. However, literature shows that there is little didactic work in this regard. This research aimed to design, implement, and evaluate a didactic sequence with preschool children to develop oral argumentation skills through a discussion forum. Socio-discursive interactionism is taken as a theoretical reference to support the conception of language teaching. The methodology recovers results from didactic work on argumentation in preschool-aged students and psycholinguistic studies on oral argumentation in early childhood. The results of the intervention show a substantial rise in the students' application of argumentative strategies during the final evaluation. This increase is attributed to the development of the didactic sequence, specifically the interactions that occurred in the discussion forums held during each workshop. Furthermore, these results offer beneficial pedagogical insights for the initial teaching of argumentation in basic education.

Keywords: teaching, spanish language, argumentation, preschool education

Ensino de Argumentação na Pré-Escola: Desenvolvimento de uma Sequência Didática

Resumo

A argumentação oral é um discurso que as crianças desenvolvem desde cedo nas suas interações diárias dentro e fora da escola, entretanto, a literatura mostra que há poucos trabalhos didáticos nesse sentido. Esta pesquisa teve como objetivo elaborar, aplicar e avaliar uma sequência didática com crianças pré-escolares para desenvolver habilidades de argumentação oral a partir de um fórum de discussão. Como referencial teórico para fundamentar a concepção de ensino de línguas, toma-se o interacionismo sociodiscursivo, no nível metodológico, recuperam-se resultados de trabalhos didáticos sobre argumentação em alunos pré-escolares e de estudos psicolinguísticos sobre argumentação oral na primeira infância. Os resultados da intervenção mostram que o número de participações que implementam uma estratégia argumentativa aumenta consideravelmente na avaliação final, o que pode ser atribuído ao desenvolvimento da sequência didática, particularmente às interações produzidas nos fóruns de discussão desenvolvidos em cada uma das oficinas. Além disso, permitem apontar considerações didáticas relevantes para ensinar argumentação no início da escolaridade básica.

Palavras-chave: ensino, língua espanhola, argumentação, educação pré-escolar

Introducción

Desde edades tempranas, los niños se comunican de manera simple para satisfacer sus necesidades básicas en el entorno familiar y escolar (Vernon & Alvarado, 2014; Crisóstomo, 2012); es decir, son capaces de expresar espontáneamente sus necesidades y deseos o manifestar sus gustos, disgustos e intereses sin necesidad de estructurar oraciones demasiado largas o complejas. Basta con frases como “agua” o “tengo hambre” para lograr la atención de sus cuidadores y satisfacer sus requerimientos.

En los inicios del desarrollo del lenguaje, los adultos interactúan con el niño y descifran sus mensajes para comunicarse con él. Esta primera interacción les permite descubrir nuevas palabras para nombrar lo que les rodea y apropiarse de símbolos lingüísticos para interactuar con otros (Vernon & Alvarado, 2014). Es por ello que en el periodo de los tres a cinco años el desarrollo de habilidades para dialogar, escuchar y comprender información está estrechamente relacionado con las interacciones que se establecen entre niños y adultos, y sus contextos (Chávez, Macías, Velázquez y Vélez, 2017). Incluso, algunos autores afirman que los infantes que participan en interacciones orales diversas sobre diferentes temas y se expresan con libertad muestran un nivel de desarrollo del lenguaje más consolidado que quienes no tienen estas oportunidades de interacción (Vernon & Alvarado, 2014).

En este contexto, es posible afirmar que el desarrollo de la expresión oral se fortalece a partir de los andamiajes provistos por los entornos familiar y escolar; es decir, en la medida en que se generan actividades y estrategias que permiten la interacción entre pares y el docente, los niños tienen más oportunidades para desarrollar la expresión oral y utilizarla con éxito en diferentes situaciones (Cardona, 2019; Dolz, 1994). Sin embargo, la enseñanza formal de la lengua oral resulta un campo problemático en la educación básica, pues se asume que ésta se adquiere y desarrolla en contextos familiares (Hess & Chacón, 2022; Dolz, 1994), por lo que la escuela no tendría la responsabilidad de abordarla a profundidad como contenido educativo.

En lo que respecta al ámbito de la educación formal en México, el preescolar es el nivel encargado del trabajo con la lengua oral. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), en dicho nivel, los niños aprenden a nombrar objetos, contar sucesos, usar expresiones de pasado, presente y futuro, escuchar cuentos, expresar comentarios acerca de narraciones y manifestar ideas propias con la ayuda de un adulto. Como consecuencia, las situaciones didácticas propuestas por la SEP (2011) están orientadas principalmente al diálogo, descripción, explicación y sobre todo la narración; mientras que las dirigidas a la expresión de opiniones y la discusión son escasamente contempladas.

A partir de una revisión propia del campo formativo Lenguaje y Comunicación, se identificó que la enseñanza de la argumentación oral está curricularmente prevista para niveles educativos posteriores; postergándola incluso hasta la secundaria (Rodríguez & Martínez, 2018). Esta decisión curricular contrasta con los resultados de investigaciones psicolingüísticas y didácticas, las cuales muestran tanto la relevancia del aprendizaje de la argumentación en el desarrollo del lenguaje, como los aciertos en su enseñanza temprana (Migdalek, Rosemberg y

Arrúe, 2015; Migdalek, Rosemberg y Yáñez, 2014; Banks-Leite & Ruales, 1997; Molina, 2012).

Uno de los primeros trabajos sobre el desarrollo de la argumentación en preescolar es el de Banks-Leite y Ruales (1997) quienes analizan la actividad argumentativa de niños de cinco años en situaciones espontáneas. Los hallazgos mostraron que los participantes eran capaces de establecer relaciones entre argumentos de manera adecuada, y que los conectores “entonces” y “porque si no” predominaban en sus intervenciones. Años más tarde, Molina (2012) analizó las conversaciones de niños de cinco a siete años en la clase de artes, para determinar el rol de las emociones en las discusiones. Los resultados mostraron que los argumentos están fuertemente ligados al mundo referencial y, además, están cargados de emociones.

Un hilo importante de investigaciones sobre el desarrollo de la argumentación en edades tempranas se identificó en torno a los trabajos de Migdalek y otras colegas, quienes han analizado las estrategias argumentativas y recursos lingüísticos producidos por los niños en situaciones de juego en preescolar (Migdalek, Rosemberg y Yáñez, 2014), en interacciones no escolarizadas (Migdalek, Rosemberg y Arrúe, 2015) y entre niños y docentes (Migdalek, Peralta, Ramírez e Ibañez, 2020). Como resultado de sus investigaciones, las autoras desarrollaron un sistema de categorías que conceptualiza las estrategias argumentativas empleadas por los participantes. Este sistema distingue las disputas en las que expresa solamente un punto de vista de aquellas en las que se despliega algún tipo de estrategia argumentativa para sustentarlo. Además, identificaron el uso de estrategias argumentativas para sostener opiniones ante la oposición (Migdalek, Rosemberg y Arrúe, 2015) y reconocieron dos tipos de secuencias conversacionales en las que se proveen razones para afirmar un punto de vista: la argumentación y la justificación.

En conjunto, los antecedentes sobre el tema muestran que la argumentación oral es un discurso que los niños emplean desde edades tempranas, lo cual sienta las bases para afirmar que es posible y necesario su enseñanza en preescolar. Pese a ello, existen escasas investigaciones en torno al tema. Esta situación contrasta con la amplia literatura identificada sobre la enseñanza de la argumentación en primaria (Ortega, 2020; Lopes, 2020; Zapata & Ruíz, 2020; Michelan & Dos Santos, 2020).

Los trabajos sobre la enseñanza de la argumentación en preescolar han analizado, por un lado, los niveles de transformación en la competencia argumentativa de estudiantes de entre cuatro y cinco años a partir de la lectura de diferentes tipos de textos y el planteamiento de preguntas de problematización (Taborda, 2018). Los resultados mostraron que los alumnos avanzan en el desarrollo de dicha competencia, además, logran construir un punto de vista propio utilizando argumentos basados en la moral, sus creencias y vivencias. Por otro lado, han estudiado incidencia positiva de actividades basadas en argumentación en las habilidades orales de los niños en aspectos tanto comunicativos, como éticos y estéticos (Cardona, 2019); también, consiguieron generar un clima de aula donde la conversación cobra importancia para quien habla y para quien escucha.

En síntesis, las investigaciones de corte psicolingüístico y didáctico apuestan por la enseñanza oportuna de la argumentación, y coinciden en que los niños conocen y ponen en práctica estrategias argumentativas en diferentes escenarios tanto naturales, como en el aula; no obstante, ésta no aparece de forma sistemática como parte de los objetivos en investigaciones didácticas

que abordan la enseñanza de la oralidad ni en los aprendizajes esperados del campo formativo Lenguaje y Comunicación en el currículo mexicano de preescolar. Ante ello, consideramos que resulta indispensable construir herramientas didácticas para que el profesorado promueva la enseñanza de la argumentación oral en dicho nivel educativo.

La presente investigación se propuso diseñar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica con niños de preescolar para desarrollar las habilidades de argumentación oral a partir de un foro de discusión. Para lograrlo, se retoman postulados teóricos del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007), y metodológicos, para plantear la gradualidad del contenido a partir de trabajos didácticos en torno a la argumentación en edad escolar (Rodríguez, 2020; Rodríguez, Martínez y Ruiz, 2020) y de los resultados de investigaciones psicolingüísticas sobre el desarrollo de la argumentación oral en la primera infancia (Migdalek, Rosemberg y Yáñez, 2014; Migdalek, Rosemberg y Yáñez, 2015).

Puntos de partida teóricos

Los aportes teóricos que sustentan la intervención didáctica se construyeron en torno a dos ejes: didáctica de la lengua y contenido de enseñanza. El primero responde al cómo enseñar y explicita la perspectiva desde la cual se retoma el concepto de enseñanza y el dispositivo didáctico utilizado. El segundo responde al qué enseñar y desarrolla lo relacionado con la argumentación como objeto de enseñanza en preescolar.

¿Cómo enseñar a argumentar en preescolar?

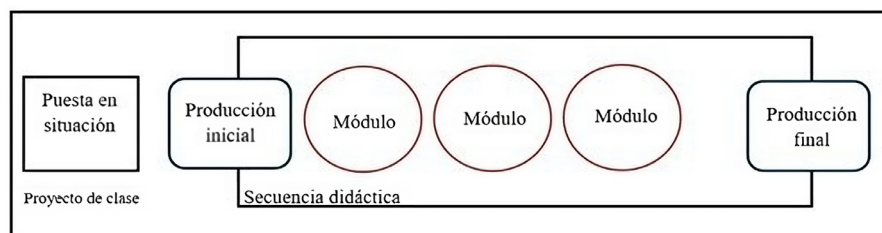
El interaccionismo sociodiscursivo (ISD) es una perspectiva teórica en torno a la didáctica de las lenguas que se sustenta en la psicología del desarrollo vigostkiana y la filosofía del lenguaje de Saussure y Voloshinov. Para dicha perspectiva, el lenguaje es una actividad humana que orienta otras actividades más generales y tiene un papel decisivo en la construcción del pensamiento (Bronckart, 2007; Tapia & Riestra, 2014). Uno de los aportes más relevantes del ISD es en torno a la ingeniería didáctica; es decir, la construcción de dispositivos para la enseñanza de las lenguas en diferentes contextos escolares (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sanchez, 2013; Navarro, 2023).

Para el diseño de esta intervención se tomó como base la propuesta de Secuencias Didácticas basadas en el género textual de Dolz y Scheneuwly (2009). Para estos autores, el género textual es una megaherramienta didáctica que posee cualidades relativamente estables en cuanto al propósito comunicativo, estructura y forma que permiten agrupar los textos en conjuntos con propiedades enseñables. Es decir, que se pueden convertir en objetos de enseñanza escolares al ajustarse a diferentes situaciones de comunicación.

Dolz y Scheneuwly (2009) proponen el dispositivo “producción inicial-producción final”, que se conforma por actividades orientadas al aprendizaje de un género textual; además, proporciona pautas para establecer la gradualidad de los contenidos de enseñanza y evaluar su aprendizaje a través de una producción inicial y una final (Abchi, Dolz y Borzone, 2012).

El dispositivo se compone de cuatro secciones en torno a un género textual (Figura 1). La primera presenta los objetivos de la producción y la situación que le dará el contexto comunicativo; la segunda es la producción inicial, es decir, la presentación de una situación comunicativa para que los alumnos escriban la primera versión del texto. Dicha producción da pauta para delimitar la gradualidad de los objetivos de enseñanza.

Figura 1. Estructura del dispositivo de la Secuencia Didáctica



Nota. Retomado de Dolz y Scheneuwly, 2009.

Fuente: Elaboración propia

La tercera sección se conforma por los talleres, que contienen actividades para trabajar progresivamente las características de propósito comunicativo, estructura y forma del género textual en cuestión; la última sección es la producción final, que propone la elaboración de la versión definitiva del género y permite visualizar la evolución de las producciones textuales.

La secuencia didáctica que se diseñó para la presente investigación se basa los postulados del dispositivo producción inicial-producción final, pero con dos adaptaciones. En principio, se enfoca en el desarrollo de la lengua oral, por lo que las producciones iniciales y finales consisten en la elaboración de textos orales. Segundo, el género textual que se trabaja es el foro de discusión; sin embargo, el objetivo principal de enseñanza no es que los alumnos aprendan el género, sino que éste sirve como contexto comunicativo para enseñar habilidades argumentativas. De este modo, el objetivo de la secuencia es el desarrollo de la argumentación oral a través de la participación en foros de discusión.

¿Qué enseñar de la argumentación en preescolar?

Un punto de partida relevante en una intervención didáctica es la graduación del contenido de enseñanza. Cuando se trata de un objeto tan complejo como la argumentación en la primera infancia, estas decisiones son aún más relevantes porque permiten delimitar objetivos concretos y plausibles para los estudiantes de esas edades, y acordes a sus niveles de dominio de la lengua oral y escrita. En esta sección, delimitamos el concepto de argumentación que sustentamos, y establecemos los parámetros didácticos para su enseñanza con alumnos de preescolar.

Para definir la argumentación, es importante que señalar que, aunque reconocemos los aportes de autores pioneros en el campo como Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), recurrimos a la postura de Dolz y Pasquier (1996). Para estos autores, a lo largo de nuestra vida, estamos inmersos en situaciones persuasivas en donde constantemente utilizamos

habilidades argumentativas. Así, la argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones. De esta visión, se desprenden tres aspectos relevantes para que se produzca una situación argumentativa: a) un tema polémico en torno al cual se debata, b) la construcción de una postura al respecto y c) la elaboración de argumentos y contrargumentos que la sustenten (Camps & Dolz, 1995).

En lo que respecta a la didáctica de la lengua en la primera infancia, fue preciso reconocer que los alumnos de preescolar se encuentran en proceso de alfabetización; es decir, están adquiriendo el principio alfabético del sistema de escritura y aprendiendo prácticas sociales de interacción escolarizada como la toma de turnos, el uso de la palabra y la escucha atenta a la voz de otros (García-Aldeco & Uribe, 2020). Estas características del desarrollo de los participantes direccionaron el diseño de las actividades de enseñanza en el marco del interaccionismo sociodiscursivo.

En este contexto, para la graduación del contenido, se recuperaron tanto los aportes de trabajos previos en torno a la enseñanza de la argumentación en primaria y secundaria que, sustentados en el ISD, han mostrado efectos positivos en los aprendizajes (Rodríguez, 2020; Rodríguez, Martínez y Ruiz, 2020; Rodríguez & Servín, 2022; Rodríguez & Silva, 2021), como las sugerencias de enseñanza de la lengua oral y escrita para niños que se encuentran en proceso de alfabetización (Vernon & Alvarado, 2014; García-Aldeco y Uribe, 2020; Hess & Chacón, 2022). Los resultados de dichas investigaciones nos permitieron delimitar cuatro criterios de diseño y graduación: a) generar situaciones de argumentación ajustadas al grupo, esto es, tener en cuenta el interés de los alumnos para seleccionar las temáticas de discusión; b) proponer el trabajo conjunto con actividades de lengua oral y escrita en el contexto de intercambio de opiniones, c) promover tanto la expresión del punto de vista propio, como la escucha atenta de las opiniones ajenas y d) planear las preguntas que orientan las discusiones del grupo.

A partir de las premisas antes expuestas, el diseño didáctico que se implementó toma como punto de partida la lectura de cuentos infantiles que se caracterizan por presentar una historia breve, en la que un personaje atraviesa una situación compleja frente a la que debe tomar una decisión. Según el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2000), estas situaciones pueden denominarse *dilemas morales*. Si bien la madurez moral de un niño se alcanza tentativamente en la etapa de la adolescencia (Gracia, Jarabo, Martín y Ríos, 2001), es posible trabajar, desde edades previas, la toma de decisiones frente a dilemas morales (Pineda, 2020). Las relaciones que emergen de las situaciones involucradas en un dilema permiten formar relaciones de causa y efecto, a través de las cuales el pensamiento progresa (Piaget, 1971)

En el diseño didáctico, los cuentos son fuentes de discusión a partir de la lectura y reflexión de la situación compleja que contienen y de las alternativas para resolverla. Los foros de discusión son el escenario que provee las pautas para que los alumnos reflexionen, opinen y justifiquen sus opiniones en el marco de los dilemas morales que contiene cada uno de los cuentos.

Método

Este trabajo se orientó en los postulados de la Investigación Basada en Diseño (Cobb, 2003; Collins, 1992), la cual tiene como propósito generar innovaciones educativas a través de procesos sistemáticos de creación, prueba, análisis y reestructuración de diseños didácticos. Este tipo de investigaciones denominadas intervencionistas se desarrollan en contextos educativos concretos y presentan, en principio, explicaciones detalladas del diseño y la implementación, para posteriormente, dar a conocer las herramientas didácticas probadas (Guisasola, Ametler y Zuza, 2021). El propósito del presente artículo es presentar la puesta a prueba del diseño y dejar a disposición del lector la versión reestructurada de éste, lo que significa que nos centraremos en mostrar los resultados de aprendizaje y no recuperaremos los otros momentos de la investigación.

Contexto y participantes

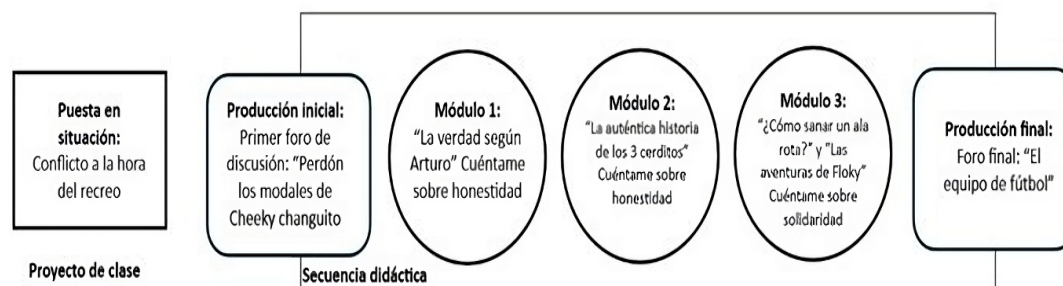
La intervención se realizó en grupo de tercer grado de un preescolar de la ciudad de Querétaro, México. Se seleccionó esta institución por dos razones; en principio, se trata de una escuela pública, por lo que las condiciones de aplicación se comparten, debida proporción guardada, con la mayoría de preescolares del país, y debido al vínculo con la profesora del grupo, pues representaba un apoyo para la aplicación de la intervención completa con la frecuencia requerida y según los parámetros solicitados.

El grupo estaba conformado por 33 alumnos, 18 niños y 15 niñas cuyas edades oscilaban entre los 4 y 5 años. Sin embargo, para evaluar la intervención solo se tomaron en cuenta las participaciones de quienes se presentaron sistemáticamente a las sesiones de intervención; es decir: 26 estudiantes, 14 niños y 12 niñas. La profesora que desarrolló la secuencia tiene siete años de experiencia frente a grupo y participó en el diseño didáctico.

Diseño e intervención

El diseño se conformó por 16 sesiones desarrolladas siguiendo los parámetros del dispositivo producción inicial-producción final (Dolz & Scheneuwly, 2009) (Figura 2). Enseguida se describen las secciones que conforman la secuencia, la cual puede consultarse en extenso en: <https://acortar.link/8iruLS>

Figura 2. Panorama general de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

Producción inicial y puesta en situación

La primera sesión correspondió a la puesta en situación, funcionó como introducción al concepto de foro de discusión y puso a los alumnos en el contexto comunicativo de la argumentación. Además, se habló con los estudiantes sobre cómo funciona un foro de discusión y cuál es su propósito comunicativo. Posteriormente, se establecieron los acuerdos para participar en los foros. Por último, se llevó a cabo un ensayo del foro para practicar los acuerdos.

La segunda sesión corresponde al diagnóstico. Éste se desarrolló con la estrategia de grupo pequeño, la cual consiste en el trabajo con secciones del grupo de entre cuatro y cinco niños. En este momento de trabajo, la profesora solo atiende a la sección que le toca; mientras el resto del grupo desarrolla otras actividades. El diagnóstico consistió en realizar el primer foro de discusión que tenía como objetivo identificar las estrategias argumentativas con las que contaban los niños antes de la intervención. Se utilizó el cuento “Perdón, los modales de Cheeky Changuito” de la autora Lisa Kerr. Se seleccionó este texto porque contiene un lenguaje accesible para los niños y desarrolla una situación afín a las vivencias de este grupo etario, además, presenta la posibilidad de pensar con el personaje principal sobre sus acciones.

Esta sesión inició con la presentación del cuento. La profesora mostró el libro e hizo preguntas de inferencia a partir de la portada. Luego continuó con la lectura en voz alta, sin interrupciones. Enseguida se desarrolló el foro de discusión a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo te hubieras sentido si fueras la jirafa Georgina?: a) enojada con Cheeky porque hacía todo primero que ella o b) contenta por la fiesta de cumpleaños. ¿Por qué Cheeky quería hacer todo en la fiesta?, ¿Qué crees que sucedió con Cheeky?: a) quería ser grosero con Georgina o b) no se dio cuenta de lo que hacía. Entre cada pregunta se dio espacio para que los niños respondieran.

Los talleres

Se desarrollaron cuatro talleres en 13 sesiones (Tabla 1), cada uno abordó un cuento y un foro de discusión. El foro se planteaba al final de cada taller, de modo que las actividades iniciales estaban encaminadas a la comprensión de la trama, la reflexión en torno al dilema moral y el trabajo con los contenidos sobre argumentación oral. Es importante señalar que desde el diagnóstico se identificó la necesidad de abordar aspectos de oralidad formal, puesto que no estaban consolidados en el grupo. En consecuencia, se integraron actividades para abordar la toma de turnos, la escucha atenta y la regulación del volumen de la voz.

Tabla 1. *Características de los talleres*

Taller	Sesiones	Objetivos de enseñanza
“La verdad según Arturo”	3	Conocer qué es un foro de discusión e involucrarse en la dinámica de participación. Desarrollar habilidades para la toma de turnos.
“La auténtica historia de los 3 cerditos”	3	Conocer y utilizar expresiones para formular opiniones y defender su punto de vista. Desarrollar habilidades de escucha y atención a las participaciones de sus compañeros.
“¿Cómo sanar un ala rota?”	3	Practicar el uso de expresiones para dar la opinión y defender el punto de vista. Conocer expresiones para expresar desacuerdo.
“Las aventuras de Floky”	4	Identificar las posibles soluciones de una situación polémica. Adoptar un punto de vista y justificarlo.

Fuente: Elaboración propia

Producción final.

La producción final se desarrolló con la estrategia de grupo pequeño. Inició con la presentación del cuento “El equipo de fútbol” y las preguntas de inferencia. Después, se realizó el foro de discusión a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿qué crees que debería hacer Leo?: a) ayudar a Rubén, aunque Jorge se moleste con él o b) no decir nada, para seguir siendo amigo de Jorge. ¿Qué harías si fueras Rubén?: a) ayudar a Jorge o b) burlarse de Jorge. Entre cada pregunta se dio tiempo para que los niños respondieran.

Procedimiento de análisis

Todas las sesiones se grabaron en audio; posteriormente se transcribieron sólo las que desarrollaban un foro de discusión. En este artículo se muestra el análisis de la producción inicial y final; esto es, dos sesiones, que equivalen a 40 minutos de grabación. Una vez transcritas las grabaciones de los dos foros, se seleccionaron las participaciones de los niños y se asignaron códigos a los participantes. Esto permitió distinguir sus intervenciones y, al mismo tiempo, mantener su confidencialidad. Después, se categorizaron las respuestas a partir del sistema propuesto por Migdalek, Rosemberg y Yáñez (2014). Este distingue las participaciones en que los niños que solo emiten su punto de vista de aquellas que utilizan alguna estrategia argumentativa. Una vez identificadas las participaciones con estrategia argumentativa, se determinó cuál fue la más utilizada según la tipología de las mismas autoras, a saber:

- Reiteración: Repetir elementos léxicos en la interacción, es decir, repite varias veces el punto de vista. Esta estrategia se clasifica como “simple” ya que no agrega información nueva para sostener el punto de vista.
- Anticipación: Emitir proyecciones de acciones vinculadas al punto de vista; es decir,

verbalizaciones que contienen una hipótesis o afirmación de un hecho futuro.

- Narración: Aludir a hechos pasados que se utilizan para sostener una postura.
- Descripción: Presentar las características particulares de un objeto, evento o un estado interno para afirmar el punto de vista.
- Generalización: Dar pruebas para afirmar una conceptualización con cierto grado de abstracción de los fenómenos que son objeto de la disputa.
- Propuesta alternativa: Negociar la resolución de diferencias proponiendo una alternativa como solución.
- Cortesía: Usar diversos recursos de mitigación para lograr que su punto de vista sea aceptado, como preguntas, ruegos o modalizaciones.
- Apelación a la autoridad: Recurrir a la intervención directa de una figura de autoridad para la solución de la disputa.

Para organizar la clasificación de las respuestas, se realizaron tablas, una por cada pregunta de discusión. La tabla se divide en varias secciones marcadas con colores (Fig.3). En rojo se coloca la pregunta; en verde las participaciones de los niños que contienen o no alguna estrategia argumentativa; en morado distingue las estrategias simples de las complejas; en anaranjado se clasifican las participaciones; en azul el código y en horizontal el fragmento de la transcripción.

Figura 3. Tabla comparativa

Pregunta: Al igual que el biho ¿ustedes creen que Cheeky fue grosero o no se daba cuenta de lo que hacía? ¿por qué?									
Alumno	Sin estrategias argumentativas		Con estrategias argumentativas						
			Simples	Complejas					
	Punto de vista	Reiteración	Narración	Generalización	Descripción	Anticipación	Apelación a la autoridad	Cortesía	Propuesta alternativa
MAT	¡Bien grosero! Y yo me aguanté, y me enojé		porque sopló las velas, abrió los regalos, le tiró la piñata, y ya no soporté y luego ya me enojé, y fin.						
MAU	no se dio cuenta de lo que hacía		Porque pensó que era su cumpleaños						

Fuente: Elaboración propia

En total se organizaron tres tablas, una por cada pregunta de la producción inicial y final, respectivamente. De este modo, el corpus se compone por las respuestas de los niños a seis preguntas distribuidas en dos foros de discusión (Tablas 2 y 3).

Tabla 2. *Participaciones en el foro inicial*

Preguntas	Participaciones
P1	18
P2	16
P3	26
Total	60

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. *Participaciones en el foro final*

Preguntas	Participaciones
P1	27
P2	28
P3	27
Total	82

Fuente: Elaboración propia

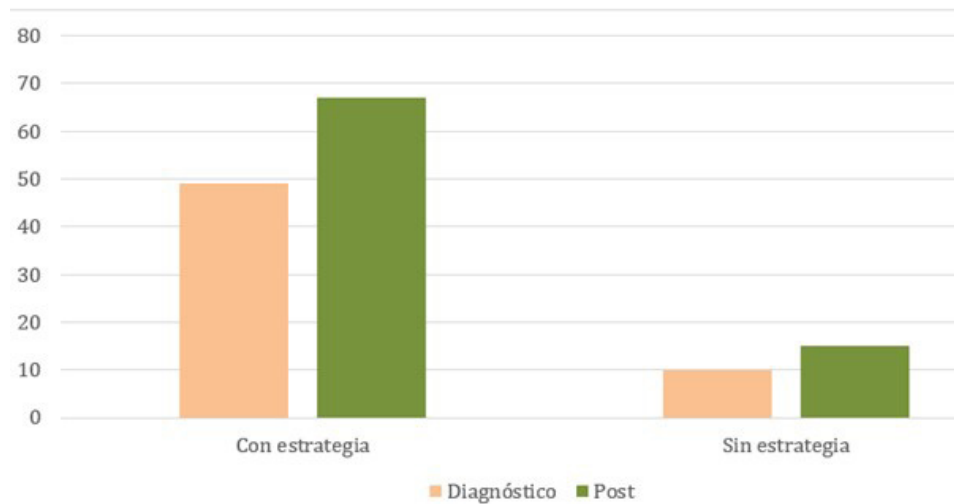
Resultados

Esta sección se muestra el análisis de las participaciones en los foros de discusión de inicio y fin de la intervención. Primero se presenta un panorama general del grupo, mostrando quiénes emitieron estrategia argumentativa y quiénes no, en cada momento de la evaluación. Después se realiza una descripción más detallada conforme cada una de las preguntas que direccionaron los foros. Para ilustrar esta sección se insertan ejemplos de las participaciones de los niños lo que permite comprender mejor las estrategias argumentativas empleadas.

Panorama general de las participaciones

La figura 4 muestra el total de expresiones de los alumnos en la evaluación diagnóstica y final. Es posible notar que el número de participaciones con estrategia y sin estrategia obtenidas en la evaluación final aumentó considerablemente a comparación de la evaluación diagnóstica.

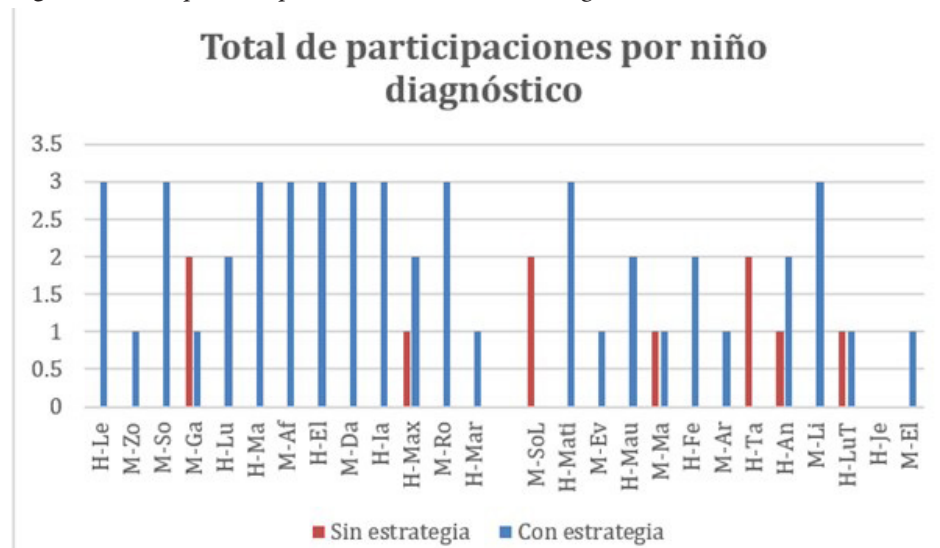
Figura 4. Participaciones totales



Fuente: Elaboración propia

En una aproximación más detallada a los datos, la figura 5 muestra el total de participaciones por niño en la evaluación inicial, así como las expresiones que hacen uso de alguna estrategia argumentativa y las que no. Como se observa, solo dos niños no realizaron estrategias argumentativas; 69% siempre utilizaron alguna estrategia argumentativa al participar y, de este porcentaje, 31% realizaron expresiones con y sin estrategia argumentativa.

Figura 5. Participaciones por niño en la evaluación diagnóstica



Fuente: Elaboración propia

La figura 6 muestra el total de participaciones en la evaluación final. Aquí se puede observar que, al igual que en la evaluación diagnóstica, solo dos niños participaron sin estrategia (no se trata de los mismos niños de la evaluación inicial que presentaron esta situación). Además, 65.3% emitieron expresiones haciendo uso de alguna estrategia, mientras que 34.7%

presentaron participaciones mixtas; es decir, para responder a alguna pregunta usaron dos estrategias argumentativas.

Figura 6. Participaciones por niño en la evaluación final

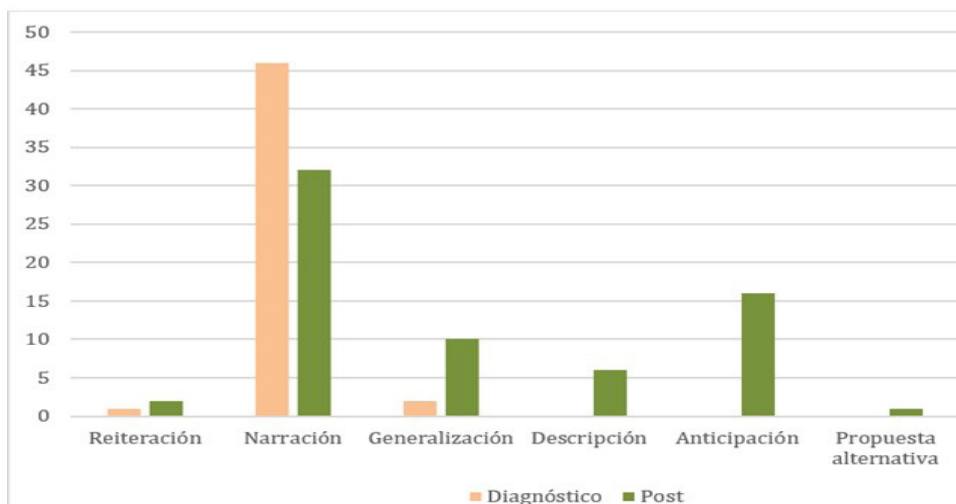


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de estrategia usada, la figura 7 muestra que además de aumentar las participaciones en la evaluación final, éstas también se diversificaron; es decir, se agregaron tres: descripción, anticipación y propuesta alternativa.

También es posible notar que la estrategia argumentativa más utilizada en ambas evaluaciones fue la *narrativa*, con un total de 49 participaciones en el diagnóstico y 32 en la evaluación final, lo cual refiere un 94% y 48%, respectivamente. La segunda estrategia más utilizada es la *anticipación* con un total de 16 participaciones, es decir 24% de las intervenciones con alguna estrategia. Sin embargo, esta categoría aparece solamente en la evaluación final.

Figura 7. Participaciones con estrategia argumentativa



Fuente: Elaboración propia

Panorama de las participaciones según las preguntas de cada foro

Sobre el tipo de preguntas que se elaboraron en los foros, los resultados muestran que, en números absolutos, el foro final generó más participaciones (Tablas 4 y 5). Ahora bien, la distribución de éstas entre con o sin estrategia es relativamente estable en ambos momentos de la evaluación, esto es, arriba del 80% de participaciones presentan una estrategia de argumentación, en ambos casos.

En lo que respecta al tipo de estrategia empleada, en el foro inicial, se identificaron tres: narración, generalización y reiteración; mientras que, en el foro final, además de las anteriores, figuran la anticipación, descripción y propuesta alternativa. Finalmente, es interesante notar que en el foro uno, las preguntas 1 y 2 generaron sólo un tipo de estrategia (narración). Los tipos restantes aparecieron únicamente en la pregunta 3. A diferencia de ello, en el foro de cierre, las tres preguntas generaron más de un tipo de estrategia argumentativa.

Tabla 4. Resultados por pregunta: foro diagnóstico

Diagnóstico				
	Total	Sin estrategia	Con estrategia	Tipo de estrategia
P1	18	5 (28%)	13 (72%)	100% narración
P2	16	-	16 (100%)	100% narración
P3	26	5 (9%)	21 (81%)	86% narración, 9 % generalización y 5 % reiteración.
Total	60	10 (17%)	50 (83%)	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Resultados por pregunta: foro final

Evaluación final				
	Total	Sin estrategia	Con estrategia	Tipo de estrategia
P1	27	5 (19%)	22 (81%)	59% narración, 18.1% anticipación, 13.6% generalización, 4.5% reiteración y 4.8% descripción.
P2	28	6 (21%)	22 (79%)	32% anticipación, 27.2% narración, 22.7% generalización, 13.6% descripción, 4.5% propuesta alternativa.

P3	27	4 (15%)	23 (85%)	65 % narración, 22 % anticipación 8.7% generalización y 4.3% reiteración.
Total	82	15 (18%)	67 (82%)	

Fuente: *Elaboración propia*

Para ilustrar los resultados anteriores, se muestran ejemplos de las argumentaciones de los niños. La selección de estos fue aleatoria, pues tiene únicamente una finalidad ilustrativa. La tabla 6 presenta 3 ejemplos; el primero no cuenta con estrategia argumentativa, en el segundo la opinión se complementa narrando sucesos del cuento y en el tercero a través de la reiteración de elementos léxicos.

Tabla 6. *Participaciones: foro inicial.*

Pregunta: ¿Qué crees que sucedió con Cheeky?: a) quería ser grosero con Georgina o b) no se dio cuenta de lo que hacía	
Clasificación: tipo de estrategia	Participación
Sin estrategia	M-Ga: Fue grosero.
Con estrategia: narración	H-Max: Fue grosero, porque hizo un desastre en la fiesta.
Con estrategia: reiteración	M-Zo: No se dio cuenta, no, no se dio cuenta, que la jirafa estuvo tiste.

Fuente: *Elaboración propia*

En los ejemplos de la tabla 7, las tres opiniones tienen estrategia argumentativa. En el primero, la estrategia de descripción contempla las características de uno de los personajes, el segundo la formulación de proyecciones de posibles sucesos y, en el último proponiendo una solución diferente a las planteadas en la problemática.

Tabla 7. *Participaciones: foro final*

Pregunta: ¿Qué hubieras hecho con la abuelita? a)) ayudar a la abuelita, aunque pierdas el camión y llegues tarde a tu casa o b) no ayudar a la abuelita y subirse al camión para llegar temprano a casa.	
Clasificación: tipo de estrategia	Participación
Con estrategia: descripción	H-LuT: Sí, porque la abuelita esta lenta.
Con estrategia: anticipación	H-Lu: Sí, la ayudo, porque va a llegar temprano a su casa.
Con estrategia: propuesta alternativa	M-Zo: Sí, la podría cargar para llevarla al tren rápido.

Fuente: *Elaboración propia*

Discusión y conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar, probar y reajustar una herramienta didáctica que emplea el foro de discusión como generador de intercambios orales en el aula para favorecer el desarrollo de la argumentación oral en preescolar. Como orientación metodológica se empleó la IBD y, en particular, la secuencia basada en el género textual (Dolz & Schneuwly, 2011). A manera de evaluación, se realizaron audiograbaciones tanto en la situación diagnóstica, como en la producción final en donde se recabaron y categorizaron las participaciones de los niños a partir de un procedimiento sistemático de comparación orientado por la clasificación de Migdalek, et al. (2014). Como efecto de dicha evaluación se hicieron ajustes en el dispositivo de enseñanza.

La revisión de literatura sobre el desarrollo lingüístico de la argumentación mostró que, para diversos autores, los niños de entre tres y cinco años son capaces de expresar puntos de vista en torno a cierta postura (Abchi & Silva, 2011; Migdalek, Rosemberg y Arrúe, 2015) y, en determinadas situaciones orales, construyen argumentos y estrategias de persuasión orientadas a comprobarla. Los resultados de la intervención coinciden con estos trabajos y confirman sus hallazgos porque muestran que los niños que cursan tercer grado de preescolar son capaces de emitir opiniones justificándolas con diferentes tipos de estrategias, lo cual se observó tanto en la evaluación inicial, como final. Además, permiten observar que el número de participaciones con estrategia argumentativa aumenta considerablemente en la evaluación final, lo que puede atribuirse al desarrollo de la secuencia didáctica, particularmente a las interacciones producidas en los foros de discusión desarrollados en cada uno de los talleres de enseñanza.

La comparación de las participaciones en los foros de inicio y fin de la secuencia también muestra que la estrategia argumentativa más utilizada en la evaluación diagnóstica y en la final es la narrativa. Esto puede vincularse con el tipo de preguntas que se plantearon para reflexionar y dialogar en torno a los cuentos; es decir, al tratarse de historias que contaban situaciones complejas había preguntas que pretendían recuperar la trama del cuento para que la comprendieran.

Asimismo, los resultados también muestran que, a partir de la intervención, los alumnos lograron desarrollar tres nuevas estrategias argumentativas: anticipación, descripción y propuesta alternativa. Este logro puede vincularse con los énfasis de las preguntas que se realizaron en la evaluación final. A partir de la experiencia registrada en los foros intermedios, se decidió plantear preguntas que retomaran la trama del cuento y, además, plantearan dos opciones claras y concretas que acompañaran la decisión de los alumnos. De este modo, podemos afirmar que el trabajo en cada uno de los talleres en torno al cuento seleccionado y la participación en los foros ayudó a los niños a ampliar su variedad de estrategias argumentativas para justificar lo que opinan en torno a un dilema moral.

Tal como afirma Prado (2016), la influencia educativa que se da en el proceso de enseñanza de la argumentación tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Los resultados de esta intervención sugieren mejoras en el desarrollo de la argumentación oral de los estudiantes a partir del trabajo con una secuencia didáctica que retoma el género textual “foro de discusión”

como contexto para discutir temáticas de interés y adoptar una postura frente a estas.

Ahora bien, una de las principales limitantes de esta investigación es que la evaluación se concentra únicamente en la comparación de los foros inicial y final. Esto conlleva que no se tomen en cuenta las sesiones intermedias, cuyo análisis permitiría visualizar de una manera más completa los avances y progresos de cada niño.

Finalmente, como parte de las sugerencias didácticas para la enseñanza de la argumentación en aulas de preescolar, derivadas del presente trabajo, ponemos a consideración del lector interesado la herramienta didáctica completa y, aunado a ello, las siguientes consideraciones:

- La selección de los cuentos toma en cuenta las temáticas de interés para alumnos de estas edades. Una de las consideraciones para la sección de los cuentos discutidos en cada foro fue que abordaran temas atractivos para los estudiantes; es decir, que fueran parte de su vida cotidiana o que dieran la oportunidad de generar vínculos claros entre los niños y las situaciones que vivían los personajes.
- La reflexión sobre situaciones complejas que abordaban los libros está acompañada del andamiaje de la docente. La profesora brindó dos tipos de apoyos didácticos en el trabajo con los cuentos: preguntas y diálogo sobre la trama que ayudara a los niños a tener claro qué pasó y por qué, y diálogo sobre las posibles soluciones al conflicto para ayudar a los niños a visualizar las alternativas para resolverlo.
- La escucha y el diálogo grupal en torno a alternativas para solucionar los conflictos. Una vez identificado el conflicto, los foros de discusión abrieron espacios para que los niños se escucharan y conversaran sobre éste. El trabajo recurrente con los foros permitió que los alumnos se apropiaran paulatinamente de las reglas de participación y aprendieran a escuchar a los compañeros, a pensar sobre lo que dicen y a tomarlo en cuenta para reforzar sus ideas o modificarlas.

Declaraciones finales

Contribuciones de las autoras. Blanca Araceli Rodríguez Hernández: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección). Daniela Ortiz: curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, escritura (borrador original). Karina Paola García Mejía: conceptualización, supervisión, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Financiación. El proyecto titulado “Enseñar a argumentar en preescolar: desarrollo de una secuencia didáctica” del cual deriva el artículo de investigación no recibió ningún tipo de financiación.

Conflictos de interés. Manifestamos que ninguna de las autoras tiene un tipo potencial de conflicto de interés con repercusiones en la investigación o en los contenidos que componen el manuscrito.

Implicaciones éticas. Se solicitó a los participantes un consentimiento informado.

Referencias

- Banks-Leite, L., & Arango, S. R. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de psicología*, (5), 91-95.
- Bronckart, J. P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, 133-146.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.
- Cardona, L. S. (2019). *Incidencia de actividades basadas en argumentación en las habilidades orales en preescolar* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Colombia, Colomba.
- Chávez, S., Macías-Gil, E., Velázquez, V., & Vélez, D. (2017). La Expresión Oral en el niño preescolar. *XIKUA Boletín científico de la escuela superior de Tlahuelilpan*, 5(9).
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13
- Collins, E. C. (1992). Qualitative research as art: Toward a holistic process. *Theory into practice*, 31(2), 181-186.
- Crisóstomo, A. (2012). *El lenguaje oral: prioridad en la educación preescolar en niños de tres años* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6(3), 17-27.
- <https://doi.org/10.1174/021470394321466855>
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, 1996.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., & Sanchez, V. (2013). Producción escrita y dificultades de aprendizaje.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer. es*, 1-6.
- García, A., & Uribe, V. (2020). Leer y escribir para transformar: alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista. *El Colegio de México*.
- Gracia, D., Jarabo, Y., Espíldora, N. M., y Ríos, J. (2001). Toma de decisiones en el paciente menor de edad. *Medicina clínica*, 117(5), 179-190.
- Guisasola, J., Ametller, J. y Zuza, K.(2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1),102-117.
- https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801
- Hess, K. & Chacón, K. (2022). *Leer y discutir cuentos para desarrollar expresiones de estados mentales en preescolares* en Rodríguez Hernández, B. A., García Torres, E. y Cano Ruíz, A. (Coord.), Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en Educación Básica, hoy (1 ed.,223-248). Eón.

- Michelan, I. C., & dos Santo, J. (2020). La construcción de puntos de vista en la escritura escolar : La producción del género discursivo carta abierta. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (20), 101-122.
<https://doi.org/10.15366/ria2020.20.005>
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 251-267.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/18286/20783329?inline=1>
- Migdalek, M., Peralta, N., Ramírez, M., e Ibañez, M. (2020). Argumentar en el jardín de infantes: Análisis exploratorio según la actividad y la función pragmática. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(14), 29-51.
<https://doi.org/10.48162.rev.5.009>
- Migdalek, M., Rosemberg, C., y Arrúe, J. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, (44), 79-88.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403044816009>
- Molina, M. E. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. *RILL (Revista del INSIL)*, 1(2-17), 1-11.
- Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz: “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-es*, 9, 1-11.
<https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>
- Ortega, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (20), 78-100.
<https://doi.org/10.15366/ria2020.20.004>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*.
- Piaget, J. (1971). *Epistemología y Psicología de la Identidad*. (1º Ed.) Buenos Aires, Paidós
- Pineda, J. (2020). *Características asociadas a la toma de decisiones frente a dilemas morales en niños entre 8 y los 12 años*. [Tesis de grado]. Universidad de Antioquia.
- Lopes, E. (2020). (Im) posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista iberoamericana de argumentación*, (20), 30-56.
<https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>
- Rodríguez, B. A. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 834.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.834
- Rodríguez, B. A., & Martínez, C. N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(18), 93-107.
<https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>

Rodríguez, B. A., & Servín, O. O. (2022). Enseñar a argumentar en contextos rurales a través de secuencias didácticas: experimentación del dispositivo didáctico en la enseñanza del español. *Revista De Letras*, 2(41).

<https://doi.org/10.36517/revletras.41.2.9>

Rodriguez, B. A., & Silva-Maceda, G. (2021). Impact of Instructional Sequence to Teach Argumentative Writing to Disadvantaged Students Using the Opinion Article. *International Journal of Instruction*, 14(4), 103-118.

Rodríguez, B. A., Martínez, C. N., y Ruiz, N. S. (2020). Impacto de una secuencia didáctica para enseñar a escribir artículos de opinión en primaria. *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*.

<https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.7>

Sanchez, V., Dolz, J., y Borzone, A. M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51, 409-432.

Sánchez, V. & Silva, M. L. (2011). Aprendiendo a argumentar: análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 129-151.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200007>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica. Ciudad de México: SEP.

Taborda, C. M. (2018). *Diversidad textual y competencia argumentativa oral en los niños (as) de transición: una perspectiva pedagógico-didáctica*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Tapia, S. M., & Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿ explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Rep Hip UNR. Aprendizaje e Investigación, I*.

<https://rephip.unr.edu.ar/items/fa019df0-341e-49a7-9bac-3d4ac4127a55>

Vernon, S. A., & Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*. México: Materiales para docentes.

Zapata, D. A., & Ruiz, F. J. (2020). Enseñanza de la argumentación en básica primaria: estudio de caso sobre las perspectivas del concepto germinación de semillas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 67-89.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.5>