



Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso¹

Rosario Mérida Serrano²; Elena González Alfaya³; María Ángeles Olivares García⁴

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: octubre 2015 / Aceptado: octubre 2015

Resumen. Este artículo analiza la importancia de la argumentación como estrategia eficaz para la manifestación de los intereses infantiles. Se enmarca en una línea de investigación más amplia de construcción compartida del conocimiento en la metodología de los Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) en Educación Infantil. En este trabajo, mediante una metodología observacional, se graban las intervenciones orales de los niños y las maestras de seis aulas del tercer nivel de Educación Infantil mientras participan en las asambleas iniciales donde han de elegir el tema sobre el que realizarán su proyecto. Se contrastan y complementan los datos recogidos en las grabaciones con las notas de campo de los diarios de investigación y entrevistas realizadas a las maestras. Los resultados apuntan a que los niños a esta edad, de cinco a seis años, utilizan tres modalidades conversacionales: (1) Yuxtapuesta; (2) Interactiva; y (3) Consensuada. Los niños utilizan diversas estrategias argumentativas para fundamentar sus opiniones. Los recursos didácticos empleados por las docentes tienen una incidencia en la participación y calidad argumentativa de los discentes.

Palabras clave: argumentación; educación infantil; asamblea; metodología; proyectos de trabajo.

[en] Strategies and modalities of oral argument in the Early Childhood Education assemblies. A multi-case study

Abstract. This paper analyses the importance of the argument as an effective strategy for the expression of children's interests. It is framed in a wider line of research of shared construction of knowledge in the Work Projects methodology (hereinafter, PT) in Early Childhood Education. In this work, through observational methodology, oral interventions of the children and teachers of six classrooms of third level of Early Childhood Education are recorded while they participate in the initial meetings where they must choose the topic on which they will carry out their project. They are contrasted and complemented data collected on the recordings with field notes of the daily research and interviews with teachers. The results indicate that children at this age -five to six years- use three conversational modalities: (1) Juxtaposed; (2) Interactive; and (3) Agreed. Children use different

1 Proyecto financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para los cursos 2014-2016, al amparo de la Orden de 14 de enero de 2009 (BOJA nº 21, de 2 de febrero de 2009)

2 Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed1meser@uco.es

3 Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed2goalm@uco.es

4 Universidad de Córdoba (España)
E-mail: ed1olgam@uco.es

argumentative strategies to support their opinions. Methodological resources used by teachers have a great impact on the argumentative quality and participation of the learners.

Keywords: Antropología del derecho; relativismo cultural; confesión indígena.

Sumario. 1. Introducción. 2. La construcción del conocimiento. 3. La asamblea como estrategia para potenciar la argumentación en EI. 4. Método. 5. Resultados. 6 Conclusiones y discusión. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M. A. (2017). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 445-462.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que focaliza su atención en analizar, mediante procesos de investigación-acción colaborativos, el protagonismo del alumnado de Educación Infantil en la construcción de sus conocimientos a través de la metodología de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT).

Existe bastante unanimidad en diversas autorías (Pontecorvo, Orsolini, 1992; Díez y Pardo, 2000; Puig y Sático, 2000) al defender la idea de que la educación en valores y la educación para la democracia se sustentan en el nivel de razonabilidad que posean las personas. Las aulas de Educación Infantil (en adelante, EI) han de ser espacios de convivencia y de interacción donde el alumnado tenga la oportunidad de aprender, practicar y crecer en un ambiente democrático, en el que la discusión, la argumentación y el debate sean las estrategias empleadas para la toma de decisiones compartidas y para la resolución pacífica de conflictos.

La gestión democrática del aula infantil (Amorós y Hortal, 2013) requiere una colaboración de todos sus integrantes, alumnado y docentes, implicados en una tarea compartida que es crear situaciones de aprendizaje relevantes y motivadoras. Para ello resulta imprescindible la utilización del lenguaje como regulación de la propia conducta y la de los otros. Es necesario ir avanzando en la utilización de un lenguaje cada vez más socializado, que incorpore estrategias para explicitar el pensamiento propio, al tiempo que comprende y acepta las aportaciones de otros.

Este trabajo se centra en el análisis de las estrategias argumentativas que utiliza el alumnado en las asambleas que se celebran al iniciar un PT, con el fin de elegir el objeto de estudio o tema que se abordará en el proceso de investigación posterior. Los niños son preguntados por sus preferencias, intereses y deseos sobre el tema que han de investigar. No solo han de expresar sus preferencias, sino que han de fundamentarlas apoyándose en argumentos lo más convincentes posible para seducir al resto de compañeros de que su propuesta es la más atractiva. Las docentes adoptan una actitud de escucha activa, actuando como referentes y mediadoras que pretenden favorecer la participación de todos los interlocutores, registrar sus manifestaciones, centrar el tema evitando dispersiones estériles y regular los turnos de palabra. Su actitud y estilo comunicativo serán determinantes para la creación de un clima de seguridad afectiva que propicie la libre expresión

del alumnado al sentirse aceptado y tener la convicción de que sus aportaciones son interesantes y bien valoradas (Kantor et al., 1992).

2. La construcción del conocimiento

La adquisición de nuevo conocimiento es un proceso de construcción activo, relevante y social (Pérez Gómez, 2013). Más que una apropiación del conocimiento individual en el que el niño o la niña percibe e incorpora un conocimiento externo formalizado que sus maestros le ofrecen, el aprendizaje es una actividad compartida, cooperativa y comunicativa en la que los niños, junto a las personas adultas, interpretan la realidad y la cultura y le otorgan significado, construyendo de esta forma, los conocimientos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Campos, 2002; Giere, 1992; Medin y Wattenmaker, 1989 y Sternberg, 1987).

Desde una perspectiva sociolingüística, cada miembro del grupo escolar participa de manera estratégica en la dinámica grupal, decidiendo qué y cómo decir y reaccionando a otras participaciones (individuales o en secuencias completas), en simultaneidad con otros (Campos, 2002). Este proceso de interacción involucra el lenguaje gestual y verbal. Este último expresa los significados de los participantes en forma de textos, que se yuxtaponen e intercambian para compartirlos significativamente. Su contenido semiótico se configura a partir de claves de contextualización que los participantes comparten y que modulan la posibilidad o necesidad de participar, cómo y respecto a qué contenidos, así como el rol que cada quien asume en la secuencia de acciones y reacciones del proceso interactivo. Cuando estas claves son compartidas, los textos yuxtapuestos generan un proceso intertextual, es decir, se asientan las bases materiales del proceso social de construcción de conocimiento (Campos y Gaspar, 2001).

La interacción permite a los participantes hacer modificaciones en su conocimiento, a través de la reorganización de los patrones de significado disponibles. Mediante el contraste entre sus esquemas de conocimiento previos y los mensajes emitidos por sus interlocutores, los niños logran una mejor comprensión del tema (Susinos, 2009). Las controversias, matizaciones, contradicciones y ejemplificaciones son recursos discursivos que se ponen en juego en el proceso de argumentación y contribuyen a mejorar la cantidad y calidad de la información disponible (Parrilla-Latas, Martínez y Zabalza, 2012).

Los docentes juegan un papel fundamental en este proceso de argumentación colectiva ya que asumen el rol de mediadores entre la experiencia cognoscitiva diferenciada de los niños y el nuevo material de aprendizaje (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Su función se centra en hacer converger las propuestas idiosincrásicas y diversificadas del alumnado, con el propósito de construir un discurso colectivo que comunique los significados deseados y que resulte comprensible para los participantes (Dahlberg, 2005).

3. La asamblea como estrategia para potenciar la argumentación en EI

Diversas investigaciones muestran las potencialidades de la argumentación en la etapa de EI, incidiendo cada una de ellas en aspectos tales como el desarrollo de distintos tipos de pensamiento (Signes, 2004); el análisis de la argumentación compartida (Mercer, 1997 y 2001); el análisis del significado introducido en el discurso (Bruner, 2004); y los tipos de interacción desarrollados en el proceso argumentativo (Mérica, 2007a y 2007b).

Entendemos la argumentación, siguiendo las propuestas de Lo Cascio (1998), como la defensa de la posición de un participante, sustentándola con argumentos que pretenden probar su validez y/o modificar la posición de su adversario. Implica, por tanto, someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate (Díez, 2002). La argumentación tiene un componente lógico y un componente dialógico (González, 2007). El primero establece la validez de la argumentación desde la razón y el segundo expresa la situación comunicativa que se produce en el discurso argumentativo (Lipman, 2004 y Mercer, 2001).

Según Puig y Sátiro (2000, p. 145), "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". Siguiendo las aportaciones de Vygotsky (1989, p. 132) "la situación de discusión permite la explicitación verbal de un razonamiento".

Desde autores relevantes de la teoría sociocultural (Bruner, 1995, 1998 y 2004; Mercer, 1997 y 2001; Vygotsky, 1989) se apunta la idea de que el grupo ofrece un importante apoyo en la producción de razones, constituyendo un estimulante contexto para manifestar puntos de vista personales y argumentos con el fin de convencer a los iguales.

Una de las situaciones de aprendizaje que proporciona ricas oportunidades de interacción lingüística entre el alumnado infantil y el profesorado son las asambleas (CEJA, 2008 y Díez Navarro, 2013b). Esta actividad goza de una aceptación generalizada en las clases de EI. Habitualmente, se desarrolla en un lugar específico del aula como la alfombra, en donde el alumnado y los docentes ocupan una posición circular simétrica con el fin de favorecer la comunicación (Poveda, Sebastián y Moreno, 2003). Generalmente, los temas de conversación que se abordan están relacionados con aspectos organizativos y de convivencia del aula y del centro o con experiencias personales extraescolares (Cinta y de Gispert, 1994; Méndez y Lacasa, 1997 y Monfort y Juárez, 1996).

En las asambleas, la secuencia argumentativa se potencia gracias al contexto de grupo en el que se produce (Díez y Pardo, 2000). De este modo, los niños se apropian de una argumentación que se ha producido a nivel colectivo, dando lugar a un razonamiento privado que no es más que la apropiación personal de la argumentación colectiva. Por tanto, podemos considerar que la argumentación precede al razonamiento, o dicho de otra manera, que el razonamiento personal tiene una génesis social (Susinos y Hoyos, 2011).

Desde esta perspectiva, 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, 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).

Por todo ello, desde un punto de vista didáctico, diversas autorías (Díez Navarro, 2013 y Mérida, González y Olivares, 2012a, 2012b y 2012c, entre otras) aconsejan la utilización del proceso argumentativo en EI, incorporándola como práctica habitual de diversas actividades colectivas de alfabetización social y cultural, en las que se incluye la discusión como elemento para confrontar puntos de vista y favorecer la apropiación personal de la argumentación colectiva, al tiempo que se facilita la coparticipación de todos los agentes en las decisiones de la vida del aula.

4. Método

4.1. Problema

La cuestión de investigación surge en el contexto práctico de las aulas infantiles donde se aplica el método de PT. Las docentes desean indagar si los niños y niñas de Educación Infantil mejoran su capacidad argumentativa al expresar sus opiniones en las asambleas destinadas a la elección del tema del PT.

4.2. Hipótesis exploratorias

Para concretar la indagación se han establecido las siguientes hipótesis:

- a) ¿Qué formatos de interacción conversacional predominan entre el alumnado al intervenir en las asambleas de inicio del PT?
- b) ¿Qué estrategias argumentativas emplea el alumnado para adherir a otros niños y niñas a sus opiniones?
- c) ¿Qué estrategias didácticas utilizan las docentes para potenciar la argumentación del alumnado en las asambleas?

4.3. Metodología

Se trata de un estudio exploratorio y transversal enmarcado en un paradigma de investigación cualitativo que, a través de una metodología observacional, persigue entender, describir y explicar fenómenos sociales desde 'el interior' (Gibbs, 2012, p.12). Se presentan seis estudios de casos (Coller, 2000) referidos a seis aulas del tercer nivel de Educación Infantil.

4.4. Contexto

Esta investigación se enmarca en la Red de Educación Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado (en adelante, CEP)-Universidad. Se trata de una red creada a partir del año 2008/2009 en la que participan maestras expertas en la

aplicación del método de PT en las aulas infantiles, asesoras del CEP de esta etapa, alumnas y profesoras universitarias que imparten docencia en el Grado de Educación Infantil y alumnas del Máster de Educación Inclusiva. A través del Prácticum se pone en marcha, anualmente, un proceso de investigación-acción colaborativa entre las escuelas y la universidad, cuyo objetivo básico es favorecer la conexión entre la formación docente inicial y continua. La red RIECU se constituye como una comunidad de práctica centrada en el aprendizaje simétrico y dialógico de sus miembros (Mérida, González y Olivares; 2012a, Mérida, González y Olivares, 2012b y Mérida, González y Olivares, 2012c).

Para este trabajo se han seleccionado las aulas de seis maestras de RIECU que desarrollan diferentes PT en las aulas infantiles. Cinco de ellas trabajan en centros de Educación Infantil y Primaria de carácter público, que imparten docencia a alumnado de la etapa Infantil y Primaria. El otro centro es una escuela específica de Educación Infantil, en la que se imparte solo el segundo ciclo (3-6 años). Dos de ellos están ubicados en la provincia, prevaleciendo un contexto rural, en el que existe una formación sociocultural media de las familias y un elevado nivel de diversidad por parte del alumnado, al ser el único centro público existente en ambas localidades. Los otros dos colegios se localizan en Córdoba capital, ambos en un barrio de nivel socioeconómico y cultural medio, en el que predominan familias con estudios medios y profesiones liberales.

Las seis maestras son profesionales caracterizadas por su trayectoria y compromiso formativo con el aprendizaje por investigación, que poseen una amplia experiencia docente en infantil (entre 15 y 25 años). El alumnado implicado en este estudio pertenece al tercer nivel de segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años), y tiene una trayectoria previa de trabajo con la metodología de PT desde el nivel de 3 años. Se caracterizan por su implicación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tener adquiridas las rutinas de autonomía y participación que requieren los PT.

Por su parte, las profesoras universitarias pertenecen al departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba y mantienen una coordinación metodológica intensa centrada en la participación e investigación en Educación Infantil a partir de su experiencia compartida en RIECU.

4.5. Participantes

Se ha seguido un procedimiento de selección intencional, eligiendo a informantes-clave que tuvieran deseo y disponibilidad para participar en este estudio. Han intervenido 156 personas distribuidas del siguiente modo:

| Participantes | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 | Aula 5 | Aula 6 |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Niños y niñas (5-6 años) | 19 | 20 | 24 | 25 | 23 | 24 |
| Maestras de Educación Infantil | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Alumnas de Grado | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Alumnas de Máster Ed. Inclusiva | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Profesoras universitarias | | 1 | | 1 | | 1 |
| Total por aula | 23 | 24 | 28 | 29 | 27 | 28 |
| TOTAL | 156 | | | | | |

Tabla 1. Participantes del estudio

4.6. Instrumentos

La triangulación es el "principio básico para reforzar la fiabilidad y validez de la investigación" (Coller, 2000, p. 86). La variedad y complementariedad de los instrumentos empleados -grabaciones en audio, diarios de investigación y entrevistas semiestructuradas a las docentes-, permiten incrementar la credibilidad y consistencia de la investigación (Ruiz, 2012).

Durante el mes de marzo de 2014, coincidiendo con el periodo de prácticas del alumnado de Grado de Educación Infantil, se han grabado dos asambleas en cada aula participante. Se han obteniendo un total de doce grabaciones, cuya duración oscila entre los 23' y los 35', contando con un total de 335' de grabación. Son asambleas que se desarrollan en el aula y en las que participan la maestra y el alumnado. Se trata de asambleas que se celebran al inicio del PT, con el fin de elegir el tema sobre el que se va a trabajar. La alumna de Magisterio graba en audio las intervenciones orales de los niños y niñas mientras se celebra la asamblea junto a su maestra. Además recoge, en un diario de investigación, notas de campo que complementan el significado y facilitan la comprensión de los hechos. La alumna de Máster asignada a cada maestra transcribe las grabaciones facilitadas por la alumna de Grado, analiza las notas de campo y realiza una entrevista semiestructurada a la docente fuera del aula.

4.7. Análisis de datos

Se procede al análisis de la información mediante la triangulación de las fuentes de datos y el análisis de contrastes y coincidencias entre dichos datos. Se procura prestar atención al descubrimiento de regularidades a través de la lectura, identificación, codificación (posdefinida), categorización, agrupamiento y ordenación de los datos y del establecimiento de relaciones y comparaciones, con la intención de reducir y hacer representativo el volumen de datos recogidos (Strauss y Corbin, 1990).

Como técnicas de análisis se utiliza el análisis del discurso (para identificar unidades de significado) y de contenido (para realizar un recuento de frecuencias). Ayudándonos del programa informático Atlas.ti (v. 6) se construye una matriz hermenéutica (Angrosino, 2012) siguiendo un proceso inductivo-deductivo, que incluye dos tipos de unidades de análisis. Unas de carácter macro, llamadas dimensiones, que derivan del marco teórico suscrito; y otras de carácter micro que

se denominan categorías y subcategorías. Estas, al emerger de los datos, concretan cada una de las dimensiones. Se codifican y las utilizamos para clasificar los datos disponibles.

La matriz hermenéutica utilizada para analizar los seis casos se muestra a continuación:

| Dimensiones | Categorías | Subcategorías | Frecuencia |
|--|---|--------------------------|------------|
| 1. Interacción conversacional del alumnado | 1.1. Yuxtapuesta | | 8% |
| | 1.2. Interactiva | 1.2.1. Afirmación | 15% |
| | | 1.2.2. Negación | 7% |
| | | 1.2.3. Interrogación | 19% |
| | | 1.2.4. Proposición | 31% |
| | 1.3. Consensuada | 1.3.1. Complementación | 11% |
| 1.3.2. Integración | | 9% | |
| 2. Estrategias argumentativas del alumnado | 2.1. Experiencias personales | 2.1.1. Contexto escolar | 29% |
| | | 2.1.2. Contexto familiar | 26% |
| | 2.2. Aprendizajes de personas de referencia (padres, maestra, hermanos mayores, abuelos...) | 21% | |
| | 2.3. Aprendizajes de los medios de comunicación (TV, cine, internet...) | 16% | |
| | 2.4. Aprendizajes de cuentos, libros y diccionarios | 8% | |
| 3. Estrategias didácticas de las docentes | 3.1. Motiva al alumnado más introvertido | | 32% |
| | 3.2. Muestra desconocimiento sobre el tema | | 20% |
| | 3.3. Reconduce el tema de conversación | | 48% |

Tabla 2. Matriz hermenéutica

Fuente: Elaboración propia

Se acomete en este trabajo un análisis cualitativo del discurso en el aula que incorpora los aspectos contextuales que inciden en la dimensión pragmática de la interacción. Se orienta el análisis tomando como referencia la tipología de Mercer (1997, p. 116): (1) Conversación Acumulativa, en que los hablantes “construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro”; (2) Conversación de Discusión, en que los interlocutores están en desacuerdo, pero se dan intentos de comprenderse mutuamente; y (3) Conversación exploratoria, en que los interlocutores “tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás”. Dichas modalidades propuestas por Mercer son adaptadas a nuestro contexto y objeto de estudio, resultando tres modalidades de interacción conversacional: (1.1.) Yuxtapuestas. No existe interacción comunicativa entre las personas que intervienen en la conversación. Se podría representar como líneas paralelas; (1.2.) Interactivas. Existe un intercambio comunicativo entre quienes

participan en la conversación. Se podrían representar como líneas secantes. Dicho intercambio puede ser de diversos tipos: (1.2.1.) Afirmación; (1.2.2.) Negación; (1.2.3.) Interrogación; y (1.2.4.) Proposición. La última modalidad es la (1.3.) Consensuada. Es la modalidad interactiva donde se incluyen las propuestas de varios interlocutores. A su vez se identifican varias subcategorías: (1.3.1.) Integración; (1.3.2.) Complementación.

Las otras dos dimensiones corresponden a las estrategias argumentativas utilizadas en las asambleas por las maestras y el alumnado. Las categorías resultantes son de carácter inductivo y emergen directamente del análisis de los datos.

5. Resultados

Los datos revelan que el alumnado utiliza un bajo porcentaje (8%) de interacciones yuxtapuestas. A través de ellas exponen sus propuestas sin tener en cuenta a su interlocutor anterior o siguiente en el turno conversacional:

Paco: *"Pues yo seño quiero investigar de los animales... De los canguros esos de las bolsas..."*

Iridia: *"Yo... uhmm yo de las casas... de las de la playa..."*

Inma: *"Yo... ¿yo?... De... de Egipto... de las cosas de Egipto..."* (S. 1ª. A. 4)

En la mayoría de las intervenciones yuxtapuestas el alumnado propone ideas que responden exclusivamente a la expresión de un deseo, gusto o idea personal que no está contextualizada, ni tiene relación con las aportaciones previas.

Igualmente, los resultados obtenidos muestran que el mayor número de interacciones verbales registradas en las asambleas iniciales emplean un modelo de interacción interactiva, en las que se percibe un intercambio entre las personas que participan en los distintos turnos conversacionales. Concretamente, se registran un total de 72% de interacciones interactivas, en las que las afirmaciones suman un 15% de las intervenciones totales que realiza el alumnado respecto a las intervenciones que plantean sus compañeros y compañeras:

Víctor: *"Pues a mí me gusta estudiar cosas de los planetas... De todo lo que hay en el cielo..."*

Alberto: *"Sí, sí... eso de los planetas y también de las estrellas, de la luna... ¡¡Uff qué chulo!!"*

Margarita: *"Yo también, sí... Del.... del (pensativa) de eso... ¡¡del universo, del universo!!!"* (S.1ª. A. 5)

Un pequeño porcentaje de alumnado (7%) interactúa con sus compañeros y compañeras negando sus ideas. Generalmente apreciamos que los interlocutores muestran un nivel de afirmación de las aportaciones de sus iguales muy superior a las negaciones. Habitualmente se utilizan las negaciones cuando ha ocurrido algún tipo de conflicto o experiencia controvertida previa entre quienes intervienen:

Marisa: *"Pues a mí me gusta de las conchas, de esas que hay en el mar... y que se escuchan con las orejas..."*

Julio: *"Ufff, eso es un rollo... A mí de eso no me gusta..."*

Marisa: *"A ti no te gusta 'ná' de lo que yo digo... Nunca quieres... Pues ahora me toca a mí, que antes investigamos del cuerpo que tú querías..."* (S.6. A.6.)

También apreciamos en los datos que el alumnado interroga con frecuencia las aportaciones de los compañeros y compañeras, empleando un porcentaje (19%) muy superior a la negación. Observamos que se usa habitualmente la interrogación respecto a las propuestas de sus iguales, predominando esta modalidad sobre la aceptación de las mismas. En muchos casos la interrogación se identifica con la aclaración de algún aspecto confuso:

Alex: *"De los volcanes esos que echan fuego... Yo oí eso en la tele... Eso es chulo"*

Tere: *"¿De qué dices tú... de esos fuegos gigantes de las islas?"*

María: *"¿De esos triángulos grandes, grandes... de la tierra?"* (S.10. A.1.)

La última subcategoría identificada dentro de la categoría de interacciones interactivas es la proposición. Su frecuencia de aparición es la más elevada (31%), y se usa prioritariamente para aportar ideas, sugerir actividades y plantear alternativas. Responde a la expresión de las ideas e intereses del alumnado, y manifiestan el nivel de implicación y aportaciones permanentes que son planteadas por el alumnado y requeridas por la metodología de PT.

Andrés: *"Podemos estudiar lo que trajo Marco de su casa..."*

Andrea: *"Eso... eso que hay ahí (se levanta y trae un diccionario sobre animales salvajes)... Nos lo lees tú seño y nosotros los hacemos con plasti..., o mejor lo hacemos en grande y montamos una selva en la pared..."* (Risas)"

Paola: *"Eso está chulo... pero mejor podemos hacer caretas para un teatro del Rey León..."* (S. 2ª. A. 3)

La categoría de intervenciones consensuadas obtiene una frecuencia del 20% del total de intervenciones registradas. Se identifican dos subcategorías, una en la que el alumnado complementa las aportaciones de sus iguales (11%). En ella, el alumnado completa, matiza o amplía los significados propuestos por quienes le anteceden en los turnos de intervención. Asumen las aportaciones y las enriquecen:

Pepe: *"De Egipto podemos aprender muchas cosas... Yo sé que hay un río muy grande allí... que se llama... uhmmm... ¿Milo?"*

Concha: *"Ahhh... si... si... Se llama Nilo. Es un río en el que hay muchos, muchos cocodrilos..."*

Pepi: *"Sí... Cocodrilos y también que se hacen cruceros... Mi tía fue a un crucero por el Nilo..."* (S. 2ª. A. 1)

La otra subcategoría es la integración, y los niños y niñas refunden varias aportaciones de los iguales que le han precedido en una idea compartida. Su frecuencia de aparición (9%) no es muy elevada, puesto que entraña un nivel de

dificultad superior al requerir mayor descentración mental y más empatía con el resto de interlocutores. En el siguiente pasaje podemos apreciar una interacción consensuada:

Pilar: *"Pues el cuerpo tiene sangre por dentro, que va por las venas..."*

Asun: *"Pero va la sangre por las venas y es roja... La sangre de las venas es roja porque yo me hice un día una herida y me salió sangre roja..."*

Auxi: *"Claro, claro que sí... La sangre roja que sale del corazón que es como una bomba que da porraccitos y yo me lo escucho cuando estoy en la cama... Lo tenemos aquí (se señala el lado izquierdo del pecho)... El corazón la echa la sangre por las venas y luego ya va por esos tubitos que son las venas para todo el cuerpo... Yo lo vi un día en la tele..." (S.2ª. A.5.)*

La segunda dimensión incluida en la matriz hermenéutica hace referencia a las estrategias argumentativas que utiliza el alumnado. Como se puede apreciar en la tabla 2, el alumnado utiliza sus experiencias personales como primera fuente de argumentación. Dichas experiencias se desarrollan básicamente en dos contextos: la escuela y la familia. El porcentaje registrado corresponde a las experiencias personales que el alumnado vive en el contexto escolar (29%).

María: *"Sí, como cuando nos disfrazamos de momias... ¿Te acuerdas?"*

Mª José: *"Claro... con el rollo de papel del wáter... Y que luego hicimos papiros... Con la batidora..."*

Pedro: *"Yo quería hacer más papel en mi casa, pero mi madre no me dejaba..." (S. 4. A. 4.)*

La segunda estrategia argumentativa más empleada por los niños y niñas en las asambleas analizadas son sus experiencias personales desarrolladas en el contexto familiar (26%). Se alude frecuentemente a lo que hacen en sus casas o con sus familias para argumentar su posicionamiento y proponer temas de estudio.

Carlos: *"Sí podemos estudiar de los leones, porque yo en mi casa tengo un disfraz muy chulo..."*

Pedro: *"¿Un disfraz de león? ¿Y los dientes, y la melena?"*

Carlos: *"Pues nos lo hacemos con cartulina y con pelos de fregona... Mi madre y sus amigas nos pusieron pelucas de leones... y yo gritaba... bueno rugía como un león y me puse unos dientes de león que me compró mi madre en lo de las chuches... mi hermana se asustaba (risa)"*

La alusión a las estrategias argumentativas apoyadas en experiencias personales, desarrolladas tanto en el contexto escolar como familiar, también es constatada en las notas de campo recogidas en el diario de investigación realizado por las alumnas de Grado:

L: *"Pedro y María exponen temas que les motivan porque han tenido experiencias previas en su contexto familiar. Sugieren trabajar de los burros porque fueron con su familia a un pueblo en el que había burros-taxi (se refieren a Mijas). Trajeron*

fotografías y en la asamblea los niños empezaron a hablar de los burros, los caballos, los mulos, los ponies... hablando de semejanzas y diferencias..." (Diario de investigación, S.1ª. A.3.)

M: *"Hay muchos niños en la asamblea que hablan de sus experiencias familiares. Se les ve motivados y muy estimulados. Hablan de experiencias interesantes como viajes al extranjero y experiencias en la naturaleza..."* (Diario de investigación, S.1ª. A.5.)

Otra de las estrategias argumentativas utilizadas por los discentes es la alusión a los aprendizajes de personas de referencia (padres, madres, maestra, hermanos o hermanas mayores, abuelos...). Las consideraciones que les aportan quienes les rodean son una fuente de información fiable y de contrastada solvencia para los niños y niñas, y ellos las utilizan para sostener sus opiniones:

Raquel: *"A mí también me gusta saber cosas de los castillos. Mi padre me ha dicho que vamos a ir a Francia, que me va a enseñar muchos castillos que hay al lado de un río en Francia"*

Sole: *"Mi madre me enseñó un castillo que hay en Almodóvar. Y también me ha enseñado los pajes que vivían y unos reyes y las banderas..."* (S.2ª. A.2.)

La tercera categoría de la segunda dimensión incorpora las estrategias argumentativas que el alumnado realiza sustentando sus aportaciones en los aprendizajes adquiridos en los medios de comunicación como la TV, internet o el cine. Su frecuencia se eleva al 16%, lo que refleja que el alumnado de la etapa infantil cada vez está más socializado con este tipo de medios:

Juan: *"Yo un día me enseñó mi hermano en su ordenador todas las estrellas del cielo"*

Rafa: *"Yo también las vi también en la TV... y unos aros que había redondos..."*

Raúl: *"Pues yo fui a Granada a un sitio que había un techo redondo y tenía estrellas..."* (S.2ª. A.5.)

La última subcategoría hace referencia a los aprendizajes que han adquirido a través de cuentos, libros y diccionarios, alcanzando el 8%. Podemos apreciar que la frecuencia al referirse a fuentes de información impresas es menor que la referida a medios audiovisuales y virtuales. Algunas interacciones orales son:

Lucía: *"El esqueleto sirve para que no nos caigamos... Si yo vi un muñeco que trajo la seño..."*

Marta: *"Sí, yo lo vi en el diccionario que hay en el rincón de la lectura, ese que tiene muchas fotos... pues ahí están los huesos del cuerpo"*

Eva: *"Yo también lo vi en el cuento de la portada roja..."*

La última dimensión se refiere a las estrategias didácticas que emplean las docentes para favorecer las argumentaciones infantiles en las asambleas. La primera categoría alude a potenciar la participación del alumnado más introvertido y presenta una frecuencia de 32%. Las maestras apoyan y se dirigen a los niños menos participativos solicitando su colaboración:

M3: *"A ver, a ver... estoy viendo unos ojillos que me dicen que quieren contarme algo muy interesante.... (mira a todos los niños y niñas) A ver... ¡¡¡Estos son!!!.... los de Ángel..."* (S.1ª.)

M4: *"¿Quién no ha dicho todavía nada? Que levante la mano quien no haya hablado..."* (S.1ª.)

Otra estrategia didáctica que utilizan las docentes investigadas (20%) es mostrar un aparente desconocimiento del tema. De este modo, el alumnado se siente protagonista y desea ayudar a su maestra a saber algo que ella dice desconocer. Esta estrategia propicia que el alumnado se sienta más seguro y adopte roles más activos respecto al conocimiento y en relación a su maestra. Experimentan que, además de ser enseñados, también pueden aportar conocimiento, ideas y propuestas:

M6: *"¿De momias queréis saber? Pues yo no tengo ni idea qué son las momias... Yo no he visto ninguna..."* (S.2ª.)

M4: *"Pues yo sé cosas del cuerpo humano por fuera pero por dentro no sé qué pasará porque no me lo veo, ¿y vosotros, sabéis algo?..."* (S.2ª.)

La última estrategia didáctica percibida en los datos analizados es la reconducción del tema de conversación que, a menudo, emplean las docentes para centrar la dispersión discursiva que con frecuencia se produce en las asambleas. Los niños y niñas, que presentan un elevado nivel de participación, no siempre circunscriben sus aportaciones al tema en cuestión. Frecuentemente incorporan elementos, matices y propuestas que no se relacionan directamente con el tema central sobre el que se va a realizar el PT. Las docentes asumen claramente (48%) como una parte fundamental de su intervención la focalización del tema de conversación. Emplean recursos como retomar las intervenciones del alumnado más relacionadas con el tema, plantear preguntas, proponer sugerencias, establecer relaciones... Las maestras indican que es complejo intervenir equilibradamente para reconducir el tema sin colonizar, alterar o silenciar el discurso de los discentes:

M2: *"Es muy difícil... Yo sí participo en la asamblea... lo menos que puedo... Pero claro cuando ellos empiezan a divagar y se van por 'los cerros de Úbeda'... tienes que centrar un poco el tema..."* (Entrevista, p.2.)

M1: *"Claro que estás... Mi labor en la asamblea es la de centrar el tema... Lanzar algunas preguntas... Motivar a los más rezagados... Y muy importante hacer buenas preguntas..."* (Entrevista, p.4.)

M5: *"Yo siempre pienso si lo estoy haciendo bien... Siempre tengo la duda si hablo demasiado o demasiado poco... No quiero influir demasiado en los niños... quiero dejarlos ser ellos mismos, que digan lo que quieran, lo que les apetezca... Pero a veces el grupo te pide que pongas un poco de orden... que recojas las conclusiones... que seas como la que pones orden..."* (Entrevista, p.3.)

6. Conclusiones y discusión

La primera hipótesis trata de conocer los formatos de interacción conversacional predominantes en el alumnado al intervenir en las asambleas de inicio del PT. En este sentido, los resultados apuntan a que los niños y niñas de esta edad (5 a 6 años) ya son capaces de emitir valoraciones justificadas, iniciando el uso de argumentaciones y contrargumentaciones sustentadas en ideas, opiniones y experiencias de su vida cotidiana. Estos hallazgos son congruentes con las aportaciones del estudio de González (2010), en el que se muestra la capacidad de justificación, acuerdo y confrontación de puntos de vista del alumnado en situaciones de interacción oral.

En nuestro trabajo se perfilan claramente tres tipos de interacción conversacional entre el alumnado, atendiendo a la interrelación del contenido de los mensajes, así como a la intencionalidad e interacción entre los interlocutores. Dichas modalidades son: (1) Yuxtapuesta; (2) Interactiva y (3) Consensuada. En este trabajo se aprecia la prevalencia de la segunda modalidad, la cual la identificamos con la que Mercer (1997) denomina como *conversación de discusión*. Se puede afirmar que en esta investigación los niños y niñas de 5 a 6 años emplean mayoritariamente la conversación de discusión, en la que muestran desacuerdo respecto a otros puntos de vista, pero realizan esfuerzos por comprenderse mutuamente. El alumnado se encuentra en una fase de evolución entre la modalidad yuxtapuesta, en la que prevalece la opinión egocéntrica del hablante y la modalidad consensuada, en la que se realiza una integración de las aportaciones de los interlocutores. Esta evolución hacia modalidades de interacción más complejas se corrobora en trabajos como los de Díez (2002), González (2010) y Pontecorvo (1987).

Respecto a la segunda hipótesis referida a las estrategias argumentativas del alumnado los resultados revelan que los niños y niñas fundamentan sus argumentos sustentándolos en datos empíricos. Emplean sus experiencias, tanto escolares como familiares, como primera fuente de información para sostener sus intervenciones. Este hallazgo es congruente con estudios como los que plantean Camps y Dolz (1995), Ribas (2002) y Sánchez (2008). Igualmente, los datos muestran el uso preferente de fuentes de información virtuales frente a las impresas, lo cual es una tendencia corroborada en otros estudios (Aguaded, 2014 y Weston, 2001) que debe ser tenido en cuenta en las escuelas de la sociedad digital (Pérez Gómez, 2013) que pretenden formar a la futura ciudadanía crítica.

La tercera hipótesis se ocupa de las estrategias didácticas que utilizan las docentes para potenciar la argumentación en las asambleas. Los datos arrojan tres estrategias fundamentales que utilizan las docentes para incentivar la participación de todo el alumnado y mejorar la relación entre las intervenciones de los niños y niñas: (1) Motivar al alumnado más introvertido; (2) Mostrar desconocimiento para potenciar la participación discente; y (3) Reconducir el tema de conversación para enlazar las intervenciones y evitar monólogos paralelos o dispersiones estériles. La participación de las docentes en las asambleas revela la capacidad de estas para poner en marcha una conducta de ajuste pedagógico ante las demandas y necesidades del alumnado. Se corrobora la relevancia del rol docente en la regulación de la ayuda en función de las respuestas argumentadas o la ausencia de

estas por parte de los niños y niñas (Díez, 2002). Concluimos que el estilo educativo del profesorado 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).

Para finalizar, se apunta como contribución de este trabajo, la necesidad de incluir en los Planes de Estudio de Grado de Educación Infantil asignaturas y contenidos encaminados a desarrollar la competencia docente que permita favorecer la capacidad argumentativa de los niños y niñas de Educación Infantil. Especialmente necesario es potenciar la capacidad de expresión oral de los pequeños, respaldar a nivel docente sus propuestas, animarles y convencerles de que sus aportaciones son valiosas y mostrarles un modelo docente que sirva como referente argumentativo para que los discentes, a través del modelado y la práctica, puedan ir conquistando estrategias argumentativas de calidad. Igualmente recomendable sería organizar acciones formativas destinadas a conseguir un desarrollo profesional en este ámbito, enmarcadas en la formación permanente del profesorado en ejercicio.

7. Referencias bibliográficas

- Amorós, E. y Hortal, A. (Coord.) (2013). *44 experiencias en 0-3*. Barcelona: Graó.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el Jardín Infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14 (1), 192-209.
- Borzone, A. Y ROSEMBERG, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Campos, L. (2002). Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32 (4), 115-156.
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (2001). El diferencial epistemológico en el discurso escolar. *Discurso y Sociedad*, 3 (3), 39-59.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Cinta, M. y de Gispert, I. (1994). Joint activity and curriculum content in the context of classroom assemblies: A case study of negotiation. En N. Mercer y C. Coll (Coords.), *Teaching, learning and interaction* (pp. 141-152). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos, El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coller, X. (2000). *Cuadernos metodológicos. Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Ceja. Consejería DE Educación de la Junta de Andalucía (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. Sevilla: Boletín oficial de la Junta de Andalucía, nº 169, del 26/08/2008, 17-53. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>, 5 de junio de 2014.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Diez, 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. Recuperado de http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/64/1/Gonz%C3%A1lez_Garc%C3%A1Da.pdf, 8 de Mayo de 2014.
- Diez, C. y Pardo, P. (2000). *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa.
- Diez Navarro, C. (2013a). Moltes felicitats. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 190, 29-32.
- Diez Navarro, M. C. (2013b). *10 ideas claves. La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giere, D. (1992). *Explaining science. A cognitive approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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. (2010). La puesta en discusión de narraciones infantiles. *XXI Revista de Educación*, 12, 195-211.
- Kantor, R.; Green, J.; Bradley, M. y Lin, L. (1992). The construction of schooled discourse linguistic perspective on learning to talk in preschool. *Linguistics and Education*, 4, 131-172.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medin, C. y Wattenmaker, W. (1989). Category cohesiveness, theories and cognitive archaeology. En U. Neisser, *Concepts and conceptual development* (pp. 25-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Méndez, L. y Lacasa, P. (1997). El aula de una escuela infantil: ¿qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 8, 73-88.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Madrid: Paidós.
- Mériada Serrano, R. (2007a). El Prácticum y la formación en competencias del maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (7), 663-686.
- Mériada Serrano, R. (2007b). Hacia la convergencia europea: los proyectos de trabajo en la docencia universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), nº 13, 825-852.

- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012a). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado*, 16 (3), 447-465. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL13.pdf>, 8 de mayo de 2014.
- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012b). Los proyectos de trabajo como estrategia de investigación-acción en la formación docente. *Studi sulla formazione*. XV, (1) 207-219.
- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012c). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24 (1), 95-110.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1996). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*, 6ª edición. Madrid: CEPE:
- Parrilla-Latas, A.; Martínez, E. y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pérez Gómez, A. I. (2013). *Educación en la era digital*. Madrid: Morata.
- 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. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1), 125-141.
- Poveda, D.; Sebastián, E. y Moreno, A. (2003). 'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 131-146.
- Puig, I. y Sàtiro, A. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Ribas, M. (2002). De la explicación a la argumentación. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 11-20. Barcelona: Graó.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sánchez Rodríguez, S. (2008). *La asamblea de clase para la Didáctica de la Lengua Oral en el Segundo Ciclo de Educación Infantil: Estudio de Casos*. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://bucserver01.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1563/TesisSSR.pdf?sequence=1>, 21 de junio de 2014.
- Signes, C. (2004). *Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil*. Creamundos.
- Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprehension. En R. Glaser, *Advances in instructional psychology* (pp. 97-150), III. Hillsdale: LEA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34906.pdf?documentId=0901e72b81236648>, 20 de mayo de 2014.
- Susinos, T. y Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 25 (1), 15-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>, 20 de mayo de 2014.

Vygotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.