



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN SITUACIONES NATURALES DE
INTERACCIÓN EN AULAS DE NIVEL PREESCOLAR**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

GENIS YAISURI JIMÉNEZ RAMÍREZ

DIRECTORA:

**DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

COMITÉ:

**DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DR. JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

México Cd. Mx.

FEBRERO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria:

*A mi querida hija **Luciana** y su primera infancia.*

Agradecimientos

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por contribuir con mi formación profesional, es un honor ser egresada de la máxima casa de estudios de los mexicanos.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** por otorgarme la beca No. 261656 para llevar a cabo mis estudios doctorales.

A las **niñas, niños, maestras y directivas** de la Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil EBDI No.14 del ISSSTE, por las experiencias significativas de aprendizaje que me permitieron vivenciar en sus aulas de clase y que sustentan este reporte de investigación.

A la **Dra. Lizbeth Vega Pérez**, un agradecimiento especial por compartir conmigo sus invaluable conocimientos en investigación y su experiencia en el estudio del desarrollo de los niños preescolares. Cada avance de este trabajo contó con su valiosa guía y supervisión.

A la **Dra. Rosa del Carmen Flores Macías**, por los espacios de aprendizaje y profunda reflexión que enriquecieron mi formación profesional, así como la comprensión de mi tema de investigación.

A la **Dra. Sylvia Rojas Ramírez**, por mediar en mi proceso de apropiación de los principios de la Psicología sociocultural, sus revisiones y aportes metodológicos fueron fundamentales para enriquecer este reporte.

A la **Dra. Yunuen Guzmán Cedillo**, por compartir conmigo sus conocimientos sobre la argumentación, las recomendaciones y sugerencias realizadas aportaron mucho a mi trabajo.

Al **Dr. Javier González García**, por las sugerencias que me brindó y los conocimientos compartidos sobre los modelos de categorización del discurso del aula.

Al **Dr. Arturo Silva Rodríguez**, un agradecimiento especial por sus enseñanzas en torno al análisis cualitativo de los fenómenos psicológicos. Los espacios de aprendizaje que me brindó me permitieron repensar y comprender el sentido de mis datos.

Agradecimientos

A **mis queridos padres**, gracias por siempre confiar en mí y apoyarme sin importar la distancia entre Colombia y México.

A mis hermanos **Humberto, Yaneth e Iván**, su presencia ha transformado mi vida, sigamos caminando juntos.

A mi **esposo Jaime**, gracias porque cada sueño que emprendemos es compartido y nos enseña cuanto podemos lograr como familia, te amo.

A mis amigas **Saira y Jacqueline**, por ser mis compañeras de aventuras en México, las quiero y admiro.

A mi compañera del Doctorado **Anahí**, compartimos aprendizajes y experiencias que hicieron más agradable este recorrido.

Contenido	Pág.
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1. Fundamentos teóricos en el estudio de la Argumentación	15
¿Por qué argumentamos? Relevancia del estudio de la argumentación	15
Perspectivas teóricas en el estudio de la argumentación	18
Perspectiva clásica	18
Perspectiva lingüística	20
Perspectiva Psicológica	25
Situaciones de interacción donde se construye el argumento dialógico	27
Tipos de interacción en el aula de clase	28
Interacción Maestro-alumno	28
Interacción Entre pares	29
Conceptualización de la argumentación	31
Capítulo 2. Razonamiento y argumentación en el nivel preescolar	37
Aportes de la Psicología: Teoría sociocultural	37
Características del razonamiento argumentativo en el nivel preescolar	39
Evidencia empírica sobre el vínculo entre razonamiento y argumentación	42
Análisis crítico de los vínculos entre razonamiento y argumentación	43
Capítulo 3. Evidencia empírica en el estudio de la argumentación en la infancia	46
Emergencia de la argumentación en la infancia	47
Experiencias de interacción vinculadas con la argumentación	49
Estrategias argumentativas en la infancia	53
Planteamiento del problema	59
Método	63
Pregunta de investigación	63
Objetivos	63
Objetivos generales	63
Objetivos específicos	63
Participantes	63

Definición de variables	66
Tipo de investigación	67
Diseño de investigación	68
Unidad de análisis	70
Escenario	71
Herramientas	73
Bitácora de eventos argumentativos	73
Grabaciones de las sesiones	73
Notas de campo	73
Procedimiento	73
Principios éticos en la investigación	78
Análisis de datos	79
Validación de contenido	82
Confiabilidad del registro del Sistema de estrategias argumentativas	87
Resultados	93
Resultado del proceso de validación de contenido por jueces expertos	93
Sistema de estrategias argumentativas en el nivel preescolar	96
Resultados eventos argumentativos en situaciones naturales de interacción en el aula de clase	102
Eventos argumentativos según grado escolar.	106
Resultado del proceso de confiabilidad de las categorías de estrategias argumentativas	138
Discusión	142
Conclusiones	157
Referencias	163
Apéndices.	174
Apéndice I. Bitácora de registro de eventos argumentativos.	175
Apéndice II. Formato de Consentimiento informado.	176

Tablas y Figuras

Tablas	Pág.
Tabla 1 <i>Perspectiva lingüística en el estudio de la argumentación</i>	20
Tabla 2 <i>Habilidades vinculadas con la argumentación (Muller y Perret-Clermont, 2009)</i>	38
Tabla 3 <i>Componentes de un evento argumentativo</i>	70
Tabla 4 <i>Momentos del día en el que se realizó la observación</i>	74
Tabla 5 <i>Tiempos de observación en los tres momentos del día</i>	77
Tabla 6 <i>Proceso de triangulación de la información</i>	81
Tabla 7 <i>Criterios de selección del juicio de expertos</i>	83
Tabla 8 <i>Proceso de validación de contenido por jueces expertos</i>	85
Tabla 9 <i>Valores del coeficiente de Kappa de cohen</i>	91
Tabla 10 <i>Categorías de análisis de un evento argumentativo</i>	93
Tabla 11 <i>Categorías de análisis de un evento argumentativo</i>	102
Tabla 12 <i>Ejemplo de Estrategias argumentativas que no se generaron dentro de un evento argumentativo</i>	104
Tabla 13 <i>Eventos argumentativos según grado escolar</i>	106
Tabla 14 <i>Evento argumentativo ¿Qué son los niños?</i>	108
Tabla 15 <i>Evento argumentativo sobre los fenómenos naturales</i>	109
Tabla 16 <i>Evento argumentativo sobre los Dinosaurios</i>	111
Tabla 17 <i>Evento argumentativo ¿Qué sienten por su mamá?</i>	113

Tabla 18	
<i>Evento argumentativo sobre las frutas</i>	114
Tabla 19	
<i>Evento argumentativo la Doctora y el paciente</i>	116
Tabla 20	
<i>Evento argumentativo Jugando a las fichas</i>	118
Tabla 21	
<i>Evento argumentativo sobre una invitación a una fiesta</i>	120
Tabla 22	
<i>Evento argumentativo sobre una fiesta, matrimonio y nacimiento de un bebé</i>	121
Tabla 23	
<i>Evento argumentativo Celebración de una fiesta</i>	123
Tabla 24	
<i>Evento argumentativo ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales?</i>	125
Tabla 25	
<i>Evento argumentativo sobre “Día de muertos”</i>	128
Tabla 26.	
<i>Matriz de confusión para obtener el coeficiente de Kappa de Cohen</i>	139
Tabla 27	
<i>Cálculo de coeficiente de Kappa de Cohen por grado escolar</i>	140

Figuras	Pág.
<i>Figura 1.</i> Evento argumentativo.	35
<i>Figura 2.</i> Relaciones entre contexto, razonamiento y argumentación.	41
<i>Figura 3.</i> Líneas de investigación en torno a la argumentación en la primera infancia.	46
<i>Figura 4.</i> Estrategias argumentativas verbales	55
<i>Figura 5.</i> Esquema del diseño de la investigación	68
<i>Figura 6.</i> Plano de distribución de espacios de la Estancia infantil del ISSSTE.	72
<i>Figura 7.</i> Espacio del aula de clase del juego libre con juguetes.	75
<i>Figura 8.</i> Espacio del aula de clase de zona de lectura.	76
<i>Figura 9.</i> Actividad pedagógica de simulación de un tianguis.	76
<i>Figura 10.</i> Sistema de categorías de estrategias argumentativas en el nivel preescolar.	97
<i>Figura 11.</i> Análisis de eventos argumentativos por grados.	132

Resumen

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas empleadas por niños preescolares en situaciones naturales de interacción en el aula. Participaron 60 niños entre los 3 y 5 años de una Estancia Infantil de la Ciudad de México. La investigación fue cualitativa y se realizó un proceso de observación sistemática no participante en tres momentos del día: asamblea, actividad pedagógica y juego libre con juguetes. Los resultados mostraron que en las conversaciones que tenían los niños con sus maestras y entre pares, generaron 10 estrategias argumentativas: referente de autoridad, descripción, comparación, analogía, generalización, narración, anticipación, causalidad, oposición y propuesta alternativa. Se encontró que los niños no sólo utilizaron las estrategias argumentativas cuando tenían un conflicto, sino que también argumentaban en diversas situaciones de su vida cotidiana. A partir de estos datos, se diseñó un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas y se realizó una validez de contenido mediante el juicio de expertos; posteriormente, se analizó la confiabilidad del Sistema a través del estadístico Kappa de Cohen que alcanzó un valor $K=0.8393$, el cual de acuerdo con la literatura es interpretado como un valor muy bueno respecto a la fuerza de concordancia. La confiabilidad del Sistema de categorías confirma que dicho modelo puede ser empleado en la codificación de estrategias argumentativas en el nivel preescolar. Se concluye que estos resultados aportan evidencia empírica en torno a la argumentación en la primera infancia y contribuyen a la apertura de una línea de investigación sobre este tema en población mexicana.

Palabras clave. Estrategias argumentativas, argumentación, situaciones naturales, interacción social, niños preescolares.

Abstract

The goal of this study was to design and validate a System of categories of argumentative strategies used by preschool children in natural situations of interaction in the classroom. Participants 60 children between 3 and 5 years old from a Day Care Center in Mexico City. The research was qualitative, and a non-participant systematic observation process was conducted at three moments of the day: the assembly, the pedagogical activity and the free play with toys. The results showed that during conversation with their teachers and among peers, children generated 10 argumentative strategies: reference of authority, description, comparison, analogy, generalization, narration, anticipation, causality, opposition and alternative proposal. It was found that children not only used argumentative strategies when they had a conflict, but also argued in diverse situations of their daily life. Based on this data, a System of categories of argumentative strategies was designed and a validity of content was made through the expert judgment; later the reliability of the System was analyzed through the Cohen's Kappa statistic that reached a value $K = 0.8393$, which according to the literature this k value is interpreted as a very good value regarding the strength of agreement. The reliability of the category System confirms that this model can be used in the coding of argumentative strategies at the preschool level. It is concluded that these results provide empirical evidence about the argumentation in early childhood and contribute to the opening of a line of research on this subject in the Mexican population.

Keywords. Argumentative strategies, argumentation, natural settings, social interaction, preschool children.

La argumentación es una actividad discursiva fundamental en el desarrollo social, lingüístico y cognoscitivo de los seres humanos (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016; Zadunaisky & Blum-Kulka, 2010). Desde la perspectiva psicológica en la cual se enmarca este estudio, son importantes las contribuciones de autores como Kuhn (1999), Kuhn et al. (2016), Mercer y Littleton (2007), Mercier (2011) y Muller y Perret-Clermont (2009) quienes han conceptualizado este constructo como una práctica social que se sitúa en el contexto institucional, histórico y cultural, en el cual ocurren las interacciones cotidianas de las personas y que responde a la necesidad de comunicación, verificación y posicionamiento frente a los otros.

Al respecto, Kuhn (1993) definió la argumentación como “una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones” (P. 5). Asimismo, Kuhn y Udell (2003) señalaron que el argumento es un componente central en la actividad argumentativa, el cual definieron como una cadena interna de razonamiento que comprende específicamente, el punto de vista y su justificación.

La evidencia empírica vinculada con el estudio de la argumentación en la primera infancia presenta resultados contradictorios (Cisterna & Garayzábal, 2016). En torno a esto, existen líneas de trabajo que definen la argumentación como un proceso complejo vinculado con la lógica, la construcción de inferencias y demostraciones formalmente válidas que sólo se manifiesta en la adolescencia y la adultez (Coirier & Golder, 1993; Dolz & Pasquier, 2000; Silvestri, 2001).

Este tipo de planteamientos es afín con la concepción clásica que se desprende en los estudios de la argumentación, la cual acentúa su carácter retórico y persuasivo, en donde un orador se posiciona ante una audiencia pasiva o en situaciones de debate en la que se confrontan puntos de vista, con el fin de convencer y ganar la voluntad del otro. Desde allí, se ha realizado un análisis de la estructura formal del discurso, básicamente en función de la lógica interna de las cadenas argumentativas, para sustentar si éstas son formalmente válidas.

Autores como Banks-Leite (1997) y Migdalek y Rosemberg (2013), Larraín et al. (2014) y Santos (2014) indicaron que la concepción del desarrollo tardío de la argumentación tiene relación con la existencia de vacíos teóricos en la comprensión del proceso argumentativo en la infancia. Particularmente frente a aspectos importantes como: (1) el

análisis de las interacciones dialógicas y los tipos de tareas que favorecen la emergencia de la argumentación, (2) los tipos de estrategias argumentativas que emplean los niños preescolares para justificar sus puntos de vista dentro de una conversación y (3) el diseño de instrumentos de valoración del desempeño argumentativo en la infancia.

Asimismo, Larraín et al. (2014) plantearon que las concepciones que ubican la argumentación en etapas tardías han tenido implicaciones educativas importantes, debido a que, en la mayoría de los planes de estudio de los niveles básicos de educación preescolar y primaria, no se ha considerado como prioritario la enseñanza de la argumentación, ante la idea generalizada de que los niños en estas edades sólo pueden relatar hechos y no están preparados para elaborar discursos argumentativos.

Cabe mencionar que, contrario a este planteamiento de desarrollo tardío de la argumentación, se han llevado a cabo distintas investigaciones que coinciden en afirmar que entre los 3 y 4 años de edad es posible identificar la emergencia de la actividad argumentativa en la infancia, específicamente en situaciones de conflicto en el hogar o la escuela (Alam & Rosemberg, 2014; Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; Macedo, 2011; Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek, Santibañez & Rosemberg, 2014a; Rytel, 2014; Stein & Albro, 2001; Köymen, Rosenbaum & Tomasello, 2014; Zadunaisky & Blum-Kulka, 2010).

Cabe mencionar que en la revisión realizada de la literatura se encontraron distintas líneas de investigación de este constructo en el nivel preescolar. De manera específica en la revisión realizada en este estudio se encontraron tres: la primera de ellas está vinculada con la *Emergencia de la argumentación en la infancia*, interesada por determinar la edad en la que los niños comienzan a construir argumentos en los contextos familiares y escolares. La segunda línea de investigación analiza los *tipos de interacción y situaciones específicas* en las que la actividad argumentativa se expresa, por ejemplo, la interacción niño-padres, maestro-alumno y entre pares (González, 2007). Así como situaciones de juego, lectura de cuentos y conflictos.

Una tercera línea de investigación se ha interesado en las estrategias argumentativas que emplean los niños cuando argumentan, las cuales han sido definidas como el soporte verbal que se utiliza en una conversación para hacer más contundente un discurso (Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; Kuhn & Udell, 2003). Al respecto, Migdalek, Santibañez & Rosemberg,

(2014b) afirmaron que a partir de los tres años los niños son capaces de emplear diversas estrategias para sostener sus puntos de vista frente a los otros, basándose en sus experiencias y conocimiento del mundo social.

En Latinoamérica sobresalen los estudios de Migdalek y Rosemberg (2013) y Migdalek et al. (2014a; 2014b) sobre argumentación en situaciones de disputa en el contexto del hogar y la escuela. A partir de los datos obtenidos, los autores crearon y validaron un sistema de estrategias argumentativas infantiles. En México, los trabajos sobre argumentación en niños preescolares son escasos. En la revisión realizada sólo se reportó un estudio realizado por Márquez (2016) quien encontró que los niños entre los 3 y 4 años emplearon las estrategias argumentativas de: reiteración, descripción, anticipación y propuesta alternativa en situaciones en las que debían solucionar un conflicto.

Al respecto es importante indicar que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) en el Programa de Educación Básica Preescolar señaló la importancia de la estimulación del lenguaje argumentativo, el cual les permite a los niños: “Intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de los demás; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros” (p. 41). No obstante, existen interrogantes teóricos y empíricos importantes respecto a las características de la argumentación en los niños preescolares mexicanos, específicamente cómo se manifiesta la actividad argumentativa en contextos específicos como el hogar y la escuela, así como los tipos de estrategias argumentativas que emplean para justificar sus puntos de vista y posicionarse frente al otro en una conversación.

De ahí que el objetivo de esta investigación fue diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas que ocurren durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México.

Para ello el trabajo está dividido en los siguientes capítulos. El capítulo 1: *Fundamentos teóricos en el estudio de la argumentación*, inicia presentando razones que justifican el estudio de la argumentación en la infancia y continúa mostrando la evolución en el estudio de este constructo desde los modelos clásicos hasta llegar a la Perspectiva Psicológica a partir de la cual se enmarca la presente investigación.

El capítulo 2: *Razonamiento y argumentación en el nivel preescolar*, analiza de manera teórica y práctica las contribuciones de la teoría sociocultural en la comprensión de la argumentación como una actividad racional compleja.

En el capítulo 3: *Evidencia empírica en el estudio de la argumentación en el nivel preescolar*, se realiza un análisis de los principales antecedentes sobre este campo de conocimiento, enfatizando en tres líneas de investigación: (1) Emergencia de la argumentación en la infancia, (2) Experiencias de interacción vinculadas con la argumentación, y (3) Estrategias argumentativas en la infancia.

Después se presenta el método, el que se describen el objetivo de la investigación, así como los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa.

El apartado de resultados documenta el diseño, validación y confiabilización del Sistema de categorías de estrategias argumentativas en las situaciones de interacción maestro-alumno y entre pares que fueron observadas.

Por último, se presentan el apartado de discusión y conclusiones de este reporte, en donde se analiza las aportaciones teóricas y empíricas sobre el estudio de la argumentación en el nivel preescolar y el Sistema de estrategias argumentativas generado.

Capítulo 1

Fundamentos teóricos en el estudio de la argumentación

La argumentación es una actividad discursiva fundamental en el desarrollo social, lingüístico y cognoscitivo de los seres humanos, por medio de ella es posible posicionarse frente a otros, el mundo y consigo mismo (Peon, 2004). Es necesaria para solucionar problemas, construir conocimientos, convencer a otros y pensar críticamente en un amplio rango de situaciones de la vida cotidiana (Mercer, 2000, Kuhn & Udell, 2003; Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Peón, 2004).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2017) señaló que el término argumentación está vinculado con el concepto de *argumento* el cual proviene del latín *argumentum* y es definido como el “*Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega*”. Como se verá en este capítulo, elementos importantes vinculados con esta definición son tratados en los fundamentos teóricos sobre la argumentación, a saber: (1) La importancia de la verificación dentro de la argumentación, es decir la manera como se construye un discurso para justificar un punto de vista a partir de pruebas, hechos y demostraciones para sustentar una afirmación, y (2) La intención argumentativa dentro de la argumentación, la cual como se verá en este capítulo tradicionalmente se ha vinculado con la intención de convencer al interlocutor en situaciones de debate.

El análisis de estos elementos inicia en este capítulo con la pregunta: ¿Por qué argumentamos? Como un primer paso para presentar las principales teorías que han estudiado este constructo.

¿Por qué argumentamos? *Relevancia del estudio de la argumentación*

A continuación, se expresan tres tipos de justificaciones que se encontraron en la literatura y permiten dar respuesta a la pregunta sobre por qué argumentamos: (1) La argumentación está vinculada con desarrollo cognitivo, (2) La argumentación permite emplear el lenguaje como herramienta de pensamiento conjunto, y (3) La argumentación es un medio para el posicionamiento social.

La argumentación está vinculada con desarrollo cognitivo.

Autores como Muller y Perret-Clermont (2009) y Kuhn y Udell (2003) coinciden en afirmar que la capacidad para argumentar favorece el desarrollo cognitivo, en tanto que el diálogo argumentativo permite inferir formas de razonamiento que tienen lugar en la mente de las personas. Al respecto, Kuhn et al. (2016) plantearon que “Observando a los estudiantes interactuar en prácticas guiadas durante un periodo de tiempo, estamos convencidos de que podemos descubrir qué aspectos se desarrollan y cómo” (p. 37).

Es este sentido, la argumentación ha sido considerada como un poderoso medio para el desarrollo de un orden superior del pensamiento, puesto que a su vez la construcción de argumentos transforma la mente de quienes los construyen, de ahí que considere importante estudiar qué tipo de habilidades cognitivas están vinculadas con dicho constructo (Mercier & Sperber, 2011). En este sentido, el hecho de que el diálogo argumentativo sea un medio a partir del cual se exterioriza el razonamiento de las personas, hace relevante la necesidad de comprender cómo se da este tipo de razonamiento a la luz de las experiencias específicas que tienen los niños preescolares dentro del contexto del aula y de acuerdo al tipo de tareas y actividades que se analicen.

La argumentación permite emplear el lenguaje como herramienta de pensamiento conjunto.

Vygotsky (1934/2009) señaló que el lenguaje tiene dos funciones importantes en la interacción humana: como *herramienta de comunicación* (que se utiliza para compartir ideas y conocimientos que hacen posible la interacción social) y también como una *herramienta psicológica* (para organizar el pensamiento, razonar, planificar y revisar las propias acciones).

Al respecto Mercer (2000) afirmó que una de las razones para estudiar la argumentación, se da en gran medida porque es un proceso que permite emplear el lenguaje para *pensar conjuntamente*, lo cual se puede ver reflejado en la co-construcción de argumentos que posibilita una “*Zona intermental de desarrollo*”, la cual ha sido definida como:

“Un espacio en el que las mentes de quienes participan en una interacción están sintonizadas en tanto comparten un contexto social, normas, valores, códigos de comunicación, conocimientos comunes que el caso de la argumentación, les permiten expresar puntos de vista sobre un tema o actividad particular, resolver un problema y llegar a consensos” (Mercer, 2000, p. 153).

La argumentación es un medio para el posicionamiento social.

Misailidou y Williams (2009) señalaron que la argumentación se constituye como una actividad fundamental para la socialización y la participación social, puesto que es en el discurso y las conversaciones de las personas en donde surge la necesidad de argumentar. En ese orden de ideas, las situaciones cotidianas de interacción en las que los seres humanos se desenvuelven en el día a día, les permiten utilizar el lenguaje para elaborar puntos de vista, justificarlos y tomar decisiones (Santos, 2014).

Por lo tanto, cuando en la interacción cotidiana con otros se pueden presentar desacuerdos, confrontaciones o problemas que requieren una solución conjunta, lo cual hace necesario que las personas involucradas expresen una postura frente al tema o situación que se esté dando, y esto implica ir más allá de dar un punto de vista ya que implica *justificarlo*, es decir presentar razones, pruebas y argumentos que puedan influir en las acciones de otros, modificar sus creencias o permitir trabajar co-constructivamente (Rytel, 2014).

Dicho posicionamiento social, también se hace posible porque cuando las personas participan en situaciones argumentativas están compartiendo un contexto social, normas, valores, códigos de comunicación, conocimientos comunes que se convierten en un terreno social común, que les permite poder argumentar sobre un tema o actividad particular, resolver un problema y llegar a consensos (Köymen, Rosenbaum & Tomasello (2014).

La visión de una argumentación como una actividad social que está inmersa en las interacciones cotidianas de las personas y en la naturalidad del discurso, es sensible al planteamiento de que la argumentación tiene su emergencia en etapas tempranas de la vida. Al respecto, Alam y Rosemberg (2014) y Felton (2007) señalaron que aprender a argumentar es un proceso que inicia en casa, mucho antes de que el niño llegue a la escuela. De ahí que cuando el niño accede a su proceso de escolarización formal, ya tienen una vasta experiencia en discusiones gracias al diálogo cotidiano con sus padres, hermanos, amigos, familiares y

otros adultos. En situaciones de discusión con un compañero por un juguete, o cuando tienen que pedir a los padres que los dejen quedarse despiertos un rato más, los niños aprenden que las personas pueden tener objetivos y deseos que se oponen a los propios.

De manera específica en la etapa preescolar, señalan estos autores que se los niños se dan cuenta que deben ser capaces de exponer las razones y evidencias que fundamenten sus exigencias ante las preguntas y afirmaciones de los otros, constituyéndose esta actividad de posicionamiento frente al otro en un indicador de la actividad argumentativa en la infancia.

Cabe señalar que el constructo de la argumentación ha sido abordado por múltiples perspectivas teóricas las cuales se analizan a continuación.

Perspectivas teóricas en el estudio de la argumentación

Bermejo (2017) afirmó que de manera fundamental los estudios y teorías de la argumentación han buscado responder las siguientes preguntas esenciales: (1) ¿Qué es la argumentación?, (2) ¿Cómo analizar argumentaciones concretas?, (3) ¿Qué es la buena argumentación?, y (4) ¿Cómo determinar si una argumentación concreta es buena o no?

Autores como Bermejo (2017), Cisterna (2016) y Plantin (2012) señalaron que, de modo general, existe un consenso entre los teóricos de la argumentación al considerar que la argumentación tiene una dimensión *lógica, dialéctica y retórica*; asimismo, también señalan que en el momento de juzgar si una argumentación particular es verdadera o falsa, sus propiedades lógicas juegan un papel fundamental. Precisamente la perspectiva clásica de la argumentación se ha ocupado de responder preguntas fundamentales en torno a este constructo mediante las dimensiones que lo componen.

Perspectiva clásica

Como punto de partida para comprender los cambios que ha tenido el concepto de argumentación, es imprescindible remitirse a las aportaciones filosóficas que la consideraban como un atributo de la razón con el objetivo de convencer, modificar las ideas, las actitudes, las decisiones o incidir en el actuar de una audiencia mediante el uso de reglas silogísticas propias del buen discurso (Plantin, 2012; Buitrago et al., 2013).

Al respecto Cisterna (2016) indicó que una definición tradicional sobre el constructo que aparece en las primeras reflexiones filosóficas es la idea de que *“la argumentación es un*

medio para justificar nuestras creencias. Pero también lo es para persuadir a otros de ellas” (p. 3). Respecto a lo anterior, se infiere dos supuestos fundamentales que aparecen a lo largo de las teorías que fundamentan el estudio de la argumentación: (1) Argumentamos para justificar nuestro razonamiento ante los otros, y (2) Argumentamos para convencerlos de la verdad de nuestro discurso. Como se analizará en este capítulo, esta forma clásica de entender la argumentación desde la lógica silogística se extendió desde Aristóteles hasta finales del siglo XIX y estuvo fundamentalmente relacionada con los planteamientos surgidos desde *la lógica formal, la retórica y la dialéctica*.

Desde el punto de vista de la *lógica formal*, la argumentación se relacionó con el juicio y el razonamiento que estaba presente en un discurso estructuralmente correcto. Es así como el concepto estuvo anclado a la construcción de enunciados y encadenamiento de proposiciones cuya veracidad o falsedad debería ser objeto de comprobación, en este sentido, si se quería saber la validez de un argumento se debería recurrir a las reglas dadas por la teoría del silogismo válido (*“Algunas A son B, todas las B son C, entonces algunas A son C”*).

Por su parte desde la *retórica* el interés estuvo dado no tanto en la preocupación por la veracidad del discurso sino en su función persuasiva, es decir *“el arte de hablar bien”* lo que implica la manera como se utilizan elementos estéticos del lenguaje para convencer a otros, con elocuencia y estilo. Fundamentalmente, el abordaje retórico se interesaba en el acto discursivo realizado ante una audiencia generalmente reunida en una plaza pública, con el interés de persuadirlo (Giménez, 2002).

Desde la *dialéctica*, hubo un especial interés por analizar el diálogo que obedece a reglas en el que se oponen dos participantes: el que responde, quien debe defender un punto de vista, y el que pregunta, quien debe atacarlo o cuestionarlo. Desde este abordaje, se estudió la interacción en la que se pone en práctica un diálogo razonado en donde los participantes utilizan el arte de argumentar y reglas establecidas para formular preguntas y respuestas, generalmente interesados por la búsqueda de la verdad, de la justicia o el bien común, en la que pueden diferenciarse claramente al final de la discusión un ganador y un perdedor (Giménez, 2002; Plantin, 2001).

Es importante mencionar que esta *visión clásica de la argumentación* enmarcada en la lógica, la retórica y la dialéctica, continúa siendo retomada desde algunas perspectivas teóricas como la filosófica, la lingüística y la jurídica desde las cuales se aborda el proceso argumentativo entendiéndolo como un diálogo en donde dos o más interlocutores confrontan diferentes puntos de vista haciendo uso de un discurso razonado, coherente y contundente para la audiencia, en el que al final es posible diferenciar quien gana y pierde en el debate.

No obstante, los estudios de la argumentación basados en el paradigma clásico sufrieron importantes transformaciones a finales del siglo XIX, motivadas en gran medida por las fuertes críticas y deslegitimación de la retórica que la relegaron a una disciplina no científica y por ende invalidada científicamente como método capaz de producir un saber positivo (Plantin, 2001; Muñoz & Plantin, 2011).

Perspectiva lingüística

A partir de la década de 1950, surgieron nuevos modelos teóricos en el estudio de la argumentación que han sido considerados como un renacimiento y reconceptualización de este constructo. Entre ellos, se destacan por su relevancia la nueva retórica de Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958), la retórica racional de Toulmin (1958), la teoría de argumentación en la lengua de Ducrot (1989) y Anscombe y Ducrot (1994) y la pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (1992, 2011). Los cuales se sintetizan a continuación (véase tabla 1).

Tabla 1

Perspectiva lingüística en el estudio de la argumentación

Modelo teórico	Definición de argumentación	Componentes de la Argumentación
Modelo de Toulmin (1958)	Constelación de enunciados ligados a un sistema que otorga al discurso una forma de racionalidad.	• Modelo argumentativo de seis componentes: (1) Datos, (2) Conclusión, (3) Ley del pasaje, (4) Respaldo, (5) Modalizador, y (6) Refutación.
Nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958)	Cubre todo el campo del discurso que busca persuadir de modo eficaz a un auditorio cualquiera que	• <i>Persuasión</i> : una argumentación eficaz es la que consigue provocar en la audiencia una adhesión a la

	este sea, utilizando argumentos que sean lo suficientemente convincentes.	tesis presentada para su asentimiento. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Convencimiento</i>: una argumentación eficaz es aceptada de manera universal.
Teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983)	Segmentos del discurso que están constituidos por el encadenamiento de dos proposiciones (A y C), donde A es el argumento y C la conclusión, relacionadas por un conector del tipo: <i>porque</i> , <i>entonces</i> y <i>por consiguiente</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Encadenamiento de enunciados</i>: cuando se produce un enunciado, sobre esta sola base, se predice lo que se va a decir a continuación. • La argumentación se reconstruye sobre un plano exclusivamente lingüístico.
Teoría Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992, 2011)	Una actividad <i>verbal, social y racional</i> que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar el punto de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar implica la defensa de un punto de vista con premisas válidas que deben defenderse en un debate. • Propuso 10 reglas para crear argumentos formalmente válidos.

Como se puede observar en la Tabla 1, el modelo argumentativo de Toulmin (1958) apela a una definición de argumentación como un discurso racional que debe para ello cumplir con unos requisitos definidos en seis elementos: (1) unos *datos* que contienen la información sobre la cual se puede extraer una conclusión, (2) una *conclusión* la cual para ser válida debe afirmarse sobre la base de los *datos*, (3) una *ley del pasaje* que permite hacer inferencias válidas que fungen como justificaciones y razones que orientan el discurso, (4) un *respaldo* que permite reforzar y apoyar la conclusión, (5) un *modalizador* el cual es quien enuncia aquello que se encuentra dentro de la conclusión, y finalmente, (6) una refutación en la que es posible oponerse a unos datos propuestos, expresando de manera explícita un argumento o una prueba.

Si bien, este modelo ha sido ampliamente retomado como referencia en los estudios de argumentación que lo han empleado como marco teórico para describir y analizar el

discurso argumentativo, también ha sido criticado por considerarse como una propuesta de monólogo argumentativo, en donde se pierde de vista la interacción dialógica y la construcción entre dos o más participantes de un discurso (Plantín, 2012).

Otra propuesta es la de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) quienes se interesaron por el análisis de los razonamientos que no se limitan a inferencias formalmente válidas, puesto que “cubre todo el campo del discurso que busca persuadir y convencer, cualquier sea la audiencia a la cual se dirige y cualquiera sea la materia sobre la cual versa. Se podrá completar, si eso parece útil, el estudio de la argumentación, con metodologías especializadas, según el tipo de auditorio y el género de disciplina” (Perelman, 1998, p. 24).

Es por ello que su propuesta es reconocida como la *nueva retórica*, en tanto que las contribuciones de estos autores permitieron ampliar el rango de estudio de la argumentación, sacándola del terreno estrictamente de la lógica formal, el sistema silogístico y la lógica deductiva que en ese entonces servía de modelo de comprensión de este constructo, particularmente desde las ciencias del derecho y las ciencias exactas, como las matemáticas y la física.

Los autores antes citados, sostienen que toda argumentación debe desarrollarse en función de la audiencia, aunque ésta no ocupa un rol activo dentro del discurso argumentativo, de ahí que se considere la argumentación de una sola vía, es decir de un argumentador que busca convencer a una audiencia. Este planteamiento del rol de la audiencia en la argumentación se considera como una de las principales falencias de esta postura al no darle un lugar central al proceso interactivo que se da entre los interlocutores cuando participan en situaciones argumentativas.

Asimismo, a partir del desarrollo generado en la época de 1970 dentro de las ciencias del lenguaje, aparecen trabajos importantes que revitalizarían el estudio de la argumentación como la obra de Ascombre y Ducrot (1983). Estos autores proponen la teoría de la *argumentación en la lengua*, para enfatizar el carácter exclusivamente lingüístico de la argumentación, resaltando que ésta puede ser estudiada a partir de los segmentos del discurso encadenados, en los que es posible identificar, un enunciado, conectores y una conclusión lógica (Ducrot, 2004).

Así, ya en los años 80, la llamada lógica informal canadiense, consideraba que la argumentación se verbaliza en el lenguaje natural que emerge en la vida cotidiana, es difícilmente comprensible desde los sistemas formales, puesto que existen demasiadas cuestiones no formales que también deben ser objeto de análisis antes de determinar si una argumentación es valiosa o no lo es, tales como: ¿cuántos tipos de argumentos hay? ¿Bajo qué condiciones deberíamos considerar que un argumento tiene premisas implícitas susceptibles de ser tenidas en cuenta al analizarlo? ¿En qué medida es requisito que las premisas de un argumento sean verdaderas para considerarlo un buen argumento?

En síntesis, los modelos antes descritos se interesaron por el estudio del discurso que busca persuadir y convencer, cualquier sea la audiencia a la cual se dirige. Se preocuparon por establecer las reglas de una argumentación válida, basada en las pruebas, la demostración y las inferencias. Es por ello que el argumentador debe partir de hechos, premisas y presunciones que la audiencia pueda admitir cómo válidas (Guzmán-Cedillo, Flores & Tirado, 2013; Peon, 2004).

Las críticas de estos modelos se sustentan en aspectos claves de la argumentación que no son atendidos. Entre ellos, su *dimensión social* como vía para *pensar conjuntamente*, puesto que argumentar se sigue analizando desde el discurso monológico, en el que la otredad tiene un papel pasivo en la discusión, por lo que la necesidad de justificar argumentos se basa casi exclusivamente en el objetivo de querer convencer a una audiencia. En este sentido, estos modelos que se sitúan dentro de los planteamientos de monólogo argumentativo han sido cuestionados en tanto pierden de vista la interacción dialógica, el contexto y el razonamiento conjunto a partir del cual se crean nuevos conocimientos.

Situados en una época contemporánea, surgen nuevas aportaciones teóricas dentro de las ciencias del lenguaje que pretenden superar estas críticas y debilidades de los modelos antes mencionados. Sobresaliendo la *Teoría pragmadialéctica* de Van Eemeren y Grootendorst (1992) quienes si bien retoman las contribuciones de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) y Toulmin (1958) incluyen aspectos de negociación, interacción y razonamiento en el proceso argumentativo que lo hacen más complejo en su estudio, asimismo se retoma el interés por la argumentación que se genera en la vida cotidiana, que

se sitúa en un contexto social y que es bidireccional, en tanto que es posible en el espacio dialógico, exponer diferentes puntos de vista y justificarlos de manera razonada.

Esta teoría señala a la argumentación como un tipo de discurso destinado a resolver un conflicto de opiniones, mediante la evaluación de la aceptabilidad de las posiciones puestas en juego. Dicha resolución de un conflicto debe ser admitida por los interlocutores y depende de su capacidad para resolver un problema determinado (Van Eemeren & Houtlosser, 2004; Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006).

En este sentido plantean los autores el rol activo de los interlocutores dentro de una discusión como un aspecto central en el estudio de la argumentación, puesto que consideran esencial el reconocimiento de la existencia de otra persona que, de algún modo, se enfrenta y se opone a una postura asumida (Van Eemeren & Grootendorst, 1992).

Van Eemeren y Grootendorst (2011) resaltan en su teoría que el discurso argumentativo no solo tiene como fin convencer a otros a partir de la generación de puntos de vista acompañados de justificaciones, sino también llegar a acuerdos y negociaciones, lo cual también es un elemento compartido por distintos autores (Migdalek, Santibañez & Rosemberg, 2014; Kuhn & Udell, 2003; Peon, 2004).

Hasta este punto, se han expuesto las generalidades de los modelos teóricos que han sustentado la perspectiva clásica de la argumentación, así como la de autores más contemporáneos como Perelman y Olbrech-Tyteca (1958), Toulmin (1958), Anscombe y Ducrot (1994) y Van Eemeren y Grootendorst (1992, 2011). Los cuales como se indicó han generado importantes contribuciones al análisis de los estructura y contenido de los argumentos.

La diversidad de teorías y propuesta de análisis estructural de la argumentación da cuenta del interés de la lingüística y los avances en este campo del conocimiento respecto a este constructo. Es innegable que los aportes de lingüística son un referente fundamental para los investigadores que están interesados en el estudio de la argumentación. No obstante, los alcances de los modelos lingüísticos son limitados cuando se busca en un estudio profundizar en los procesos argumentativos, expandiendo el análisis a situaciones cotidianas y naturales en las que ocurre la argumentación más allá del debate.

Como se indicó al inicio del capítulo, el abordaje de este constructo existe un vínculo importante entre la argumentación y el razonamiento conjunto, que ha sido un campo abordado desde la Psicología. Asimismo, dando el interés en el presente proyecto de investigación por identificar los eventos argumentativos en los que emergen la actividad argumentativa en la etapa preescolar, así como las estrategias argumentativas que construyen los niños preescolares en las situaciones naturales de interacción en el aula. Es fundamental, retomar en este punto las aportaciones de la *Perspectiva Psicológica* la cual, se ha interesado en el estudio de los procesos de razonamiento que permiten la construcción de argumentos, los cuales se analizan a la luz del contexto social y las interacciones en las que estos tienen lugar (Guzmán-Cedillo et al., 2013; Kuhn, 1991).

Perspectiva Psicológica

La importancia de la argumentación como un medio para comprender el pensamiento y el aprendizaje, ha sido un tema de interés investigativo dentro del campo de la psicología (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 2010, Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Kuhn, Hemberger, L., & Khait, 2016; Kuhn, Zillmer, Crowell & Zavala, 2013). Las áreas que han sido objeto de investigación en este campo incluyen los cuestionamientos por determinar las habilidades requeridas para generar una discusión argumentativa, las diferencias en la complejidad argumentativa entre niños y adultos, cómo es el curso de la argumentación cuando ésta se da en interacciones asimétricas en las que participan expertos y novatos, así como en las interacciones simétricas que se dan entre pares.

Con el propósito de enmarcar la investigación dentro de una *Perspectiva Psicológica*, se explicitarán en este apartado las contribuciones de autores como Kuhn y colaboradores (1999), Mercer (2000), Mercer y Littleton (2007), Muller y Perret-Clermont (2009) quienes han situado sus investigaciones dentro del marco de la teoría sociocultural de Vigotsky y desde allí han conceptualizado la argumentación como una práctica social que está inmersa en las interacciones cotidianas de las personas que responde a la necesidad de comunicación y posicionamiento frente a los otros.

En este sentido, estos trabajos son sensibles al planteamiento de que la argumentación tiene su emergencia en etapas tempranas de la vida, ya que los niños desde muy pequeños

(alrededor de los tres a los cuatro años) tienen la necesidad dentro de una conversación de dar sus puntos de vista, buscando convencer a otros de algo, pero también intentando solucionar de manera conjunta un problema, negociar o llegar a un consenso (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; González, 2007; Macedo, 2011; Migdalek, et al., 2014a; Ruesga, Giménez, Rodríguez y Orozco, 2005).

Desde la perspectiva psicológica se ha estudiado la argumentación como una *práctica discursiva* que no se da en un vacío, en tanto se sitúa en el contexto institucional, histórico y cultural. En torno a esto, Deanne Kuhn (1993) quien es considerada una pionera en estudio de la argumentación, define este constructo como “*una actividad social en la cual dos o más personas defienden y comparan argumentos que apoyan o se oponen a diversas posiciones*” (p. 5).

Kuhn y Udell (2003) también establecen una distinción entre lo que es la *argumentación* que es definida como una actividad dialógica en la que dos o más personas se involucran en el debate de las reclamaciones opuestas, y lo que es el *argumento* que comprende específicamente dos componentes: el *punto de vista* más su *justificación*.

Profundizando en la definición, los autores también indicaron que existe una dimensión social e individual cuando se argumenta, las cuales están vinculadas entre sí. La dimensión social está dada en la posibilidad de debatir puntos de vista que son opuestos, la búsqueda de solución de un problema y la necesidad de llegar a consensos, lo cual es una actividad que posibilita un *razonamiento conjunto* que transforma la mente de quienes participan; asimismo, en la dimensión individual un argumento puede ser entendido como una cadena interna del razonamiento, a partir del cual pueden inferirse lo que está sucediendo en la mente de quienes argumentan.

Otras contribuciones importantes respecto a este constructo son los trabajos de Muller y Perret-Clermont (2009) quienes han definido a la argumentación como una práctica psicosocial inmersa en los contextos institucionales, históricos y culturales. La cual se produce cuando el flujo de la conversación se ve interrumpida por un desacuerdo, una pregunta o un problema por resolver que motiva a los participantes a generar puntos de vista y justificarlos mediante su razonamiento.

Situaciones de interacción donde se construye el argumento dialógico

Esta dimensión está relacionada con los procesos dialógicos que favorecen el razonamiento conjunto. En este sentido, la presencia y reconocimiento de la otra persona no sólo es una característica de la argumentación como una forma especial de comunicación, sino que también es clave para los procesos de construcción social del conocimiento (Mercer, 2000).

De acuerdo con Alexander (2008) las interacciones dialógicas permiten emplear el poder del habla para estimular y ampliar su conocimiento, y avanzar en su aprendizaje y comprensión. Estas interacciones se caracterizan por ser *colectivas, recíprocas, de apoyo, y con un propósito acumulativo*, en tanto quienes participan van aportando ideas a partir de las cuales surgen nuevas comprensiones acerca de la realidad. Dichas interacciones son importantes en la medida en que crear "espacios dialógicos" que se caracterizan porque en ellos existe un diálogo abierto, crítico y postura constructiva hacia la exploración, la confrontación y la negociación de ideas diferentes. Cuando las opiniones difieren, los participantes pueden contrastar sus puntos de vista mediante la argumentación y la búsqueda de consenso final (Mercer, 2003).

El estudio de la interacción en contextos reales ha sido trabajado por Mercer (2000) quien se ha interesado en investigar las interacciones dialógicas que tienen lugar en el aula de clase, particularmente en las conversaciones en niños de nivel primaria, cuando trabajan en pequeños grupos con el fin de solucionar un problema. La autora ha analizado las conversaciones en las que los niños emplean el lenguaje para razonar y resolver de manera conjunta un problema, plantear puntos de vista y confrontarlos a partir de la formulación de preguntas abiertas en donde se hace una solicitud explícita de una justificación, generalmente acompañada de un ¿Por qué? Concluyó en sus estudios que para que tenga lugar un diálogo argumentativo, es necesario que los niños sean capaces de:

- Compartir ideas y escucharse mutuamente.
- Hablar de uno en uno.
- Respetar las opiniones de los demás.
- Dar razones para explicar las ideas.
- Si existe discrepancia, se pregunta ¿Por qué?

- Tratar de llegar a un consenso.

Tipo de interacción en situaciones del aula

Las investigaciones en contextos educativos han hecho hincapié en la importancia de las interacciones dialógicas entre profesores y estudiantes, así como entre pares para el desarrollo, el razonamiento y aprendizaje tanto en el plano social como personal (González, 2014; Mercer y Littleton, 2007; Rojas-Drummond y Mercer, 2003).

Esto es porque de manera deseable se espera que dentro de la interacción que se lleva a cabo en el aula de clase, se empleen la conversación y la actividad conjunta para *crear un espacio de comunicación* compartido que se reconstruye constantemente a medida que se avanza en el diálogo, en el que tanto el maestro como el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando (Rogoff, 1991).

A este tipo de espacio, Mercer (2000) lo ha denominado “*Zona intermental de desarrollo*” en tanto posibilita que las mentes de quienes participan en una interacción están sintonizadas en la medida en que comparten un contexto social, normas, valores, códigos de comunicación, conocimientos comunes que el caso de la argumentación, les permiten expresar puntos de vista sobre un tema o actividad particular, resolver un problema y llegar a consensos.

Interacción Maestro-alumno

En esta línea de investigación destacan los trabajos de Orsolini y Pontecorvo (1992) y Potecorvo y Arcidiacorno (2011) quienes resaltan la importancia del maestro para fomentar un clima argumentativo dentro del aula de clase, donde se desafíe a los alumnos a resolver situaciones conflictivas empleando la argumentación como vía para sustentar su punto de vista con argumentos válidos. Basados en una perspectiva vygotskiana y sociocultural, estos autores consideran que el pensamiento del niño se desarrolla a través del discurso, especialmente durante los procesos de aprendizaje que involucran interacciones entre compañeros y discusiones guiadas por adultos.

Aunado a lo anterior, Díez (2002) destacó el rol del maestro como guía en la construcción conjunta de interacciones argumentativas con sus alumnos, participando en la conversación como un integrante más que aporta al diálogo, en vez de ubicarlo en una

posición evaluadora y reguladora que interviene explícitamente en el curso de la conversación.

González (2007) analizó los procesos de argumentación conjunta entre maestras y alumnos a partir de la lectura de tres cuentos infantiles, específicamente observó las estrategias utilizadas por los participantes al momento de evaluar y justificar sus respuestas, en un proceso de comprensión de un texto; y comparó de forma cuantitativa la evolución las estrategias argumentativas empleadas. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas públicas de Burgos (España) y participaron alumnos entre los cinco y seis años de edad, así como sus maestras.

El diálogo mantenido entre los niños y su maestra fue transcrito indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Con base en estos datos se elaboró un *sistema de categorías* aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles en los que se identificaron: (a) *Evaluaciones* en las que se apoyaba, criticaba o contrastaba el discurso del otro, lo que podría resultar en un acuerdo, desacuerdo o confrontación, y (b) Justificaciones del punto de vista.

Interacción Entre pares

Jiménez y Muñoz (2011) afirmaron que las relaciones simétricas entre los niños aportan un escenario privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades, especialmente aquellas relacionadas con la capacidad de adopción de perspectiva del otro, la comunicación, la cooperación para conseguir objetivos comunes y resolver conflictos que surjan en las situaciones de juego y trabajo con los iguales.

Al respecto, al rol que las relaciones entre iguales en el aprendizaje y el desarrollo en la infancia la Secretaría de Educación Pública afirmó:

“Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje” (SEP, 2011; p. 56).

Estudios sobre la interacción entre pares, han analizado de manera específica el juego simbólico en la etapa preescolar. Específicamente aquellas situaciones en las que las niñas y los niños “escenifican” mediante una secuencia de interacción prolongada los papeles que cada quien desempeña en una situación, en las que puede surgir la argumentación, que se hace evidente en un intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdos entre los participantes (SEP, 2011).

Stein y Migdalek (2017) definieron el juego simbólico como aquella actividad en la cual el niño emplea un objeto, o el lenguaje, para servir como significante para representar otra entidad; el significado, es decir, aquello que es representado puede ser cualquier aspecto de las experiencias vividas o imaginadas de los niños como roles sociales, situaciones, actividades u objetos. Señalan las autoras que al jugar con otros, los niños y sus compañeros emplean diversos recursos para crear el mundo ficcional y desplegar la trama lúdica, es decir, se valen de diversos medios para comunicarle a sus compañeros las identidades, los escenarios, las acciones y los objetos involucrados en la representación.

Muñoz y Jiménez (2011) indicaron que, durante el segundo año de vida, los niños comienzan a participar en situaciones de juego que involucran la creación de una esfera o realidad alternativa del “como si” la cual se intensifica a los tres y los cuatro años, periodo que enmarca una parte importante de la etapa preescolar; de igual manera señalaron que a partir de los 5 a los 6 años disminuye la frecuencia de este tipo de juegos.

En torno al juego simbólico, Vigotsky señaló:

“Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación [...]. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño” (Vigotsky, 1934/2009, p. 15).

Conceptualización de la argumentación

En este capítulo 1, el recorrido por las principales teorías de la argumentación evidencia el surgimiento a lo largo de la historia de una diversidad de aproximaciones que tienen un tronco filosófico común que se basa en los principios de la *lógica, la dialéctica y la retórica* desde las cuales se ha estudiado este constructo dando preponderancia a su carácter persuasivo y siendo investigado fundamentalmente en situaciones de debate.

La diversidad de teorías explica en gran medida el por qué no existe un consenso respecto a la definición de argumentación y también da sentido a la multiplicidad de enfoques de investigación en este campo de conocimiento. En este capítulo se resaltaron los aportes de las Perspectivas lingüística y Psicológica, las cuales se han interesado por estudiar el discurso argumentativo que emerge en las situaciones de debate en las que es posible identificar dos posturas antagónicas en la que uno o más interlocutores tienen como finalidad convencer y persuadir.

La primera de estas perspectivas ha colocado su acento en el análisis estructural y formal de los argumentos, adentrándose en el estudio de la argumentación como una diferencia de opinión y un debate de posturas opuestas en la que los argumentadores buscan mediante la construcción de argumentos lograr la aceptabilidad de su punto de vista en una conversación. Los teóricos que proponen esta perspectiva como Toulmin (1958), Perelman (1958), Van Eemeren y Grootendorst (2006) coinciden en afirmar que para resolver una diferencia de opinión se necesita debatir un tema y alcanzar algún tipo de acuerdo razonable, mediante la construcción de argumento lógicamente válidos.

Mientras que la segunda perspectiva, sigue manteniendo la definición de argumentación como debate de posturas opuestas; pero coloca el acento en el análisis de los procesos de razonamiento conjunto vinculados con la argumentación, así mismo establece una diferenciación entre lo que es la *argumentación* y *argumento*. Como se indicó en la revisión teórica de este capítulo, los aportes más destacados en esta línea de estudio los ha realizado Kuhn y su equipo de colaboradores, quienes delimitan la argumentación como una actividad social y dialógica en la que dos o más personas se involucran en el debate de las reclamaciones opuestas, y también señalan que el análisis de la actividad argumentativa debe realizarse en el proceso de construcción de un *argumento* que comprende específicamente

dos componentes: el *punto de vista* más su *justificación*, ya que a través de este análisis es posible inferir las formas de razonamiento que orientan el discurso de quienes argumentan.

Cabe mencionar también que la perspectiva Psicológica, se ha nutrido de la postura sociohistórica desde los trabajos de Vygotsky, Mercer y Muller y Perret-Clermont quienes definen la argumentación como una actividad social que está inmersa en las interacciones cotidianas de las personas, así como la naturalidad de su discurso, plantean además que la argumentación es altamente dependiente del contexto por lo que consideran que en las situaciones del aula de clase, existen actividades más propicias que otras para que los niños argumenten desde etapas tempranas de la vida.

Es importante mencionar que, si bien la presente investigación se posiciona desde la perspectiva psicológica, se han identificado en el análisis, limitaciones en el abordaje de este constructo a saber:

- La conceptualización de argumentación desde esta perspectiva retoma de las teorías clásicas la definición de argumentación como **un debate de posturas opuestas**, lo cual ha delimitado el estudio de este constructo exclusivamente a situaciones de debate y en las que existen dos puntos de vista que se oponen de ahí que la finalidad de la argumentación sea la de convencer al otro en una discusión. Este abordaje restringe otros escenarios y análisis como las situaciones naturales de interacción en las que la actividad argumentativa puede aparecer.
- Las definiciones de autoras como Kuhn que han sido las más empleadas por investigadores que se han inclinado por el estudio psicológico de la argumentación, se han llevado a cabo a partir del análisis de este constructo con población adolescente y también adulta en situaciones de disputa; planteando los tipos de justificaciones y las reglas de razonamiento con un nivel de experticia que hace difícil la aplicación de esta conceptualización en estudios realizados en primera infancia.
- Asimismo, la propuesta de los autores que trabajan la línea sociohistórica de la argumentación ahonda en las interacciones que propician la argumentación;

pero no profundizan en el razonamiento subyacente, los tipos de justificaciones y estrategias que emplean los niños cuando argumentan.

En este sentido, sin desconocer los aportes realizados por la perspectiva Lingüística y Psicológica respecto a este constructo, desde la presente investigación se tiene el interés por analizar la actividad argumentativa en el nivel preescolar, a partir de los procesos de razonamiento conjunto que tienen lugar en las situaciones naturales y cotidianas de la argumentación, las cuales no necesariamente se dan en un contexto de debate.

Por tal motivo, las definiciones de argumentación presentadas en la revisión teórica si bien son un aporte importante en el estudio de este constructo, desde un análisis fino se consideran restringidas para estudiar la argumentación en la primera infancia, en tanto sólo se limitan a describir la argumentación que emerge en situaciones de disputa y dado el interés de la presente investigación por estudiar diversas situaciones del aula de clase en las que puede presentarse la argumentación en niños preescolares, se propone a continuación aportes a la **conceptualización del constructo de argumentación**, en el que se establece una relación entre: argumentación, argumento, evento argumentativo y estrategias argumentativas a partir de un análisis propuesto por la investigadora de este estudio.

Para iniciar, es necesario señalar que se entiende *la argumentación como una actividad social, cognoscitiva y lingüística en el que participan dos o más personas, las cuales construyen dentro del marco de una conversación, puntos de vista justificados a partir de nueva información empleada como sustento o evidencia de lo que afirman. La construcción de puntos de vista se realiza por los participantes con diferentes intenciones argumentativas y en diversas situaciones de la vida cotidiana.*

Un análisis fino de esta conceptualización sitúa a la argumentación como una actividad social porque se da en los contextos y situaciones en las que las personas dialogan y se comunican. Asimismo, en la interacción cotidiana con otros se pueden presentar desacuerdos, temas de interés o situaciones que hacen que surja en las personas involucradas la necesidad de expresar una postura *justificada*, mediante la presentación de razones y evidencias que sustenten lo que afirman. Durante el proceso de argumentación, las intenciones argumentativas de los participantes no sólo se sostienen en contextos de disputa y con el interés de convencer a otro, sino que pueden presentarse en diversas situaciones

naturales de interacción (como una exposición, la plática sobre un tema de interés, situaciones simuladas o el juego simbólico), así como distintos propósitos como negociar, buscar llegar a un consenso, resolver un problema, responder una pregunta, entre otros.

También se considera que un aspecto central de la actividad argumentativa es su componente cognoscitivo, el cual se hace evidente en la construcción de *argumentos* por parte de quienes participan en una conversación. Un argumento fue definido por Kunh (1993) como una “*cadena interna de razonamientos en las que es posible identificar un punto de vista y la justificación*” (p. 5). Cabe mencionar que en los estudios sobre primera infancia se ha identificado que la construcción de argumentos en los niños se pueden analizar dos componentes principales a saber: (a) Puntos de vista (afirmaciones u opiniones) y (b) Tipos de justificación (explicaciones basadas en hechos y evidencias para afirmar el punto de vista). Generalmente, entre el punto de vista y la justificación los niños emplean algunos marcadores lingüísticos como: porque, entonces, pero.

Asimismo, los estudios sobre argumentación en niños preescolares han señalado que cuando un niño construye un argumento lo hace empleando *estrategias argumentativas*, las cuales son tipos de justificaciones verbales para hacer más contundente un discurso. Al respecto, las estrategias argumentativas se han constituido dentro del campo del estudio de la argumentación infantil es una línea de investigación de gran relevancia, porque permite hacer un análisis más fino de las características de la actividad argumentativa en esta etapa. Entre las estrategias que se han identificado en literatura se encuentran: el referente de autoridad, descripción, analogía, comparación, narración, propuesta alternativa y oposición.

Otro componente para resaltar de la propuesta de conceptualización de argumentación es su carácter lingüístico el cual se hace explícito en la manera como los niños emplean el lenguaje verbal y no verbal para expresar sus argumentos. Existe coincidencia en los teóricos de la argumentación que la etapa preescolar hay una mejora en el dominio y uso del lenguaje, pudiendo los niños construir conversaciones complejas y con riqueza en su vocabulario.

Esta dimensión de la argumentación es retomada por Vigotsky (2009) quien afirmó que el lenguaje tiene dos funciones importantes en la interacción humana: como *herramienta de comunicación* (que se utiliza para compartir ideas y conocimientos que hacen posible la

interacción social) y también como una *herramienta psicológica* (para organizar el pensamiento, razonar, planificar y revisar las propias acciones).

A partir de los fundamentos conceptuales expuestos, se ha construido desde este estudio, una definición operacional de argumentación en niños preescolares basada en la Unidad de análisis denominada *Evento argumentativo* el cual ha sido definido como un momento de la conversación entre dos o más participantes en las que aparece un punto de vista y la justificación de dicho punto de vista. La figura 1, representa componentes vinculados con el Evento argumentativo.

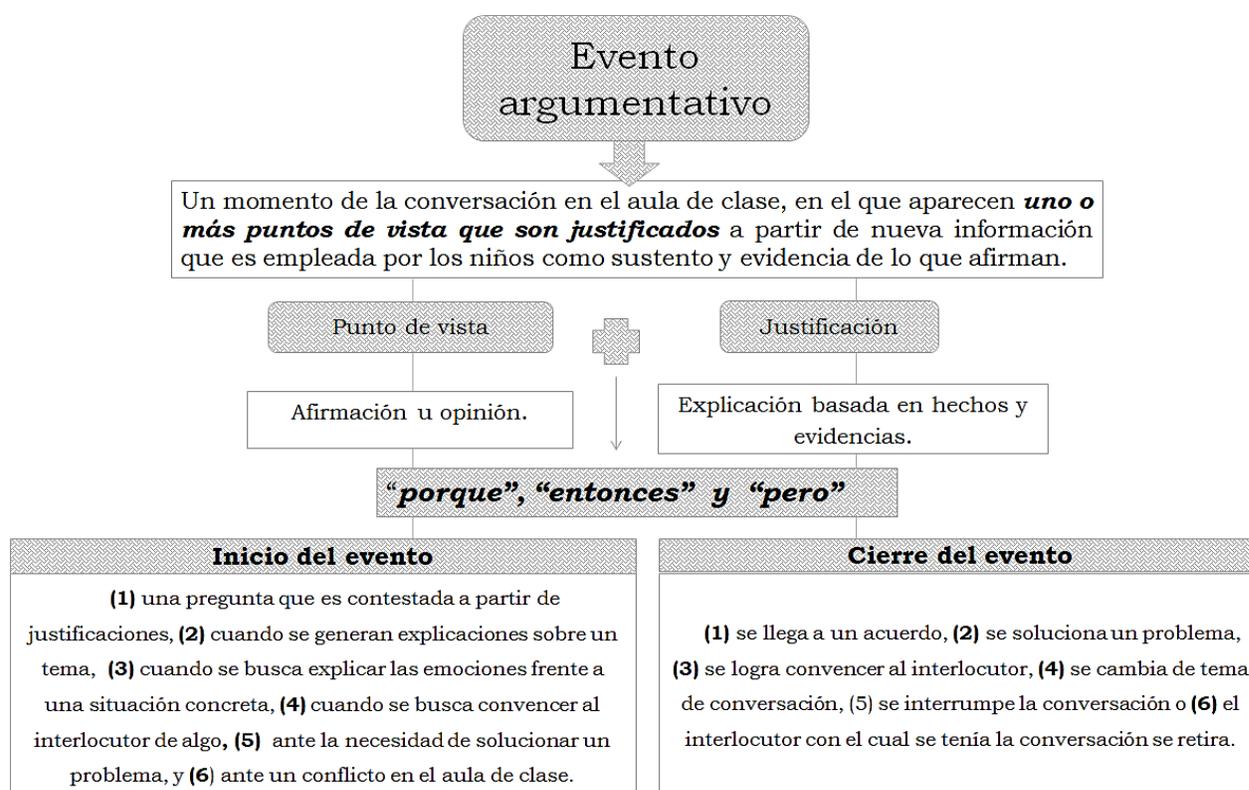


Figura 1. Evento argumentativo (elaboración propia).

Como se observa en la figura 1, un evento argumentativo tiene dos componentes: (a) el punto de vista y (b) la justificación, siendo esta última el elemento central en el que emerge la argumentación, en tanto que, el niño emplea estrategias argumentativas por medio de las cuales presenta hechos y evidencias para sustentar su posición frente a otros y hacer más contundente un discurso. Generalmente, en los niños la expresión de un punto de vista y su

justificación se encuentra vinculada a partir de ciertos marcadores lingüísticos como: “porque, entonces, pero”. Un aspecto central para comprender el motivo por el cual un niño argumenta es identificar la *Intención argumentativa*, la cual puede estar vinculada con diversos intereses dentro de la conversación. Asimismo, dentro de las situaciones del aula de clase son variados los motivos por los que un evento argumentativo inicia y concluye.

Hasta este punto se ha ahondado en una perspectiva psicológica de la argumentación que propone su estudio en la primera infancia desde situaciones naturales de interacción en la que los niños construyen argumentos con diferentes propósitos. Se considera que este aporte puede enriquecer el estudio de este constructo y ampliar las situaciones en las que hasta el momento la argumentación infantil ha sido abordada.

En el capítulo 2 que se presenta a continuación, se sigue analizando la relación entre la argumentación con los procesos de pensamiento y lenguaje en la etapa preescolar.

Capítulo 2

Razonamiento y argumentación en el nivel preescolar

Como se presentó en el capítulo 1, los estudios sobre argumentación en el nivel preescolar se han llevado a cabo fundamentalmente desde una perspectiva lingüística. Ahora bien, dentro de esta perspectiva se ahondan la estructura lógica de los argumentos; pero no es objeto de análisis lo que sucede en la mente de las personas cuando argumentan, es decir el razonamiento llevado a cabo para construir una determinada estrategia argumentativa.

Analizar el vínculo entre razonamiento y la argumentación, ha sido un punto álgido que ha ocupado a algunos estudios desde la perspectiva Psicológica. En este campo de estudio, existe un consenso general que sostiene que la argumentación es una actividad racional, que emerge en contextos que son favorables para que el niño argumente (Felton, 2007; Plantin & Muñoz, 2011). No obstante, es necesario que los estudios aporten un análisis más fino que permita clarificar cuestionamientos importantes como: ¿Qué habilidades cognitivas están involucradas en la construcción de una estrategia argumentativa? y ¿Bajo qué indicadores se puede estudiar la complejidad argumentativa en el nivel preescolar?

A continuación, se presenta una revisión teórica y empírica sobre este tema y al final se plantea un análisis crítico sobre los hallazgos encontrados.

Aportes de la Psicología: teoría sociocultural

Desde la teoría sociohistórica, en la que se enmarcan los trabajos de Vygotsky (1934, 1981) Mercier (2011), Alexander (2008) y Muller y Perret-Clermont (2009) se postula que uno de los constructos que permite analizar la interconexión pensamiento y lenguaje es la *argumentación*. En la medida en que cuando una persona argumenta en situaciones dialógicas, construye argumentos en los que participan procesos de pensamiento que han sido internalizados en las experiencias de interacción social (Alexander, 2008; Rogoff, 1991).

En torno a esto, Mercer (2011) y Kuhn (2009) afirmaron que el razonamiento es un proceso que se da en un marco social y una forma específica en el que se hace evidente es a partir de la actividad argumentativa; en tanto que, cuando se justifica o se apoya una idea

con la intención de influir en los otros y convencerlos de algo en un contexto dialógico, se está empleando las habilidades lingüísticas y de razonamiento.

Ridao y López (2011) indicaron que, los niños preescolares consiguen importantes avances en sus competencias cognoscitivas y lingüísticas, por lo que aproximadamente a los cuatro años el niño manifiesta un gran dominio en el uso del lenguaje, pudiendo establecer conversaciones realmente complejas. Además, comienzan a interesarse por comprender y dar explicación a las situaciones que ocurren su alrededor, progresando significativamente en la *capacidad de cambiar de perspectiva*, por lo que pueden ponerse en otro punto de vista distinto al suyo, sobre todo en situaciones familiares y de las que ellos formen parte. También muestran cierta comprensión de la causalidad en sus conversaciones con los adultos cercanos y sus pares, lo cual se refleja en expresiones “*No llores, mamá no te da el biberón porque está caliente, hoy no voy al cole porque estoy malito*” (p.40).

Respecto a lo anterior, Muller y Perret-Clermont (2009) identificaron en sus estudios habilidades de pensamiento en niños preescolares que consideraron importantes durante el proceso de argumentación (véase tabla 2).

Tabla 2
Habilidades vinculadas con la argumentación (Muller y Perret-Clermont, 2009)

Habilidades	Descripción
<i>Descentramiento</i>	Se relaciona con la habilidad de considerar el punto de vista de otra persona en lugar de sólo tomar en cuenta el propio punto de vista como el centro de cualquier representación del mundo. En este sentido, cuando el niño inicia el proceso de reconocer que no todas las personas piensan necesariamente como él, empezará de manera espontánea a utilizar el lenguaje para tratar de convencer otros.
<i>Relacionar diferentes puntos de vista</i>	Los niños deben tomar en cuenta no sólo a los interlocutores en un discurso argumentativo, sino también reconocer que ellos tienen creencias y argumentos que también pueden ser aceptables. Ello implica reconocer que en una situación sus puntos de vista pueden diferir con los de otros y por tanto, tener la necesidad de argumentar para posicionarse dentro del discurso.

<i>Proporcionar justificación y pruebas</i>	Se relaciona con la necesidad de probar los puntos de vista, a través de realizar justificaciones o aportar evidencia. En este sentido, la necesidad social de compartir el pensamiento con los demás, se va refinando con la necesidad de verificación, de justificar lo que se dice y ante la duda pedir a los otros que sustenten sus puntos de vista.
---	---

Como se puede ver en la tabla, Muller y Perret-Clermont (2009) ponen de manifiesto que la participación de los niños en interacciones dialógicas en la que construyen argumentos implica una actividad cognoscitiva compleja en la que participan diferentes habilidades. Entre ellas la capacidad del niño para tomar en cuenta a otros dentro de la conversación y entender que éstos al igual que él, también son capaces de plantear sus puntos de vista. Adicional a esto, el niño empieza a tomar conciencia de la importancia de la evidencia, es decir de justificar lo que dice empleando sus conocimientos previos y marcos de referencia para la elaboración de un argumento.

Características del razonamiento argumentativo en el nivel preescolar

Vygotsky (1934/2009) señaló la importancia de la actividad del niño en la evolución de sus procesos de pensamiento y el lenguaje interiorizado, por lo que afirmó que en el momento en que las acciones del niño comienzan a ser intencionadas, su pensamiento se va complejizando. Por ejemplo, cuando un niño emplea el lenguaje oral con una intención comunicativa, como resolver un problema, emprende una serie de operaciones mentales que sirven como peldaños hacia la meta final. Uno de los constructos con los que Vygotsky estudió el desarrollo de los procesos de pensamiento en el niño y que tienen vínculos con la argumentación, es la *formación de conceptos*, el cual está ligado con las funciones intelectuales básicas que les permiten a los niños solucionar un problema.

Desde el planteamiento de este autor, la formación de conceptos va evolucionando desde un *pensamiento* basado en el empleo de los sentidos y las experiencias subjetivas del niño con los adultos y entre pares, hacia un *pensamiento en complejo* caracterizado por el establecimiento de relaciones objetivas y lógicas. En ese proceso existen procesos mentales que se van complejizando, a saber:

- La formación de conceptos inicia cuando el niño comienza a *agrupar* diversos objetos reunidos bajo el significado de una palabra, a partir de sus impresiones subjetivas y experiencias previas, las cuales pueden tener elementos de incoherencia y arbitrariedad.
- Posteriormente, en segunda fase orientada hacia un *pensamiento en complejos*¹, los objetos individuales se unen en la mente infantil, no sólo por medio de sus impresiones subjetivas, *sino también a través de vínculos que existen realmente entre estos objetos*. Esta es una nueva realización, un ascenso de un nivel superior. El niño *organiza* objetos en familias, mutuamente relacionadas y los descubre a través de la experiencia directa.
- En una etapa más refinada vinculada con la abstracción, los niños crean *categorías*, agrupando objetos en el mismo conjunto, teniendo en cuenta algún *rasgo en común*, llegando con esto a formar *generalizaciones*.

Elementos importantes en torno a la comprensión de operaciones mentales, a partir de las contribuciones de Vygotsky, se plantean a continuación: (1) Una dinámica del desarrollo del pensamiento infantil que se da en un continuo entre las experiencias subjetivas del niño y las relaciones objetivas y lógicas de los conceptos que está en proceso de adquisición; (2) El empleo de los sentidos a partir de la observación directa y las experiencias que tiene el niño para ir construyendo una representación mental de los objetos mediante la utilización del lenguaje; y (3) la presencia de operaciones mentales en el pensamiento infantil caracterizada por el agrupamiento por semejanzas y diferencias con base en un atributo esencial común que posibilita establecer vínculos y generalizaciones, así como la categorización basada en relaciones que son cada vez más lógicas y objetivas entre los objetos, lo que permite una mayor precisión en el uso del lenguaje para comunicarse y solucionar problemas.

A modo de síntesis, la propuesta sociohistórica se presenta en la siguiente figura.

¹Un *complejo* es ante todo una agrupación concreta de objetos conectados por vínculos reales. Se agrupa objetos de acuerdo con un atributo, los vínculos que relacionan los elementos de un completo con el total son tan diversos como en realidad son los contactos y las relaciones de los elementos. El niño agrupa a partir de características: porque es de mismo color, porque es similar en forma y tamaño, o cualquier otro atributo que pueda asemejarsele. Cualquier unión entre los núcleos y otro objeto es suficiente para hacer que el niño incluya ese objeto en el grupo y designarlo con una palabra (Vygotsky, 1934, pág. 80).

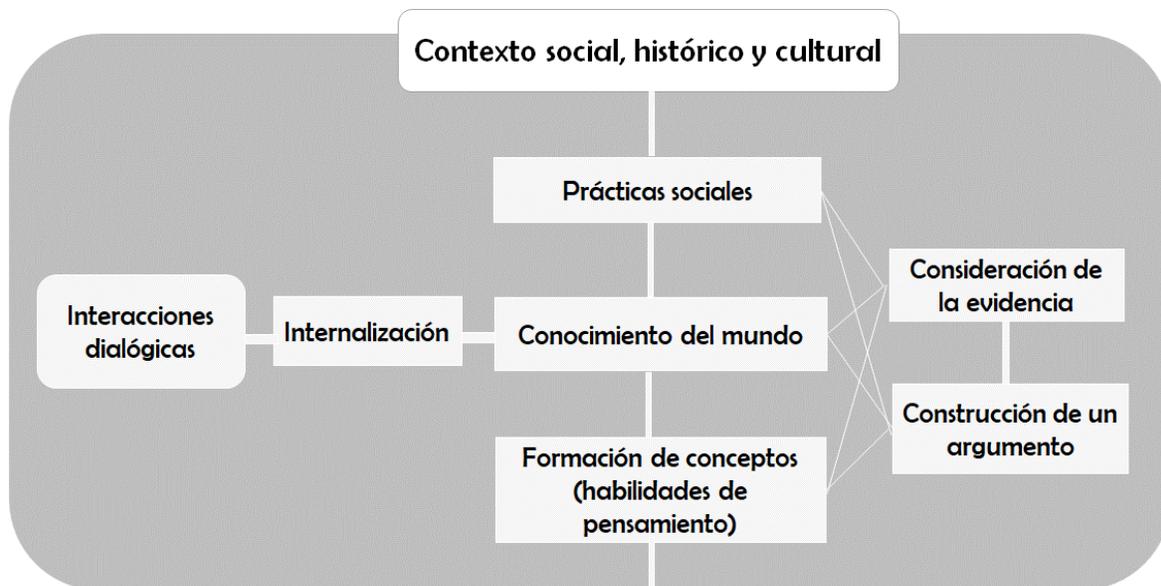


Figura 2. Relaciones entre el contexto, el razonamiento y argumentación (elaboración propia).

Como se muestra en la figura, la actividad argumentativa es estudiada como una práctica cultural, histórica y social, que se constituye en el marco de referencia en el que están inmersos los niños, incluso antes de que inicien la etapa de educación preescolar. A partir de las interacciones dialógicas que tienen los niños con sus familiares, maestros y pares, van internalizando prácticas conversacionales que le dan la posibilidad de aprender nuevos conocimientos sobre el mundo, así como compartir a otros lo que ya conocen.

Un aporte fundamental de la teoría sociocultural, es el interés por el desarrollo de la actividad argumentativa que se ve reflejada en habilidades cognitivas como la comparación, el establecimiento de relaciones entre objetos, la categorización y el descentramiento las cuales son una evidencia de que los niños comienzan a tomar en cuenta al otro y se esfuerzan por justificar sus puntos de vista con pruebas y evidencias que construyen a partir de sus marcos de referencia y operaciones mentales.

Evidencia empírica sobre el vínculo entre el razonamiento y la argumentación

Como se indicó al inicio del capítulo, todavía persisten interrogantes importantes sobre el vínculo entre el razonamiento y la argumentación. Cabe mencionar al respecto que, en la revisión llevada a cabo en este estudio, se encontraron tres estudios que abordan este tema.

Entre ellos se encuentra el trabajo de Felton (2007) quien afirmó que cuando los niños acceden a la escolarización formal, ya cuentan con una vasta experiencia de interacciones gracias al diálogo cotidiano con adultos, hermanos y amigos. Por lo tanto, durante la etapa preescolar las interacciones dialógicas que tienen los niños con sus compañeros y maestros van refinando su habilidad para exponer razones y evidencias que fundamenten sus exigencias ante las preguntas y afirmaciones de los otros. Lo cual se refleja en la facilidad para aprender a anticipar y responder las preguntas y réplicas en los contextos familiares y escolares en los que están inmersos.

El estudio de Stein y Miller (1993) plantea que, en las interacciones dialógicas, los niños inician con la presentación de sus preferencias y motivaciones personales para justificar sus afirmaciones: «quiero jugar con el tractor ahora porque me divierte; pero a medida que se va desarrollando su actividad argumentativa, se dan cuenta que las discusiones se ganan no sólo afianzando la propia postura, sino también poniendo de relieve la legitimidad de esta postura en comparación con diversas alternativas.

Por lo tanto, agregan los autores que se dan cuenta que, para salir adelante, deben basarse en justificaciones aceptables para todas las partes y demostrar que su punto de vista está más fundamentado que los otros: «quiero jugar con el tractor ahora, porque tú ya la has tenido un rato y debemos compartir entre todos». Estas justificaciones implican un pensamiento estratégico que implica habilidades de razonamiento para anticipar lo que va a decir el otro, cuestionar su punto de vista, motivarlo a fortalecer los argumentos mediante cuestionamientos o solicitud de evidencias (Felton y Kuhn, 2001).

Un estudio esclarecedor sobre el razonamiento infantil en esta etapa, lo realizó Martí (1978) quien investigó el pensamiento analógico en niños entre los 2 a los 8 años. En torno a esto concluyó que “la analogía, caracterizada fundamentalmente por el establecimiento de una conexión entre objetos o situaciones en virtud de una cierta semejanza, ocupa un lugar

primordial en el pensamiento del niño pequeño” (p. 41). También indicó que la analogía cumple la función de ser el primer organizador mental del niño, la cual antecede a las operaciones de clasificación y seriación, y en una habilidad de pensamiento que le permite al niño describir objetos y situaciones antes de ser capaz de enumerar sus propiedades objetivas.

Análisis crítico de los vínculos entre razonamiento y argumentación

Cabe mencionar que los aportes de la teoría sociocultural en los estudios sobre argumentación se dan en gran medida porque logran ahondar en elementos que no han sido lo suficientemente abordados en el análisis de la actividad argumentativa en la infancia. Mostrando que la lógica de la estructura argumentativa que es analizada en los estudios sobre argumentación, no se dan en un vacío; sino que están asociadas en un entramado de relaciones dialógicas, contextuales y situacionales que logran explicar de manera más compleja y dinámica el proceso argumentativo.

Desde la teoría sociohistórica se plantea que a medida que el niño está inmerso en nuevas experiencias de interacción, sus conocimientos y marcos de referencia se van robusteciendo y volviendo cada vez más objetivos; por lo que su argumentación se vuelve más compleja y es posible identificar relaciones lógicas y objetivas que fortalecen la justificación de sus puntos de vistas. Por lo tanto, cuando la práctica social se da en un entorno rico en experiencias de interacción, en donde se le brinda al niño espacios significativos para que verbalice sus opiniones; el niño aprende que las diferencias se pueden resolver mediante el diálogo y aprenden que, para alcanzar sus objetivos dentro de una conversación, sus argumentos tendrán que ser sustentados a través de justificaciones basadas en la evidencia.

En la revisión realizada en torno al razonamiento argumentativo, se encontraron antecedentes importantes en los trabajos de Vigotsky quien identificó en el pensamiento de los niños en la primera infancia, operaciones mentales que se ponen en marcha en las actividades intencionales que realizan para resolver un problema. Entre las operaciones que identificó se encuentra el agrupamiento, el establecimiento de relaciones y la categorización. Como se verá en el capítulo 3, algunas estrategias argumentativas identificadas en la literatura se relacionan con este tipo de operaciones mentales.

Adicional a esto, las contribuciones de la teoría sociohistórica ponen de manifiesto que el razonamiento argumentativo se va complejizando y refinando a medida en que los niños participan en situaciones de interacción dialógica. Encontrando un mayor punto de exigencia en la etapa preescolar en el que los niños se ven en la necesidad de emplear, la evidencia para fortalecer sus puntos de vista en las conversaciones con sus maestros y pares; así como generar diferentes alternativas que justifiquen su postura dentro de una conversación.

A partir de las contribuciones citadas en este estudio, se puede concluir que si bien existe un marco de referencia en el que se plantea que la actividad argumentativa implica procesos de razonamiento, existen vacíos teóricos importantes en torno cuáles son las habilidades cognoscitivas que emplean los niños en la etapa preescolar cuando construyen un argumento, ya que los estudios se focalizan en abordar ciertas habilidades cognoscitivas; pero no, se analizan en su conjunta las distintas habilidades involucradas durante la construcción de un argumento. Tal es el caso de los estudios de Muller y Perret-Clermont (2009) quienes identificaron las siguientes habilidades: descentramiento, relación de diferentes puntos de vista y la justificación de evidencias. Por su parte los estudios de Stein y Miller (1991) plantean el empleo de la evidencia y el de Martí (1978) el pensamiento analógico que implica el establecimiento de relaciones y comparaciones entre dos objetos o situaciones.

A partir de la revisión teórica y empírica, se concluye que, aunque existe coincidencia entre los autores que plantean que la argumentación es una actividad racional, esto es una afirmación muy general e insuficiente para generar una comprensión fina de las habilidades de pensamiento o las operaciones mentales que están involucradas con la argumentación. Pese a lo anterior, importantes aprendizajes quedan tras el abordaje de este capítulo:

- La actividad argumentativa es un proceso complejo y para comprenderlo no es suficiente un análisis estructural de los argumentos o de las estrategias argumentativas que emergen en la etapa preescolar.
- Es necesario que la actividad argumentativa se analice en el contexto de las interacciones dialógicas en las que emergen, por ejemplo, el tipo de tarea que están realizando los niños, la relación con las personas que están involucradas en la

conversación (familiares, maestros o pares), así como la motivación que tienen los niños al desplegar un argumento.

- Cuando un niño argumenta emplea un conocimiento del mundo, así como habilidades de pensamiento que le permiten la construcción de justificaciones. Esto evidencia un progreso cognoscitivo importante; porque implica reconocer al otro dentro de la conversación y emplear el lenguaje para resolver un problema, en vez de emplear la agresión o ignorar al otros.

En el siguiente capítulo se profundizará en el análisis de la evidencia empírica de la argumentación en el nivel preescolar.

Capítulo 3

Evidencia empírica de la argumentación en el nivel preescolar

Un tema de amplio interés para los investigadores de la argumentación en la infancia es comprender, los momentos del desarrollo en que el cual la argumentación se va manifestando en las interacciones dialógicas cotidianas. Aun en la actualidad, es un asunto debatido la identificación de la etapa en la cual los niños comienzan a argumentar, por lo que existen autores que la ubican en etapas tardías del desarrollo como la adolescencia en la que se han identificado procesos de pensamiento lógico (Coirier & Golder, 1993; Cros, 1995; Dolz, 2000; Peterson, Peterson & Skevington, 1986; Vásquez, 2005).

Contrario a lo anterior, distintas investigaciones afirman que la habilidad de comprender y producir argumentos surge en etapas tempranas y va progresando conforme los niños participan en diálogos y situaciones cotidianas que promueven la argumentación (Anderson et al., 2001; González, 2014; Mercer, 2004). Cabe mencionar que, en la literatura revisada hasta el momento, se han identificado estudios llevados a cabo en países como Australia, Nueva Zelanda, España, Inglaterra, Estados Unidos, Argentina y México los cuales, de acuerdo con el análisis realizado pueden agruparse en las siguientes líneas de investigación (véase figura 3).

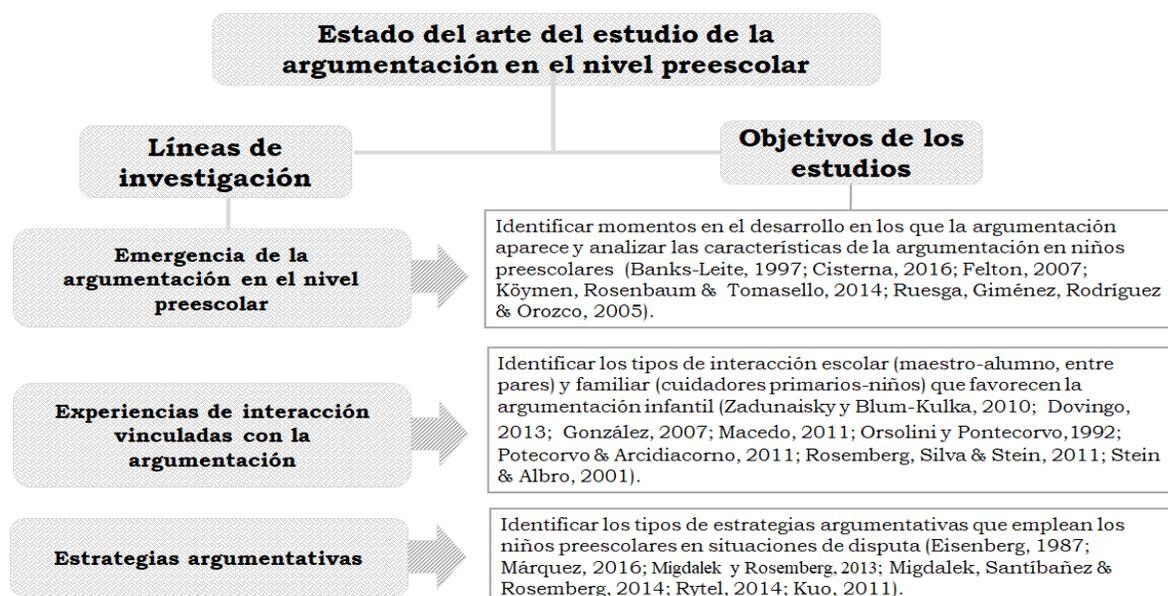


Figura 3. Líneas de investigación en torno a la argumentación en la primera infancia (elaboración propia).

Emergencia de la argumentación en la infancia

En torno a la emergencia del *proceso argumentativo* en la infancia, autores como Banks-Leite, 1997, Eisenberg (1987), Kuo (2011), González (2007), Peronard (1992), Macedo (2011) y Migdalek et al. (2014a, 2014b) y Ruesga et al. (2005) plantean en sus hallazgos empíricos que el comienzo de la actividad argumentativa en la que es posible identificar la argumentación comienza en la primera infancia. Estos autores han denominado este tipo de argumentación como *protoargumentaciones* ya que se trata de enunciados que buscan convencer al interlocutor de la verdad de aquello que se afirma o niega, justificar una acción o un pedido, aunque aún no tengan dentro de su contenido razones y conclusiones que cumplan todos los criterios de una argumentación lógicamente válida.

Respecto a lo anterior, Cotteron (1995), Migdalek y Rosemberg (2013), Rosemberg (2008) y Stein y Albro (2001) indicaron que desde los tres años de edad se inicia el proceso de comprensión de la forma, contenido y función de los argumentos, por lo que incluso en la etapa preescolar, es posible evidenciar cómo los niños utilizan sus habilidades argumentativas, especialmente las orales, en las interacciones que establecen con sus padres, maestros y pares al momento de realizar actividades cotidianas como el juego, la lectura de cuentos o las tareas de la escuela, así cuando se presentan conflictos o desacuerdos.

Autores como Coirier y Golder (1993) mencionaron que, en esta etapa, la argumentación es utilizada por los niños para justificar sus acciones y delimitar conductas de juego. Rodríguez (2011) indicó que otras razones por las cuales los niños argumentan, están motivadas por situaciones en las que ellos se proponen operar sobre el convencimiento de los adultos o pares para la consecución de fines. Más tarde, esta capacidad se hace más elaborada gracias al desarrollo del lenguaje, de las habilidades cognitivas y el conocimiento social que van adquiriendo las personas al momento de discutir y negociar (Lidz & Gleitman, 2003).

En México, Ruesga et al. (2005) realizaron una investigación con el propósito de determinar el logro, los tipos de procedimientos y los argumentos en niños preescolares, al resolver tareas de clasificación. Los autores encontraron variaciones significativas en función de la edad en la complejidad argumentativa, ya que a medida que la edad aumentó se observó

que la argumentación se desvinculó de lo perceptivo (nivel argumentativo propio del grupo de 3 años) y evolucionó hacia formas más próximas a la inferencia en los niños más grandes.

Los investigadores también encontraron diferencias significativas de la variable de argumentación en función del logro; es decir, la argumentación fue diferente en el grupo que tuvo éxito en la tarea de aquel que no lo tuvo. Por lo que concluyeron que los niños que tuvieron éxito al llevar a cabo la actividad mostraron una forma de argumentación caracterizada por un razonamiento más complejo y brindaron justificaciones más lógicas y apropiadas que les fueron útiles para comprender la tarea y tener éxito en su resolución.

Banks-Leite (1997) analizó el desarrollo de la argumentación en niños de cinco años de edad, dentro de situaciones de intercambios lingüísticos espontáneos. Participaron niños portugueses con una media de edad de cinco años y fueron observados sus intercambios lingüísticos espontáneos (niño-niño/ niño-adulto).

Entre los principales hallazgos reportados, se observó que los intercambios lingüísticos de los participantes se caracterizaron porque fue posible identificar en ellos relaciones entre argumentos y conclusiones, las cuales fueron establecidas de manera adecuada, además, incluyeron de manera frecuente articuladores lingüísticos, particularmente los conectores -entonces, porque, pero, sino- que han sido relacionados con la actividad argumentativa.

Un ejemplo de lo anterior se presentó a través de una frase extraída de una conversación entre pares: *“Tú mientes (A) entonces yo no te dejo (jugar) (C)”*, la cual presenta una estructura y contenido indicadora de una actividad argumentativa suficientemente elaborada y que, desde la perspectiva de este investigador, no se podría denominar como "rudimentaria" o "primitiva".

Köymen, (2014) se interesaron en conocer las diferencias en el nivel de desarrollo argumentativo de un grupo de niños de niños alemanes de diferentes niveles socioeconómico a través de una actividad interactiva en la que los niños debían argumentar sobre qué elementos deberían estar en un zoológico. Para documentar los cambios del desarrollo argumentativo, se diseñó una actividad en la que se les pidió a los niños trabajar en diadas y construir un *zoológico* de manera conjunta, por lo que deberían decidir dónde iba cada elemento del zoológico. Para ello se les entregó dos tipos de materiales: (a) artículos

convencionales que se esperan encontrar en un zoológico (animales, jaulas y los visitantes) y (b) artículos no convencionales que no se esperaría encontrar en un zoológico (por ejemplo, un piano o una lavadora).

En general, los autores encontraron que los niños de ambas edades fueron razonadores competentes y apoyaron sus propuestas de colocación de los elementos del zoológico basados en alguna evidencia o hecho (s). Estos resultados mostraron que, desde los tres años, los niños son capaces de adaptar sus razonamientos con base en el conocimiento que tienen de algo y son capaces de compartirlo con sus interlocutores. A ese conocimiento los investigadores llamaron “*terreno social común*”.

Experiencias de Interacción vinculadas con la argumentación

En torno al análisis de la argumentación en situaciones en la que los niños participan en procesos dialógicos, el aula de clase y los espacios de juego que comparten los niños en los escenarios educativos han sido objeto de interés.

Respecto a esto, Zadunaisky y Blum-Kulka (2010) estudiaron la generación de argumentaciones en niños a partir de las interacciones naturales entre pares. El estudio fue desarrollado en tres preescolares ubicados en una zona de clase media en Israel. En el estudio se empleó como unidad de análisis el *Evento argumentativo* entendido como una forma de práctica social en el que al menos dos partes toman posiciones alternativas sobre un mismo tema y desarrollan sus posiciones adversativas de diversas maneras, proporcionando justificaciones, argumentos, apoyos, explicaciones, historias, entre otras.

En el apartado de resultados, los autores presentaron tres conversaciones entre pares en las que se identificaron *eventos argumentativos*. En dichos eventos, se encontró que los niños tuvieron la habilidad para presentar argumentos convincentes que dieron cuenta de sus puntos de vista, su postura frente a la conversación y justificaciones en torno a la posesión de objetos, juegos imaginarios y conocimiento del mundo. Estos argumentos fueron evaluados como racionales y coherentes, también identificaron que los niños emplearon en sus interacciones, una ingeniosa capacidad para gestionar la negociación de manera sofisticada, la cual se asemeja a la encontrada en el mundo de los adultos.

Rytel (2014) analizó la argumentación en niños entre los 4 a los 7 años, durante la narración conjunta de un contenido de un libro ilustrado. Cada participante creó su propia representación de los eventos del texto y durante la narración, tuvieron que escuchar los argumentos de sus compañeros. En esta tarea, los niños se vieron en la necesidad de tomar decisiones y negociar sobre la forma en que estaban llevando a cabo su actividad, lo que se relacionó con la dimensión interactiva, puesto que debían determinar ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo? Realizaría la narración.

Los hallazgos de este estudio mostraron que la argumentación en los niños participantes se caracterizó por mostrar una estructura simple: “proposición + argumento (justificación)”, además destaca la autora que estuvo referida a dos dimensiones: (1) la dimensión que está basada en el planteamiento de desacuerdos en situaciones de conflicto, y (2) la dimensión de la argumentación relacionada con la construcción colectiva de conocimientos cuando los niños realizan actividades cooperativas, por lo que la autora concluye que la argumentación también ocurrió en situaciones en las que ninguno de los pares planteó alguna objeción o conflicto.

Macedo (2011) quien llevó a cabo un estudio para identificar las diferencias argumentativas en niños de diferentes edades, al momento de participar en discusiones entre pares. Para ello, distribuyó a los participantes en tres grupos de edad (5-6, 8-9 y 11-12 años) quienes procedían de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de Inglaterra. Al comienzo de cada sesión, cada grupo recibió la instrucción de que escucharían una historia sobre dos amigos y después de escuchar la historia, hablarían sobre ella. Para motivar el debate, la investigadora realizaba una serie de preguntas para mantener la discusión, también motivaba a los niños a expresar sus puntos de vista, así como identificar acuerdos o desacuerdos.

Las sesiones fueron grabadas y posteriormente codificadas. En ellas se identificaron como unidad de análisis las *Secuencias estratégicas* definidas por Felton y Kuhn (2001) como patrones de expresiones que podrían representar un intento de avanzar en un prolongado proceso de argumentación. Fueron analizadas, las secuencias en que los niños pedían a otro aclarar su posición, presentar un argumento y contraargumentar.

La autora analizó 12 debates producidos por el grupo de 5-6 años, 28 generados por el grupo de 8-9 años y 17 debates producidos por 11-12 años. Los resultados mostraron que los niños de todas las edades, incluso los de tan sólo 5 años, fueron capaces de discutir sobre un tema, expresar sus opiniones, y comunicarse con sus compañeros, además el uso de enunciados inconexos o nulos fue prácticamente inexistente. El análisis multivariado arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad ($\lambda = .05$, $F(46, 64) = 4.82$, $p < .001$.), lo que sugiere que mientras que los niños más pequeños (5-6 años) parecen más preocupados en expresar sus propias opiniones, los niños de más edad (8-9 y 11-12 años) se interesaron por comportarse de manera más estratégica, produciendo argumentos más críticos, evaluando sus propios razonamientos y lo de los otros, generando secuencias de contraargumentos y refutación. Estos datos sugieren que a medida que crecen, los niños, se van complejizando sus habilidades argumentativas.

En torno a la interacción maestro-alumno, se resaltan los trabajos de autores como González (2007, 2014) quien analizó los procesos de argumentación conjunta entre maestras y alumnos a partir de la lectura de tres cuentos infantiles, específicamente observó las estrategias utilizadas por los participantes al momento de evaluar y justificar sus respuestas, en un proceso de comprensión de un texto; y comparó de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias argumentativas empleadas.

De modo general, los resultados apuntan a que los niños de cinco a seis años son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros. En ambos grupos, los porcentajes de valoraciones y justificaciones variaron en función de los estilos de debate propuestos por las maestras, en tanto que en la maestra con estilo denominado como constructivista pudo beneficiar la aparición de un mayor número de acuerdos y desacuerdos justificados en los niños, por lo que se infiere que el estilo educativo del profesor está marcado por pautas culturales y por *ideas implícitas*, que influyen en cómo enseña a argumentar.

El estudio concluye indicando que cuando los maestros en el aula de clase, se esfuerzan por solicitar de manera recurrente justificaciones y explicaciones a los alumnos de sus puntos de vista o cuando promueven actividades como la lectura de cuentos en las que se estimula la participación de cada uno de ellos y se le pide que den a conocer sus posturas

frente a las situaciones relatadas en el cuento, el ambiente del aula se convierte en un escenario propicio para enriquecer la argumentación.

En esta línea de investigación se encuentran el estudio Perret-clermont, Arcidiacono, Breux, Greco y Miserez-caperos (2014) quienes analizaron la complejidad argumentativa en la interacción de tres niños y un adulto, mientras llevaban a cabo tareas cognitivas. Mientras los niños llevaban a cabo la tarea, el adulto (investigador) les formulaba preguntas para llevarlos a la discusión de diferentes puntos de vista, generando un escenario de co-construcción de argumentos. Los autores encontraron que al resolver la tarea los niños realizaban anticipaciones, inferencias, comparaciones y establecían relaciones causales entre los datos. Estos autores concluyeron que: (1) la argumentación ocurre no sólo en situaciones informales como cenas familiares, interacciones con compañeros, entre otras; ya que también surge en situaciones formales, por ejemplo, en escuela (o entrevistas médicas, y otras); (2) la argumentación no sólo ocurre en debates centrados en valores morales o posturas opuestas, sino también en tareas cognitivas, y (3) la argumentación de los niños es probablemente más compleja de lo que han documentado estudios previos.

En otro estudio Dovigo (2013) analizó la interacción maestro-alumnos y entre pares con el uso de estrategias argumentativas. Respecto a la interacción maestro-alumnos los datos recabados en las conversaciones entre los niños y sus profesores, cuando ellos le preguntaban a los estudiantes acerca de las actividades que realizaron, revelaron que los maestros del estudio utilizaron preguntas cerradas como un estilo de conversación cotidiana, por lo que el uso de las estrategias de argumentación se vio restringido en los niños, dado a la poca posibilidad de participación que tuvieron.

Una vez presentados los estudios de esta línea de investigación, se puede concluir que los contextos educativos han llamado especial interés a los investigadores. Esto puede deberse a que las discusiones que se promueven en las aulas de clase, así como las interacciones maestro-alumno y entre pares, brindan a los estudiantes la posibilidad de razonar frente a un problema o situación, plantear sus puntos de vista y escuchar los argumentos de sus maestros o pares (Banks-Leite, 1997; González, 2007, 2010; Migdalek & Rosemberg, 2013; Osborne, 2012; Kuhn & Udell, 2003; Kuhn, et al., 2016).

Cabe mencionar que, en los estudios citados se resalta la manera positiva como la *interacción entre pares*, favorece en los niños el desarrollo argumentativo (Banks-Leite, 1997; Köymen et al., 2014; Kuo, 2011; Macedo, 2011). Esto se debe en gran medida a que desde pequeños, los niños son capaces de compartir con sus pares significados comunes y aprenden en las pláticas y disputas cotidianas a plantear sus puntos de vista a fin de obtener un objeto (juguetes), tener un rol específico dentro de un juego, negociar o esclarecer el conocimiento que tienen sobre algún tema de conversación; incluso, se ha constatado que tienen la habilidades de utilizar estrategias verbales, apelar a la autoridad o anticiparse a un hecho para obtener un beneficio o una ventaja frente a sus otros compañeros.

En cuanto a la interacción entre maestros, los dos estudios reportados señalan que cuando los docentes realizan preguntas cerradas o presenta estilos de enseñanza tradicionalistas en las que no se les da la oportunidad a los alumnos de participar en debates y exponer sus puntos de vista, la actividad argumentativa de los alumnos no se ve lo suficientemente favorecida dentro del aula de clase (Dovingo, 2013; González, 2007). De ahí que un interés particular del presente estudio sea analizar, cómo se relacionan las situaciones específicas de interacción maestro-alumno y entre pares con el desarrollo argumentativo.

Estrategias argumentativas en la infancia

Cabe mencionar que una línea de investigación importante en el estudio de la argumentación infantil son las estrategias argumentativas, las cuales han sido definidas como el soporte verbal que emplean las personas para hacer más contundente un discurso (Kuhn & Udell, 2003). Al respecto, Migdalek et al, (2014b) afirmaron que a partir de los tres años los niños son capaces de emplear diversas estrategias para sostener sus puntos de vista frente a los otros, basándose en sus experiencias y conocimiento del mundo social.

Dentro de los estudios antecedentes, se encuentran los aportes de Eisenberg (1987) quien realizó un seguimiento a dos niñas desde los 2 a los 3 años para observar los diferentes tipos de estrategias persuasivas empleadas en las interacciones que tenían con sus pares, padres y otros adultos. Encontró en sus resultados que las participantes utilizaron las siguientes estrategias para sostener sus puntos de vista: insistencia, repetición y la amenaza.

Kuo (2011) estudió la utilización de estrategias argumentativas en niños entre los 3 y 4 años. Los resultados indicaron que los participantes empleaban diversas estrategias

argumentativas para oponerse o buscar convencer a otros, asimismo identificó que la fuente de conflictos más común era por la posesión de un objeto (juguetes). Las estrategias argumentativas más utilizadas tanto por niños como niñas fueron: la insistencia, la repetición y el apoyo verbal.

En el contexto de jardines infantiles, González (2007) analizó los procesos de argumentación conjunta entre maestras y alumnos de nivel preescolar a partir de la lectura de tres cuentos infantiles y encontró que los niños emplearon las estrategias de acuerdo, desacuerdo o confrontación, asimismo utilizaban justificaciones para sustentar su punto de vista. El autor señaló en los resultados que el diálogo argumentativo en los niños era más frecuente cuando los maestros les formulaban preguntas y les solicitaban explicaciones respecto a lo sucedido en los cuentos; por lo que resaltó la importancia del rol del maestro como generador de situaciones argumentativas dentro del aula.

En Latinoamérica sobresalen los estudios de Migdalek y Rosemberg (2013) y Migdalek et al. (2014a; 2014b) sobre estrategias argumentativas en situaciones de disputa en el contexto del hogar y la escuela. A partir de los datos obtenidos, los autores crearon y validaron un sistema de estrategias argumentativas infantiles, las cuales clasificaron de acuerdo con el principio de complejidad, siendo la reiteración la única estrategia simple; asimismo identificaron las siguientes estrategias complejas: narración, anticipación, generalización, descripción, apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa.

En la revisión realizada se encontró un Sistema de Estrategias argumentativas diseñado por Migdalek, Santibañez y Rosemberg (2014) resultado de sus investigaciones con niños entre los tres, cuatro y cinco años, en las que se analizaron las disputas que se produjeron en las situaciones de juego en un jardín infantil (véase figura 4).

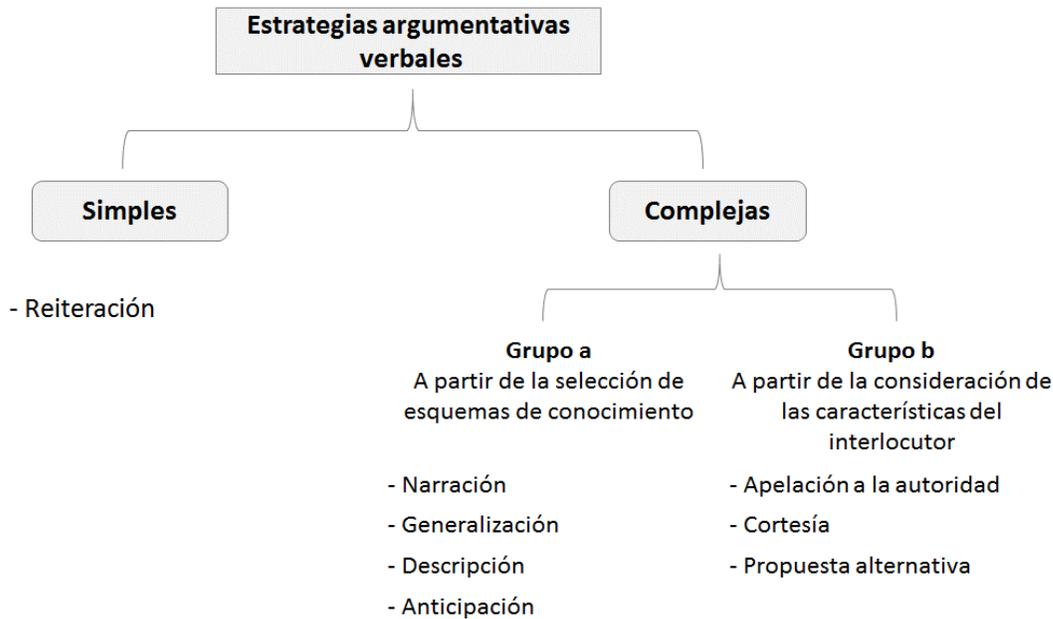


Figura 4. Estrategias argumentativas verbales (Migdalek et al, 2014b).

Como se puede ver en la figura 3, el sistema divide las estrategias en simples y complejas. Las simples no aportan información nueva como argumento y solo está compuesta por una estrategia que es la *Reiteración* definida como la repetición de un punto de vista.

Las estrategias *complejas* se caracterizan porque presentan información nueva que permite sustentar el punto de vista. Las cuales fueron divididas en dos grandes grupos: Grupo a, que está constituido por aquellas estrategias que se caracterizan principalmente por seleccionar conocimientos previos y estructurados en distintos formatos. Entre ellas se encuentran:

- *Narración*: Comprende aquellos casos en los que los niños refieren a hechos pasados como evidencia para sostener su posición.
- *Generalización*: Consiste en una afirmación que conceptualiza con un cierto grado de abstracción los fenómenos que constituyen el objeto de la disputa.
- *Descripción*: Se seleccionan y presentan características y/o propiedades de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión.

- *Anticipación*: Se constituye como argumento en tanto proyecta cursos de acciones deseables o no, vinculados al punto de vista.

El Grupo b, se compone de aquellas estrategias argumentativas que consideran principalmente características específicas del interlocutor.

- Apelación a la autoridad: El punto de vista es sostenido a partir de la autoridad de otro interlocutor que lo ha afirmado previamente.
- Cortesía: consiste en la utilización de diversos recursos de mitigación para lograr que un punto de vista sea aceptado.
- Propuesta Alternativa: Para llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo opciones.

Si bien el sistema es un antecedente importante para valorar el nivel de complejidad argumentativa, se han identificado las siguientes limitaciones. Solo documentan estrategias que emplean los niños en situaciones de *disputa* en donde es fácilmente identificable puntos de vista opuestos entre sí. Como se indicó en el apartado de definición de la argumentación, en este estudio se parte de una conceptualización del término en el que los puntos de vista pueden o no ser opuestos entre sí, de ahí que se plantee que además del debate, se puede argumentar por distintos fines como solucionar un problema, llegar a un consenso, construir conocimiento conjunto, entre otras razones.

Asimismo, los *criterios de complejidad* en los que se enmarcan las estrategias argumentativas no están lo suficientemente definidos dentro del sistema. Puesto que hay una agrupación en la que se ubican en un mismo nivel estrategias que haciendo una revisión detenida implican una mayor complejidad que otras. Por ejemplo, narrar un hecho para sustentar un punto de vista, puede ser más sencillo que anticipar una consecuencia negativa.

Cabe mencionar que las estrategias del grupo a, pueden ser más complejas que las estrategias del grupo b, puesto que en estas últimas solo se retoma la jerarquía de un interlocutor (que podría ser un maestro, padre o hermano mayor) para justificar un punto de vista. Mientras que las estrategias del grupo a, implican un esfuerzo de razonamiento mayor al querer vincular información de estudio otras experiencias previas y evidencian el conocimiento que se tienen los niños de las cosas. De ahí que desde esta investigación se

considere importante aportar a esta línea de investigación a partir del diseño y construcción de un Sistema de Estrategias argumentativas.

En México, los trabajos sobre las estrategias argumentativas en niños preescolares son escasos. En la revisión realizada sólo se reportó un realizado por Márquez (2016) quien encontró que los niños entre los 3 y 4 años emplearon las estrategias argumentativas de: reiteración, descripción, anticipación y propuesta alternativa en situaciones en las que debían solucionar un conflicto.

En síntesis, un aspecto común que subyace a los estudios anteriormente mencionados, es que enmarcan la argumentación dentro de una *dimensión cognitiva, dialógica y social* en donde existen dos o más interlocutores que situados en un contexto y compartiendo realidades comunes, tienen diálogos, disputas o debates en los que surge la argumentación con distintos propósitos: dar un punto de vista, proponer una visión de la realidad, convencer a otros, obtener algo, compartir un conocimiento del mundo, llegar a consensos, solucionar problemas, entre otras múltiples posibilidades.

En este sentido, la argumentación es abordada como una *construcción colectiva*, puesto que brinda la oportunidad de escuchar otros puntos de vista, entenderlos, negociar y regular los vínculos con los otros, de ahí que este elemento de interacción dialógica se considere imprescindible al momento de situar y analizar el desarrollo argumentativo en etapas tempranas de la vida.

Del mismo modo, también subyace al estudio un interés de los investigadores por identificar momentos específicos del desarrollo en el que la argumentación se despliega y se va complejizando en función de las estrategias argumentativas que emplean los niños para justificar sus puntos de vista y buscar influir en la mente de los otros. No obstante, se han identificado en la literatura revisada hasta el momento interrogantes respecto al conocimiento que se tiene sobre la argumentación en la infancia, los cuales se exponen a continuación en tanto justifican la necesidad de nuevos estudios:

1. Si bien, la investigación antecedente plantea que hay un desarrollo progresivo de la argumentación en la infancia; los resultados no dan cuenta de análisis finos respecto a los tipos de justificación vinculados con las estrategias argumentativas en niños preescolares.

2. Los criterios de complejidad argumentativa deben afinarse. Puesto que se coloca por ejemplo en un mismo nivel de complejidad estrategias en la que los niños sustentan sus puntos de vista retomando experiencias previas y el conocimiento que tienen de las cosas; con las estrategias en la que emplean la jerarquía de otros para justificarse, lo cual es común observar en discusiones en la que ellos expresan: “Es verdad, porque mi maestra lo dijo”.
3. Se encontró una tendencia de los estudios sobre argumentación en el nivel preescolar de estudiar este constructo en situaciones de conflicto y disputas, lo cual es afín con la perspectiva clásica de argumentación relacionada con el debate de posturas opuestas. Sin embargo, resulta interesante los trabajos de Perret-Clermont et al. (2014) y Rytel (2014) quienes estudiaron la argumentación en la ejecución de tareas cognitivas y diálogos narrativos, en los que coinciden en afirmar que los niños construyeron de manera conjunta argumentos. Estos hallazgos son interesantes porque aportan evidencia hacia nuevas líneas de investigación en las que se aborden otras situaciones de interacción en los contextos familiares y escolares en las que puede emerger la argumentación en la primera infancia.
4. Respecto a la evaluación de los argumentos, se identificaron vacíos teóricos en torno al diseño y validación de instrumentos que permitan valorar en nivel de complejidad argumentativa de la argumentación en esta etapa de la vida.

Planteamiento del problema

La evidencia empírica vinculada con el estudio de la argumentación en la primera infancia presenta resultados contradictorios. En torno a esto, existen líneas de trabajo que definen la argumentación como un proceso complejo vinculado con la lógica, la construcción de inferencias y demostraciones formalmente válidas que sólo se manifiesta en la adolescencia y la adultez (Coirier y Golder, 1993; Dolz, 2000).

Contrario a lo anterior, se han llevado a cabo distintas investigaciones que coinciden en afirmar que, a partir de los tres años de edad es posible identificar la emergencia de la actividad argumentativa en la infancia, específicamente en situaciones de conflicto en el hogar o la escuela (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; Macedo, 2011; Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek, et al., 2014b; Stein & Albro, 2001; Köymen, et al. 2014).

Los trabajos de Macedo (2011), Kuo (2011) y Ruesga et al. (2005) han señalado que existe un desarrollo gradual y progresivo de la argumentación que se refleja en una mayor complejidad de las estrategias argumentativas a medida en que los niños van creciendo y participan en situaciones de interacción en las que sienten la necesidad de justificar sus puntos de vista. También encontraron diferencias significativas entre los niños preescolares y los de nivel primaria, indicando que estos últimos presentan mejores habilidades para realizar inferencias, contraargumentar y hacer negociaciones.

Rapanta, García-Mila y Gilabert (2013) indicaron que la capacidad de argumentar es un proceso natural, humano, verbal y cognitivo; pero su expresión especializada o competente no es espontánea, por lo que la educación es un factor importante para su desarrollo. En torno a esto, Schwarz (2009) afirmó que, aunque los estudiantes son capaces de adquirir habilidades argumentativas desde temprana edad, necesitan que estas habilidades se fomenten en los contextos en los que participan, entre ellos los centros educativos.

Cabe mencionar que una línea de investigación relevante en el estudio de la argumentación infantil son las estrategias argumentativas, las cuales han sido definidas como el soporte verbal que emplean las personas para hacer más contundente un discurso (Kuhn & Udell, 2003). La importancia de estudio de las estrategias argumentativas en la primera infancia se vincula con los siguientes aspectos:

(1) Se han documentado el vínculo entre la construcción de una estrategia y la forma de razonamiento que tiene lugar en la mente de las personas; por lo tanto, cuando un niño justifica un punto de vista emplea habilidades cognitivas como: descripción, comparación, relación, generalización y síntesis las cuales son un indicadores del desarrollo cognoscitivo en esta etapa (Muller & Perret-Clermont, 2009; Kuhn & Udell, 2003).

(2) La construcción de una estrategia implica la habilidad de descentramiento, es decir la capacidad de considerar el punto de vista del interlocutor y reconocer que éste tiene ideas y conocimientos sobre el tema de la conversación que también pueden ser aceptables; en consecuencia, los niños se ven en la necesidad de argumentar para defender su punto de vista (Muller y Perret-Clermont, 2009).

(3) La evidencia empírica ha constado que la construcción de estrategias argumentativas en la primera infancia no se explica sólo por la edad de los niños; sino que están fuertemente relacionadas con las situaciones de interacción en el hogar y la escuela que crean espacios de diálogo argumentativo, por consiguiente es importante que los maestros que laboran en el nivel preescolar conozcan los tipos de estrategias argumentativas que pueden construir sus alumnos en esta etapa y promuevan su emergencia, mediante el diseños de planeaciones y situaciones de interacción específicas (Rapanta et al., 2013).

Dentro de los estudios antecedentes, se encuentran los aportes de Eisenberg (1987) quien realizó un seguimiento a dos niñas desde los 2 a los 3 años para observar los diferentes tipos de estrategias persuasivas empleadas en las interacciones que tenían con sus pares, padres y otros adultos. Encontró en sus resultados que las participantes utilizaron las siguientes estrategias para sostener sus puntos de vista: insistencia, repetición y la amenaza.

Kuo (2011) estudió la utilización de estrategias argumentativas en niños entre los 3 y 4 años. Los resultados indicaron que los participantes empleaban diversas estrategias argumentativas para oponerse o buscar convencer a otros, asimismo identificó que la fuente de conflictos más común era por la posesión de un objeto (juguetes). Las estrategias argumentativas más utilizadas tanto por niños como niñas fueron: la insistencia, la repetición y el apoyo verbal.

En el contexto de jardines infantiles, González (2007) analizó los procesos de argumentación conjunta entre maestras y alumnos de nivel preescolar a partir de la lectura

de tres cuentos infantiles y encontró que los niños emplearon las estrategias de acuerdo, desacuerdo o confrontación, asimismo utilizaban justificaciones para sustentar su punto de vista. El autor señaló en los resultados que el diálogo argumentativo en los niños era más frecuente cuando los maestros les formulaban preguntas y les solicitaban explicaciones respecto a lo sucedido en los cuentos; por lo que resaltó la importancia del rol del maestro como generador de situaciones argumentativas dentro del aula.

Dovingo (2016) realizó un estudio en aulas de clase de nivel preescolar para analizar las diferencias argumentativas que se dan en las interacciones maestro-alumno y entre pares. En sus resultados identificó que las interacciones maestro-alumno se basaban en una relación más formal que es intrínsecamente asimétrica, siendo el maestro quien generalmente propone el tema de conversación de acuerdo a los objetivos establecidos en su planeación curricular, asimismo, lideraba la conversación y formulaba las preguntas (abiertas o cerradas) con la finalidad de que los alumnos dieran su punto de vista y construyeran argumentos. En cambio, señala este autor que la interacción entre pares era simétrica y se presentaban en ella intercambios comunicativos típicamente informales que emergían en las situaciones de juego.

En Latinoamérica sobresalen los estudios de Migdalek y Rosemberg (2013) y Migdalek et al. (2014a; 2014b) sobre estrategias argumentativas en situaciones de disputa en el contexto del hogar y la escuela. A partir de los datos obtenidos, los autores crearon y validaron un sistema de estrategias argumentativas infantiles, las cuales clasificaron de acuerdo con el principio de complejidad, siendo la reiteración la única estrategia simple; asimismo identificaron las siguientes estrategias complejas: narración, anticipación, generalización, descripción, apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa.

En México, los trabajos sobre las estrategias argumentativas en niños preescolares son escasos. En la revisión realizada sólo se reportó un estudio realizado por Márquez (2016) quien encontró que los niños entre los 3 y 4 años emplearon las estrategias argumentativas de: reiteración, descripción, anticipación y propuesta alternativa en situaciones en las que debían solucionar un conflicto.

En síntesis, un aspecto en común de los estudios empíricos sobre las estrategias argumentativas es que se ha focalizado en investigar este constructo en situaciones de disputa

que se dan en el nivel preescolar o mediante actividades diseñadas para que los niños argumenten como la lectura de cuentos. Además, estas investigaciones se han llevado a cabo fundamentalmente desde una perspectiva lingüística que se focaliza en el análisis de la estructura de la estrategia argumentativa (punto de vista y justificación); pero no se ahonda en otros aspectos igualmente importantes como: la diversidad y características particulares de las situaciones de interacción en la que emergió la estrategia, el razonamiento seguido por el niño para construir una estrategia, así como otras intenciones argumentativas que pudiera tener cuando participa en un diálogo argumentativo, más allá de querer persuadir o convencer.

De ahí que el objetivo esta investigación fue Diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas que ocurren durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México.

Método

Pregunta de investigación

¿Qué estrategias argumentativas ocurren durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares de un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas que ocurren durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México.

Objetivos específicos

- Documentar los eventos argumentativos que ocurren en las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en tres momentos del día: la actividad pedagógica, la asamblea y el juego libre con juguetes.
- Categorizar las estrategias argumentativas que emplean una muestra de niños y niñas preescolares en las situaciones específicas de interacción en el aula de clase que fueron observadas.
- Diseñar un sistema de categorización de las estrategias argumentativas utilizadas por una muestra de niños y niñas preescolares.
- Realizar una validación de contenido mediante juicio de expertos el Sistema de categorías de las estrategias argumentativas.
- Confiabilizar el Sistema de categorías de estrategias argumentativas.

Participantes

En este estudio fueron seleccionados de manera intencional un total de 60 niños distribuidos de la siguiente manera: 36 niñas y 24 niños de nivel preescolar con edades entre los 3 años y los 5 años 11 meses, quienes se encontraban inscritos en una Estancia Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)

ubicada en la zona sur de la Ciudad de México. Específicamente la muestra de niños se distribuyó en 3 grupos de nivel preescolar y tuvo las siguientes características:

- El grupo de primero estaba compuesto por 22 alumnos (9 niñas y 13 niños).
- El grupo de segundo integrado por 22 alumnos (17 niñas y 5 niños)
- El grupo de tercero conformado por 16 alumnos (10 niñas y 6 niños).

También participaron 6 maestras (3 maestras titulares y tres maestras de apoyo). Cabe mencionar que en cada grado escolar en el que se realizó la observación, había dos maestras: una maestra titular y una de apoyo cuyos datos de formación y experiencia se describen a continuación.

Tabla 1.

Descripción de la formación profesional y años de experiencia de las maestras

Grado en el que laboran	Cargo Asignado	Edad	Formación profesional	Años de experiencia docente
Primero de preescolar	Maestra titular	34	• Auxiliar educativa y estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en educación.	12 años
	Maestra de apoyo	37	• Auxiliar educativa.	6 años
Segundo de preescolar	Maestra titular	50	• Auxiliar educativa y estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en preescolar.	28 años
	Maestra de apoyo	35	• Licenciada en Derecho y Auxiliar educativa.	10 años
Tercero de preescolar	Maestra titular	29	• Licenciada en educación preescolar y estudiante de cuarto semestre de la Maestría en educación.	7 años
	Maestra de apoyo	42	• Auxiliar educativa.	10 años

En cuanto a los años de experiencia docente de las maestras, se obtuvo un promedio de 12 años. Asimismo, es importante resaltar que las maestras mostraron receptividad para la realización de este proyecto, lo cual se vio reflejado en la autorización y apoyo para que la investigadora de este estudio observara las interacciones cotidianas que tienen lugar en sus aulas de clase.

Procedimiento de muestreo y asignación

La Estancia en la que se desarrolló esta investigación tenía inscritos en el ciclo escolar 2016-2017 un total de 130 alumnos de nivel preescolar. Los cuales fueron distribuidos así: grado primero (dos grupos), grado segundo (dos grupos) y grado tercero (dos grupos). En cada grado participaban una maestra titular quien es la responsable de sala y una maestra de apoyo.

Con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados en esta investigación se tomó la decisión de realizar un proceso de observación sistemática no participante (Ruiz, 1996) la cual se llevó a cabo en un grupo de cada nivel de preescolar, para profundizar en la comprensión de las interacciones maestro-alumnos y entre pares de cada grupo. Cabe mencionar que en el apartado de procedimiento se explicará más a fondo cómo se llevó a cabo la observación.

Criterios de inclusión

- Que los niños estuvieran inscritos en una Estancia Infantil del ISSSTE ubicada en la zona sur de la ciudad de México.
- Que tuvieran una edad entre los 3 años y los 5 años 11 meses.
- Que presentaran un desarrollo cognoscitivo y lingüístico esperado para su edad de acuerdo con la revisión de los registros de Expedientes de cada niño, realizados por el área de Psicología de la Estancia.

Definición de variables

Argumentación

Se define como una actividad social, cognoscitiva y lingüística en la que participan dos o más personas, las cuales construyen dentro del marco de una conversación, puntos de vista justificados a partir de nueva información empleada como sustento o evidencia de lo que afirman. La construcción de puntos de vista se realiza por los participantes con diferentes intenciones argumentativas y en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Componentes de la argumentación.

- **Argumento.** Un argumento fue definido por Kunh (1993) como una *“cadena interna de razonamiento en la que es posible identificar un punto de vista y la justificación”* (p. 5).
- **Estrategias argumentativas.** *Son los tipos de justificaciones verbales que emplea una persona para hacer más contundente un discurso dentro de una conversación.* Entre las estrategias que se han identificado en literatura sobre argumentación en la primera infancia se encuentran: *el referente de autoridad, descripción, analogía, comparación, narración, propuesta alternativa y oposición* (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; González, 2007; Macedo, 2011; Migdalek et al, 2014a; Migdalek y Rosemberg; 2013; Rosemberg, 2008; Stein & Albro, 2001; Köymen et al., 2014).
- **Evento argumentativo.** Se definió como *un momento de la conversación entre dos o más participantes en el que aparecen uno o más puntos de vista que son justificados a partir de nueva información que es empleada por los niños como sustento y evidencia de lo que afirman.* En el evento argumentativo se establecen varios indicadores de análisis: situación de interacción, inicio del evento, intención argumentativa, estrategias argumentativas y cierre del evento, los cuales se explicarán a detalle en el apartado de unidad de análisis.

Tipo de investigación

El tipo de investigación fue cualitativa y específicamente se realizó un análisis de la actividad argumentativa de una muestra de niños de nivel preescolar a partir de las situaciones naturales de interacción maestro-alumnos y entre pares que surgieron en el aula de clase (Álvarez-Gayou, 2011; Ruiz, 1996). Cabe mencionar que un paradigma es un sistema de creencias basado en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. El supuesto ontológico hace referencia a todo lo relacionado con el ser, el epistemológico a la posibilidad de conocer y el metodológico a la manera de conocer (Ito & Vargas, 2005).

En el caso de la presente investigación el *supuesto ontológico* se relaciona con el interés por analizar la interacción maestro-alumno y entre pares, y más específicamente las conversaciones en las que los niños ofrecen puntos de vista y justificaciones, que son indicadores de su actividad argumentativa.

El *supuesto epistemológico* se sustenta desde la Psicología sociocultural que se ha enriquecido de los trabajos de Mercer y Littleton (2007), Mercier (2011) y Muller y Perret-Clermont (2009) quienes han investigado las interacciones dialógicas que tienen lugar en el aula de clase, particularmente en las conversaciones en la que los niños emplean el lenguaje para argumentar, justificar sus puntos de vista y resolver de manera conjunta un problema. Mercer (2000) señaló que cuando dos o más personas participan en una interacción se crea una “*Zona intermental de desarrollo*” es decir un espacio de comunicación compartido en el que la actividad cognoscitiva de los maestros y sus alumnos están sintonizadas en la medida en que comparten un contexto social, normas, valores, códigos de comunicación, conocimientos comunes que el caso de la argumentación, les permiten expresar puntos de vista sobre un tema o actividad particular, resolver un problema y llegar a consensos.

El *supuesto metodológico* se vincula con el análisis de las interacciones maestro-alumno y entre pares, y de manera específica las conversaciones en la que los niños justifican sus puntos de vista mediante argumentos. Dentro de este supuesto se establece que:

- En cada conversación es posible identificar las prácticas de apertura, sostenimiento y cierre.

- Turnos conversacionales, en los que se ubican el orden de participación de todos los involucrados en una conversación.
- La actividad argumentativa se puede identificar a partir de los eventos argumentativo.

Diseño de investigación

Como se indicó al inicio, el objetivo general de este estudio es diseñar y validar un Sistema de categorización de las estrategias argumentativas que utilizan un grupo de niños y niñas preescolares en situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares. Para llevarlo a cabo, el diseño de esta investigación se centró en observar de manera natural la emergencia de la actividad argumentativa en el aula de clase y en tres momentos del día: asamblea, actividad pedagógica y juego libre con juguetes.

La siguiente figura detalla de una manera más fina la forma en la que se seleccionaron los participantes y los procedimientos de obtención de información que se siguió en esta investigación.

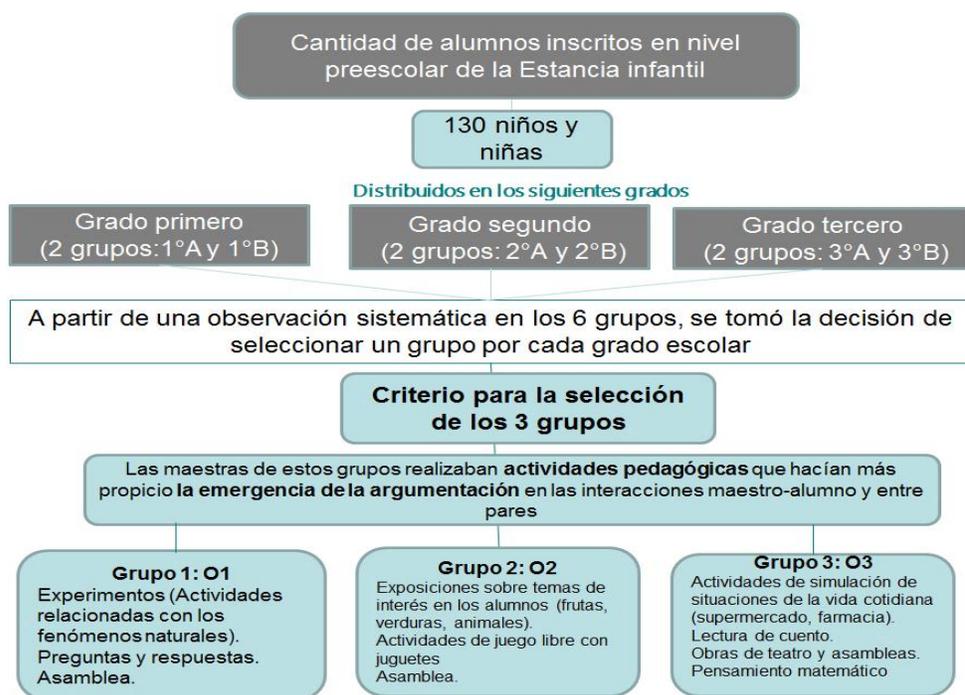


Figura 5. Esquema del diseño de la investigación (elaboración propia).

Nota: Grupo 1: Primer grado de preescolar, Grupo 2: Segundo grado de preescolar, Grupo 3: Tercer grado de preescolar. La convención O1, O2 y O3, corresponde a la observación sistemática no participante realizada en cada uno de los grados antes mencionados.

Como se ilustra en el esquema para seleccionar a los tres grupos que conformaron la muestra de esta institución se llevó a cabo un proceso de *observación sistemática no participante* (Flick, 2007). Esta observación se llevó a cabo como una actividad planeada con una regularidad y sistematicidad realizada de la siguiente manera:

- **Asamblea.** En esta actividad la observación se realizaba simultáneamente con todo el grupo de niños, quienes formaban un círculo alrededor de la maestra quien moderaba la asamblea planteándole a los niños una pregunta sobre algún tema relevante, asimismo les asignaba turnos para hablar. La investigadora se ubicaba en la parte de afuera del círculo en el que se ubicaban los niños con su maestra y realizaba grabaciones de audio todo el tiempo que duraba la asamblea.
- **Actividad pedagógica.** En esta actividad la observación se realizaba atendiendo a la distribución de los alumnos por mesa. En total había 5 mesas en el aula de clase en la que se sentaban de 4 a 5 alumnos. La investigadora pasaba por cada mesa durante un lapso de 6 minutos y para organizar la observación se etiquetó cada mesa con un número de 1 a 5, iniciando siempre por la mesa número 1 que estaba en dirección derecha del salón y concluyendo la observación con la mesa 5 que se encontraba en la dirección izquierda.
- **Juego libre con juguetes.** En esta actividad los niños formaban pequeños grupos (parejas, grupos de tres y cuatro integrantes) y la observación se realizaba atendiendo a la distribución de los niños en toda la sala. La investigadora observaba la interacción durante el juego de las parejas o grupos de niños por espacio de 3 minutos.

Cabe mencionar que el criterio para la selección de los grupos en función de las actividades que realizaban las maestras en el aula de clase tiene un fundamento teórico y empírico en los estudios antecedentes sobre argumentación infantil (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; González, 2007; Macedo, 2011; Migdalek et al., 2014b; Ruesga et al., 2005). Esta evidencia empírica plantea que la argumentación es una actividad altamente dependiente del contexto, el tipo de tarea y la interacción; en este sentido, en una conversación no siempre *surge la necesidad de argumentar* y cuando esta actividad se presenta es porque se dan las condiciones para que los niños expresen sus puntos de vista y

los justifiquen mediante estrategias argumentativas. En este sentido la asamblea, la actividad pedagógica y el juego libre con juguetes cumplían con este criterio. Por último, cabe mencionar que los criterios para selección y asignación de los grupos se presentaron a detalle en el apartado de participantes.

Unidad de análisis

En esta investigación, la unidad de análisis fue el *evento argumentativo* definido como *un momento de la conversación en el aula de clase entre dos o más participantes en el que aparecen uno o más puntos de vista y su justificación, mediante nueva información que es empleada por los niños como sustento y evidencia de lo que afirman*. Un evento argumentativo se puede analizar dentro de una interacción maestro-alumno y entre pares, a través de turnos conversacionales que son *una producción discursiva temporal de un participante, intercalada entre las producciones de otros participantes* (Coll & Edwards, 1996).

Si bien en los estudios antecedentes de argumentación en la primera infancia hay una preferencia por analizar las situaciones de debate en los que los niños defienden o comparan puntos de vista con la finalidad de convencer a otros; en esta investigación se consideró importante ampliar el estudio a otro tipo de situaciones en las que pueden aparecer eventos argumentativos en el aula de clase, como: solucionar un problema, responder a una pregunta, explicar un tema en la clase o justificar las emociones que sienten frente a una situación concreta. En la tabla 3 se presenta una síntesis de los componentes de un evento argumentativo.

Tabla 3

Componentes de un evento argumentativo

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Inicio del evento</i>	Turno conversacional específico de la conversación que antecede a que un niño presente una estrategia argumentativa.	Pregunta, Afirmación, Comentario Maestra/compañero, Aclaración, Presentación de un argumento, Conflicto.

<i>Intención argumentativa</i>	Propósito que persigue el niño cuando emplea una determinada estrategia.	Responder una pregunta, explicar un tema, convencer, solucionar un conflicto, Oponerse.
<i>Estrategias argumentativas</i>	Tipo de justificaciones verbales que emplea un niño como evidencia de su punto de vista	Referente de autoridad, Descripción, Comparación, Analogía, Generalización, Narración, Anticipación, Causalidad, Oposición y Propuesta alternativa.
<i>Cierre del evento</i>	Turno conversacional por medio del cual se concluye el evento argumentativo.	Acuerdo/Consenso, Cambio de actividad/conversación, Interrupción de la conversación, Retirarse del evento y Finalización de la actividad.

Escenario

Esta investigación, se llevó a cabo en una Estancia Infantil del ISSSTE ubicada en la zona sur de la Ciudad de México, específicamente en tres aulas de clase asignadas para el nivel preescolar. Cabe resaltar que, en dichas Estancias, se tiene como misión otorgar servicios de atención para el Bienestar y Desarrollo Infantil que asegure la integridad de los niños, garantice su seguridad, propicie su aprendizaje y formación (véase figura 6).

PLANO ESTANCIA INFANTIL

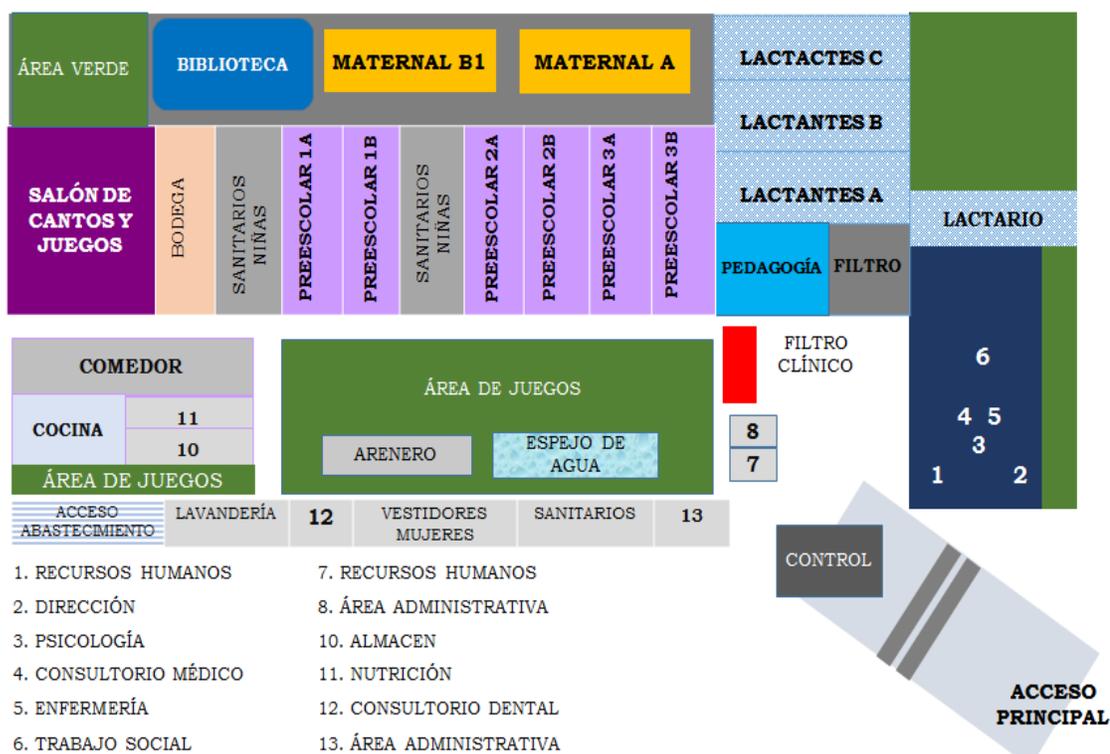


Figura 6. Plano de distribución de espacios de la Estancia infantil del ISSSTE.

Como se puede observar en el Plano de la Estancia, este espacio cuenta con los servicios integrales para el desarrollo y la atención de los niños inscritos. La Estancia está integrada por un personal capacitado y multidisciplinario compuesto por Médicos, Enfermeros, Odontólogos, Trabajadores sociales, Psicólogos, Pedagogos y Licenciados en educación con experiencia en la atención a la primera infancia, los cuales han mostrado una gran apertura hacia los proyectos de investigación desarrollados por la Universidad Nacional Autónoma de México, gracias a los antecedentes importantes que se tienen registrado a partir de la ejecución de los proyectos sobre: “Alfabetización emergente” y “Habilidades de Comunicación Social en niños preescolares” realizados en el nivel preescolar de dicho Centro².

La Estancia infantil cuenta con material didáctico, juegos de construcción, espacios lúdicos dentro del aula de clase, así como biblioteca y amplias zonas verdes en las que los

² Los proyectos en mención han sido dirigidos por la Dr. Lizbeth O. Vega Pérez, en el marco de las actividades de tutoría y formación de estudiantes en los niveles de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

niños y maestras de nivel preescolar desarrollan diversas actividades pedagógicas que contribuyen a potenciar en los alumnos, los diversos campos formativos que plantea el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011).

Herramientas

1. **Bitácora de eventos argumentativos.** Registro de observación de los componentes de un evento argumentativo: (1) *el inicio de evento argumentativo*: turno conversacional específico de la conversación que antecede a que un niño presente una estrategia argumentativa, (2) *la intención argumentativa*: propósito que persigue el niño cuando emplea una determinada estrategia, (3) *las estrategias argumentativas*: tipo de justificaciones verbales que emplea un niño como evidencia de su punto de vista, y (4) *el cierre del evento argumentativo*: turno conversacional por medio del cual se concluye el evento argumentativo (véase Apéndice I).
2. **Grabaciones de las sesiones.** Registro de audio de las conversaciones en el aula de clase en tres tipos de situaciones: asamblea, actividad pedagógica y juego libre con juguetes.
3. **Notas de campo.** Registro de incidentes relevantes y comentarios analíticos de las observaciones, como lenguaje no verbal, contextualización de la situación de interacción.

Procedimiento

Se redactó una solicitud por escrito al Departamento de acción social, cultural y deportiva del Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) responsable del funcionamiento de las Estancias Infantiles en la Ciudad de México. En ella se expusieron los objetivos del estudio, su relevancia social y educativa, tiempo de duración, cómo se seleccionaría a los participantes, instrumentos que se utilizarían y los principios éticos que guiarían al estudio.

Una vez se contó con la autorización legal por parte de la instancia responsable y el respectivo *Consentimiento informado de las familias* (véase apéndice II), se llevaron a cabo dos fases en el estudio:

Fase de familiarización

Esta fase tuvo una duración de un mes con una frecuencia de asistencia de tres veces por semana, la cual sirvió para dos propósitos: (a) conocer la dinámica de la Estancia en la que se llevaría a cabo el estudio, realizando un registro de observación no participante de las actividades que realizaban los alumnos y sus maestras en el salón de clases, (b) favorecer la familiarización de los niños y las maestras con la investigadora, (c) identificar las actividades o momentos del día en las que fuera más pertinente observar las experiencias de interacción de los niños y niñas que participaron en el estudio, y (d) realizar los ajustes a la estructura del método de la investigación. El resultado de esta fase de familiarización permitió identificar tres momentos del día en los que se llevaría a cabo el estudio (véase tabla 4).

Tabla 4

Momentos del día en el que se realizó la observación

Momento de observación	Tipo de interacción	Descripción	Espacio	Duración
<i>Asamblea</i>	Maestro-alumnos	Es una actividad de diálogo en la que los niños y la maestra se reúnen para conversar sobre temas de interés para el grupo con la finalidad de proponer ideas, soluciones y propuestas.	Aula de clase.	de 15 minutos aprox.
<i>Actividad pedagógica</i>	Se dan dos tipos de interacción: <ul style="list-style-type: none">• Maestro-alumno.• Entre-pares	Son actividades diseñadas por las maestras y que están relacionadas con los campos formativos incluidos en el Programa de Preescolar (SEP, 2011): <ul style="list-style-type: none">- Lenguaje y comunicación.- Pensamiento matemático.- Exploración y conocimiento del mundo.- Desarrollo personal y social.- Expresión y apreciaciones artísticas.	Aula de clase	de 30 minutos aprox.

		- Desarrollo físico y salud.	
<i>Juego libre</i>	Entre pares	Es una actividad recreativa y lúdica en la que los niños juegan dentro de los espacios al aire libre.	Zonas de 30 minutos.

A continuación, se presentan unas imágenes ilustrativas de los espacios del aula de clase en los que llevaron a cabo las actividades de observación de este estudio. En ellas los niños podían emplear el material disponible y llevaban a cabo los eventos argumentativos documentados.



Figura 7. Espacio del aula de clase del juego libre con juguetes.

Nota: Como se observa en la foto en este espacio del aula de clase los niños realizaban actividades de juego libre en el que empleaban juguetes, por ejemplo, artículos de medicina y recreaban juegos de roles en las que escenificaban ser doctores y pacientes. También jugaban a que tenían un restaurante y cocinaban platillos tradicionales mexicanos.

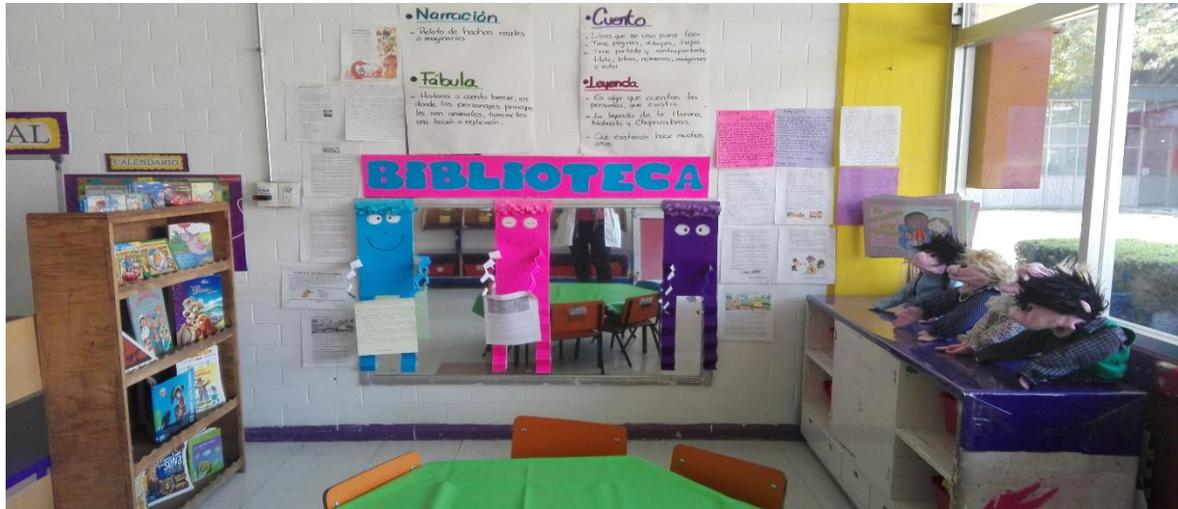


Figura 8. Espacio del aula de clase de zona de lectura.

Nota. La zona de lectura del aula de clase fue un espacio muy importante en las actividades que realizan los niños. En el librero se encontraban disponibles para la lectura libros que los mismos niños han traído de sus casas y que son acordes con sus intereses. Cuando la maestra les daba el espacio de lectura de cuentos, cada uno era libre de agarrar el libro que más le gustara del librero. Algunos preferían realizar una lectura en solitario y otros compartida. En esta investigación cuando dos o más niños leían de manera conjunta, emergieron eventos argumentativos vinculados con los personajes y episodios de los libros. Cabe mencionar también que el empleo de títeres y otros juguetes que estaban disponibles en la sala (muñecas, carros, frutas, verduras, cajas registradoras, entre otras), eran instrumentos que servían de mediación en el juego de roles.



Figura 9. Actividad pedagógica de simulación de un tianguis.

Nota: Esta foto representa la escenificación de un tianguis en los que los niños realizaban actividades de compra y venta de productos, particularmente frutas, verduras y panes. En este tipo de actividades se dieron interacciones en las que se generaban eventos argumentativos entre pares cuando compraban y negociaban entre ellos. Asimismo, aplicaban conceptos matemáticos de cantidad.

Fase de implementación del estudio

De manera específica, se realizó un proceso de *observación sistemática no participante* (Ruiz, 1996) que permitió documentar los eventos argumentativos que tenían lugar en las interacciones maestro-alumno y entre pares en el aula de clase. La observación tuvo una duración de diez meses durante el ciclo escolar 2016-2017. La asistencia de la investigadora a la Estancia era de tres días, la hora de llegada era a las 9 de la mañana y la hora de salida era a la 1 de la tarde. Durante este tiempo se realizó un proceso de observación en tres momentos del día: (1) *asamblea*, (2) *actividad pedagógica*, y (3) *juego libre con juguetes*, con un tiempo total de observación de 150 horas de grabación distribuidos en los grados de primero, segundo y tercero de preescolar. En la tabla 5 se realiza un análisis fino de los tiempos de observación.

Tabla 5
Tiempos de observación en los tres momentos del día

Momento del día	Tiempo de observación			
	Duración del momento del día	Tiempo de observación semanal	Tiempo de observación mensual	Tiempo total de observación (10 meses)
Asamblea	15 minutos.	15 minutos por cada grado de preescolar (45 minutos semanales por los tres grados).	1 hora por cada grado escolar (3 horas mensuales por los 3 grados)	10 horas por cada grado escolar (30 horas por los 3 grados).
Actividad pedagógica	30 minutos.	30 minutos por cada grado preescolar (1 hora 30 minutos mensuales por los 3 grados).	2 horas por cada grado escolar (6 horas mensuales por los 3 grados).	20 horas por cada grado escolar (60 horas por los 3 grados).

			minutos por los 3 grados).
Juego libre con juguetes	30 minutos.	30 minutos por grado preescolar (1 hora 30 minutos por los 3 grados).	2 horas por cada grado escolar (6 horas mensuales por los 3 grados).
			20 horas por cada grado escolar (60 horas por los 3 grados).

Es importante mencionar que en este estudio la investigadora asumió el rol de observador completo (Ruiz, 1996) el cual consistió en abstenerse de participar en las conversaciones de los niños con sus maestras o entre pares, así como evitar la emisión de comentarios o realizar intervenciones que pudieran influir en las interacciones que estaban teniendo los participantes en el aula de clase.

Principios éticos en la investigación

Este estudio llevó a cabo siguiendo los principios planteados en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009) específicamente los relacionados con las prácticas de investigación, descritos en los artículos 47, 48 y 49 en los que se señala que el psicólogo conducirá la investigación de manera consistente con las leyes federales, estatales y las normas de competencia científica, en las que se actuará con el debido respeto a la dignidad y el bienestar de los participantes, los cuales deberán manifestar su interés por participar de manera voluntaria; asimismo, el investigador se compromete a comunicar de manera oportuna los principales hallazgos de la investigación.

Dado que los participantes del estudio son niños y niñas de nivel preescolar, la investigación se condujo bajo los Principios éticos en el trabajo con niños (National Association for the Education of Young Children, 2011) en los cuales se señala que:

- No se realizarán prácticas que causen daños emocionales o físicos a los niños, que sean irrespetuosas, degradantes, peligrosas e intimidantes para ellos.
- Se utilizarán sistemas apropiados de evaluación, incluyendo fuentes múltiples de información, para aportar información sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil.

- Los niños y sus familias tienen el derecho a la información completa acerca de la investigación en la que podrán participar, incluidos los posibles riesgos y beneficios. Su decisión de participar debe basarse en el Consentimiento informado.
- Las preguntas de los niños sobre la investigación deben ser contestadas de manera que ellos puedan entender.
- Los niños y sus familias tienen derecho a negarse a participar en la investigación o retirar su participación en cualquier momento.
- La información obtenida a través de la investigación con los niños debe permanecer de manera confidencial. Los investigadores no deben revelar información personal o la identidad de los participantes en los informes y discusiones orales o escritas.

Como parte de compromiso ético en la investigación, al concluir los resultados de la misma se llevaron a cabo dentro de la Estancia infantil las siguientes actividades: (3) capacitaciones a docentes y directivas sobre la argumentación en el nivel preescolar, se compartieron los principales hallazgos de este estudio y se les proporcionaron estrategias para su desarrollo en el aula de clase, y (3) charlas con padres de familia en las que se abordaron el tema de la argumentación y cómo se podía fortalecer en el contexto del hogar.

Análisis de datos

Se utilizó un análisis de los eventos argumentativos que ocurren en las situaciones naturales de interacción en el aula de clase. Para ello se realizó un proceso de *Codificación mixta* (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005) el cual consistió en una revisión de estudios antecedentes sobre las estrategias argumentativas verbales en niños preescolares, en los que se identificaron las siguientes estrategias: referente de autoridad, descripción, narración, generalización, anticipación y propuesta alternativa (Migdalek y Rosemberg, 2013; Migdalek et al., 2014; Márquez, 2017); las estrategias de analogía y comparación (Martí, 1974) y la estrategia de oposición (González, 2014; Kuo, 2011).

Posteriormente, se analizaron los eventos argumentativos obtenidos en este estudio con base en las estrategias identificadas en el estado del arte, las cuales fueron codificadas con el apoyo del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti8 y con base en las reglas de categorización propuesta por Kerlinger y Lee (2002):

1. Las categorías se establecen de acuerdo con el problema de investigación y sus propósitos.
2. Las categorías son exhaustivas (todos los elementos que conforman el objeto de estudio deben estar representados).
3. Las categorías son mutuamente excluyentes e independientes.
4. Cada categoría deriva de un principio de clasificación.
5. Cualquier sistema de categorización deberá estar en un nivel del discurso. Esto es que el sistema de clasificación deberá contener todas las categorías que se encuentren en los datos obtenidos.

A continuación, se describen las etapas del proceso de codificación con el empleo del programa ATLAS.ti8.

Etapas de codificación de los datos.

- Con una periodicidad semanal, se revisaba el material obtenido de sesiones de observación de la asamblea, la actividad pedagógica y juego libre con juguetes. El cual estaba comprendido por las grabaciones, la bitácora de observación y las notas de campo.
- El material se etiquetaba y clasificaba: (a) según el grupo (primero, segundo y tercero de preescolar), (b) según el tipo de actividad (asamblea, actividad pedagógica y juego libre con juguetes), y (c) por la fecha de observación.
- En el caso de las grabaciones, se escuchaba tres veces un mismo audio para identificar si en ella había ocurrido un evento argumentativo. Esta información se corroboraba con el registro de la Bitácora de evento argumentativo ya que si la investigadora observaba que durante la actividad de asamblea, actividad pedagógica o juego libre con juguetes estaba ocurriendo un evento argumentativo lo registraba en dicha bitácora indicando: tipo de interacción, el contexto de la interacción, inicio, desarrollo y cierre. Adicional a esto con el audio se recuperaba la información y se marcaban los turnos conversacionales específicos en los que ésta se llevó a cabo.
- Finalmente, el evento era transcrito y se marcaba su duración, es decir el tiempo de inicio y fin del evento.

Etapa de análisis de la información con el empleo del Atlas.ti8

- Se creó la Unidad hermenéutica titulada “Proyecto de Estrategias argumentativas en el nivel preescolar”.
- Después se ingresaron los eventos argumentativos que se documentaron en la etapa de codificación. En total fueron 20 eventos argumentativos.
- La información de cada evento se comenzó a etiquetar en el Atlas.ti8 según los tipos de estrategia argumentativa que se habían encontrado en la literatura: referente de autoridad, descripción, narración, generalización, anticipación y propuesta alternativa (Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek et al., 2014a; Márquez, 2017); las estrategias de analogía y comparación (Martí, 1974) y la estrategia de oposición (González, 2014; Kuo, 2011).
- Asimismo, se creó la estrategia de causalidad, que emergió de los datos.
- Después, las estrategias argumentativas fueron clasificadas mediante tres grupos de redes semánticas, bajo el siguiente principio de relación: *tipo de justificaciones verbales empleadas por los niños en un evento argumentativo*.
- Finalmente, como resultado de este proceso se creó un Sistema de estrategias argumentativas en las que se explican las relaciones que existen entre las estrategias con el contexto en el que emergen, el tipo de interacción, la intención argumentativa, así como el inicio y cierre del evento en las que éstas tuvieron lugar. En el apartado de resultados se presentará a detalle la información obtenida mediante este análisis.

Control de calidad de los datos

Para alcanzar los criterios de validez y confiabilidad de los datos, se llevaron a cabo varios procedimientos en esta investigación:

(1) ***Observación sistemática y persistente*** durante de las situaciones de interacción en el aula.

(2) ***Proceso de triangulación: teórica y metodológica***. El cual se explica en la siguiente tabla (véase tabla 6).

Tabla 6
Proceso de triangulación de la información

Tipo de triangulación	Descripción del proceso
Triangulación teórica	Se llevó a cabo una codificación mixta en la que se realizó la revisión del estado del arte sobre argumentación y estrategias argumentativas en primera infancia. El resultado de este proceso fue la selección de nueve estrategias documentadas en la evidencia empírica.
Triangulación metodológica	<p>Para ésta se emplearon tres fuentes de obtención de información: (1) bitácora de registro de eventos argumentativos, (2) grabación de las interacciones maestro-alumno y entre pares, y (3) notas de campo. La forma cómo se dio la triangulación de fuentes respondía al <i>principio de complementariedad entre las fuentes de datos</i>. Es decir, cuando se revisaba una grabación de audio se podía recuperar a detalle la conversación en el aula de clase; pero difícilmente en ella se lograba identificar detalles más finos como ubicación de la mesa, el contexto específico de la conversación o el tipo de actividad que estaban realizando los niños (por ejemplo, con qué material didáctico se estaba trabajando, qué tipo de dibujo estaban realizando, qué información estaba escribiendo la maestra en el pizarrón, el nombre del libro que los niños estaban leyendo, entre otras).</p> <p>Asimismo, las notas de campo servían para registrar elementos no verbales y actitudinales entre las maestras y los niños, interrupciones, expresiones emocionales que eran más visuales y que difícilmente se podían identificar en los audios.</p> <p>De esta manera entonces, los tres medios de obtención de información fueron complementarios y servían para confirmar la veracidad de los datos y documentar de manera precisa cómo emergían los eventos argumentativos en las interacciones.</p>

Validación de contenido

La validez de contenido permite determinar qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba o instrumento del universo de las posibles conductas o categorías, de acuerdo con lo que se pretende medir. El universo de la prueba o instrumento son los ítems, reactivos o categorías y para llevar a cabo este proceso de validación se requiere tener una adecuada conceptualización y operacionalización del constructo (Flick, 2009). Una de las formas en que se realiza la validez de contenido es a través del *juicio de expertos* el cual es definido como una opinión informada de personas con trayectoria en un tema que son reconocidas

como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones fundamentadas.

En la presente investigación, las estrategias argumentativas que emergieron en las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares, fueron validadas a partir del juicio de expertos. A continuación, se describen las etapas que se llevaron a cabo en esta investigación para realizar este procedimiento:

1. **Objetivo del juicio de expertos.** Validar el Sistema de categorización de las estrategias argumentativas empleadas por un grupo de niños de nivel preescolar en las situaciones de interacción maestro-alumno y entre pares.
2. **Selección de jueces expertos.** Para la identificación y selección de los investigadores que hicieron parte del juicio de expertos se tomaron los siguientes criterios propuestos por Skjong y Wentworht (2000): (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras); (b) reputación en la comunidad de investigación, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) objetividad e imparcialidad (véase tabla 7).

Tabla 7
Criterios de selección del juicio de expertos

Jueces	Años de experiencia laboral	Cargo o nombramiento	Líneas de investigación
Investigadora y docente de la UNAM	37	Titular C de Tiempo Completo Definitivo del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México	Análisis del desarrollo de la alfabetización emergente en niños preescolares. Análisis del proceso de desarrollo de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares. Desarrollo de la argumentación en niños preescolares. Capacitación a profesionales para la promoción del desarrollo de la alfabetización emergente. Promoción del desarrollo infantil a través de la participación de padres y maestros. Desarrollo social de niños preescolares. Formación de

			profesionales para la promoción del desarrollo.
Investigadora y docente de la UNAM	42	Profesor titular C TC en la División de Investigación y Posgrado, departamento de Psicología Educativa de la Facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México	Aprendizaje mediado por la web 2.0. Desarrollo del conocimiento matemático en educación básica. Desarrollo de la epistemología personal y de la alfabetización en la formación profesional. Entornos virtuales de aprendizaje. Problemas de aprendizaje en el nivel de secundaria.
Investigadora y docente de la UNAM	10	Profesor-Investigador Asociado "C" de tiempo completo, Facultad de Psicología, UNAM.	Desarrollo de la competencia argumentativa en procesos de formación en línea. Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria. Entrenamiento a maestros de educación primaria para la detección de maltrato infantil.
Investigador y docente de la UNAM	45	Titular C de Tiempo Completo Definitivo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Métodos de investigación en Psicología. Empleo del <i>Atlas.ti</i> en análisis de datos cualitativos. Las TICS en la enseñanza superior. Teoría de la complejidad en las ciencias sociales. Plataformas de aprendizaje virtual.
Médico especialista del lenguaje. Estudiante del programa de Maestría y Doctorado en Psicología UNAM	10	Médico especialista del Servicio de Patología del Lenguaje del Instituto Nacional de Rehabilitación.	Alfabetización emergente. Habilidades lingüísticas escritas de preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje. Comunicación, Audiología, y Foniatría

3. Criterios tomados en cuenta para el juicio de expertos. Se presentó a los cinco jueces que participaron en este estudio los eventos argumentativos en los que surgieron estrategias argumentativas y ellos emitieron un juicio de acuerdo o

desacuerdo con el proceso de codificación de cada estrategia, evaluando el cumplimiento de las reglas de categorización propuestas por Kerlinger y Lee (2002): (a) las categorías se establecen de acuerdo con el problema de investigación y sus propósitos, (b) son exhaustivas (todos los elementos que conforman el objeto de estudio deben estar representados), (c) son mutuamente excluyentes e independientes, (d) cada categoría deriva de un principio de clasificación.

Los jueces también identificaron turnos conversacionales dentro de los eventos argumentativos que no estaban categorizados y a los que se les debía incluir en algún tipo de estrategia. A continuación, se presenta la siguiente tabla para ilustrar esta situación.

Tabla 8
Proceso de validación de contenido por jueces expertos

Tipo de interacción	Contexto de la interacción	Evento argumentativo	Estrategias argumentativas
Maestro-alumno	Durante el transcurso de la asamblea llevada a cabo en un grupo de primero de nivel preescolar, un niño observó hacia la ventana del aula de clase, la cual permitía observar el jardín de la Estancia infantil y su afirmación generó el siguiente evento argumentativo	1. Pedro. ¡Ya salió el sol! 2. Jesús. Pero yo vi una tormentota, como que se acercaba una lluvia. 3. Maestra. ¿Qué pasa cuando llueve niños? 4. Felipe. Cuando llueve la gente usa paraguas y se meten a la casa. 5. Julieta. Sí no tienen paraguas, sí se pueden mojar. 6. Daniel. Los paraguas sirven para proteger son buenos como los superhéroes.	Narración Anticipación. Analogía.

En este evento la investigadora presentó a los jueces la codificación de las estrategias argumentativas tal como aparecen en la tabla. A partir de la revisión del juicio de expertos, hubo coincidencia en tres de los jueces de que el turno conversacional 2 se vinculaba con una estrategia argumentativa, ya que Jesús presenta un argumento (punto de vista más

justificación) en oposición a lo dicho por su compañero Pedro. Se tomó en consideración la observación de los expertos y posteriormente este turno conversacional fue etiquetado con la estrategia argumentativa de Oposición.

4. Proceso de validación de contenido por jueces expertos.

El proceso de validación tuvo un tiempo de duración de dos semestres académicos 2017-I y 2017 II.

- Los eventos argumentativos ocurridos en las interacciones maestro-alumno y entre pares que se recolectaron en las grabaciones, la bitácora de eventos argumentativos y las notas de campo, fueron analizados mediante el programa *Atlas.ti8*.
- A través de este programa de análisis de datos, se crearon las etiquetas o códigos a las estrategias argumentativas que emergieron de los eventos argumentativos. Se identificó una coincidencia con la literatura en 9 de las 10 estrategias que sustentan esta investigación.
- Dos de los jueces revisaron el sistema de codificación desde el programa *Atlas.ti8* y sugirieron ajustes y correcciones para que las estrategias codificadas cumplieran con los principios de Kerlinger y Lee (2002). A partir de esta información, se hicieron presentaciones del material de las estrategias argumentativas en formato documento de Word y PowerPoint, las cuales fueron entregadas a los cinco jueces participantes y en los cuales se les explicó: (a) el objetivo de la validación, (b) el criterio de clasificación de las estrategias, (c) se presentaron los tipos de estrategias codificados, y (c) las reglas de categorización de Kerlinger y Lee (2003) que se tomaron como referencia.

Confiabilidad del registro del sistema de categorías de estrategias argumentativas

Con el objetivo de evaluar la concordancia entre observadores del sistema de categorías de las estrategias argumentativas que ocurrieron durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en el grupo de niños preescolares que participaron de este estudio, se llevó a cabo un proceso de concordancia entre observadores; para posteriormente obtener el coeficiente de confiabilidad.

Al respecto Bakeman y Gottman (1989) definieron la concordancia entre observadores como un término general que hace referencia a la medida en que dos o más observadores están de acuerdo entre ellos cuando han codificado eventos semejantes de forma similar. Después de sumar el grado de acuerdos, se puede obtener el nivel de confiabilidad de los datos el cual asegura que cualquier investigador puede alcanzar resultados semejantes respecto a la información que ha sido confiabilizada.

Estos autores indicaron que en los estudios observacionales especialmente cuando se utilizan los denominados **esquemas de codificación** que son elaborados con base a un criterio social, es importante demostrar que lo que se ha observado está libre del sesgo del investigador, para ello afirman que es necesario considerar tres aspectos en la evaluación de la concordancia entre observadores:

- *Precisión.* Consiste en la codificación similar que hacen de forma independiente dos o más investigadores sobre los mismos hechos y eventos.
- *Calibración.* Consiste en asegurarse que los datos que tienen que registrar distintos investigadores no varían en función del observador o a lo largo del tiempo. Para ello es necesario calibrar observadores con cada uno de los demás, o mejor aún, evaluarlos a todos respecto a algún protocolo estándar en el que previamente se haya codificado la información por parte de un grupo experto en el tema.
- *Deterioro de la confiabilidad.* Consiste en asegurarse que la codificación de un observador sea consistente a lo largo del tiempo.

Procedimiento de concordancia entre observadores

En el proceso de concordancia entre observadores, el primer observador fue la autora de la tesis y el segundo observador fue un Psicólogo con estudios de posgrado en Psicología educativa, quien actualmente está cursando un doctorado en Psicología cuyo reporte de investigación se relaciona con el análisis de la competencia narrativa en niños del nivel de preescolar, adicionalmente contaba con tres años de experiencia laboral en dicho nivel educativo.

La **unidad de codificación** fue el evento argumentativo definido en este estudio como: *un momento de la conversación entre dos o más participantes en el que aparecen uno o más puntos de vista que son justificados a partir de nueva información que es empleada por los niños como sustento y evidencia de lo que afirman.*

Del corpus total de los eventos argumentativos documentados en este estudio, se seleccionaron de manera aleatoria ocho eventos argumentativos que corresponden al 50% de los datos y de manera específica fueron seleccionado aleatoriamente dos eventos por cada grado escolar (primero, segundo y tercero de preescolar). Cabe mencionar que de los ocho eventos seleccionados al azar para este proceso de confiabilización, los observadores tenían el objetivo de codificar en su conjunto 23 turnos conversacionales a los cuales debían asignar algún tipo de estrategia argumentativa.

Antes de realizar la codificación del material seleccionado de manera aleatoria, se realizó un **proceso de entrenamiento a los observadores** para lo cual se siguió la propuesta de Bakeman y Gottman (1989) quienes indicaron que, para lograr la precisión, calibración y evitar el deterioro de la fiabilidad es necesario realizar un entrenamiento y evaluación de la concordancia entre observadores empleando ejemplos que sean similares al material a codificar, antes de la puesta en marcha del proceso de codificación propiamente dicho.

Estos autores sugieren que, dentro del proceso de calibración de los observadores, se emplee un **protocolo estándar** en el que la información que van a codificar los observadores haya sido previamente codificada por expertos que hubieran asignado códigos a la información. Al respecto cabe mencionar que en este estudio se realizó un proceso de validez de contenido de las estrategias argumentativas a través de jueces expertos, por lo tanto, en el proceso de calibración se emplearon los resultados del proceso de validación el cual fungía

como el protocolo estándar para comparar las respuestas de los observadores con aquellas que fueron validadas por los jueces. Para llevar a cabo ese proceso, se atendió a la sugerencia Gottman (1979) quien recomienda la participación de un supervisor de fiabilidad que dentro del proceso de calibración y confiabilización supervisa que los observadores realicen la codificación de forma simultánea (en el mismo momento); pero de manera independiente, controlando posibles sesgos durante el proceso, haciendo entrega de la información, la lectura de los eventos a codificar y revisando los porcentajes de acuerdos obtenidos.

Cabe mencionar que en este estudio colaboró un supervisor de fiabilidad quien tenía estudios de posgrado en Psicología, experiencia en investigación en primera infancia y había empleado en su tesis de maestría el coeficiente Kappa de Cohen. Este profesionalista acompañó y supervisó a los observadores durante el proceso de calibración y confiabilización de las categorías de estrategias argumentativas.

A continuación, se describen de manera específica los procesos que se llevaron a cabo:

Sesión 1.

Se explicó al segundo observador el objetivo de la investigación y se le dieron a conocer las definiciones conceptuales y operacionales de los siguientes términos que fueron documentados en este estudio: *evento argumentativo*, *argumentación*, *argumento* y de cada una de las *estrategias argumentativas*, enfatizando en este último aspecto en las reglas de categorización propuestas por Kerlinger y Lee (2002) que fueron empleadas por la autora del estudio para llevar a cabo el proceso de categorización, así como en el nombre de la estrategia, su definición y un ejemplo característico de la misma.

Sesión 2.

Se explicó al observador el Sistema de categorías de estrategias argumentativas, así como el proceso de validez de contenido a través del cual se llevó a cabo el juicio de expertos. Después, se presentaron 2 ejemplos de eventos argumentativos y se explicaron los elementos que lo componen: *inicio del evento*, *tipo de interacción (maestro alumno-entre pares)*, *intención argumentativa*, *estrategias argumentativas* y *cierre del evento*.

Sesión 3 y 4

Se realizó el proceso de calibración que consistió en codificar de manera simultánea pero independiente con el investigador 6 eventos argumentativos documentados en el reporte de tesis. En la sesión 3, se analizaron dos eventos, en el primer evento se inició con un 30% de concordancia entre observadores, el segundo evento se obtuvo un 50%. En la sesión siguiente el nivel de acuerdo logrado en el tercer y cuarto evento fue de 60% y finalmente en los eventos cinco y seis se logró un 80% de acuerdos; por lo que se tomó la decisión de iniciar el proceso de codificación.

Cabe mencionar que, en este proceso, el supervisor de confiabilidad entregó a cada observador un registro con los turnos conversacionales en los que se encontraban resaltados en negrilla los turnos a los que los observadores tenían que asignarle un código.

Sesión 5.

Esta sesión consistió en el proceso de confiabilización propiamente dicho, y en el que los observadores codificaron de manera simultánea (en el mismo momento) pero independiente, los eventos argumentativos seleccionados al azar. Para elaborar este proceso se contó con la participación del supervisor de confiabilidad quien entregó a los observadores los registros de los eventos argumentativos a codificar e hizo lectura de cada uno de los eventos argumentativos a los observadores.

Es importante señalar que cada observador tenía un registro de cada uno de los eventos argumentativos que codificó, el cual contenía: (a) el grado de preescolar al que correspondía el evento, (b) la contextualización del evento (en qué momento ocurrió dentro del aula de clase y qué actividad estaban realizando los niños y sus maestras); (c) la transcripción de cada evento y (d) un espacio para que el observador registrara la estrategia argumentativa correspondiente a cada turno conversacional que se resaltaba en negrilla.

Análisis de los datos

Se evaluó la concordancia entre observadores del 50% de los eventos argumentativos documentados en este estudio con el objetivo de obtener la confiabilidad general y por cada grado de preescolar. Para ello, se empleó el **coeficiente de Kappa de Cohen** (Cohen, 1960)

el cual se utiliza en el análisis de datos de escala nominal y ordinal, y se define mediante la siguiente fórmula:

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Donde:

P_o es la proporción de concordancia observada realmente y se calcula sumando las marcas que representan la concordancia (las que por ejemplo en una tabla de 2X2, se encuentran en la diagonal que va del extremo superior izquierdo al inferior derecho) y dividiendo por el número total de ellas.

P_c es la proporción esperada por azar y se calcula sumando las probabilidades de acuerdo por azar para cada categoría.

El coeficiente Kappa puede tomar valores entre que van desde 0 a 1, siendo 0 el valor donde hay mayor desacuerdo entre investigadores y 1 el punto donde hay un acuerdo total. Al respecto, Altman (1991) propuso la siguiente tabla para la interpretación de los valores del coeficiente de Kappa de Cohen.

Tabla 9
Valores del coeficiente de Kappa de cohen

Valor de K	Fuerza de la concordancia
< 0.20	Pobre
0.21 – 0.40	Débil
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Buena
0.81 – 1.00	Muy buena

Registro de acuerdo y desacuerdo

Para el registro de acuerdo y desacuerdo se empleó una matriz de confusión (Bakeman & Gottman, 1989) por cada evento argumentativo codificado. En la columna vertical se registró el código asignado por el observador 1 y en la columna horizontal el código asignado por el observador 2. Dentro de la matriz de confusión, los puntajes que se ubicaron en la diagonal indicaron la concordancia entre los dos observadores, mientras que los puntajes que

se ubicaron por fuera de la diagonal señalaron los desacuerdos. Posteriormente, se sumaron el total de acuerdos y desacuerdos obtenidos en cada uno de los eventos argumentativos, para obtener el coeficiente de Kappa de Cohen. Por último, con la finalidad de realizar un análisis más fino por grado escolar, se realizó una matriz de confusión para los eventos codificados de los grados primero, segundo y tercero de preescolar.

Resultados

Resultado del proceso de validación de contenido por jueces expertos.

De manera inicial, como resultado de este proceso se obtuvieron 10 categorías de estrategias argumentativas verbales, empleadas por lo niños participantes en las situaciones naturales de interacción en el aula que fueron observadas: referente de autoridad, descripción, comparación, analogía, generalización, narración, anticipación, causalidad, oposición y propuesta alternativa (ver tabla 10).

Tabla 10

Categorías de estrategias argumentativas en el nivel preescolar

Estrategias argumentativas	Definición	Ejemplo
Referente de autoridad	Apelar a otra persona a la que se le atribuye una característica de autoridad, para justificar el punto de vista.	“Mi perrito corre bien rápido, mi perrito y entonces dice mi mamá y yo ¡Ya le dio la chiripiorca!”.
Descripción	Expresar características y atributos esenciales de personas, eventos u objetos para justificar el punto de vista.	“Mirian no quiere que raye su libro, porque ella es enojona y no le gusta compartir”.
Comparación	Establecer relaciones de semejanza o diferencia entre dos o más personas, eventos u objetos para justificar el punto de vista.	“Los niños somos pequeños; porque mis papás son grandes”.
Analogía	Relación entre dos o más personas, eventos u objetos, señalando una característica esencial entre ambos, para justificar el punto de vista.	“Los paraguas sirven para proteger, son buenos como los Superhéroes”.
Generalización	Afirmación que se refiere a un atributo que incluye a todas las personas, eventos u objetos que hacen parte de un grupo, para justificar el punto de vista.	“Nosotros podemos leer; pero los niños pequeños no porque rompen los libros, usan babero y rompen las crayolas”.

Narración	Relatar un acontecimiento ocurrido en el pasado, para justificar el punto de vista.	“Cuando llovió la gente usó paraguas y se metió a sus casas”.
Anticipación	Proyectar un hecho antes de que este ocurra, tomando como referente datos previos.	“Vamos a checar su corazón y su cerebro. ¡Está enferma! Entonces no podrás venir a la escuela porque contagiarás a los niños”.
Causalidad	Conexión entre dos o más hechos o ideas para justificar un punto de vista y llegar a una conclusión.	“Yo quiero una fiesta; pero yo no me quiero casar. Cuando uno se casa hacen fiesta; pero le sale una panza y nace un bebé”.
Oposición	Presentar una justificación que se opone a lo dicho por otra persona.	“Pedro. ¡Ya salió el sol! Jesús. Pero yo vi una tormentota, como que se acercaba una lluvia”.
Propuesta alternativa	Generación de una justificación que busca solucionar un problema o situación, la cual surge como respuesta a una justificación dada previamente por otra persona.	“Yo le expliqué a Emilio que no se enojara con Eduardo, porque él no ponchó su globo; ya que el globo se rompió solo porque es frágil”.

Nota: La información de esta tabla es el resultado del proceso de codificación mixta. Cabe mencionar que las definiciones fueron ajustadas en función de los datos del estudio, asimismo, los ejemplos fueron tomados del corpus que se documentó.

Una vez identificadas las estrategias y validadas por los jueces, se empleó el programa *Atlas.ti8* y se crearon *redes semánticas* que son agrupamientos de información en función de un principio de relación que da sentido a los datos. El criterio que se empleó inicialmente fue el de complejidad, el cual ha sido trabajado por otros estudios antecedentes de la argumentación infantil (Migdalek & Rosemberg, 2013; Cisterna, 2016). Este criterio plantea que las estrategias argumentativas de los niños son modos de razonamiento que se relacionan con las habilidades cognitivas básicas como observación, descripción, comparación, relación, clasificación simple, y complejas como el análisis, síntesis y evaluación.

Tomando en cuenta este principio se establecieron tres niveles de complejidad:

- ***Estrategias argumentativas simples.*** En este grupo se incluyen las estrategias en las que la justificación del punto de vista aporta una nueva información como evidencia, basada fundamentalmente en las dos habilidades cognoscitivas básicas: *observación y descripción.*
- ***Estrategias argumentativas intermedias.*** Se ubicaron en este grupo las estrategias en las que la nueva información que aportan los niños como evidencia se vincula con habilidades cognoscitivas más complejas que les permiten además de observar y describir, ser capaces de identificar semejanzas y diferencias para establecer relaciones y clasificaciones simples entre los eventos, objetos y personas. Se encontró en el análisis que una estrategia argumentativa intermedia entonces, se vincula con las siguientes habilidades cognoscitivas básicas: *observación, descripción, comparación, relación y clasificación simple.*
- ***Estrategias argumentativas complejas.*** Se ubican en este grupo las estrategias en las que la nueva información que justifica un punto de vista presenta un mayor nivel de abstracción, lo que les permite a los niños formular una propuesta de solución a un problema, anticipar una consecuencia o llegar a una conclusión a partir de un hecho o afirmación dado previamente como referencia. Este tipo de estrategias argumentativas se vincula con las habilidades cognoscitivas básicas descritas en las estrategias simples e intermedias: *observación, descripción, comparación, relación y clasificación simple*, así como de la participación de los procesos integradores: *análisis, síntesis y evaluación.*

Se presentó a los cinco jueces un esquema con la organización de las estrategias argumentativas en función del criterio de complejidad argumentativa y las conclusiones fueron las siguientes:

- Si bien un evento argumentativo puede ser analizado a través de las habilidades cognoscitivas; también existen otros criterios igualmente importantes como la intención argumentativa, es decir lo que motiva a un niño a emplear una determinada estrategia y posteriormente el efecto que ésta tiene en su interlocutor. En este sentido sólo tomar en cuenta el criterio de las habilidades cognoscitivas podría reducir el

análisis de las relaciones funcionales de las estrategias con el contexto, los tipos de interacción, el inicio del evento, la intención argumentativa y el cierre.

- De igual manera, al ser la presente investigación un estudio cualitativo y pionero en la investigación de la argumentación infantil en niños preescolares mexicanos, los jueces consideraron por unanimidad que primero era necesario entender a profundidad los tipos de justificación y relaciones de las estrategias con el contexto de la interacción en la cual emergen, por lo que sugirieron retomar el criterio de complejidad en estudios posteriores, cuando haya una mayor evidencia empírica sobre el tema.

De acuerdo con lo anterior, se tomó la decisión de crear redes semánticas en función del criterio del *tipo de justificación empleado por los niños para desplegar una estrategia argumentativa*, así como un análisis del contexto de la interacción en las que éstas tienen lugar, el cual dio como resultado un Sistema de estrategias argumentativas.

Sistema de estrategias argumentativas en el nivel preescolar

Este sistema presenta un análisis de relaciones entre los elementos de un evento argumentativo y dentro de éste las estrategias argumentativas se encuentran en una relación dinámica con los siguientes elementos: situaciones naturales de interacción en el aula de clase, inicio del evento argumentativo, intención argumentativa y cierre del evento (véase figura 10).

Cabe mencionar al lector que, si bien el producto final de este proyecto de investigación fue la creación y validación del Sistema de Estrategias argumentativas, éste se presenta a continuación ya que su aporte es necesario para una mejor comprensión de los eventos argumentativos que se documentaron en el nivel preescolar.

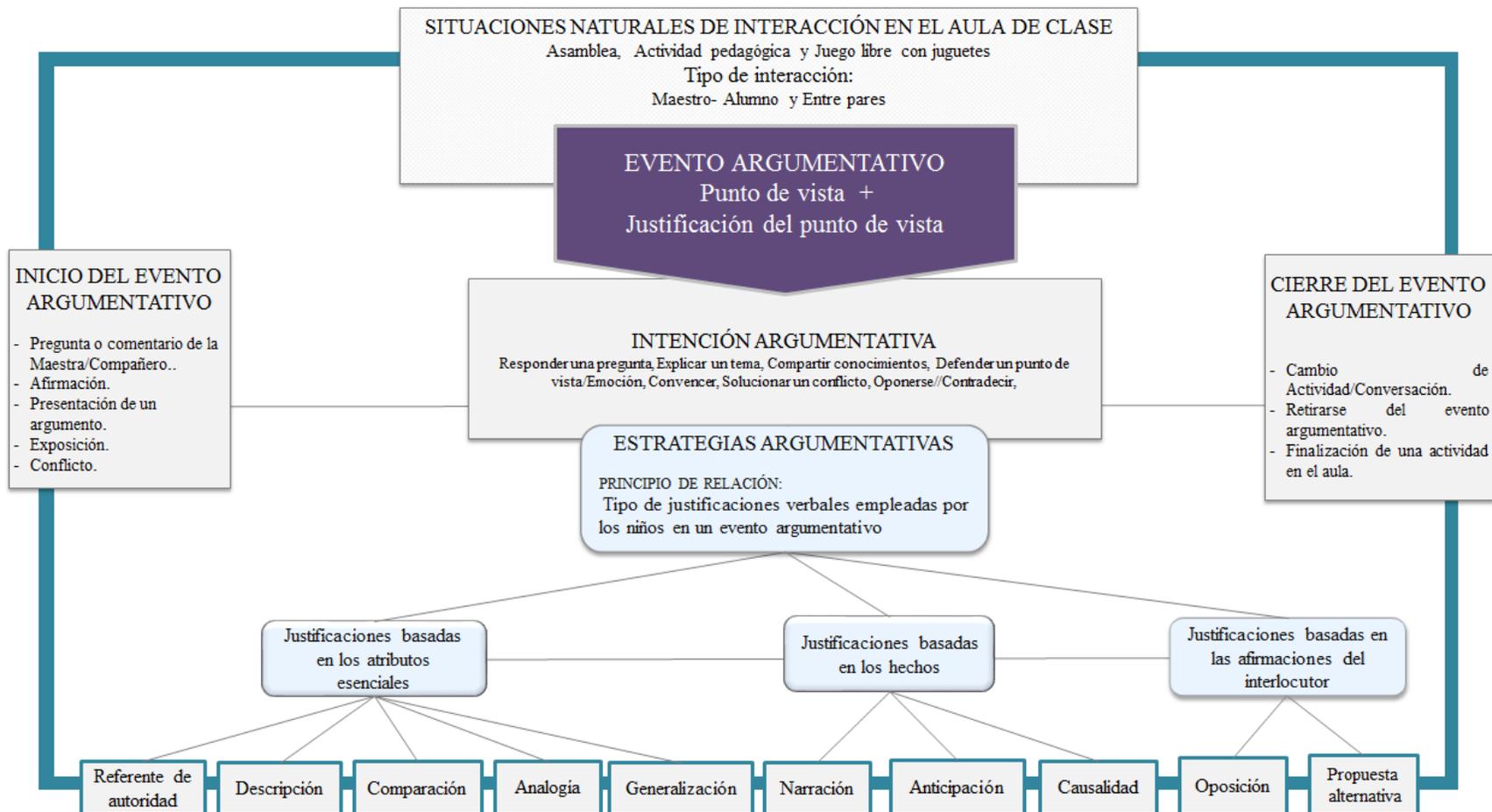


Figura 10. Sistema de categorías de estrategias argumentativas en el nivel preescolar (elaboración propia).

Análisis de los componentes del Sistema de categorías de las estrategias argumentativas.

- ***Situaciones naturales de interacción en el aula de clase***

En un nivel más general, se encuentra el elemento de situaciones naturales de interacción en el aula de clase que permite delimitar el contexto de las conversaciones de los participantes, así como las actividades específicas que realizan en un evento argumentativo y el tipo de interacción. El proceso de observación sistemática se llevó a cabo en situaciones del aula de clase en las que fue susceptible analizar la interacción: *maestro-alumno* y *entre pares*.

En torno al primer tipo de interacción, es importante indicar que las maestras posibilitaban las argumentaciones de los niños, fundamentalmente dando apertura a las conversaciones a través de preguntas específicas sobre temas curriculares. También se identificaron otro tipo de intervenciones que fueron importantes para que se presentara la actividad argumentativa en los alumnos, entre ellas: (1) retomar lo dicho por los niños para dar continuidad al tema de conversación, y (2) realizar comentarios, aclaraciones y correcciones en relación con la conversación que estaban teniendo.

Respecto al segundo tipo de interacción, en la que se documentaron eventos argumentativos entre pares, las situaciones de juego simbólico a partir de la mediación de los juguetes fueron momentos importantes de la interacción en los que se presentaron diversas argumentaciones entre los niños. Los temas de los juegos se vinculaban en gran medida con los juguetes que tenían en ese momento los niños, por ejemplo: muñecos para representar los roles de mamá e hijo, estetoscopios e inyecciones para representar los roles de doctor y paciente. Se identificó que en las interacciones entre pares; así como en las interacciones maestro-alumnos, los niños comparten los conocimientos e ideas previas que tienen sobre el mundo. Empleando una variedad de estrategias argumentativas con la intención de convencer, responder una pregunta, justificar sus comportamientos o resolver un problema.

- ***Inicio de un evento argumentativo***

El siguiente elemento del sistema se ha denominado inicio de un evento argumentativo, el cual puede identificarse a partir del turno conversacional que antecede a que un niño presente un argumento.

En las interacciones maestro-alumno que se documentaron, generalmente fue la maestra quien tomó el rol de moderadora de la conversación, asignando turnos para hablar a los niños, así como participando en el desarrollo y cierre de los eventos argumentativos. Al respecto es importante mencionar que cuando las maestras se mostraban interesadas por escuchar a los niños y les pedían explicaciones, generaban un ambiente propicio para que ellos argumentaran. De manera preferencial, las maestras empleaban preguntas directivas que iniciaban con un por qué sobre un tema específico, para favorecer la conversación.

En la interacción entre pares fue más común que el inicio del evento se vinculara también con el inicio de un juego simbólico. Otras razones para iniciar un evento fueron las afirmaciones de los compañeros, la lectura de cuento y la presentación de temas de interés.

- ***Intención argumentativa***

Otro elemento del sistema es la intención argumentativa que está vinculada con el propósito que persigue el niño cuando presenta una estrategia argumentativa, por ejemplo: responder una pregunta, defender un punto de vista, convencer, solucionar un problema o mostrar un desacuerdo. Este componente fue el más difícil de analizar dentro del contexto del evento argumentativo, porque se infería a partir del discurso presente en los turnos conversacionales; en tanto que, por la estructura de la observación sistemática no participante, no se podría preguntar al niño qué propósito tenía al presentar determinado argumento.

No obstante, dentro del sistema la intención argumentativa es uno de los elementos que mejores interrelaciones presenta con las estrategias argumentativas. Esto debido a que en la construcción de un argumento este componente siempre se vincula con el objetivo o los objetivos que persiguen los niños con la formulación de una justificación, y por lo tanto la selección de la estrategia se realiza con el fin de poderlos cumplir.

- ***Estrategias argumentativas***

El siguiente elemento lo constituyen los grupos de estrategias argumentativas que se conformaron de acuerdo con el criterio del *tipo de justificación que emplearon los niños para sustentar sus puntos de vista*.

Justificaciones basadas en atributos esenciales. Comprenden las estrategias argumentativas de: *referente de autoridad, descripción, comparación, analogía y generalización*. Dichas estrategias tienen en común la verbalización por parte del niño de características que consideraron relevantes de las personas, eventos u objetos para justificar su punto de vista. En los eventos documentados en este estudio, los niños enumeraban diferentes características esenciales a partir de establecimiento de semejanzas, diferencias, comparaciones, relaciones y clasificaciones.

Justificaciones basadas en los hechos. Es un grupo compuesto por las estrategias de: *narración, anticipación y causalidad*, las cuales presentan un tipo de justificación en dónde la evidencia principal es un hecho, así como sus relaciones. Este tipo de estrategias permite conocer cómo los niños retoman las experiencias que han vivido con sus familias o en la escuela para justificar, convencer o explicar un tema, asimismo da cuenta de procesos de abstracción de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos.

Justificación basada en las afirmaciones del interlocutor. Este tercer grupo está integrado por las estrategias de: *oposición y propuesta alternativa*, las cuales tienen en común que la justificación se estructura a partir de datos previos que brinda el interlocutor, lo que implica que el participante de un evento escucha el argumento del otro, para estructurar a partir de éste, el argumento propio. En el caso de la estrategia de oposición, el niño presenta un desacuerdo con la afirmación o el argumento dicho por otra persona, y cuando emplea la propuesta alternativa, la intención del niño es generar algún tipo de negociación o solución de un problema.

- ***Cierre del evento argumentativo***

Finalmente, el último componente del sistema es el cierre del evento, el cual permite identificar cómo concluye la conversación y el efecto obtenido con la estrategia argumentativa. En esta investigación fue muy usual que el cierre se diera por elementos

circunstanciales como: la interrupción de la actividad por la llegada de una persona al aula de clase, la activación de señales de emergencias, la terminación del tiempo de una actividad, entre otras situaciones.

Asimismo, de modo particular en la interacción entre pares, era muy común el cambio de conversación, el ignorar lo dicho por el compañero o retirarse del lugar dónde estaba ocurriendo la conversación. Este tipo de cierres es muy importante para entender las características singulares que presenta la argumentación en esta etapa de la vida.

A partir de la presentación de los componentes del sistema, se concluye que:

- Cada componente está vinculado entre sí con los otros y es necesario que se analice en su conjunto para ampliar la comprensión de un evento argumentativo en la etapa preescolar.
- Las estrategias argumentativas se pueden comprender en un nivel más fino cuando se analizan en función del contexto en el que emergen, la situación de interacción específica en la que se presentó, así como la intención argumentativa que motivó al niño a construir determinada estrategia.
- Cómo inicia y termina un evento, son también componentes dependientes del contexto y el tipo de interacción que establecen los niños con los adultos (en este caso con sus maestras) y entre pares.
- Los niños preescolares argumentan; pero dicha argumentación no es igual en complejidad y características a la que presentan los niños de primaria, los adolescentes o los adultos. De ahí que los componentes del sistema argumentativo en el nivel preescolar sean una alternativa de cercamiento y comprensión de cómo se da este fenómeno en la primera infancia.

Resultados eventos argumentativos en situaciones naturales de interacción en el aula de clase

Una vez transcritos los audios obtenidos en este proyecto de investigación y llevado a cabo el proceso de codificación de estos con el apoyo del Programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti8*, se tomó la decisión de retomar para el análisis de resultados de la presente investigación, sólo 13 de ellos porque se buscó que cada evento cumpliera con los siguientes criterios:

- Que permitieran analizar las interacciones maestro-alumno y entre pares en los grados de primero, segundo y tercero de preescolar, mediante intercambios conversacionales (preguntas y respuestas, afirmaciones y justificaciones entre los participantes de la conversación).
- Que fueran representativos de la actividad argumentativa de los niños participantes en tanto dieran cuenta de la construcción de puntos de vista y la variedad de estrategias argumentativas empleadas en esta etapa.

Cabe mencionar que un evento argumentativo se presentó cuando surgía en los niños la necesidad de explicar un punto de vista o afirmación, *empleando diferentes tipos de justificaciones verbales*. En este estudio, se identificaron elementos del evento argumentativo los cuales fueron analizados tomando en cuenta las siguientes categorías de análisis (véase tabla 11).

Tabla 11

Categorías de análisis de un evento argumentativo

Categoría	Definición	Ejemplos
<i>Inicio del evento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Turno conversacional específico de la conversación que antecede a que un niño presente una estrategia argumentativa. 	Pregunta, afirmación, comentario Maestra/compañero, Presentación de un argumento, Conflicto.
<i>Intención argumentativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito que persigue el niño cuando emplea una determinada estrategia 	Responder una pregunta, explicar un tema, convencer, solucionar un conflicto, Oponerse.

<i>Estrategias argumentativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de justificaciones verbales que emplea un niño como evidencia de su punto de vista 	Referente de autoridad, Descripción, Comparación, Analogía, Generalización, Narración, Anticipación, Causalidad, Oposición y Propuesta alternativa.
<i>Cierre del evento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Turno conversacional por medio del cual se concluye el evento argumentativo. 	Cambio de actividad/conversación, Interrupción de la conversación, Retirarse del evento y Finalización de la actividad.

Cabe mencionar que en las observaciones que se realizaron en el aula de clase, se presentaron situaciones en la que los niños desplegaban estrategias argumentativas cuando estaban con sus compañeros o maestras; pero que éstas no cumplían todos los criterios de la definición de un evento argumentativo. A continuación, se presenta de manera más específica los resultados en torno a esto.

Diferencias entre un evento argumentativo y situaciones que no cumplen con la definición de evento argumentativo

Durante el proceso de observación sistemática no participante se identificó que los alumnos generaron diversas estrategias argumentativas para justificar sus puntos de vista; pero que dichas estrategias no se enmarcaban en la definición de lo que es un evento argumentativo porque no cumplía con el criterio de una *situación de interacción*.

Este criterio plantea que una vez un niño formule una estrategia argumentativa, su maestra o algún compañero que se encuentre en la situación de interacción, debe responder verbalmente a esa justificación, bien sea desplegando otra estrategia argumentativa, haciendo una aclaración, retomando la idea o complementándola. En los ejemplos que se presentan a continuación, aunque los niños expresaron algún tipo de estrategia en el marco de una situación del aula en la que estaban rodeados de otros niños, no obtuvieron una respuesta verbal que diera lugar a una interacción argumentativa (véase tabla 11).

Tabla 12

Ejemplo de Estrategias argumentativas que no se generaron dentro de un evento argumentativo

Momento del día	Contexto de la situación	Turnos conversacionales	Estrategia argumentativa empleada	Análisis
Juego libre con juguetes	Unos niños se están pegando. Una niña los ve desde el rincón de juego en el que se encuentra con dos de sus compañeras y expresa su punto de vista frente a lo que observa.	1.Natalia. No me gusta que me peguen; porque me duele mucho y mucho. Las niñas continúan jugando y no dicen nada al respecto.	Descripción	En esta situación Natalia expresa un argumento frente a lo que está observando de sus compañeros; pero frente a lo dicho, sus compañeras de juego no presentan algún otro argumento o una expresión verbal que dé respuesta a su afirmación.
Juego libre con juguetes	Llega una niña a la zona de lectura en la que se encontraban leyendo 3 niños. Después del turno 2 la niña deja el libro y se va.	1. Emilia. Toma un libro del librero. 2. Daniel. Le dice: ¡No! ese libro no Emilia, es auténtico, tiene muchas letras y es de la Universidad. 3. Emilia. Deja el libro en el librero y se va.	Oposición	Después del argumento de Daniel, Emilia deja el libro y se retira de la zona de lectura. Si bien ella emite una respuesta conductual frente a lo dicho por su compañero (ya que deja el libro en su lugar); no generó una respuesta verbal que diera lugar a la interacción.

Actividad pedagógica	En la Mesa 1 mientras los niños están realizando el dibujo representativo del día de la independencia. Realizan conversaciones espontáneas en los que aparece la siguiente estrategia argumentativa.	1. Santiago. Ella parece que todos los días se come un payaso; porque siempre nos hace reír. Todos los niños se ríen y continúan en la actividad.	Analogía	En esta situación si bien los niños ríen frente a lo dicho por su compañero Santiago, cambian de tema de conversación.
Actividad pedagógica	Cinco niños trabajando en una mesa. Uno de los niños de la mesa no le quiere prestar su juguete a una compañera. La niña se molesta y lo expresa en el turno conversacional 1.	1. Laura. A este niño le vamos a decir Alejandro y no Uriel; porque se portó mal. Entonces le vamos a decir Alejandro como el niño nuevo (Señala hacia la mesa dónde se encuentra el niño nuevo). 2. Uriel (se va de la mesa).	Analogía	Aunque Uriel escuchó a su compañera, quién en tono molesto le expresó que él se llamaría de otra manera; el niño no respondió a su argumento y prefirió retirarse de la mesa.

De los ejemplos anteriores, es importante mencionar que la generación de las estrategias argumentativas es un indicador importante de cómo emerge la actividad argumentativa en la infancia y cómo los niños empiezan a justificar lo que piensan brindando sustento y evidencia de lo que afirman.

Eventos argumentativos según grado escolar

Los eventos que se analizarán a continuación fueron tomados de las interacciones naturales que tenían las *maestras con los niños* y entre pares en tres momentos del aula: la asamblea, la actividad pedagógica y el juego libre con juguetes. Se presenta en la siguiente tabla una síntesis de los eventos de acuerdo con el grado escolar en el que estos tuvieron lugar (ver tabla 13).

Tabla 13

Eventos argumentativos según grado escolar

Grado escolar	Nombre del evento argumentativo		
	Asamblea	Actividad pedagógica	Juego libre con juguetes
Grado primero	- Evento argumentativo sobre los fenómenos naturales.	- Evento argumentativo ¿Qué son los niños?	- Evento argumentativo sobre los Dinosaurios.
Grado segundo	- Evento argumentativo ¿Qué sienten por su mamá?	- Evento argumentativo sobre las frutas.	- Evento argumentativo “La Doctora y la paciente”. - Evento argumentativo Jugando a las fichas. - Evento argumentativo sobre invitación a una fiesta. - Evento argumentativo sobre una fiesta,

matrimonio y
nacimiento de un bebé.

Grado tercero - Evento argumentativo - Evento
¿Qué pasaría si todos argumentativo
fuéramos iguales? celebración de una
- Evento argumentativo fiesta.
sobre “Día de muertos”. - Evento
argumentativo sobre
“La peor señora del
mundo”.

Eventos argumentativos grado primero de preescolar

Evento argumentativo ¿Qué son los niños?

En el grado de primero de preescolar, los alumnos se encontraban organizando con su maestra las actividades alusivas al “*Día del niño*”. En un momento de la actividad pedagógica, la maestra les pregunta en torno a lo que ellos conocen sobre los niños y este cuestionamiento generó el siguiente evento argumentativo (véase tabla 13).

Tabla 14

Evento argumentativo ¿Qué son los niños?

Inicio del evento	del	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Pregunta.		Turno 3 Responder la pregunta. Turnos 4 y 5 Justificar un punto de vista.	1. Maestra. ¿A ustedes qué se les ocurre que son los niños? ¿Son Pequeños o grandes? 2. Rodrigo ³ . Grandes. 3. Daniel. Pequeños; porque mis papás son muy grandes⁴. 4. Eduardo. Yo soy más grande que tú; porque yo tengo 4. 5. Daniel. Soy más pesado que todos los niños, nadie me aguanta, ni mi papá ni mi hermana. 6. Maestra. Ahora les voy a pedir que dibujen a un niño. Pueden dibujarse a ustedes mismos.	Comparación. Comparación. Generalización.	Turno 6. Cambio de actividad.

El inicio de este evento argumentativo se dio durante el turno conversacional 1, a partir de las preguntas que realiza la maestra a los niños: ¿A ustedes qué se les ocurre que son los niños? ¿Son Pequeños o grandes? En torno a esto, la *intención argumentativa* de Daniel en el turno 3 fue responder a la pregunta que formuló la maestra. En los turnos 4 y 5 los participantes presentaron justificaciones a sus puntos de vista empleando su conocimiento sobre los niños, con la intención de presentar evidencias que les dieran veracidad a sus afirmaciones.

De manera específica como se puede observar en la tabla, en este evento surgieron dos tipos de estrategias argumentativas: *comparación* y *generalización*. La estrategia de comparación se identificó en los turnos conversacionales 3 y 4 con las intervenciones de los

³ En cumplimiento a los Principios éticos en la investigación, los nombres de los participantes fueron cambiados, para cumplir con el principio de confidencialidad.

⁴ En cada evento argumentativo, fueron resaltados en negrillas, los turnos conversacionales que cumplen con la definición operacional de argumento: punto de vista y justificación del punto de vista. A estos turnos se les codificó con algún tipo de estrategia.

participantes Daniel y Eduardo quienes a partir del conocimiento que tienen de los niños y su estatura, generaron justificaciones para responder a la pregunta de la maestra.

Específicamente, Daniel afirmó que los niños eran “pequeños” en relación con sus papás “que son muy grandes” (turno 3); asimismo, Eduardo estableció una comparación entre él y otra persona, indicando que él era más grande por la edad que tenía (turno 4). La estrategia de *generalización* se hizo evidente en el turno 5 a partir de la justificación realizada por Daniel “*Soy más pesado que todos los niños, nadie me aguanta, ni mi papá ni mi hermana*”, en esta estrategia el considerarse más pesado, fue el atributo esencial al que se refirió el niño para establecer dicha generalización. El *evento concluye* en el turno 6 con un cambio de actividad propuesto por la maestra.

Evento argumentativo sobre los fenómenos naturales.

Durante el transcurso de la asamblea llevada a cabo en un grupo de primero de nivel preescolar, un niño observó hacia la ventana del aula de clase, la cual permitía observar el jardín de la Estancia infantil y su afirmación generó el siguiente evento argumentativo (véase tabla 15).

Tabla 15

Evento argumentativo sobre los fenómenos naturales

Inicio del evento	Intención Argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Afirmación.	Turno 2. Desacuerdo. Turnos 4, 5 y 6. - Responder a la pregunta. - Compartir conocimientos.	1. Pedro. ¡Ya salió el sol! 2. Jesús. Pero yo vi una tormentota, como que se acercaba una lluvia. 3. Maestra. ¿Qué pasa cuando llueve niños? 4. Felipe. Cuando llueve la gente usa paraguas y se meten a la casa. 5. Julieta. Sino tienen paraguas, sí se pueden mojar.	Oposición. Narración. Anticipación.	Turno 7. Cambio de actividad.

6. Daniel. Los paraguas sirven para proteger a los buenos como los Superhéroes. Analogía.

7. Maestra. Muy bien niños vamos a continuar con la actividad.

Este evento argumentativo inicia en el turno 1 a partir de la afirmación que realiza Pedro. En el turno conversacional 2, la *intención argumentativa* de Jesús fue mostrar su desacuerdo con el punto de vista de Pedro. En los turnos conversacionales 4, 5 y 6 las intenciones argumentativas de los niños participantes buscaron: (1) Responder a la pregunta de la maestra, y (2) Compartir los conocimientos que tienen sobre la lluvia y los paraguas.

Las *estrategias argumentativas* que surgieron en este evento fueron: *oposición, narración, anticipación y analogía*. La primera de ellas surgió en el turno conversacional 2 cuando Daniel presentó un desacuerdo con lo expresado por Pedro. Cabe mencionar que la pregunta de la maestra en el turno 3 fue clave para que el evento continuara y se presentaran nuevas estrategias.

Es así como en el turno 4, Felipe narra lo que hacen las personas cuando llueve. Complementando la intervención de Felipe, su compañera Julieta en el turno 5 expresó la estrategia de anticipación para evidenciar lo que sucedería si las personas no usan paraguas “*se pueden mojar*”. El evento argumentativo continuó con el turno conversacional 6 en donde Daniel planteó una estrategia de *analogía* a través de la cual estableció una relación entre los paraguas y los superhéroes, ya que consideró que ambos son buenos. El *cierre del evento* argumentativo se dio en el turno 7, en el momento en el que interviene la maestra y les solicita a los niños continuar con la actividad que estaban realizando.

Evento argumentativo sobre los Dinosaurios

En una actividad pedagógica sobre el tema de los animales en el grado primero de preescolar, la maestra les pregunta a los niños por sus animales favoritos, las respuestas que proporcionó uno de los alumnos generó el siguiente evento argumentativo (véase tabla 16).

Tabla 16

Evento argumentativo sobre los Dinosaurios

Inicio del evento	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Pregunta.	Turno 3. -Responder a la pregunta. -Compartir conocimientos.	1. Maestra. Niños hoy vamos a platicar sobre los animales que a ustedes más les gustan. 2. José. A mí me gustan los perros. 3. Sergio. A mí me gustan los Dinosaurios, son largos y tienen colas largas y son muy listos porque tienen un cerebro listo. Algunos dinosaurios son más listos que otros dinosaurios. Porque yo vi una película de un “Dinotren” que tiene dinosaurios grandes y dinosaurios chiquitos. Y los vagones son muy largos, tan largos que puedes caminar mucho. 4. Maestra. ¿Y quién te enseñó todo eso Sergio? 5. Sergio. Mi mamá, es que yo sé hablar mucho, por eso soy listo. Dice mi mamá y mi papá que yo soy listo. Por eso tengo una mente brillante, yo también como los Dinosaurios. [Llega la Nutricionista de la Estancia a dar una información y la actividad es interrumpida].	Descripción Comparación Referente de autoridad. Analogía.	Turno 5. Interrupción.

Este evento inicia con la invitación que les hace la maestra a los niños de platicar sobre el tema de los animales que a ellos más les gusta. A partir de este turno, las *intenciones argumentativas* de Sergio se relacionaron con: (1) responder a la pregunta de la maestra y (2) compartir sus conocimientos sobre los Dinosaurios: “*Algunos dinosaurios son más listos que otros dinosaurios*” y la evidencia de la que parte es la película que él vio en dónde identificó que había Dinosaurios grandes y pequeños.

Las estrategias argumentativas que se presentaron en este evento fueron: *Descripción, comparación, referente de autoridad y analogía*. En el turno 3 Sergio empleó la estrategia de Descripción para explicar que le gustan los Dinosaurios, justificando su interés por los atributos de tamaño e inteligencia con los cuales él los asocia “*son largos y tienen colas largas y son muy listos porque tienen un cerebro listo*”. En ese mismo turno conversacional emplea la estrategia de comparación por medio de la cual establece que existen relaciones de diferencias en el tamaño de los dinosaurios. En el turno conversacional 5 Sergio emplea la estrategia de *Referente de autoridad* para justificar que él “es listo” puesto que su evidencia es que tanto su mamá como su papá ya lo han dicho previamente. Por último, en este mismo evento Sergio emplea una *analogía* mediante la cual establece una relación entre él y los dinosaurios: “*Ambos tienen una mente brillante*”. El cierre del evento se da a partir de una interrupción que dio en el aula de clase con la llegada de la Nutricionista.

Eventos argumentativos grado segundo de preescolar

Evento argumentativo ¿Qué sienten por su mamá?

Durante una actividad de asamblea, los niños platicaron con la maestra sobre la relación con su mamá y sus respuestas dieron origen al siguiente evento argumentativo (véase tabla 17).

De manera específica, en torno a las *estrategias argumentativas*, se identificaron que en los turnos 4, 8, 10, 14, 7 y 18 los niños participantes emplearon la estrategia de *narración*, la cual se caracteriza porque relataron acciones vividas con sus mamás para justificar lo que sienten por ella.

Cabe mencionar que las justificaciones son concretas y se relacionan con situaciones que han vivido con su madre; además al ser hechos que han ocurrido antes, les sirven a los niños para darle un carácter de veracidad a sus argumentaciones. Ejemplo de estas justificaciones ante la pregunta de la Maestra ¿Qué sienten por su mamá? fueron: “*Amor, porque no me hace cosas no me pega ni me regaña*”, “*Amor, porque algunas veces me lleva al parque*”, “*Mi mamá me ama, porque siempre me canta una canción, cuando estamos juntas vamos al parque un ratito y luego a la playa*”. El *cierre del evento* ocurrió en el turno 14 cuando la maestra pidió a los niños cambiar de actividad.

Evento argumentativo sobre las frutas.

Durante la actividad pedagógica, se llevaron a cabo unas exposiciones de los niños sobre temas de interés. De manera particular durante la exposición de Ana sobre el tema de las frutas, se generó el siguiente evento argumentativo (ver tabla 18).

Tabla 18

Evento argumentativo sobre las frutas

Inicio del evento	Intención Argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Exposición.	Turno 1. Explicación de un tema.	1. Ana. Buenos días compañeros, es voy a explicar mi tema de frutas. 2. Pedro. Ana eres como Mariana que habla bajito. 3. Ana. Las frutas tienen vitaminas y nos hacen crecer muy fuertes. 4. Luis. ¿De dónde nacen? 5. Ana. De los arbustos de los árboles y algunas caen. ¿A quién se les ofrece una pregunta?	Analogía.	Turno 14. Finalización de la actividad.

6. Paola. ¿Por qué te gustan las frutas?

7. **Ana. Porque todas las frutas tienen vitaminas y nos hacen crecer.** ¿A quién le dan frutas en su casa? Generalización.

8. Camilo. A mí, uva, plátano, fresas.

9. Ana. ¿Cuáles frutas les gustan compañeros?

10. Esteban. Cereales.

11. **Ana. El cereal no es una fruta; porque es un desayuno.** Oposición.

12. Maestra. Son hojuelas de maíz, se pueden combinar con la fruta; pero no es una fruta. Formulen bien sus preguntas niños.

13. **Marcela. Yo creo que, aunque las frutas y las verduras son diferentes, se parecen en que las dos ayudan a los niños a crecer fuertes.** Comparación.

14. Maestra. Niños es hora de ir a desayunar, vamos a comer algo y ahora continuamos con la exposición de Ana.

Este *evento inicia* en el Turno1 con la exposición que realiza Ana sobre el tema de las Frutas. La *intención argumentativa* se vincula con el interés de compartir con el grupo y sus maestras el conocimiento que tiene acerca del tema.

En este evento argumentativo se presentaron las siguientes *estrategias argumentativas: analogía, generalización, oposición y comparación*. La estrategia de analogía surgió en el turno 2 en el momento en que Pedro le expresa a Ana que ella se parece a Mariela porque ambas hablan “bajito”, siendo el tono de voz el elemento en común que el niño retoma para establecer la relación entre ambas compañeras. Posteriormente, surgió la estrategia de *generalización* en el turno 7, momento en el que Ana responde a la pregunta de su compañera Paola, indicándole que todas las frutas tienen vitaminas y hacen crecer.

El evento argumentativo continúa y en el turno conversacional 11 aparece la estrategia de oposición, puesto que Ana manifestó un desacuerdo con respecto a la afirmación de su compañero Esteban, quién indicó que un cereal es una fruta. La justificación que expresa Ana está basada en la evidencia de que el cereal es un desayuno y no una fruta. En el turno 13 surge la estrategia de comparación cuando la niña logra establecer semejanzas y diferencias entre las frutas y las verduras.

Se resalta de este evento las intervenciones de la maestra en el turno 12 con la finalidad de aclarar dudas que surgieron entre los niños, hacer correcciones y ampliar el tema de las frutas. De igual manera se resalta también de este evento las preguntas que formularon los niños a la expositora, las cuales sugieren que están realizando una escucha activa de la exposición y están interesados en saber más sobre el tema.

El *evento concluye* en el turno conversacional 14 con la finalización de la actividad pedagógica por parte de la maestra.

Evento argumentativo “La Doctora y la Paciente”

En una actividad de juego libre con juguetes, tres niñas están jugando simbólicamente al hospital y el diagnóstico que le da la niña que juega a ser doctora a su paciente, se vincula con el siguiente evento argumentativo (véase tabla 19).

Tabla 19

Evento argumentativo “La Doctora y la Paciente”

Inicio del evento	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Invitación a jugar.	Convencer	1. Carolina. Vamos a jugar que soy Doctora y que tú eres la paciente. 2. Fernanda. Sí quiero jugar. 3. Carolina. Vamos a checar su corazón y su cerebro. ¡Está enferma! Debe tomarse este medicamento. Ahora	Anticipación	Cambio de juego.

debe quedarse en su casa. No puede ir a la escuela porque contagia.

4. Fernanda. Si Doctora.

Este *evento inicia* a partir de un juego de roles (Doctora y Paciente) entre Carolina y Fernanda. Las niñas emplean juguetes relacionados con la medicina (Estetoscopio e inyección para realizar dicho juego). Carolina quién toma el rol de Doctora tuvo la *intención argumentativa* de convencer a su paciente que debe quedarse en casa, debido a que estaba enferma. Ante este diagnóstico, Carolina en el turno 3 empleó la *estrategia argumentativa* de *Anticipación* a partir de la cual justifica una consecuencia negativa si su paciente Fernanda va a la escuela: “*No puede ir a la escuela: porque contagias*”. Al respecto, es importante resaltar que Carolina planteó una justificación lógica como resultado de que su paciente estuviera enferma, puesto que podría contagiar a otros niños de su enfermedad.

Este razonamiento da cuenta de un conocimiento implícito sobre lo que es la enfermedad y el contagio. También de los roles de Doctora quién es la que revisa y formula a un paciente su diagnóstico médico. Asimismo, el de paciente debe permitir a la Doctora revisarlo y además se esperaría que acatará las indicaciones médicas. El *cierre evento* se dio a partir del cambio de juego que realizan las niñas quienes toman unas muñecas y cambian de conversación.

Evento argumentativo Jugando a las fichas

Este evento se desarrolló en una actividad pedagógica y estaban jugando en la mesa con unas fichas. Andrés quiere jugar con Camila; pero ante la negativa de ella se presentó una situación de conflicto en el que ambos buscaron justificar sus puntos de vista (véase tabla 20).

13. Andrés. Pero puede ser que salgas un poco tarde o temprano. Anticipación.

14 Camila. No voy a llegar un poco tarde.

15 Daniel. Pero entonces yo puedo a jugar todos estos días un momento.

16 Camila. Deja, deja o sino te acuso con la Maestra. ¡Suelta! Referente de autoridad.

17. Daniel. [Se retira de la mesa].

Este *evento inicia* con el turno conversacional 1 en el que Andrés hace explícito su interés de jugar con Camila. Pero su compañera se opone a esta petición entonces surgieron entre los niños dos *intenciones argumentativas*: (1) Andrés buscó convencerla de que jugara con él, por su parte Camila (2) construyó argumentos con la intención de expresar su desacuerdo y justificarle a su compañero que no aceptaría su petición.

En las conversaciones de los niños surgieron las siguientes *estrategias argumentativas*: *oposición*, *referente de autoridad* y *anticipación*. Las dos primeras estrategias son expuestas por Camila en el turno 6 expresado su desacuerdo con el interés de Andrés de jugar con ella; también en el mismo turno la niña cita a sus compañeros y a la maestra como *Referentes de autoridad* que no le harán caso si él quisiera jugar con ellos.

A partir de esta negativa surgen interesantes argumentaciones entre los niños empleando la estrategia de *anticipación* en los turnos conversacionales 11, 12, 13 y 15. En estos, por ejemplo, Andrés le justifica a Camila que no podrá acusarlo con su papá ya que él no vendrá a la Estancia a buscarlo y en su lugar vendrá su mamá u otra persona. Camila sigue insistiendo que ella lo acusará con su papá; pero entonces Andrés le vuelve a presentar una situación hipotética en la que le justifica que puede ser que ella salga “más temprano o más tarde” y entonces ya no esté en la Estancia cuando su papá venga por él.

Ante la insistencia de Andrés de querer jugar, Camila vuelve a utilizar en el turno 16 la estrategia de *Referente de autoridad* mediante la cual le advierte a su compañero que de seguir insistiendo en jugar con ella lo acusará con su maestra. Frente al empleo de esta estrategia se puede deducir que Camila logra la intención argumentativa de oponerse a jugar,

ya que su compañero se retira de la mesa. Por lo que el evento argumentativo cierra con la retirada de Andrés del evento argumentativo.

Evento argumentativo sobre una invitación a una fiesta.

En un momento de juego libre con juguetes, se encontraron dos niñas jugando con un muñeco al que le dicen bebé y una de ellas asume el rol de ser su mamá. En ese instante llega su compañera Sofía que jugaba en otro rincón del espacio de juego libre para invitar a las dos niñas a su fiesta, esta invitación generó el siguiente evento argumentativo (véase tabla 21).

Tabla 21

Evento argumentativo sobre una invitación a una fiesta

Inicio del evento	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Invitación.	Turnos 1 y 5 Convencer.	1. Sofía. ¡Vengan a mi fiesta!		Retirarse de la conversación.
	Turno 3. Solucionar un problema.	2. Isabel. Yo no puedo ir porque debo cuidar a mi bebé. Sí despierta y no me ve se pone a llorar porque ya no está su mamá y se lo va a llevar alguien.	Oposición.	
	Turno 2. Desacuerdo.	3. Sofía. Pero pueden llevarlo a la fiesta, vamos a tener juguetes.	Anticipación.	
	Turno 2 y 4. Justificar una decisión.	4. Isabel. Pero no va a querer pastel y refresco, se aburre de bailar.	Propuesta alternativa.	
		5. Sofía. Ahí no hay baile. 6. Isabel. No vamos a ir. 7. Sofía. [Se va a su lugar de juego].	Anticipación.	

Este evento inicia en el turno conversacional 1 con la invitación que hace Sofía a sus compañeras para que asistan a su fiesta. La *intención argumentativa* de Sofía en los turnos 1 y 5 fue convencer a Isabel de que fuera a su fiesta, asimismo, en el turno 3 buscó solucionar el problema que estaba refiriendo Isabel, en torno a la imposibilidad de ir a la fiesta. Por su parte Isabel también responde a estas intenciones de su compañera mostrándose en el turno

2 y 4 en desacuerdo con ir a la fiesta y lo justifica por el hecho de tener un bebé al cual debe cuidar y a quien no le gustan las fiestas.

En este evento se presentaron tres tipos de estrategias argumentativas: *oposición, anticipación y propuesta alternativa*. La estrategia de oposición apareció en el turno conversacional 2, ante la negativa de Isabel de ir a la fiesta, quién además anticipa lo que sucedería sí el bebé se despierta y ella no está. Frente a lo expuesto por su compañera, Sofía presentó en el turno 3 la estrategia de propuesta alternativa, señalando una posible solución al problema: “Pero pueden llevarlo a la fiesta, vamos a tener juguetes”.

No obstante, la solución propuesta no logra convencer a Isabel quién anticipa nuevamente que su bebé no va a querer estar en la fiesta: “Pero no va a querer pastel y refresco, se aburre de bailar”. Frente a esto, Sofía responde con una afirmación: “Ahí no hay baile”, mostrando de nueva cuenta un interés porque Isabel vaya a su fiesta; pero ante la negativa de ella, decide retirarse. El *evento finaliza* con la negativa de Isabel de ir a la fiesta, lo que indica que Sofía no logró convencer a su compañera.

Evento argumentativo sobre una fiesta, matrimonio y nacimiento de un bebé.

En un momento de juego libre con juguetes, se encontraban dos niñas jugando con unas fichas. Dentro de la conversación espontáneas que estaban teniendo, surgió el siguiente evento argumentativo (ver tabla 22).

Tabla 22

Evento argumentativo sobre una fiesta, matrimonio y nacimiento de un bebé

Inicio del evento argumentativo	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Presentación de un argumento	-Turno 2 y 4. Convencer a Yina. Turno 3. Contradecir	1. Yina. A mí me gustan las fiestas. 2. Karla. Yo quiero una fiesta; pero yo no me quiero casar. Cuando uno se casa hacen fiesta; pero le sale una panza y nace un bebé. 3. Yina. Pero tú tienes un novio. Si ella tiene	Causalidad. Oposición.	Turno 4. Cambio de conversación.

un novio, se llama Daniel y es de 2ºA.

4. Karla. Sí; pero yo no me quiero casar. Yo solo quiero una fiesta. Oposición.

4. Yina. Ya me cansé de jugar esto. Ven vamos a jugar a las fichas.

En este evento inicia a partir de presentación de un argumento por parte de Karla en torno a las fiestas. La *intención argumentativa* de Karla fue defender su punto de vista; mientras que Yina buscó con su argumento contradecir el argumento dicho por Karla.

Respecto a las *estrategias argumentativas* se identificaron en este evento dos tipos: *causalidad* y *oposición*. La estrategia de causalidad surgió en el turno conversacional 2 en el que Karla expresa una relación entre dos hechos: fiesta y matrimonio y como consecuencia, el nacimiento de un bebé. Ante este argumento, su compañera Yina le presentó en el turno 3 una estrategia de oposición, expresándole que es contradictorio que no quiera casarse si ella tiene un novio. A lo que Karla responde también con una estrategia de oposición en el turno 4, indicándole que, si bien es cierto que ella tiene un novio, su intención no es casarse con él, puesto que ella sólo quiere una fiesta.

Eventos argumentativos grado tercero de preescolar

Evento argumentativo Celebración de una fiesta

Este evento argumentativo ocurrió en un espacio de actividad pedagógica. La maestra preguntó a los niños sobre cómo les fue en la fiesta de Eduardo, un compañero del salón que cumplió años y que los invitó a su fiesta durante el pasado fin de semana. En dicha fiesta, se presentó una situación de conflicto que generó el siguiente evento argumentativo (véase tabla 23).

11. Maestra. Daniel qué bueno que pudiste explicarle a Emilio lo que sucedió con su globo. Porque lo más importante cuando vamos a una fiesta es disfrutar y jugar sin molestarnos con otros niños.

12. Daniel. Además, maestra yo pienso que en todas las fiestas pasan sucesos buenos y malos; porque sino fuera así todos los invitados nos aburriríamos. Generalización

El inicio del evento argumentativo se dio con la pregunta de la maestra sobre la fiesta de Eduardo y más específicamente en el turno conversacional 5 indicó: “*Me contaron que hubo un suceso entre Emilio y Eduardo*”. Ante esto, la *intención argumentativa* de los niños que participaron en el evento fue responder a la pregunta de la maestra, particularmente Daniel se esforzó en relatar los hechos ocurridos.

Respecto a las estrategias argumentativas, se presentaron las siguientes: *Narración, Causalidad, propuesta alternativa y generalización*. En el turno 6 Francisco relató que Emilio se portó mal y como consecuencia se enojó. Su compañero Daniel fue aún más específico y utilizó en el turno 9 igualmente la estrategia de causalidad para justificar una relación entre hechos que generaron como resultado el desacuerdo entre Eduardo y Emilio. En el turno 10, Daniel plantea la estrategia de Propuesta alternativa, con la que buscó solucionar el conflicto entre Eduardo y Emilio, explicando este último la razón por la cual se ponchó su globo, buscando con ellos dirimir las diferencias entre ambos.

El *evento termina* en el turno 12 con la estrategia de Generalización, en la que Daniel justifica por qué razón en todas las fiestas pasan sucesos. Cabe resaltar la intervención de la maestra en el turno 11, en la que hace un reconocimiento a Daniel, por haber intentado solucionar el conflicto entre Educado y Emilio, además de enfatizar en la importancia de disfrutar las fiestas evitando conflictos con los invitados.

ladrón está vestido igual, pues nos pueden robar.

[Este evento se interrumpe porque suena la alarma de emergencia, la cual es una señal de que maestros y niños deben evacuar el aula de clase y dirigirse hacia la zona de Entrada principal de la Estancia].

9. Maestra. Vamos a continuar nuestra plática.

10. Daniel. Si todos fuéramos iguales y las mamás fueran diferentes y vinieran por esta Constanza y les sale Constanza y Miriam, ya no sabrían cuál es su hija. Anticipación.

11. Maestra. Piensen antes de contestarme, ¿Qué pasaría si todos nos vistiéramos iguales?

12. Sofía. No podríamos vestir todos iguales porque no tendríamos la misma ropa. Generalización.

Además, no tenemos la misma talla porque hay niños más grades o más pequeños que otros. Comparación.

13. Eduardo. Quiero decir un ejemplo. Ayer me recogió mi mamá y luego pasé por una tiendita y vi la misma playera de Pikachu que trajo esta Helena.

14. Gustavo. Pero no era la misma ropa; porque la que traía Helena tenía cuernitos y tenía colita atrás. Oposición.

15. Maestra. Yo me puedo comprar la misma playera que trae Karen pero la diferencia sería, que sería en otra talla. En todo caso niños, lo más importante es que cada uno se dé cuenta que todos somos

diferentes físicamente y cómo nos comportamos y entonces ser diferentes es muy positivo, es bueno ser diferentes y compartir entre todos.

En este evento, la maestra *inicia la conversación* planteándole a los niños una situación hipotética mediante la pregunta ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales? Las respuestas de los niños reflejaron la intención argumentativa de: (1) Responder a la pregunta de la maestra, y (2) Compartir el conocimiento que se tiene sobre el tema.

Se identificaron en los turnos conversacionales las siguientes *estrategias argumentativas*: *anticipación, causalidad, generalización, comparación y oposición*. La estrategia de anticipación se presentó en los turnos conversacionales 5, 7 y 8, los cuales tienen en común, la manera como los niños anticipan situaciones que podrían ser eventualmente negativas, en torno a lo que sucedería si las personas fueran iguales o también si se vistieran iguales. Estas justificaciones pueden verse reflejadas en estas justificaciones: “*Si eso es terrible, nadie sabría quién es quién es quién*”, y “*Porque sino nos confundiéramos. Y si un ladrón está vestido igual, pues nos pueden robar*”.

Por su parte la estrategia de *generalización* se presentó en el turno 10, cuando Daniel expresa una situación más compleja de lo que podría pasar si todos fuéramos iguales: “*Si todos fuéramos iguales y las mamás fueran diferentes y vinieran por esta Constanza y les sale Constanza y Miriam, ya no sabrían cuál es su hija*”. Cabe mencionar que Daniel estableció en este turno conversacional una serie de relaciones entre los hechos que traen como resultado una conclusión en la que refiere una consecuencia negativa: “*las mamás no sabrían quién es su hija*”, si se cumpliera la situación hipotética de que todos los niños de la Estancia fueran iguales. El *cierre del evento* se da porque se escucha la señal de emergencia, por lo que el protocolo es evacuar a los niños hacia un lugar seguro, entonces se concluye la actividad. Por último, el evento concluye en un segundo momento a partir del turno conversacional 15 en el cual la maestra hace una reflexión en torno a la importancia de ser diferentes.

Evento argumentativo sobre “Día de muertos”

Este evento ocurrió durante la actividad de asamblea. Los participantes estaban sentados en círculo con su maestra y comenzaron a compartir sus conocimientos sobre la celebración del “Día de muertos”. En ese momento se dio una diferencia de puntos de vista entre dos niños en relación con el “Día de Muertos” y el “Halloween” (ver tabla 25).

Tabla 25

Evento argumentativo sobre “Día de muertos”

Inicio del evento	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Pregunta de la Maestra ¿Qué es el día de muertos?	Turno 3 y 5 Convencer. Turno 7 y 9e Responder una pregunta.	1. Maestra. Niños me pueden decir ¿Qué es el día de muertos? 2. Karla. Es Halloween. 3. Sebastián. Ya te dije que no es Halloween, porque Halloween se celebra en otro país. En México es Día de muertos y se pone ofrenda, veladoras, comida, frutas. 4. Karla. Calabazas. 5. Sebastián. No Karla, calabazas es de Halloween, además es mejor celebrar día de muertos que Halloween, porque Día de muertos es de México y Halloween es de otro país. 6. Maestra. Niños y ¿Qué es una ofrenda? 7. Sebastián. Una ofrenda es para que coman los muertos, pero como están muertos, no llegan de verdad, entonces solo se lo comen de mentiritas. 8. Maestra. ¿Para quiénes será la ofrenda de sus casas? 9. Sebastián. Para la tía Conchi que murió de una enfermedad. 10. Karla. Y para tus abuelos. 11. Sebastián. No, yo tengo abuelos pero no están muertos.	Oposición. Descripción. Oposición Causalidad Narración Oposición	Turno 12. Finalización de la actividad.

**Está muerto mi bisabuelo
“Papá Pablo”.**

12. Maestra. Niños se acabó el tiempo y ahora vamos a ir al comedor.

El *inicio del evento* argumentativo se generó en el turno conversacional 1, a partir de la pregunta que formula la Maestra a los niños: ¿Qué es el día de muertos? En este evento se presentaron varias *intenciones argumentativas*: (1) Turno 3 y 5 convencer a Karla de la diferencia entre “Día de Muertos y “Halloween”, y (2) En el turno 7 y 9, Sebastián tiene la intención de responder a las preguntas de la maestra. En este evento surgieron cuatro tipos de estrategias argumentativas: *oposición, descripción, causalidad y narración*. En el turno conversacional 3, Sebastián utiliza la estrategia de oposición para expresar su desacuerdo con la afirmación que realiza Karla, ya que para él existe una diferencia entre “Día de muertos” y “Halloween”. Esta diferencia la explica empleando la estrategia de descripción, en la que expresó las siguientes características representativas del “Día de muertos”: ofrendas, veladoras, comida y frutas.

En el turno conversacional 5, Sebastián vuelve a utilizar la estrategia argumentativa de oposición, para seguir aclarando a Karla las diferencias entre estas dos celebraciones. El evento continúa a partir de la pregunta de la maestra sobre ¿Qué es una ofrenda? La respuesta a esta pregunta la realiza Sebastián en el turno conversacional 7 empleando la estrategia de causalidad en la que presenta una serie de hechos que están relacionados entre sí y explican la razón por la que una ofrenda en México es “para que se la coman los muertos”.

Posteriormente, ante la pregunta de la maestra ¿Para quiénes será la ofrenda de sus casas? Sebastián responde empleando la estrategia de narración en el turno conversacional 9, remitiéndose al hecho de que es para su “Tía Conchi que murió de una enfermedad”. Finalmente, en el turno conversacional 11, el niño expresa una estrategia de oposición, para contradecir la afirmación de Karla, indicando que la ofrenda de su casa no será para sus abuelos porque su evidencia es que “no están muertos”; entonces explica que será para su bisabuelo “Papá Pablo” que ya murió. El *evento concluye* cuando finaliza el tiempo de la Asamblea y los niños deben formarse para ir a la clase de inglés.

Evento argumentativo sobre “La peor señora del mundo”

Un grupo de niños se encontraban en una actividad pedagógica que se estaba realizando en la zona de lectura del aula de clase, en la que conversaban acerca del cuento “La peor Señora del mundo”. En ese momento Helena realizó una afirmación en la que señaló que “a la Peor señora del mundo le dio un patatús”, las respuestas de sus compañeros generaron el siguiente evento argumentativo (ver tabla 26).

Tabla 26

Evento argumentativo sobre “La peor señora del mundo”

Inicio del evento argumentativo	Intención argumentativa	Evento argumentativo	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 2. Afirmación.	Compartir un conocimiento sobre el libro de la “Peor Señora del mundo” La explicación de Camilo de por qué a su “perrito le dio la chiripiorca”.	1. Helena. Yo creo que a la “Peor Señora del mundo” le dio un patatús⁵ como una vez le dio a un niño de la escuela que se cayó. 2. Daniel. Es cierto, un patatús es cuando a uno le da la chiripiorca ⁶ . 3. Camilo. Mi perrito corre bien rápido mi perrito y dice mi mamá y yo ¡Ya le dio la chiripiorca! 4. Helena. ¿Por qué? 5. Camilo. Porque corre bien rápido y regresa, corre rápido. Es que mi	Analogía Referente de autoridad. Descripción.	Turno 5. Cambio de tema.

⁵ Patatús: es un término coloquial que se refiere a desmayo o indisposición repentinos, causados por una impresión muy fuerte.

⁶ Chiripiorca: es un término empleado en el programa televisivo “El chavo del 8” el cual hace alusión a un malestar en el cuerpo.

**perrito está bien
loco y muy sucio.**

Este evento inicia en el turno conversacional 1 con la estrategia de analogía la cual emplea Helena para explicar que “Peor señora del mundo” se relaciona con un compañero de la escuela porque ambos tienen en común que les dio un patatús. Este comentario llama la atención de su compañero Daniel quien amplía la afirmación de su compañera explicando lo que es un “Patatús”. En el turno 3 la intención argumentativa de Camilo fue la de explicar a sus compañeros por qué a su *“perrito le dio la chiripiorca”*. En este evento surgieron dos estrategias argumentativas: *referente de autoridad* y *descripción*. La primera ocurrió durante el turno conversacional 3, en el que Camilo construyó un argumento apelando a lo que ha dicho previamente su mamá, sobre las características de su perrito.

También es importante resaltar que en dicho turno se cita a sí mismo como referente de autoridad: *“Mi perrito corre bien rápido mi perrito y dice mi mamá y yo ¡Ya le dio la chiripiorca!”*. Ante la pregunta que le formuló su compañera Helena en el turno 4, Camilo le responde con la estrategia de descripción, a través de la cual expresó una serie de características de su perro: *“Corre bien rápido”* y agregó: *“Está bien loco y muy sucio”*. El cierre de este evento se da en el turno conversacional 5, en el momento en que los niños cambian de tema de conversación.

Análisis de los eventos argumentativos por grado

En los resultados cualitativos de este estudio se identificaron diferencias en la actividad argumentativa de los niños en relación con el grado escolar. En torno a esto es importante mencionar que si bien, en los tres grados se presentaron eventos argumentativos, en cada uno de los grados la argumentación tuvo características específicas con respecto al empleo de las estrategias argumentativas, las cuales se sintetizan en la siguiente figura 11.

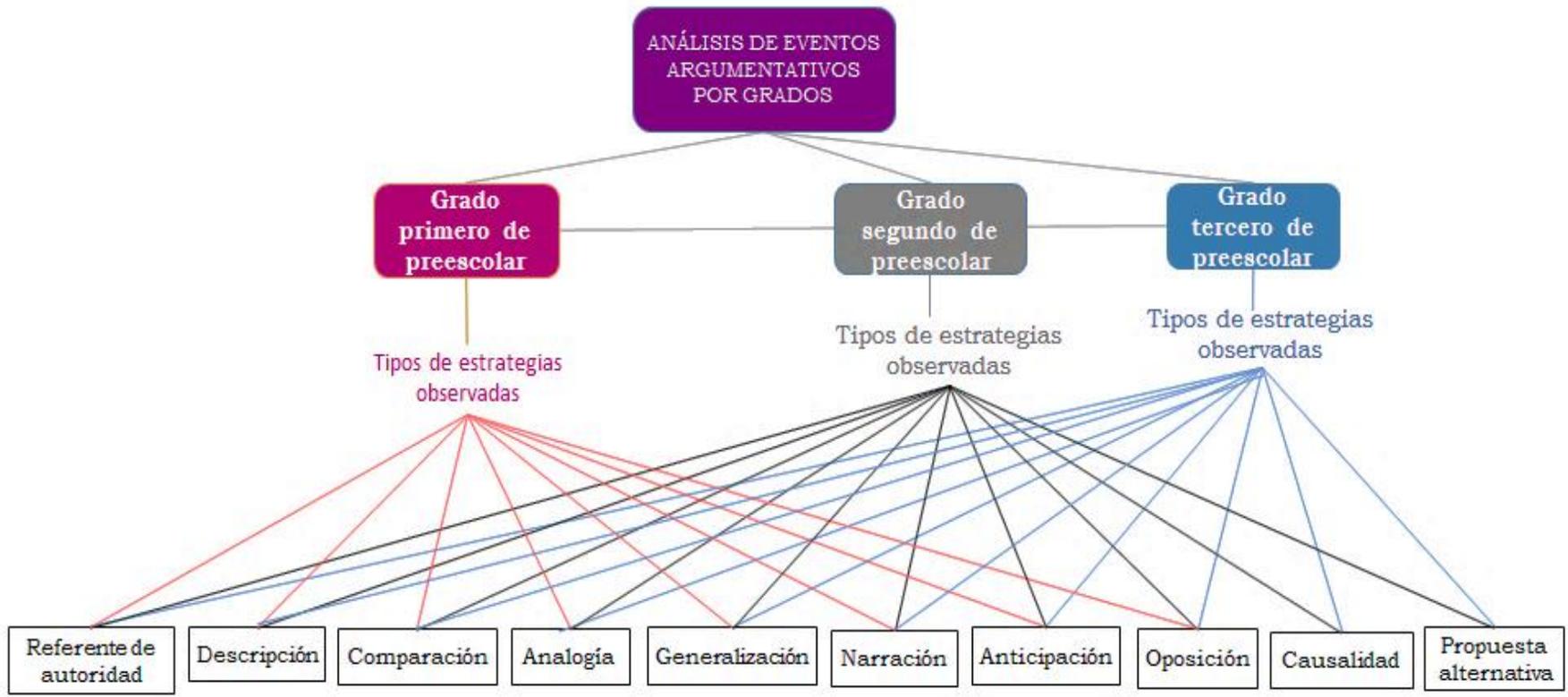


Figura 11. Análisis de eventos argumentativos por grados (elaboración propia).

Análisis de eventos argumentativos por grado.

Como se puede observar en la figura 9, en los tres grados se presentaron eventos argumentativos en los cuales los niños desplegaron estrategias argumentativas en las situaciones naturales de interacción en el aula de clase. De manera específica se presenta a continuación como fue el empleo de estas estrategias en cada uno de los grados que se observaron en este estudio.

Grado primero de preescolar

Un análisis más fino permitió identificar que si bien los niños de primero de preescolar (con edades entre los 3 años y los 3 años 11 meses) presentaron indicadores de la actividad argumentativa; sus argumentos fueron más concretos con relación a los niños de segundo y tercer grado, y generalmente sólo tomaban en cuenta una sola cualidad o atributo de las personas, objetos o situaciones para justificar un punto de vista.

Asimismo, se identificó que algunos de los niños de primer grado de preescolar aún presentan dificultades para regular su comportamiento y emociones, por lo que en ciertos momentos de interacción optaron por emplear comportamientos como retirarse de la situación, ignorar al compañero, pelearse o discutir con otros cuando se presentaba un conflicto. También se identificó que emitían respuestas emocionales de enojo o impulsividad cuando no obtenían el juguete o material que querían dentro del aula de clase. Este tipo de comportamientos evidencia cómo el lenguaje como medio de comunicación, regulación y mediación en un conflicto se encuentra en proceso de desarrollo, por lo que los niños están aprendiendo gradualmente sobre cómo pueden utilizarlo en sus interacciones cotidianas.

Como se puede ver en la gráfica los niños de primer grado de preescolar emplearon ocho de las 10 estrategias argumentativas documentadas en este estudio: *referente de autoridad, descripción, narración, analogía comparación, generalización y oposición*. Estas estrategias se desplegaron en el aula de clase en actividades relacionadas con la comprensión de los fenómenos naturales (por ejemplo, luz y sombra o cambios del agua), ejercicios de descripción, comparación y clasificación de materiales.

Es importante señalar que en la observación sistemática que se realizó en este grado, no se identificó que los niños emplearan las estrategias de *causalidad y propuesta alternativa*. Aunque como se indicó en el proceso de validación las estrategias argumentativas, éstas no fueron analizadas en función de la complejidad, es decir de las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de construir de un argumento, la estrategia de causalidad por ejemplo requiere de un nivel de razonamiento en el que el niño sea capaz de realizar conexiones lógicas entre los hechos para llegar a una conclusión, lo que implica habilidades cognitivas más complejas como el análisis y la evaluación de un hecho.

De igual manera, la estrategia de propuesta alternativa implica una mayor complejidad en el razonamiento del niño durante una conversación, ya que se debe primero escuchar el argumento del otro, para proponerle una solución alterna a partir de lo que él mismo dice. Por lo anterior entonces, una hipótesis que resulta a partir de este resultado es que al ser las estrategias de *causalidad y propuesta alternativa* más complejas desde el punto de vista cognoscitivo, el proceso de desarrollo en el que se encuentran los niños del grado primero de preescolar aún no les permite desplegar estas estrategias.

Grado segundo de preescolar

En los niños de segundo de preescolar (con edades entre los 4 y los 4 años 11 meses) se identificó un progreso en los eventos argumentativos que se documentaron, particularmente en la interacción entre pares durante el juego simbólico.

En este grado los niños empleaban las estrategias argumentativas con diferentes intenciones en la interacción, por ejemplo, explicar su punto de vista sobre un tema, resolver un problema o convencer a otros. Como se puede observar en los eventos argumentativos de este nivel escolar (ver pinas 47, 48, 49 de este reporte) los turnos conversacionales se componen de argumentos con una extensión más larga en la que los niños empiezan a emplear toda la gama de las diez estrategias argumentativas para posicionarse frente al otro en una conversación. Asimismo, construyeron argumentos tomando en cuenta más de un atributo de los objetos, eventos o situaciones, lo que se evidencia en el empleo de estrategias como la *propuesta alternativa* en la que el niño propone a un compañero una solución con base en lo que él ha dicho previamente en su discurso.

A partir de los datos del proceso de observación sistemática no participante, se logró constatar que el progreso en la construcción de las estrategias argumentativas en este grado estuvo vinculado con un aumento en la complejidad de las actividades curriculares que se desarrollaban en el nivel de segundo de preescolar. Respecto a lo anterior cabe mencionar que los niños realizaban exposiciones, actividades de clasificación, lectura de cuentos de manera espontánea (en la que agarraban de la zona de lectura, aquellos libros que fueran de su interés), organización de celebraciones y fechas conmemorativas, así como actividades en las que se representan situaciones de la vida cotidiana (compras en el tianguis, el supermercado, fiestas infantiles, entre otras).

A manera de ejemplo, los niños en este grado realizaban exposiciones en las que compartían con sus compañeros y maestras, sus conocimientos previos sobre un tema específico como las frutas, las verduras o los animales. Una vez los niños concluían el tema se daba un intercambio de preguntas y respuestas en el que los compañeros del grupo le formulaban al expositor preguntas sobre el tema, lo que reflejaba la capacidad de escucha e interés por la exposición; asimismo, el niño que exponía empleaba la argumentación para responder a las preguntas que le hacían sus compañeros del grupo, sustentando con conocimientos, hechos y experiencias sus afirmaciones.

También se identificó un aumento de la argumentación entre pares en el juego simbólico, lo cual da cuenta de un progreso en la actividad representacional del niño en este grado escolar, en la que los juguetes y el material didáctico de la sala servía como mediador en el juego. Esto también se evidenció en el desarrollo del lenguaje que se reflejaba en una mayor fluidez de la conversación y una variedad en el vocabulario.

Grado tercero de preescolar

En los niños de tercero de preescolar (con edades entre los 5 años y los 5 años 11 meses) se identificó un desempeño argumentativo equiparable respecto a los alumnos de segundo grado, por eso como se puede observar en la figura 9, hay una mayor cercanía entre ambos grados, con respecto a las relaciones que surgieron en las redes semánticas.

No obstante, un análisis fino en torno a los eventos argumentativos permitió identificar que los alumnos tienen en este grado una mayor competencia del lenguaje que se refleja en el uso que hacen del mismo para regular su comportamiento y un mayor

vocabulario que les permite dialogar sobre una diversidad de temas escolares y familiares. En este grado aumentó el nivel de exigencia de las actividades curriculares en las que además de las actividades de segundo grado, se trabajaban situaciones hipotéticas, experimentos y actividades de simulación de la vida cotidiana, en la que los niños debían poner en práctica el pensamiento matemático, el sentido común y su capacidad de resolver problemas.

Un elemento característico de la argumentación en este grado era la capacidad de los niños para contradecir a sus compañeros, solicitarles explicaciones e identificar las debilidades del discurso del otro, señalándole errores en su planteamiento. Esta situación se puede observar en el evento argumentativo sobre el “Día de muertos” (ver pina 27) en el que hay un esfuerzo del niño participante por explicar a su compañera la diferencia entre el “Día de muertos” y “Halloween” ya que ella confundía algunos elementos característicos de estas dos celebraciones.

En este grado también se identificó que los niños empiezan a tener mayor claridad de sus intereses y gustos por temas y juegos específicos, lo cual se ve reflejado en las conversaciones que tienen con sus pares. A diferencia de los niños de segundo grado, la mayoría de sus conversaciones no empleaban el juego simbólico, sino que se relacionaban con actividades que hicieron por ejemplo durante el fin de semana, lo que aprendieron con la lectura de un libro de cuentos o el contenido de su programa televisivo favorito.

Cabe mencionar también que en este grado el empleo de la argumentación con la intención de convencer a un compañero o de explicarle un tema, se vincula con un mayor número de justificaciones y la diversidad de estrategias argumentativas como la *causalidad*, *la anticipación*, *la oposición* y *la propuesta alternativa*. Las maestras en este grado formulaban una mayor cantidad de preguntas a los niños y les solicitaban con más frecuencia que justificaran lo que decían. También los colocaban en situaciones hipotéticas, con preguntas como “¿qué pasaría si todos fuéramos iguales?”, lo que despertaba el interés de los niños por participar y anticipar las consecuencias positivas o negativas de esa situación, así como identificar elementos causales que permitieran llegar a una conclusión o hipótesis.

A modo de síntesis, se concluye que en los niños de los grados de segundo y tercero de preescolar se presentaron con mayor facilidad diferentes tipos de estrategias argumentativas. Se identificó que existen en estos dos grados actividades curriculares que son más afines entre sí y propician el diálogo y la expresión del lenguaje entre los niños. Por

ejemplo, exposiciones, actividades de clasificación, lectura de cuentos de manera espontánea, también realizaban experimentos, análisis de situaciones hipotéticas, obras de teatro, organización de celebraciones y fechas conmemorativas, así como actividades en las que se representaron situaciones de la vida cotidiana (compras en el tianguis, el supermercado, fiestas infantiles, entre otras).

Adicional a esto, las conversaciones que tenían los niños de segundo y tercer grado de preescolar, tenían una extensión más larga y los alumnos ofrecían un mayor número de razones para afirmar un punto de vista, lo que se refleja en eventos en los que un mismo niño en un turno conversacional generaba dos o más estrategias argumentativas para justificar una afirmación, lo cual es un indicador importante de cómo va progresando el razonamiento y el lenguaje en esta etapa (véase en la p. 66 el Evento argumentativo sobre “Día de muertos”, en el cual Sebastián en el turno conversacional 3 empleó dos tipos de estrategias: Oposición y descripción para justificar su punto de vista).

A partir de los análisis realizados se puede concluir que la diferencia más notoria respecto a la edad y el grado escolar en los niños participantes, se dio entre los niños de 3 a 4 años; mientras que el desempeño de los niños de 4 a 5 fue más equiparable, aunque también se presentaron diferencias a partir del empleo del juego simbólico en los niños de 4 años, así como una mayor complejidad en los turnos conversacionales de los niños de 5 años, quienes retomaban experiencias previas y una diversidad de características de los objetos, personas y situaciones para justificar su punto de vista.

Resultado del proceso de confiabilidad de los registros de las categorías de estrategias argumentativas.

Fue evaluada la concordancia entre observadores del 50% de los eventos argumentativos documentados en este estudio con el objetivo de obtener la confiabilidad general y por grado escolar de los datos. Para obtener la confiabilidad se aplicó el estadístico **coeficiente de Kappa de Cohen** (Cohen, 1960) y se obtuvo una coeficiente general de **0.8393**, el cual de acuerdo con la tabla de valoración de K propuesta por Altman (1991) indica una *fuerza de concordancia muy buena*, lo que permite asegurar que las categorías de las estrategias argumentativas son consistentes y confiables, por lo tanto, se puede afirmar que cualquier investigador puede alcanzar resultados semejantes al aplicarlo en eventos argumentativos en el nivel preescolar.

A continuación, se presenta en la tabla 25, la matriz de confusión utilizada para obtener el coeficiente de Kappa de Cohen general.

Tabla 26. Matriz de confusión para obtener el coeficiente de Kappa de cohen

SEGUNDO OBSERVADOR												
		Referente de autoridad	Descripción	Comparación	Generalización	Narración	Anticipación	Causalidad	Oposición	Propuesta alternativa	TOTAL	
P R I M E R O B S E R V A D O R	Referente de autoridad	I 1	I 0	1	0	0	0	0	0	0	2	
	Descripción	0	II 2	II 0	0	0	0	0	0	0	2	
	Comparación	0	0	III 3	III 0	0	0	0	0	0	3	
	Generalización	0	0	0	I 1	I 0	1	0	0	0	2	
	Narración	0	0	0	0	III 3	III 0	0	0	0	3	
	Anticipación	0	0	0	0	0	II 2	II 0	0	0	2	
	Causalidad	0	0	0	0	0	0	III 3	III 0	0	3	
	Oposición	0	0	0	0	0	1	0	0	III 4	III 0	5
	Propuesta alternativa	0	0	0	0	0	0	0	0	I 1	i 1	1
	TOTAL	1	2	4	1	4	3	3	3	4	1	23

Después haber elaborado la matriz de confusión, se aplicó a los datos obtenidos la fórmula para obtener el coeficiente Kappa de cohen:

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Así:

$$P_o: \frac{20}{23}: 0.86$$

$$P_c: \frac{1x2 + 2x2 + 4x3 + 1x2 + 4x3 + 3x2 + 3x3 + 4x5 + 1x1}{23 \times 23}: 0.1285.$$

$$K: \frac{0.86 - 0.1285}{1 - 0.1285}: \mathbf{0.8393}$$

Un análisis fino de los datos permitió obtener el coeficiente de Kappa de Cohen por cada grado de preescolar (primero, segundo y tercero), el resultado osciló entre 0.7772 y 0.8701, el cual muestra un nivel de acuerdo entre observadores valorado como *bueno y muy bueno* (Altman, 1991), lo que evidencia la consistencia entre los observadores durante el proceso de codificación de los eventos argumentativos. La tabla 27 presenta los resultados de los coeficientes de Kappa obtenidos en cada grupo.

Tabla 27

Cálculo de coeficiente de Kappa de Cohen por grado escolar

CÁLCULO DEL COEFICIENTE KAPPA DE COHEN GRADO PRIMERO	
Eventos argumentativos confiabilizados	
Evento argumentativo ¿Qué son los niños? (2 acuerdos de 3 estrategias codificadas)	Evento argumentativo sobre los dinosaurios (4 acuerdos de 4 estrategias codificadas)
K: 0.7772 (Kappa de cohen buena para la codificación de los eventos argumentativos del grado primero de preescolar).	
CÁLCULO DEL COEFICIENTE KAPPA DE COHEN GRADO SEGUNDO	
Eventos argumentativos confiabilizados	
Evento argumentativo sobre invitación a una fiesta (3 acuerdos de 3 estrategias codificadas)	Evento argumentativo sobre el nacimiento de un bebe (2 acuerdos de 3 estrategias codificadas)

K: 0.7814 (Kappa de cohen **buena** para la codificación de los eventos argumentativos del grado segundo de preescolar).

CÁLCULO DEL COEFICIENTE KAPPA DE COHEN GRADO TERCERO

Eventos argumentativos confiabilizados

Evento argumentativo sobre celebración de una fiesta (3 acuerdos de 4 estrategias codificadas)

Evento argumentativo sobre “Día de muertos”
(6 acuerdos de 6 estrategias codificadas)

K: 0.8701 (Kappa de cohen **muy buena** para la codificación de los eventos argumentativos del grado primero de preescolar).

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue *diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas que ocurren durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México.*

Para llevarlo a cabo primero se documentaron los eventos argumentativos que ocurrieron en las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en tres momentos del día: (a) la *actividad pedagógica*, (b) *la asamblea* y (c) *el juego libre con juguetes*. Posteriormente fueron categorizadas las estrategias argumentativas que emplearon los niños participantes en esos tres momentos.

Los resultados obtenidos permiten corroborar cuatro aspectos principales en torno a este objetivo:

(1) Los niños y las niñas participantes con edades entre los 3 años 11 meses y los 5 años 11 meses, construyeron estrategias argumentativas en las situaciones naturales de interacción que se observaron en este estudio, las cuales son indicadoras de la actividad argumentativa en el nivel preescolar.

(2) Un análisis fino por grado escolar, permitió encontrar diferencias en el empleo de las estrategias argumentativas en los niños de los de grado primero, segundo y tercero de preescolar.

(3) La diversidad de situaciones naturales de interacción analizadas en este estudio, posibilitó identificar distintas intenciones argumentativas en los niños preescolares cuando argumentan.

(4) Se probó la validez y confiabilidad del sistema de estrategias argumentativas documentado en este estudio.

A continuación, se discutirán cada uno de estos aspectos.

(1) Los niños y las niñas participantes con edades entre los 3 años 11 meses y los 5 años 11 meses, construyeron estrategias argumentativas en las situaciones naturales de interacción que se observaron en este estudio, las cuales son indicadoras de la actividad argumentativa en el nivel preescolar.

En torno este aspecto, se identificó que los niños participantes de este estudio emplearon las siguientes estrategias: *referente de autoridad descripción comparación, analogía, generalización, narración, anticipación, oposición, causalidad y propuesta alternativa*. Estos hallazgos coinciden con los estudios empíricos sobre argumentación en primera infancia realizados en el contexto escolar, particularmente en situaciones de disputa o conflicto (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; González, 2014; Macedo, 2011; Stein y Albro, 2001; Köymen, Rosenbaum y Tomasello 2014). Estos estudios identificaron que desde la edad de los tres años, los niños emplean estrategias argumentativas para sustentar con hechos y evidencias su posición frente a las conversaciones sostenidas con sus maestros y entre pares. Asimismo, ponen de manifiesto que los niños preescolares son capaces de generar diversas estrategias argumentativas para sostener sus puntos de vista dentro de los contextos de interacción social que son significativos para ellos.

Felton y Kuhn (2001) y Kuhn et al. (2016) afirmaron que cuando las personas participan en diálogos argumentativos, utilizan como medios de justificación de sus argumentos, *estrategias* que les sirven para fortalecer sus puntos de vista. En este estudio se identificó que el empleo de estrategias implicó que los niños participantes, fueran capaces de formular un argumento en el que la justificación lograra ir más allá de respuestas como: “No”, “Porque sí”, “Porque me gusta”, siendo los niños capaces de razonar una respuesta.

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública afirmó:

“Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje” (SEP, 2011; p. 56).

En este sentido cuando un niño despliega una estrategia argumentativa, pone en marcha procesos de razonamiento que se ven reflejados en sus justificaciones, las cuales están en relación con el contexto de la interacción y la evidencia que el niño considera la más adecuada dentro del diálogo. Al respecto, se realizó en este estudio un análisis fino de cada una de las estrategias desplegadas en los eventos argumentativos y los hallazgos más relevantes se detallan a continuación.

En la estrategia de *referente de autoridad*, los niños se remitían en la conversación a lo que otra persona (maestro, mamá, papá o hermanos mayores) había dicho previamente como sustento de sus afirmaciones. Cabe mencionar que esta estrategia les resultaba muy efectiva a los niños en las interacciones que tenían en el aula, sobre todo cuando tenían la intención de convencer a otro compañero de su salón. Esto coincide con Stein y Migdalek (2017) quienes indicaron respecto a esta estrategia que era la más usada por los niños cuando querían convencer y persuadir a su compañero en un contexto de conflicto o disputa dentro del aula de clase.

Se encontró que la estrategia de *descripción* se vinculaba con la representación de las cualidades de los objetos, personas, animales y situaciones que los niños citaban en una situación de interacción para justificar su punto de vista. Esta estrategia reflejaba los conocimientos previos que tenían los niños y la manera como los utilizaban en una conversación. Un ejemplo de ello se encuentra en la pina 45 en el *evento argumentativo sobre los Dinosaurios* en el que uno de los niños retoma características que conocía de los dinosaurios para sustentar su punto de vista: “*A mí me gustan los Dinosaurios, son largos y tienen colas largas y son muy listos porque tienen un cerebro listo*”.

En cuanto a la estrategia de *narración*, los estudios llevados a cabo por Alam y Rosemberg (2013, 2014) analizaron las narrativas en niños de 4 años y su vínculo con la argumentación. Estos autores encontraron que los niños emplean la narración tanto para relatar experiencias pasadas como para relatar eventos que aún no han ocurrido, y que esto lo hacen fundamentalmente en las conversaciones que tienen con personas significativas como padres o demás familiares, así como entre pares. Indicaron que la narración puede darse mediante relatos de ficción o experiencias personales que les sirven como evidencia a los niños para poder argumentar y sostener un punto de vista en situaciones de disputa.

Por su parte, las estrategias de *analogía y comparación* reportadas en los resultados coinciden con los hallazgos de Martí (1974) quien afirmó que el pensamiento analógico emerge en etapas tempranas y se expresa mediante el “establecimiento de una conexión entre objetos o situaciones en virtud de una cierta semejanza, ocupando un lugar primordial en el pensamiento del niño pequeño” (P, 41).

Este autor señaló que, en los niños en etapa preescolar la construcción de analogía cumple una función importante ya que es considerada como un organizador mental que refleja las habilidades de clasificación y seriación. Cabe mencionar que el estudio de Martí (1974) fue pionero en mostrar la manera como el pensamiento analógico estaba presente en las conversaciones de niños en etapa preescolar; aportando evidencia empírica de la capacidad que tenían para establecer relaciones entre objetos o situaciones en virtud de la presencia de una o varias propiedades comunes.

Norambuena (2013) indicó que la capacidad de percibir y representar patrones relacionales – núcleo de la analogía- está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades de representación simbólica. En este sentido, señala la autora que la construcción de una analogía está basada en las comparaciones estructuradas de representaciones mentales que implican patrones de tipo relacional compartidos por dos o más entidades o casos a pesar de las diferencias entre sus elementos constituyentes. Asimismo, agregó que al construir una analogía el niño emplea el principio de similitud, el cual es básico en la organización del conocimiento, ya que implica un tipo de comparación que permite reconocer y establecer relaciones compartidas entre entidades, lo que permite la comprensión del mundo y sus relaciones, así como la solución de problemas y el desarrollo del lenguaje.

Respecto a la estrategia de *generalización*, autores como Belinchón, Igoa y Rivière (1992) y Norambuena (2013) indicaron que los niños en sus primeros años de vida, son capaces de iniciar el proceso de abstracción de un atributo esencial que es común a muchas cosas, objetos o situaciones, formando un concepto que los comprende a todos. Por lo tanto, la generalización refleja una asimilación categorial de los objetos mediante un generalizador que le permite al niño organizar su realidad mediante esquemas conceptuales que son claves para comprender el mundo y categorizarlo.

Por otro lado, la estrategia de *oposición* en la cual los niños expresan un desacuerdo basándose en evidencias también ha sido documentada en los trabajos de González (2014) y Kuo (2011) como un indicador importante de la actividad argumentativa en esta etapa. Estos autores señalan que la estrategia refleja la capacidad del niño de comunicar a su interlocutor que su argumento está equivocado o que no está de acuerdo con su punto de vista, por lo tanto, construye un nuevo argumento para sustentar su oposición.

Cabe mencionar que en particular la estrategia de oposición es afín con la definición más tradicional de argumentación que la vincula con una diferencia de opinión, en la que ambas partes o una de ellas se encuentra en desacuerdo con lo dicho previamente por su interlocutor; por lo tanto, el discurso argumentativo se construye como un medio para lograr una resolución de la diferencia, buscando convencer o persuadir al otro (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006).

Otra estrategia que se identificó en este estudio es la *propuesta alternativa*, la cual reflejó un avance en la capacidad de los niños para escuchar atentamente a su compañero y a partir de lo que él proponía, plantear una solución o alternativa, la cual era expresada como una forma de negociación.

Como se explicó en el apartado de resultados de este estudio, las estrategias argumentativas no fueron analizadas en función de su complejidad cognoscitiva, sí se concluye en este punto que, en términos del razonamiento el empleo de la propuesta alternativa da cuenta que los niños preescolares van refinando en sus interacciones su lenguaje y las habilidades cognoscitivas básicas para participar en una situación de interacción argumentativa. Esto se debe a que, la propuesta alternativa permite a los niños buscar resolver una diferencia de opinión, de ahí que la intención argumentativa más que buscar convencer al otro, se orienta en buscar un consenso, ofreciendo una solución que beneficie a ambas partes involucradas en una conversación.

De acuerdo con los estudios de Kunh y Felton (2007) y Khun et al. (2016) en población adolescente y adulta, la capacidad de formular un nuevo argumento partiendo del argumento presentado por la otra persona en una conversación, da cuenta de un nivel de complejidad mayor en el razonamiento, puesto que implica que la persona escuche de manera analítica la propuesta de quién le argumenta y encuentre las debilidades de su discurso, proponiendo una nueva alternativa que ellos denominan con el término de contraargumentación la cual consiste en exponer un argumento para invalidar los argumentos contrarios, identificando incongruencias o debilidades de lo dicho o admitido por el interlocutor. La contraargumentación es una de las formas más complejas de argumentación, la cual se caracteriza por la capacidad para entender la posición del otro, así como realizar una exposición ordenada de las ideas, siendo preciso, coherente al relacionar las ideas y convincente al momento de plantear el contraargumento.

Una contribución de este estudio al estado del arte de las estrategias argumentativas en el nivel preescolar es la estrategia de *causalidad*, la cual emergió en los datos de esta investigación en algunos eventos argumentativos documentados en los grupos de segundo y tercero de preescolar. Dicha estrategia evidencia la capacidad de los niños preescolares para establecer relaciones entre los hechos y como resultado llegar a una conclusión.

La estrategia de causalidad es una evidencia de la manera como la argumentación está vinculada con la actividad cognoscitiva en la infancia, la cual se pone en marcha en un refinamiento de la justificación proporcionada por los niños, en la que se pretende mostrar al interlocutor, las causas y relaciones lógicas que permiten explicar un fenómeno o situación. A partir de los eventos argumentativos reportados en este estudio (véase pina 118, 120, 122), se sintetiza el proceso llevado a cabo en la estrategia de causalidad:

- Establecimiento de una relación entre dos hechos.
- Explicación de la forma como esa relación es la causa de que un hecho o nuevos hechos ocurran (Consecuencias).
- Planteamiento de una conclusión que es resultado de la relación establecida previamente.

Los antecedentes del estudio de la estrategia de causalidad se encuentran en la perspectiva lingüística de la argumentación y más específicamente la lógica formal. En torno a esto Plantin (2012) indicó que la lógica formal analiza el razonamiento que está presente en un discurso estructuralmente correcto, por lo tanto, estudia la construcción de enunciados y encadenamiento de proposiciones cuya veracidad o falsedad debería ser objeto de comprobación.

En torno a este tema, Banks-Leite (1999) llevó a cabo un estudio sobre la argumentación en niños preescolares y encontró que en esta etapa los participantes fueron capaces de establecer relaciones argumentativas, las cuales se reflejaban en una conversación cuando construían frases (denominadas también como enunciados) las cuales lograban relacionar o encadenar con otras frases, hasta llegar a una conclusión. Este proceso fue nombrado por la investigadora como Cadena argumentativa, así:

Podemos definir una cadena argumentativa como la secuencia de dos enunciados A-C donde A es presentado como justificando un argumento C, dado como conclusión. En este

sentido, se dice que el enunciado A está orientado hacia la conclusión C. Veamos el siguiente ejemplo: (1) Pedro es inteligente, resolverá el problema. En ese caso "ser inteligente" es un argumento para la conclusión "resolverá el problema". El enunciado "Pedro es inteligente" está orientado argumentativa mente hacia "resolverá el problema" (Banks-Leite, 1999, p. 93).

Cabe indicar que si bien existen antecedentes desde la perspectiva lingüística que esbozan de forma estructural el tema de la causalidad en un discurso argumentativo, en la literatura revisada en este estudio sobre argumentación en el nivel preescolar no se encontró reportada la estrategia de causalidad, por lo que resulta de gran importancia profundizar en ella en futuras investigaciones para comprender desde la perspectiva psicológica el proceso de razonamiento llevado a cabo en este tipo de justificación.

Un análisis fino de los resultados permitió la construcción de un *Sistema de estrategias argumentativas* y sus componentes. Se identificó que las estrategias se pueden comprender de una manera más integral cuando se analizan en función de la situación de interacción en las que tienen lugar y se identifican elementos importantes como el turno conversacional que dio inicio al evento argumentativo, la intención argumentativa que tuvieron los niños al desplegar determinada estrategia y la manera como concluye el evento.

Es importante mencionar que el sistema agrupó las estrategias en función de los tipos de justificación empleados por los participantes. El primer grupo correspondió a las *estrategias basadas en atributos esenciales*, las cuales tienen en común el empleo de descripciones, el establecimiento de semejanzas y diferencias, comparaciones entre objetos, personas o eventos, así como la construcción de relaciones y clasificaciones.

Al respecto, Vygotsky (1934) afirmó que cuando un niño emplea el lenguaje oral con una intención comunicativa, por ejemplo, resolver un problema, emprende una serie de operaciones mentales que le sirven como peldaños hacia la meta final, entre estas operaciones señaló el agrupamiento en familias de conceptos mutuamente relacionados, también la creación de categorías y generalizaciones, teniendo en cuenta un rasgo común.

Asimismo, en el segundo grupo de estrategias, los niños fueron capaces de realizar narraciones, anticipaciones o establecer relaciones de causalidad, las cuales eran empleadas como una evidencia de la veracidad de sus afirmaciones. En este sentido, los participantes retomaron los conocimientos previos y las experiencias que han vivido con sus familias o en

la escuela, para justificar sus puntos de vista. Autores como Dovingo (2013), Macedo (2011) y Zadunaisky y Blum-Kulka (2010) denominaron este conocimiento como un “*terreno social común*” que les permite a los niños razonar conjuntamente, construir argumentos y tomar una posición en la conversación.

El grupo de estrategias en donde el tipo de justificación se basó en las afirmaciones del interlocutor, es un indicador importante de cómo los niños desde temprana edad son capaces de tomar en cuenta las afirmaciones y argumentos del otro, para construir sus propios razonamientos, evidenciándose la emergencia de lo que más adelante se convertirán en estrategias argumentativas más complejas como la contraargumentación y la refutación (Kuhn et al., 2016).

Estrategias argumentativas y situaciones de interacción.

Los resultados de este estudio indicaron que la actividad argumentativa en los niños preescolares se evidenció en diversas situaciones del aula, específicamente en tres momentos del día: *la asamblea, la actividad pedagógica y el juego libre con juguetes*. Pero ¿Qué tienen en común estas actividades? De manera específica se identificó que la asamblea y la actividad pedagógica estaban vinculadas con las planeaciones curriculares que realizaron las maestras durante el ciclo escolar, en las que buscaban el fortalecimiento de los diferentes campos formativos, entre ellos uno de gran relevancia en esta etapa fue: *el lenguaje y la comunicación*.

En este estudio se identificó que las maestras en las situaciones de interacción en el aula de clase que fueron observadas, fomentaban el diálogo y la expresión de puntos de vista en los niños mediante la formulación de preguntas, la construcción de situaciones hipotéticas, exposiciones de temas de interés, simulación de actividades de la vida cotidiana (como hacer compras en el tianguis o en el supermercado); así como celebrar una fecha conmemorativa y permitir a los niños realizar exposiciones de temas que eran significativos para ellos. Estas actividades y temas de la vida cotidiana constituyeron un marco de referencia conocido y significativo sobre el cual los niños construían sus estrategias argumentativas.

La apertura de las maestras para formular preguntas que motivaran a los niños a plantear sus puntos de vista y justificarlos, se consideró como un elemento de suma importancia para la emergencia de las estrategias argumentativas identificadas en el discurso

de los participantes; lo cual coincide con los estudios de González (2007, 2014) quien analizó los procesos de argumentación conjunta entre las maestras y alumnos de nivel preescolar a partir de la lectura de cuentos e identificó un mayor número de argumentos cuando las maestras promovían el debate en el aula de clase, formulándole a los niños preguntas y solicitándoles justificaciones de sus puntos de vista.

Mercer (2000) quien también ha estudiado las interacciones dialógicas que tienen lugar en el aula de clase, encontró que las conversaciones en las que los niños emplean el lenguaje para razonar y resolver de manera conjunta un problema, tenían en común la formulación de preguntas abiertas por parte de las maestras en donde les hacían a los estudiantes una solicitud explícita de una justificación, la cual estaba generalmente acompañada de un ¿Por qué?

Esta autora también concluyó que el diálogo argumentativo en el aula de clase se promueve cuando las maestras motivan a sus alumnos a que: (a) compartan sus ideas y se escuchen mutuamente, (b) ofrezcan razones para explicar las ideas, (c) si existe discrepancia, se pregunta ¿Por qué?, y (d) orientan la conversación buscando que los participantes puedan llegar a un consenso.

Cabe señalar que en la interacción maestro-alumno se identificó en este estudio que además de la formulación de preguntas, las maestras también retomaban los comentarios espontáneos que expresaban los niños como estrategias para iniciar una conversación, prolongar la discusión sobre un tema determinado, así como reconocer las contribuciones de los niños en la comprensión de una situación específica en el aula de clase. Este hallazgo es un aporte importante a las líneas de investigación trabajadas por Orsolini y Pontecorvo (1992) y Gonzalez (2007) quienes coinciden en señalar la importancia del rol del maestro como generador de situaciones didácticas que favorecen la emergencia de diálogos argumentativos en el aula de clase.

En torno a la interacción entre pares, se encontró en este estudio que la *actividad de juego libre* con juguetes fue el momento más propicio para observar el proceso argumentativo entre los estudiantes. Se identificó que los contextos lúdicos dentro del aula de clase, en la que los niños tienen la libertad de elegir materiales y juguetes de su interés, así como la interacción en pequeños grupos, posibilitaron la creación de juegos simbólicos en los que

representaban personajes que tenían diálogos entre sí y dentro del curso de la actuación, se veían en la necesidad de justificar sus puntos de vista.

Al respecto, los estudios de Banks-Leite (1997), Köymen, Rosenbaum y Tomasello (2014), Kuo (2011) y Macedo (2011) resaltaron cómo desde edades tempranas, los niños son capaces de compartir con sus pares significados comunes y establecer juegos de roles en los que, si bien pueden surgir conflictos, también se da la emergencia de los argumentos.

Asimismo, se identificó en este estudio que particularmente en el grado primero y segundo de preescolar el juego simbólico fue más usual en los niños participantes, lo cual es una evidencia de la capacidad representativa en esta etapa (Jiménez-Lagares y Muñoz, 2011; Ridao y López, 2011; Stein y Migdalek, 2017; Vygotsky, 1981). Mientras que en los niños de tercero las conversaciones se vinculaban más con las actividades de la vida cotidiana (lo que hicieron el fin de semana, su serie favorita o los conocimientos sobre un tema específico).

Stein y Migdalek (2017) definieron el juego simbólico como aquella actividad en la cual el niño emplea un objeto, o el lenguaje, para servir como significante para representar otra entidad; el significado, es decir, aquello que es representado puede ser cualquier aspecto de las experiencias vividas o imaginadas de los niños como roles sociales, situaciones, actividades u objetos. Señalan las autoras que, al jugar con otros, los niños y sus compañeros emplean diversos recursos para crear el mundo ficcional y desplegar la trama lúdica, es decir, se valen de diversos medios para comunicarle a sus compañeros las identidades, los escenarios, las acciones y los objetos involucrados en la representación.

Cabe mencionar que en la interacción entre pares la emocionalidad y el lenguaje no verbal (particularmente cambios en el tono de voz y gestos) se hicieron más notorios en las conversaciones, las cuales les permitían a los niños enfatizar sus puntos de vista y construir justificaciones; así como emplear toda la riqueza del lenguaje verbal y no verbal. En este tipo de interacciones, los cambios de conversación, ignorar al compañero y retirarse del lugar de juego se constituyeron en los modos más usuales de concluir una argumentación, constituyéndose en un indicador importante de las características que presenta la argumentación en el nivel preescolar.

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones realizadas por Dovingo (2012) quien se interesó por analizar las diferencias en las interacciones maestro-alumno y entre pares. Al respecto señala el autor que las interacciones maestro-alumno se basan en una relación más

formal que es intrínsecamente asimétrica, siendo el maestro quien generalmente propone el tema de conversación de acuerdo a los objetivos establecidos en su planeación curricular, asimismo, lidera la conversación y formula las preguntas (abiertas o cerradas) con la finalidad de que los alumnos den su punto de vista y construyan argumentos. El maestro también tiene la característica de que es visto por los niños como una figura de la autoridad frente a la cual deben esforzarse por responder de manera razonada.

En cambio, señala este autor que la interacción entre pares es simétrica y se presentan en ellas intercambios comunicativos típicamente informales que emergen en las situaciones de juego y en la que los temas fluyen como resultado de la situación de interacción. El desarrollo de la conversación es más impredecible y el interés por justificar un punto de vista no está regulado por una autoridad.

Respecto a la interacción entre pares, distintos autores coinciden en afirmar que ha sido una línea de investigación poco explorada en el estudio de la argumentación en niños preescolares, y señalan la importancia de profundizar en la conversación entre compañeros como una estrategia importante a través del cual los niños desarrollan la habilidad para razonar de manera conjunta, colaborar y resolver problemas, por lo tanto es importante que los maestros conozcan de qué manera pueden promover la interacción entre pares como un recurso de aprendizaje dentro del aula de clase (Dovingo, 2016; Zadunaisky- Ehrlich y Blum-Kulka, 2014).

En ambos tipos de interacción: *maestro-alumno* y *entre pares*, los niños que participaron en este estudio retomaron conocimientos y experiencias previas no sólo en el contexto escolar; sino también que se vinculaban con otros contextos como evidencia de sus afirmaciones y justificaciones. Entre ellas: su hogar, las reuniones y las fiestas familiares, los viajes, las pláticas con sus padres o hermanos, el conocimiento sobre celebraciones y días conmemorativos en México, entre otras.

Esto coincide con lo reportado por autores como Felton (2007) y Migdalek et al. (2014) quienes afirmaron que los niños retoman en el contexto escolar, lo que han aprendido en casa cuando buscan oponerse y buscar convencer a sus familiares cercanos de sus intenciones, por lo que concluyen que las argumentaciones en el contexto escolar guardan estrecha relación con otros escenarios como el hogar.

Ahora bien, la evidencia empírica también ha encontrado diferencias en la argumentación en los niños en relación con la edad y el grado escolar, en relación con este aspecto se presentan a continuación el siguiente punto de la discusión.

(2) Un análisis fino por grado escolar, permitió identificar diferencias en el empleo de las estrategias argumentativas en los niños de los de grado primero, segundo y tercero de preescolar.

El análisis cualitativo de los resultados permite concluir que, si bien en los niños de primero, segundo y tercer grado se evidenció el empleo de las estrategias argumentativas, se encontraron diferencias por grado, las cuales estuvieron vinculadas con el desarrollo cognoscitivo de los niños, las actividades curriculares y el juego simbólico.

En este sentido, se identificó que si bien los niños de primero de preescolar (con edades entre los 3 y los 3 años 11 meses) presentaron indicadores de la actividad argumentativa; sus argumentos fueron más concretos y generalmente sólo tomaban en cuenta una sola cualidad o atributo de las personas, objetos o situaciones para justificar un punto de vista. Asimismo, como se puede observar en la figura 9 “Análisis de eventos argumentativos por grados” (ver en la p. 67 de este reporte) los niños de primer grado no emplearon toda la variedad de estrategias argumentativas que sí se identificaron en los grados de segundo y tercero de preescolar.

En cuanto los niños de segundo de preescolar (con edades entre los 4 y los 4 años 11 meses) se identificó que el juego simbólico en la que los juguetes servían de mediadores en sus conversaciones fue un elemento diferenciador importante de la actividad argumentativa con respecto a los demás grados que fueron observados.

En torno al juego simbólico, Vigotsky (2009) señaló:

“Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación [...]. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran

creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño” (p. 15).

En relación con lo anterior, Muñoz y Jiménez (2011) indicaron que, durante el segundo año de vida, los niños comienzan a participar en situaciones de juego que involucran la creación de una esfera o realidad alternativa del “*como si*”, la cual se intensifica a los tres y los cuatro años, periodo que enmarca una parte importante de la etapa preescolar; de igual manera señalaron que a partir de los 5 a los 6 años disminuye la frecuencia de este tipo de juegos.

Respecto al empleo de las estrategias argumentativas en los niños de tercer grado de preescolar (5 años y 5 años 11 meses) se identificó que empleaban una mayor riqueza en su lenguaje al momento de describir a una persona, objeto, animal o situación, lo cual se vinculaba con su nivel de desarrollo cognoscitivo. Es por ello que los argumentos de estos niños tenían una extensión más larga, una mayor riqueza en la descripción de detalles y los alumnos ofrecían un mayor número de razones para afirmar un punto de vista, lo que se refleja en eventos en los que un mismo niño en un turno conversacional generaba dos o más estrategias argumentativas para justificar una afirmación. Lo cual es un indicador importante de cómo va progresando el razonamiento y el lenguaje en esta etapa.

Cabe mencionar que si bien los datos reportados en estudios antecedentes sugieren que incluso desde la edad de los 2 años es posible identificar la emergencia de la actividad argumentativa en la infancia en contextos familiares, la cual indican los autores que inicia mucho antes de que los niños ingresen a la escuela, los datos de esta investigación coinciden con lo reportado en otros estudios que sugieren que la edad de los 4 años es un punto de inflexión en el que la actividad argumentativa en la infancia se despliega con un nivel de razonamiento y lenguaje con indicadores significativos (Banks-Leite, 1997; Kuo, 2011; Macedo, 2011; Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek et al., 2014a; Stein & Albro, 2001; Köymen, et al., 2014; Zadunaisky & Blum-Kulka, 2010).

En este estudio, a partir de la edad de los cuatro años que coincide con el grado segundo de preescolar se reflejó una mayor habilidad de los niños participantes para emplear el lenguaje como medio para exponer sus puntos de vista tanto en actividades curriculares que comprendían la interacción maestro-alumno, así como entre pares a través del juego

simbólico. Adicional a esto, los resultados indicaron que los niños emplearon los diez tipos de estrategias argumentativas identificadas en la etapa preescolar.

En síntesis, el análisis de las estrategias argumentativas y su vinculación con las situaciones de interacción conlleva a profundizar sobre las intenciones que pueden inferirse en los niños cuando argumentan; y este es precisamente el tercer elemento de la discusión.

(3) La diversidad de situaciones naturales de interacción analizadas en este estudio, permitió identificar distintas intenciones argumentativas en los niños preescolares cuando argumentan.

Distintos autores han afirmado que el estudio de la argumentación en situaciones cotidianas y naturales se constituye en una evidencia empírica relevante porque permite analizar cómo desde temprana edad, los niños se dan cuenta que necesita razones que sustenten sus puntos de vista en una conversación y eso los motiva a construir justificaciones con evidencias propias (Felton, 2007; Stein & Migdalek, 2017). En torno a esto Stein y Albro (2001) señalaron en el estudio de la argumentación en la infancia debe analizar la construcción de argumentos que son personalmente significativos para los niños, así como interesarse en estudiar la intención argumentativa que está vinculada con dichos argumentos.

En esta investigación se encontró que los niños participantes no sólo construyeron argumentos con la intención de convencer a otros en situaciones de disputa, como se ha documentado en distintas investigaciones sobre argumentación infantil (Stein & Albro, 2001; Macedo, 2011; Kuo, 2011); sino que también argumentaban para:

- Responder a una pregunta.
- Defender un punto de vista.
- Convencer o persuadir al interlocutor.
- Construir un conocimiento compartido sobre un tema específico.
- Complementar las ideas de sus compañeros a partir de las experiencias previas.
- Solucionar un problema.
- Llegar a un consenso.

La diversidad en las intenciones argumentativas reportadas en este estudio es un indicador importante que refleja el vínculo de la argumentación con el razonamiento conjunto

que emerge en la interacción social y brinda mayores explicaciones al interrogante de ¿Por qué argumentan los niños?

Al respecto, es necesario señalar que dentro de la revisión teórica de las perspectivas lingüística y psicológica que se realizó en este trabajo, un aspecto en común que se identificó en ambas perspectivas es que se han focalizado en investigar la argumentación en situaciones de debate en las que surgen desacuerdos o diferencias de opinión entre los participantes de una conversación, por lo tanto, la intención argumentativa que se desprende en este tipo de situaciones, se relaciona fundamentalmente con resolver esa diferencia de opinión buscando convencer y persuadir al interlocutor para que acepte un argumento.

En torno a esto, autores como Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) indicaron que el discurso argumentativo surge cuando las personas tienen desacuerdos entre sí, por lo tanto, para resolver estas diferencias de opinión se necesita debatir un tema y alcanzar algún tipo de acuerdo.

En este estudio, fueron analizadas una diversidad de situaciones en el aula de clase, por lo tanto, en la observación sistemática que se llevó a cabo no sólo se documentaron situaciones de debate o conflicto entre los niños, sino también situaciones de juego simbólico, conversaciones de grupo, situaciones hipotéticas, entre otras, en la que se constató que también ocurrían de manera natural, diálogos con diferentes intenciones argumentativas.

En torno a esto, Dovingo (2016) quien analizó desde un enfoque sociocultural las interacciones maestro-alumno y entre pares en el nivel preescolar, indicó la importancia de investigar cómo la argumentación puede ayudar a crear un “terreno común” para la colaboración y la resolución de problemas dentro del aula de clase, en el entendido de que no sólo emerge en el debate y la confrontación, ya que puede investigarse en una diversidad de situaciones y contextos, en los que los niños construyen argumentos que les permiten razonar de manera conjunta, compartir con otros sus conocimientos, promover el pensamiento crítico, el liderazgo y la participación.

(4) Se probó la validez y confiabilidad del sistema de estrategias argumentativas documentado en este estudio.

Coffey y Atkinson (2004) afirmaron en torno a la investigación cualitativa, la importancia de generar estudios empíricos en los que el análisis riguroso de los datos implique que el investigador lleve a cabo procesos de *generalización y teorización de los*

resultados. Estos autores señalan que el proceso de codificación de los datos debe conllevar a generar conceptos generalizadores que sean comprobados mediante procesos de validación y fiabilidad.

Al respecto, cabe mencionar que en este estudio las estrategias argumentativas que fueron codificadas se sometieron a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos que permitió obtener como resultado diez categorías de estrategias argumentativas que emplearon niñas y niños de una Estancia infantil en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. A partir de este proceso se construyó un modelo de Sistema de estrategias el cual explica la interacción de dichas estrategias con elementos vinculados a las mismas como lo es el contexto y tipo de interacción en el que surgen las estrategias, el inicio y cierre del evento, así como la intención argumentativa de los niños preescolares cuando despliegan una determinada estrategia.

Además de la validación, se llevó a cabo un proceso de confiabilidad mediante el estadístico Kappa de Cohen, a partir del cual se confiabilizaron los registros de eventos argumentativos generados en este estudio y de manera específica fue analizada la concordancia entre observadores al codificar las estrategias argumentativas generadas en los grados primero, segundo y tercero de preescolar. Los resultados en este proceso mostraron una alta confiabilidad del Sistema de categorías, lo que acredita que dicha herramienta pueda ser empleada por cualquier investigador interesado en el estudio de la argumentación en la primera infancia, con el objetivo de codificar las estrategias argumentativas que ocurren en el aula de nivel preescolar.

Conclusiones

Se logró el objetivo de la investigación al diseñar y validar un Sistema de categorías de las estrategias argumentativas que tuvieron lugar durante las situaciones naturales de interacción maestro-alumno y entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una Estancia Infantil de la Ciudad de México.

Al respecto, los hallazgos permiten concluir que si bien los niños de primero, segundo y tercero de preescolar desplegaron diversas estrategias argumentativas en las situaciones de interacción en el aula que fueron observadas, se presentaron diferencias en el empleo de dichas estrategias, en función de:

- El desarrollo cognoscitivo y del lenguaje que desplegaron los niños en cada

grado escolar.

- El tipo de actividades y preguntas que formulaban las maestras.
- El tipo de interacción maestro-alumnos y entre pares.
- La mediación del juego simbólico.
- El empleo de las estrategias con diversas intenciones argumentativas.

El análisis de la actividad argumentativa en los niños participantes, permitió determinar que las estrategias argumentativas en la etapa preescolar se pueden comprender con mayor profundidad, cuando se analizan todos los componentes del evento argumentativo en el que dichas estrategias están inmersas, entre ellos: el momento del aula de clase en el que se realizó la observación, el tipo de interacción (maestro-alumno y entre pares), los turnos conversacionales que dieron lugar al inicio y cierre del evento argumentativo, y la intención argumentativa de los participantes para elegir una determinada estrategia.

Asimismo, se concluye que cuando un niño emplea una estrategia argumentativa está llevando a cabo un razonamiento que le permite describir, clasificar, comparar, diferenciar, así como relacionar hechos logrando incluso anticipar lo que puede ocurrir en un futuro o llegar a una conclusión. Este componente cognoscitivo se ve enriquecido por el conocimiento y las experiencias previas que ha ido acumulando el niño en los contextos familiares, escolares y sociales en los que participa, las cuales les permiten seleccionar de manera estratégica el conocimiento sobre una persona, objeto o situación que le puede ser útil para justificar su punto de vista.

La actividad argumentativa en la infancia implica además que los niños tomen en cuenta al otro dentro de la interacción, siendo capaces de regular su comportamiento, escuchar con atención lo que su interlocutor comunica en su discurso y centrar su atención en las justificaciones que surgen en el diálogo. En este sentido, el estudio de la argumentación en la etapa preescolar es fundamental porque permite comprender cómo emerge la argumentación y de qué manera los niños despliegan sus estrategias para razonar de manera conjunta.

Por lo tanto, se concluye que el estudio de la argumentación en la primera infancia permite ir comprendiendo cómo emerge el proceso argumentativo y permite comparar cómo dicho proceso se va refinando a medida en que los niños avanzan en los diferentes niveles educativos y se van apropiando de las experiencias significativas que complejizan su

razonamiento, amplían sus conocimientos sobre la realidad, aportan nuevas evidencias y complejizan sus estrategias para participar en un diálogo argumentativo.

Limitaciones del estudio

Esta investigación presenta limitaciones relacionadas con el alcance del tipo de investigación. Se considera que el análisis cualitativo de este estudio se puede enriquecer si en futuros estudios se profundiza no sólo “*lo que dicen los niños*”; sino también “*el cómo lo dicen*” ya que este último aspecto permite que se dé cuenta de aspectos no verbales (entonación, gestos y comportamientos) que amplían la comprensión de los datos y enriquecen la discusión.

Otro elemento importante para señalar es que los estudios de las situaciones naturales tienen el potencial de poder observar el evento que se está investigando tal como se da de manera cotidiana. Sin embargo, no todas las actividades que se realizaban en los momentos del día se vinculaban con la expresión de ideas y diálogos argumentativos maestra-alumnos y entre pares. En este sentido, no se debe obviar que la aparición de la argumentación es circunstancial, dependiente del contexto, la intención argumentativa y las posibilidades que brinda los tipos de interacción en el aula de clase. De ahí que se considera que el tiempo de trabajo de campo debe ser más extenso si se quiere obtener un corpus de eventos argumentativos más amplio, en tanto se debe considerar que no siempre, los niños están justificando lo que piensan, ya que al igual que los adultos, sólo se argumenta cuando se tienen la necesidad de posicionarse frente al otro.

En este estudio no se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con las maestras participantes que permitieran analizar las planeaciones curriculares y el tipo de actividades que ellas diseñaban en clase para fomentar el diálogo maestro-alumno y entre pares. Se considera que en futuras investigaciones este tipo de técnica permitiría complementar el análisis de la interacción maestro-alumno y su relación con la argumentación en el nivel preescolar.

Contribuciones del estudio

Considerando las limitaciones antes mencionadas, este estudio aporta datos empíricos acerca de la actividad argumentativa en niños preescolares mexicanos, profundizando en la relación de diversos componentes que están involucrados con las estrategias argumentativas, los cuales quedaron representados en un Sistema de categorización. A partir de este Sistema fue posible contextualizar el empleo de las estrategias en función de diversos componentes interrelacionados entre sí, por lo tanto, esta contribución brinda una comprensión más compleja y dinámica de la situación de interacción, en las que dichas estrategias se originan.

Cabe mencionar que el estado del arte de la argumentación en la infancia ha estudiado la argumentación fundamentalmente en situaciones de conflictos, a partir del cual se maneja una definición de este constructo como un debate de dos posturas opuestas, en las que la única intención argumentativa se relaciona con convencer o persuadir al otro. Esta definición como se explicó en el marco teórico se sustenta en los modelos de argumentación adulta centrados en el debate y las perspectivas lingüísticas de la argumentación, de ahí que a partir de los resultados de este estudio se formuló la siguiente propuesta:

La argumentación como una actividad social, cognoscitiva y lingüística en el que participan dos o más personas, las cuales construyen dentro del marco de una conversación, puntos de vista justificados a partir de nueva información empleada como sustento o evidencia de lo que afirman. La construcción de puntos de vista se realiza por los participantes con diferentes intenciones argumentativas y en diversas situaciones de la vida cotidiana.

Los aportes a la definición de argumentación, argumento y evento argumentativo que se construyó en este estudio, se consideran como una importante contribución a la investigación en este campo, en tanto permite:

- Analizar diversas situaciones naturales de interacción en el aula en la que emergen las estrategias argumentativas, tomando en cuenta que en dichas situaciones pueden o no presentarse un conflicto o diferencias de opinión.

- Asimismo, las situaciones naturales permiten hacer un análisis de la argumentación tal y cómo emerge en la vida cotidiana de las aulas de clase, así como en actividades que son significativas para los niños en esta etapa. Es por ello que los eventos argumentativos presentan el empleo de estrategias en variadas situaciones del aula de clase como: lectura de cuentos, actividades de simulación, exposiciones, juego libre con juguetes, conversaciones entre pares, celebraciones y conmemoraciones de fechas importantes dentro del contexto mexicano.
- Los resultados obtenidos son una evidencia de que los niños de nivel preescolar que participaron en el estudio emplearon estrategias con diferentes *intenciones argumentativas*, por lo tanto, además de buscar convencer o persuadir a sus compañeros o maestra, construyeron argumentos para explicar los conocimientos que tienen sobre un tema, solucionar un problema, explicar sus emociones y comportamientos, relacionar hechos y llegar a una conclusión.

Futuras investigaciones

El estudio de la argumentación en niños preescolares mexicanos en un terreno de investigación fértil e incipiente que requiere ser fortalecido con futuros estudios de tipo cualitativo, cuantitativo y mixtos que ahonden en la comprensión de este constructo en la primera infancia. La realización de este estudio posibilitó la generación de nuevas preguntas investigación, vinculadas con variables como el grado escolar, el tipo de actividades del aula de clase y los estilos de interacción docente.

A partir de los resultados, quedan preguntas de investigación importantes las cuales se explicitan a continuación: ¿Existe relación entre las estrategias argumentativas empleadas por los niños con el grado escolar y los tipos de actividades realizadas en el aula de clase?, y ¿Cómo determinar los niveles de complejidad de las estrategias argumentativas utilizadas por los niños de nivel preescolar?

Frente a estos cuestionamientos es importante señalar que si bien los alcances de los resultados de este estudio no permiten hacer generalizaciones respecto a relaciones o posibles diferencias en la actividad argumentativa de los niños según el grado escolar (primero,

segundo y tercero de preescolar), se identificó de manera cualitativa que si bien los niños de primero de preescolar (con edades entre los 3 y los 3 años 11 meses) años, presentaron indicadores de la actividad argumentativa; sus argumentos fueron más concretos y generalmente sólo tomaban en cuenta una sola cualidad o atributo de las personas, objetos o situaciones para justificar un punto de vista.

Por el contrario, en los niños de 4 a los 5 años se presentaron con mayor facilidad diferentes tipos de estrategias argumentativas aunque también se encontraron diferencias en función al nivel de desarrollo, puesto que los niños de 4 años emplearon fundamentalmente el juego simbólico en donde el juguete cumplía una función de mediación ente su razonamiento y las estrategias empleadas; mientras que los niños de 5 años, mostraron una mayor complejidad en sus justificaciones, ya que ofrecían un mayor número de razones para afirmar un punto de vista y las conversaciones se relacionaban con temas de la vida cotidiana en donde ya no utilizaban la mediación del juego simbólico. Los elementos antes descritos, son un indicador importante de cómo va progresando el razonamiento y la actividad argumentativa de un grado escolar a otro.

Respecto al segundo interrogante: ¿Cómo determinar los niveles de complejidad de las estrategias argumentativas utilizadas por los niños de nivel preescolar? Cabe mencionar que un tema sobre el cual no existe consenso es el criterio para determinar la complejidad de las estrategias argumentativas. Al respecto, se han analizado las estrategias en función de la nueva información que aportan los niños, identificando que algunas de estas son simples y otras complejas tomando como referencia las habilidades cognitivas que participan en la elaboración de la estrategia (Migdalek et al., 2014; Felton & Kuhn, 2007; Kuhn & Udell, 2003; Kuhn et al. 2016). Bajo este criterio, las estrategias como la *descripción* de un atributo esencial de una persona, objeto u evento, así como *referirse a la autoridad*, podrían ser más sencillas a nivel de razonamiento que construir una estrategia de *causalidad* que implica la conexión entre hechos para llegar a una conclusión.

No obstante, otros autores también plantean que la evaluación de la complejidad de una estrategia bien podría valorarse a partir de la *intención argumentativa*, lo cual implica responder a las preguntas: ¿Por qué argumentan los niños en una situación específica? y ¿Cuál fue el resultado obtenido después de concluir un evento argumentativo?

En este sentido, sí en una situación argumentativa el niño quiere convencer a su compañero de lo que afirma, emplear a la maestra como referente de autoridad (*“Porque lo dijo la maestra”*) podría tener un mayor efecto de convencimiento en su interlocutor que plantear una estrategia cognitivamente más compleja como la causalidad, en la que el niño debe establecer una relación lógica entre dos o más hechos para llegar a una conclusión derivada de los mismos.

Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto la importancia de la actividad argumentativa en el desarrollo cognitivo, social y lingüístico de los niños. Se confirma con los hallazgos de este estudio que la argumentación en el contexto escolar precisa de contextos enriquecedores que promuevan en los niños la necesidad e interés por justificar sus ideas, compartir con otros conocimientos y solucionar un problema empleando salidas negociadas a los conflictos en el aula de clase. Como se indicó, el estudio de la argumentación en México es un terreno fértil, que puede contribuir al avance en la comprensión de este constructo en situaciones naturales de interacción. Se espera que este aporte, contribuya a impulsar una línea de investigación en este campo de estudio, que tenga implicaciones prácticas en la educación y el desarrollo argumentativo de los niños de nivel preescolar.

Referencias

- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *COGENCY*, 6(1), 9- 31.
- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Alford, B. L. (2011). Systematic classroom observation of the quality of teacher behaviors and student engagement in ethnically diverse pre-kindergarten through second-grade classrooms. Doctoral Dissertation. Texas: Texas AyMUniversity.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Altamirano F., F. (2007). El desarrollo pragmático de la narración oral en la adquisición del lenguaje. *Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 2, 35-72.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M., & Gilbert, L. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction*, 19(1), 1-46.
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aragón, M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eurekasobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 152-175.
- Ary, D., Jacobs, L. Ch., & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Mc Graw Hill.
- Banks-Leite, L. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(6), 91-95.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata, 1989.

- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Bermejo, L. (2017). Lógica y Teoría de la Argumentación. *Revista de retórica y argumentación*, 2(4), 66-69.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 17, 33-39.
- Buitrago, A. R., Mejía, N. M., & Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de la ciencia. *Innovación Educativa*, 13(63), 17-39.
- Block, C. C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.
- Cisterna, V., & Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademeía*, 7(1), 31-52.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coirier, P., & Golder, C. (1993). Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. *European Journal of Psychology of Education*, 7 (2), 169-181.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid, España: Fundación Enseñanza y Aprendizaje.

- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? Didactic sequences used to teach argumentation in primary school? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 79-94.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2004). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Cros, A. (1995). La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 52-58.
- Díez, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Dovingo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818-840, doi: 10.1080/1350293X.2016.1239327
- Dolz, J. (2000). *Escribo mi opinión*: Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Ducrot, O. (1989). "Argumentacao e «topoi» argumentativos". *Historia e sentido na linguagem*.13-38.
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to Argue with Parents and Peers. *Argumentation*1(1987) 113-125.
- Felton, M. K. (2007). La discussió deliberativa: usar el discurs de classe per promoure el pensament crític. *Revistes Temps d'Educatió*, 33, 183-202.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- García, B. (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. México: UNAM.
- Giménez, G. (2002). Lengua, Discurso y Argumentación. *Signos literarios y lingüísticos*, 103-119.
- González, E. (2003). El desarrollo de la narrativa y la argumentación en niños y adolescentes uruguayos.

- González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Psicología, 12*(33), 657-677.
- González, J. (2010). La puesta en discusión de narraciones infantiles. *Revista de educación, 12*. 195-211.
- González, J. (2014). El proceso de argumentación en el inicio escritor. *Acta Universitaria, 24*(5), 33-46.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 21-35.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores, R. M., & Tirado, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología, 29*(3), 907-916.
- Guzmán-Cedillo, Y. I. (2013). Rúbrica de autoevaluación para promover la competencia argumentativa en foros de discusión en línea. *Revista Educación, 37*(2), 155-167.
- Ito, M. E., & Vargas, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: de la idea al reporte*. México, D.F, México: Porrúa.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Köymen, B., Rosenbaum, L., & Tomasello, M. (2014). Reasoning during joint decision-making by preschool peers. *Cognitive Development, 32*, 74–85.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review, 62*(2), 155-178.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education Hoboken, 77*(3), 319-337, 1993.
- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., & Kaplan, D. (2000). Developing cognitive skills that support inquiry learning. *Cognition and Instruction, 18*, 495-523.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skill. *Child Development, 74*(5), 1245-1260.
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition & Instruction, 31*, 456–496.

- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016) Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48.
- Kuo, M. (2011). Children in arguments with peers: Young children's strategies as Opposer and Opposee. *Proceedings of the 23rd North American Conference on Chinese Linguistics*, 23(2), 123-132. Recuperado de https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/NACCL-23_2_09.pdf.
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 94-107.
- Lidz, J., & Gleitman, L. J. (2003). Argument structure and the child's contribution to language learning *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8(4), 157-161.
- Macedo, A. P. (2011). The Development of Children's Argument Skills. Thesis has been submitted to the University of London for the award of Doctor of Philosophy.
- Márquez, A. (2016). Promoción de estrategias argumentativas en la solución de conflictos de manera independiente en niños preescolares. Tesis de Maestría en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martí, E. (1978). Estudio del Pensamiento analógico en el niño de 2 a 8 años: Metáforas y comparaciones espontáneas. *Anuario de psicología*, ISSN 0066-5126, N° 19, 39-56.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds*. Londres: Routledge.
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively, *Polifonia*, 7, 1-26.
- Mercer, N. (2004): "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1-2, pp. 137-168.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge: USA.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British journal of educational psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, N. (2009). Developing argumentation: lessons learned in the primary school. In N. M. Muller y A. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and education* (pp. 177-194). London: Springer.

- Mercer, N. (2004): “Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking”, *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1-2, pp. 137-168.
- Mercer, N. (2009). Developing argumentation: Lessons learned in the primary school. En Muller-Mirza, N. y Perret-Clermont, A. (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 177-194). New York: Springer.
- Mercer, N. (2011). Reasoning serves argumentation in childrens. *Cognitive Development*, 26(3), 177- 191.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57-111.
- Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 14, 67-82.
- Migdalek, M. J., Santibañez, S., & Rosemberg, C. R. (2014a). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462. doi: 10.4067/S0718-09342014000300005
- Migdalek, M. J., Santibañez, S., & Rosemberg, C. R. (2014b). 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. doi: 10.17533/udea.ikala.v19n3a03
- Migdalek, M. J., & Rosemberg, C. R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo humano*, 9(4), 1-16.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Colombia: Autor.
- Misailidou, C., & Williams, J. (2009). Children’s arguments in discussion of a “difficult” ratio problem: the role of a pictorial representation. *European Research in Mathematics Education III*. Recuperado de <http://www.dm.unipi.it>.

- Muller, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. En N. Muller & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). New York: Springer.
- Muñoz, N. I., & Plantin, C. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- National Association for the Education of Young Children. (2011). Código de conducta ética y declaración de compromiso. Estados Unidos: Autor. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/NAEYC_Ethics_Spanish_Position_Statement2011_09202013.pdf
- Norambuena, Y. (2013). Las analogías en el desarrollo del lenguaje infantil: un enfoque psicolingüístico. *COGENCY*, 5(2), 113-140.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). *Children's talk in classroom discussion*. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113-136.
- Osborne, J. (2012). The role of argument: Learning how to learn in school science. En B. J. Fraser, K. Tobin, y C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education*. Dordrecht, Hol.: Springer.
- Peon, M. M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación la nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Coord.) *Scriptaphilologica: in honorem Juan M. Lope Blanch* (pp. 417-443). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peterson, C., Peterson, J., & Skevington, S. (1986). Heated argument and adolescent development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3(2), 229-240.
- Plantin, C. (2001). *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.

- Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rapanta, C., García-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What is Meant by Argumentative Competence? An Integrative review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520.
- Ridao, P., & López, I. (2011). *Desarrollo de las competencias cognitivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rojas-Drummond, S.M., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in Social Context*. Oxford University Press: USA.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rosemberg, C., Silva, M. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 1-21.
- Rubio, C., Jiménez, E., & Garza, M. R. (2013). Desarrollo de habilidades psicolingüísticas a través de la interacción social en centros de drama. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(4),33-38.
- Ruesgas, M. P., Giménez, J., & Orozco, M. (2005). Las tablas de doble entrada en educación infantil: procedimientos y argumentos de los niños. *Educación Matemática*, 17(1), 129-148.
- Ruiz-Olabuénaga. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad Deusto.
- Rytel, J. (2014). The nature and development of argumentative skills in children: Current research. *RES Rethorica*, 1(1), 15-26.
- Santibáñez, C. (2013). *La Argumentación. Variantes y ejemplos*. Universidad de Concepción.

- Santos N. P. (2014). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2).8-15.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011, guía para la educadora: Educación Básica Preescolar. México: Autor. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf>
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Ed.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (pp. 29-48). Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). Código ético del psicólogo. México: Trillas.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1993). A theory of argumentative understanding: relationships among position preference, judgements of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7(2), 183- 204.
- Stein, N. & Albro, E.R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes*, 32(2-3), 113-33.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid, España: Morata.
- Strauss A. & Corbin, J. (1990). Grounded theory methodology. En N.K Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.) *Handook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 273-285).
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. United States of America: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México, D. F.: Facultad de Psicología, UNAM.

- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolar*. México, D. F, Facultad de Psicología, UNAM.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma dialectical approach*. United States of America: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Snoeck, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aire, Argentina: Biblos.
- Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetización universitaria? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 1*, 5-8.
- Vigotsky, L. S. (2009). *Pensamiento y lenguaje* [Trabajo original publicado 1934]. México, D. F: Ediciones Quinto Sol, S. A. de C.V.
- Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. *Beyond Current Horizons*, 1-18. Recuperado de <https://www.robinaalexander.org.uk/wpcontent/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>.
- Zadunaisky, E. S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse in Society, 21*(2), 211–233.

Apéndices

Apéndice I: Bitácora de registro de eventos argumentativos.

Bitácora de registro de eventos argumentativos				
Fecha:		Tipo de interacción: Maestro-alumno ____ Entre pares ____		
Hora de inicio ____ Hora de cierre ____		Grado escolar: Primero ____ Segundo ____ Tercero ____		
Momento del día: Actividad pedagógica ____ Juego libre con juguetes ____ Asamblea ____				
Inicio del evento	Intención argumentativa	Evento argumentativo (turnos conversacionales)	Estrategias argumentativas	Cierre del evento
Comentarios/Observaciones finales:				

Apéndice II. Formato de consentimiento informado



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) padre o madre de familia,

Por este conducto damos a conocer a Usted que el programa de maestría y doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pretende llevar a cabo en la Estancia Infantil, un proyecto que tiene como objetivo conocer el desarrollo del lenguaje en niños entre los 3 a los 5 años durante las actividades que realizan con sus maestras y compañeros en el aula de clase de nivel preescolar

Es importante mencionar que la responsable de la aplicación del proyecto dentro de la estancia será la **Mtra. Genis Yaisuri Jiménez Ramírez**, quien actualmente cursa el cuarto semestre del Doctorado en Psicología de UNAM, en el campo de conocimiento: Psicología Educativa y del Desarrollo. Cabe resaltar que la estudiante se encuentra bajo la tutoría y supervisión de la **Dra. Lizbeth O. Vega Pérez**, profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la UNAM quien ha realizado actividades de tutorías y formación de Psicólogos tanto en los niveles de Maestría como de Doctorado en las EBDIS del ISSSTE desde el año 2000, obteniendo excelentes resultados en los objetivos logrados con los niños, así como las maestras y los padres de familia.

Actualmente, el proyecto cuenta con la autorización del *Departamento de Acción Social, cultural y Deportiva* responsable del funcionamiento de la Estancia, a través del **OFICIO No. DASCD/ 0528 /2016**. Cabe mencionar que con este proyecto se tiene como objetivo contribuir en la comprensión del lenguaje en población mexicana y se seguirán los siguientes criterios éticos:

- La participación es libre y voluntaria.
- La información obtenida sólo se empleará para fines de investigación y se guardará en estricta confidencialidad los nombres de los niños, niñas y maestras participantes, adicional a esto no se realizarán registros fotográficos o audiovisuales.
- Se seguirán los principios éticos en la investigación, por lo tanto, la presencia de la investigadora en el aula no generará ningún daño o intervención a los niños y niñas que pueda afectar su integridad física o emocional.
- Al concluir la investigación se darán a conocer sus resultados y se brindarán charlas de capacitación a las familias, maestras y directivas para la estimulación del lenguaje en la primera infancia.

Cualquier información adicional que requiera con gusto puede comunicarse con la Mtra. Genis Jiménez Ramírez a los datos de contacto que se les darán.

Sí está de acuerdo con la participación de su hijo(a) le agradecemos se sirva firmar la siguiente carta

Nombre del padre, madre o tutor

Av. Universidad 3094, Col. Copilco – Universidad, C.P. 04510, Del. Coyoacán, Ciudad de México.