

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación
Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación

**Análisis del desarrollo de la
competencia argumentativa a través de
la propuesta *Wonder-Ponder: filosofía
visual para niños***

Curso: 2018-2019

**Autora: Maite Aparicio
Ibarreche**

**Directoras: Rosa Tabernero
Sala y Virginia Calvo Valios**

Agradecimientos

A Rosa Tabernero y Virginia Calvo por guiarme, aconsejarme y enseñarme tanto.

A las maestras Silvia y Susana por abrirme las puertas de sus aulas con una sonrisa.

A mi familia y amigos por apoyarme en mis momentos de locura.

Índice

Justificación del TFM en modalidad artículo y de la revista escogida.	5
Referencias	6
Webgrafía.....	7
Análisis del desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta <i>Wonder-Ponder: filosofía visual para niños</i>.	8
Resumen:.....	9
Abstract:.....	9
Introducción	10
Wonder-Ponder: Filosofía visual para niños	11
Objetivo y pregunta de estudio	12
Método	12
Diseño de investigación.....	12
Desarrollo del trabajo de campo.....	13
Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	13
Tarjetas seleccionadas	13
Análisis y discusión de resultados	15
Conclusiones	23
Referencias	24
Webgrafía.....	27
Justificación del impacto social del artículo	29
Referencias	30
Anexos	32

Justificación del TFM en modalidad artículo y de la revista escogida.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) es un inicio en el proceso de investigación, a través de la realización de un estudio formal. Se ha seleccionado la modalidad de TFM por artículo. Llevar a cabo un estudio y escribir un artículo de investigación permite aplicar los conocimientos y las competencias de investigación educativa adquiridas a lo largo del Máster. En las diferentes materias que se imparten en el curso se han analizado artículos publicados en revistas científicas, con el fin de aprender a planificar diseños de investigación y explorar diferentes modalidades de análisis de datos. Este bagaje ha posibilitado la escritura de un artículo de investigación que refleja el aprendizaje alcanzado durante el curso y los trabajos realizados en las materias.

La redacción de este artículo de investigación ha requerido un proceso de planificación de cada una de las fases de un diseño de investigación. Primero se decidió el tema objeto de estudio. Después se realizó una búsqueda bibliográfica de diversas publicaciones que pudieran ampliar el conocimiento del tema, lo cual ayudó a perfilar y concretar la pregunta de investigación. Fue necesario delimitar un marco teórico que sustentara el estudio. A continuación, se propuso un diseño de investigación cualitativa acorde con el objeto de estudio. Se realizó una recogida de datos, mediante la grabación y transcripción de las respuestas de los participantes, entrevistas semiestructuradas a las maestras y el cuaderno de campo de la investigadora. La siguiente fase consistió en el análisis de los datos con la ayuda del software Nvivo 12, que permitió trabajar sobre los mismos y presentar los resultados con más facilidad. Finalmente, se seleccionó una revista apropiada al objeto de estudio y tipología de la investigación, teniendo en cuenta los parámetros formales y conceptuales de la misma en el proceso de redacción del artículo.

Se ha optado por *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, indexada en *Scopus*. Esta publicación tiene un índice H = 5, un ICDS = 9.6, así como un SJR Q1 en el área de Arte y Humanidades y un Q3 en el ámbito de Ciencias Sociales y Educación (*Scimago Journal & Country Rank*, 2017-2019; MIAR, 2012). El objetivo de *Ocnos* es dar a conocer investigaciones en torno a la lectura y la escritura desde una diversidad de enfoques (sociales, literarios, psicológicos, antropológicos e históricos), así como sobre distintos procesos educativos, la promoción de la lectura en el aula y la sociedad, la literatura y los hábitos lectores. El objetivo de estudio de la presente investigación es identificar cuáles son las claves o estrategias con las que *Wonder-Ponder* fomenta el desarrollo de la competencia argumentativa de los alumnos. En este sentido, en *Ocnos* se han publicado

anteriormente investigaciones sobre el tema objeto de estudio, destaca la investigación sobre distintos procesos educativos, así como investigaciones sobre los factores que intervienen en el acto de leer.

A este respecto, la presente investigación ha consistido en un taller de conversaciones filosóficas con alumnos de Educación Primaria siguiendo la propuesta *Wonder Ponder: filosofía visual para niños*, que tiene un componente conversacional. La investigación sobre cómo *Wonder-Ponder* desarrolla la capacidad argumentativa de los alumnos puede aportar claves para abordar la conversación en el aula y, así, mejorar la competencia en comunicación lingüística. Dentro de esta competencia se encuentra la destreza conversacional que se relaciona con el pensamiento argumentativo, indispensable para la interacción en la práctica social. Como señalan Bloom (1956) y Krathwohl (2002), la capacidad argumentativa se muestra como una de las bases del pensamiento crítico, aspecto vital para la formación de ciudadanos activos y participativos.

La transferencia de este estudio es inherente a toda investigación educativa de carácter empírico, debido al interés de la argumentación para diversas disciplinas. La capacidad argumentativa se ha estudiado en distintos ámbitos del conocimiento, dado que constituye un discurso de interacción con otros individuos en la vida diaria. Por ello, investigar acerca de propuestas que ayuden al desarrollo de la competencia argumentativa es importante para enriquecer la compatibilidad social (Larraín, Freire y Olivos, 2014) en diferentes ámbitos de la vida, a través de la construcción de sentido conjunta y la conversación.

Referencias

- Bloom, B, Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., y Krathwohl, D. (Eds.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. En *Theory into Practice*, 41, 212–218. doi: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Larraín, A.; Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. En *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13 (1), 94-107. Recuperado de: www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/287/316

Webgrafía

Scimago Journal & Country Rank (2017-2019). Ocnos country rank. Recuperado de: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19900191944&tip=sid&clean=0>
[Fecha de acceso: 12/9/ 2019].

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de Revistas (2012). Ocnos: revista de estudios sobre lectura. Recuperado de: <http://miar.ub.edu/issn/1885-446X> [Fecha de acceso: 12/9/ 2019].

**Análisis del desarrollo de la competencia argumentativa a través de
la propuesta *Wonder-Ponder: filosofía visual para niños*.**

**Analysis of the development of argumentative competence through
the proposal *Wonder-Ponder: visual philosophy for children***

Resumen: Este artículo presenta un estudio de caso de corte cualitativo y modalidad etnográfica. El estudio se llevó a cabo en un colegio público de Zaragoza con 23 alumnos de primero de Educación Primaria que participaron en un taller de conversaciones filosóficas, a partir de la propuesta *Wonder-Ponder*, de Duthie y Martagón. El objetivo de la presente investigación es identificar cuáles son las claves o estrategias con las que *Wonder-Ponder* fomenta el desarrollo de la competencia argumentativa de los alumnos. Con este fin se analizaron las respuestas generadas en la recepción de las distintas tarjetas *Wonder-Ponder*, las entrevistas realizadas a las maestras y el diario de campo de la investigadora. Para el tratamiento de los datos se realizó un análisis categorial inductivo con el apoyo del software NVivo 12. Los resultados obtenidos indican que la propuesta *Wonder-Ponder* promueve la capacidad argumentativa de los alumnos a través de la construcción de un conocimiento compartido, así como mediante el *input* lingüístico que proporcionan las preguntas de la propuesta y las conexiones que esta permite con las experiencias vitales del alumno. Los resultados reflejan un enriquecimiento del discurso oral del niño, evolucionando de un pensamiento narrativo a uno argumentativo.

Palabras clave: Competencia argumentativa, Destreza conversacional, Pensamiento crítico, Wonder-Ponder

Abstract: This article presents a qualitative case study of ethnographic modality. The study was carried out at a public school in Zaragoza where 23 students from first grade of Primary education participated in a philosophical conversation workshop, following Duthie and Martagon's *Wonder-Ponder* proposal. The objective of this research is to identify the keys or strategies with which *Wonder-Ponder* encourages the development of students' argumentative competence. To this end, the responses generated in the reception of the different *Wonder-Ponder* cards, the interviews conducted with the teachers and the field journal of the researcher were analysed. For the processing of data, an inductive categorical analysis was conducted with the support of the NVivo 12 software. The data indicate that the *Wonder-Ponder* proposal drives the development of argumentative capacity through the joint-sense construction, as well as through linguistic input provided by the questions of the proposal and the connections that it allows with the students' vital experiences. The results show an enrichment of the children's oral discourse, evolving from a narrative thought to an argumentative one.

Keywords: Argumentative competence, Conversational skills, Critical thinking, Wonder-Ponder

Introducción

La competencia argumentativa es una destreza indispensable para la vida en sociedad. Permite al ser humano desarrollar la compatibilidad social (Larraín, Freire y Olivos, 2014) y resolver conflictos, ya que a través del lenguaje y el razonamiento el individuo debe exponer una opinión, juzgar críticamente nueva información, entender distintos puntos de vista, brindar alternativas e, incluso, cambiar la propia opinión o la de los demás (García-Barrera, 2015). La argumentación se entiende como un proceso conversacional que es a la vez individual y social, de manera que la persona realiza una serie de conexiones, que después expone en forma de argumentos a favor o en contra de una idea ante otras personas (García, García & Domínguez, 2002) que deben integrar la nueva información en su propio razonamiento y responder elaborando un conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988)

Bloom (1956) y Krathwohl (2002) consideran que la competencia argumentativa mantiene una estrecha relación con el pensamiento crítico, ya que es destreza fundamental para la construcción del mismo (Watson y Glaser, 1980). Por tanto, debería promoverse el desarrollo de la habilidad argumentativa desde edades tempranas en un espacio para el diálogo, la escucha y el cuestionamiento. Aunque algunos autores creen que los niños de menor edad solo son capaces de narrar hechos y no tanto de defender una opinión (Santos Velandia, 2012), varios estudios indican que a partir de los 3 años ya son capaces de entender y utilizar todos los elementos argumentativos, principalmente cuando quieren obtener sus deseos (Stein y Bernas, 1999; Stein y Albro, 2001). El desarrollo de la capacidad argumentativa se vincula con la destreza conversacional dentro del componente estratégico de la competencia en comunicación lingüística (Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España, 2018), por lo que la conversación y la competencia argumentativa cobran gran importancia en la educación de los alumnos.

Se diferencian dos líneas de investigación principales en torno al pensamiento argumentativo. La primera pretende comprender en qué consiste esta competencia. En esta línea destaca el estudio de Gille (2001) sobre el tipo de movimientos argumentativos que pueden darse en una situación de diálogo en el aula, así como los de Rapanta, García-Mila y Gilabert (2013), García-Barrera (2015) y Pérez-Echeverría, Postigo y García-Mila (2016). La segunda línea busca demostrar que la habilidad argumentativa se desarrolla desde edades tempranas y se puede acrecentar con la aplicación de programas específicos. Algunos ejemplos son los estudios de Santos Velandia (2012), Álvarez-Álvarez y Pascual-

Díez (2013), Roche (2014), Kuhn, Hemberger y Khait (2016) y Ortega de Hocevar, (2016). Ambas líneas coinciden en el uso de preguntas para iniciar la argumentación, asumir roles para explorar otros puntos de vista, proporcionar ejemplos para construir argumento y contrargumento, y resolver conflictos cercanos al contexto y/o filosóficos para facilitar un primer acercamiento. Estas líneas evidencian que un método dialógico y la introducción de perspectivas contrapuestas mejoran positivamente el discurso argumentativo de los estudiantes, así como señalan muestras de pensamiento crítico. En el caso del presente estudio han de tomarse como referencia ambas líneas, puesto que la investigación trata de indagar cómo una propuesta concreta puede fomentar el desarrollo del pensamiento argumentativo de los estudiantes, a través del cuestionamiento y la discusión de situaciones cercanas a su contexto.

Wonder-Ponder: Filosofía visual para niños

Wonder-Ponder: filosofía visual para niños es una propuesta en forma de libro-juego creada por Ellen Duthie y Daniela Martagón, que pretende acercar a la persona a grandes cuestiones como la crueldad, la humanidad o la libertad; y hacerle entrar en contacto con procesos de cuestionamiento, discusión y pensamiento. Esta propuesta ha sido utilizada en diversos centros desde el ámbito educativo, filosófico y literario (Wonderponderonline, 2015, 2018), subrayando la importancia de indagar sobre su utilidad real en el aula respecto al desarrollo del pensamiento argumentativo.

Wonder-Ponder (Duthie y Martagón, 2016) se entiende como libro-objeto y requiere de un lector interactivo que explore lo que se plantea (Tabernero-Sala, 2017). Se compone de una caja interactiva de diferentes tarjetas con una imagen y frase frontales y una batería de preguntas al dorso específicas de cada tarjeta. Cada escena de las láminas representa elementos cotidianos con características que pretenden causar asombro, incitando al lector a replantearse su entorno. Las escenas son muy importantes porque hacen que el receptor establezca conexiones, permitiéndole interactuar de manera activa con lo que percibe según cómo actúe junto a la obra.

Por tanto, la brevedad y la intensidad expresivas son determinantes para comunicar mucho con muy poco en cada tarjeta. Como expresa Bader (1976, citado en Tabernero-Sala, 2009, pp. 14-15), el dramatismo simultáneo ilustración-texto proporciona un juego de imagen, letra y pensamiento. Por lo que hay que tener en cuenta las múltiples sinergias que se materializan entre el texto y el componente visual de este material de forma que, aunque se puedan leer individualmente, necesitan el uno del otro para construir el significado

completo (Dueñas, 2013; Silva, 2016), ya sea con la frase que acompaña a la ilustración o con las preguntas en la parte trasera de la ficha. Esto permite lecturas profundas y la exploración desde el objeto y la manipulación del mismo (Ramos, 2017), y este factor podría ayudar a iniciar una interacción entre individuos que desemboque en un proceso argumentativo a través de la conversación y la construcción conjunta de sentido.

Objetivo y pregunta de estudio

*Wonder-Ponder*¹ podría ser una propuesta que promueva el desarrollo de la capacidad argumentativa, base indispensable para sustentar un aprendizaje activo y autónomo intelectualmente (Jones e Idol, 1990; Bøe y Hognestad, 2010), por lo que es importante demostrar de manera empírica su utilidad e implicaciones. Desde el marco teórico planteado, el propósito del presente estudio es incorporar la propuesta *Wonder-Ponder* en un aula de primero de Educación Primaria de un colegio público de Zaragoza y analizar su recepción a través del diálogo con los alumnos. Así, el objetivo de estudio es identificar cuáles son las claves o estrategias con las que *Wonder-Ponder* fomenta el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos. Por tanto, el estudio trata de responder a la siguiente pregunta de investigación, de acuerdo al objetivo propuesto: ¿Cómo puede la propuesta *Wonder-Ponder* impulsar el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos?

Método

Diseño de investigación

Se ha propuesto un estudio de caso de corte cualitativo (Stake, 2010) y modalidad etnográfica (Simons, 2011). Esto ha permitido una descripción e interpretación exhaustiva del fenómeno a estudiar. El estudio se ha realizado desde un enfoque global, registrando y analizando los datos desde las respuestas que han dado los alumnos ante las tarjetas *Wonder-Ponder* escogidas, así como el diálogo surgido ante las preguntas de cada tarjeta. Se ha llevado a cabo un análisis categorial inductivo de los datos a fin de encontrar una serie de rasgos comunes entre las respuestas de los participantes que subrayen lo específico del caso (Arraiz, Azpillaga y Sabirón, 2016). Se ha utilizado el software informático NVivo 12 especializado en el tratamiento de datos cualitativo que ha hecho posible apreciar las conexiones entre los datos. Asimismo, se ha asegurado la ética de la investigación a través del consentimiento informado de progenitores de los alumnos y las

¹ (Duthie y Martagón, 2016)

profesoras del aula, así como la confidencialidad ocultando cualquier dato que pudiera poner en peligro la identidad e intimidad de los participantes.

Desarrollo del trabajo de campo

En el centro escolar seleccionado se ha realizado un taller de conversaciones filosóficas siguiendo la propuesta *Wonder-Ponder*. El taller se ha llevado a cabo por una figura mediadora, según la definen Lluch y Zayas (2015), mediante “conversaciones exploratorias”, en las que los alumnos tienen la posibilidad de razonar e indagar, estableciendo vínculos entre su conocimiento previo y otros nuevos a través del intercambio de los niños con la mediadora y con sus compañeros, lo que estimula un tipo de "co-razonamiento" que les ayuda a compartir conocimientos y usar el lenguaje para pensar colectivamente, haciendo el razonamiento visible en la conversación (Mercer, 2001). Los participantes del estudio han sido 23 alumnos de un aula de primer curso de Educación Primaria, 12 niños y 11 niñas. Los alumnos han participado en sesiones de una hora de duración el último día lectivo de la semana tras finalizar las clases. Así pues, el muestreo teórico lo conforman los alumnos del aula.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Durante el taller de conversaciones filosóficas se realizó una observación, tomando notas de campo y realizando grabaciones de voz de cada una de las sesiones, las cuales han sido transcritas para su mejor muestra y análisis. Este tipo de recogida de datos se considera interactiva (McMillan y Schumacher, 2005). También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a la profesora-tutora del aula y a la profesora de Educación Infantil que acompañó a los alumnos durante sus tres cursos anteriores, para explorar su experiencia previa con *Wonder-Ponder* y cómo pudo afectar al desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos.

Tarjetas seleccionadas

Todas las tarjetas que forman parte del proyecto *Wonder-Ponder* pueden identificarse con el concepto de sombra textual definido por Nodelman (2008), según el cual se entienden dos vías de interpretación: adulto y niño. Durante la investigación se han utilizado 5 tarjetas (fig. 1)² escogidas de *Wonder-Ponder: Lo que tú quieras*, obra que versa sobre libertad y derechos individuales y colectivos. Dichas tarjetas han sido seleccionadas según la cercanía del tema tratado en cada una al contexto natural de los

² Figura ampliada en anexo 1

Esto proporciona una oportunidad para ponerse en el lugar del otro, explorar ideas a favor o en contra de cada situación y proponer alternativas, desde la experiencia vivencial en concordancia con la de los demás, de forma que no existe respuesta errónea o absoluta, sino diversos puntos de vista.

Análisis y discusión de resultados

Se han analizado las respuestas generadas por las láminas *Wonder-Ponder* y la actividad de creación de tarjetas. Los datos recogidos han permitido un análisis bidireccional. Se han tomado datos en cada sesión del taller, comparándolos intersesionalmente. También, durante una de las sesiones los alumnos trabajaron sobre la misma tarjeta en grupos separados, analizando las respuestas de forma intergrupala. Este análisis bidireccional ayuda a conferir validez a las categorías emergentes (Arraiz et al., 2016). Asimismo, se ha llevado a cabo un proceso de triangulación entre la información recabada de las respuestas, las entrevistas con las profesoras y las notas de campo de la investigadora, a fin de contrastar datos.

Desde un principio, los elementos de las tarjetas provocaron asombro en los alumnos y una verbalización espontánea. La manipulación de las láminas activó un proceso inicial de discusión de opiniones, mediante la apropiación del objeto como elemento de exploración, uniendo la realidad del niño y lo físico del discurso (Tabernero-Sala, 2016) para fundamentar sus argumentos con pruebas palpables de lo que observaban en ellas. Las preguntas propuestas en el dorso de las láminas suscitaron un diálogo rico en matices que avivó el proceso de construcción de sentido y el uso de estrategias argumentativas para defender sus puntos de vista que más tarde se reflejaron en la creación de sus propias tarjetas *Wonder-Ponder*.

Las categorías detectadas en el análisis parten del estudio de Gille (2001) en torno a las estrategias argumentativas utilizadas en procesos de debate, así como de Sipe (2008), respecto a los tipos de respuesta personal que dan los alumnos. Estas categorías se dividen en: categoría argumentativa, categoría personal y categoría lingüística.

La categoría argumentativa (tabla 1) hace referencia a las estrategias argumentativas utilizadas por los participantes en el proceso de recepción y conversación originado por la propuesta visual y las preguntas, para exponer opiniones sobre la escena presentada, realizar hipótesis, defender su idea, refutar la de otros o apoyar el argumento de compañeros con los que coincidían. El estudio de Gille (2001) propone una serie de

movimientos argumentativos comunes a los procesos de debate que han servido como referencia para identificar las estrategias argumentativas utilizadas por los alumnos

Tabla 1

Categoría argumentativa

Estrategias argumentativas simples	–Introducir una opinión inicial –Apoyar sin argumento claro –Refutar sin argumento claro –Reanudar una opinión anterior
Estrategias argumentativas complejas	–Sustentar opinión con argumentos –Proargumentar: Apoyar la opinión de otro con argumentos –Contrargumentar: Refutar una opinión con argumentos –Pedir más información sobre un argumento –Aclarar una opinión no entendida

Fuente: elaboración propia, inspirada por Gille (2001)

Inicialmente, los alumnos prestaron más atención a los detalles de las ilustraciones y su discurso era eminentemente descriptivo. Tras introducir las preguntas, empezaron a hacer inferencias y a cuestionar lo que veían. Conforme avanzaban las sesiones, los participantes hacían uso de más estrategias argumentativas. Al principio se centraban sobre todo en la introducción de opiniones iniciales propias, la aceptación o rechazo de una opinión sin ayudarse de argumentación, y el intentar reanudar un punto si consideraban que su posición no había quedado clara:

R.: el niño puede tener pesadillas y le ha pedido al gaitero que toque para despertarle y así no tenerlas

(...)

I.: Y se hace pis, se agarra así (imita el gesto)

A.: Yo creo que no se hace pis, es mentira

(...)

L.: Mira, es un cumpleaños porque hay regalos y una fiesta

(...)

N.: Si pita es que tiene pensamientos malos. El niño ha pensado algo malo.

S.: Algo que le asuste, como pesadillas

(...)

L.: Lo de ahí atrás parece una cárcel.

(Respuestas a todas las tarjetas)

Conforme los alumnos intentaban contestar las preguntas de *Wonder-Ponder* propuestas, los alumnos utilizaron estrategias argumentativas complejas con mayor frecuencia, interviniendo cada vez menos la mediadora. Hay que tener en cuenta que los alumnos, aunque no conocían *Wonder-Ponder* previamente, habían trabajado en clase actividades tipo debate, según explicó su tutora, que se centraban principalmente en explicar el porqué de una opinión propia. Las estrategias proargumentativas y contrargumentativas se desarrollaron conforme los participantes trataban de responder a las preguntas de las tarjetas, incitados a tomar otro punto de vista. Los participantes empezaron a utilizar argumentos para fundamentar sus opiniones, aportar proargumentos para apoyar otras ideas o contrargumentos para refutarlas, así como a proponer ideas alternativas a dos puntos de vista contrapuestos:

Mediadora: ¿creéis que tienen derecho a cambiarle sus pensamientos?

O.: Sí, porque si tiene malos pensamientos a lo mejor hace daño a alguien

M.: pero, aunque sean malos son suyos entonces no pueden quitárselos solo porque no les gusten.

S.: Es verdad, porque si a mí no me gusta algo que tienes no te lo quito, porque es tuyo, no mío.

A.: pero, aunque sean sus pensamientos, si piensa que quiere pegarle a alguien entonces hay que cambiarle para que no haga daño, porque tiene derecho a que no le peguen.

(...)

Mediadora: Los que están encerrados dentro del muro, ¿pueden ser libres?

L.: no, porque están en la cárcel

M.: pero puedes imaginarte que lo eres en tu imaginación

G.: pero sigues en la cárcel

M.: pero a ratos puede porque lo sueñas

N.: ¿Como cuando te duermes?

S.: si estas soñando ves otras cosas en tu cabeza y puedes soñar que estas en otro sitio.

A.: pero cuando te despiertas estás con las esposas y no te puedes mover

(Respuestas a las sesiones 4 y 5)

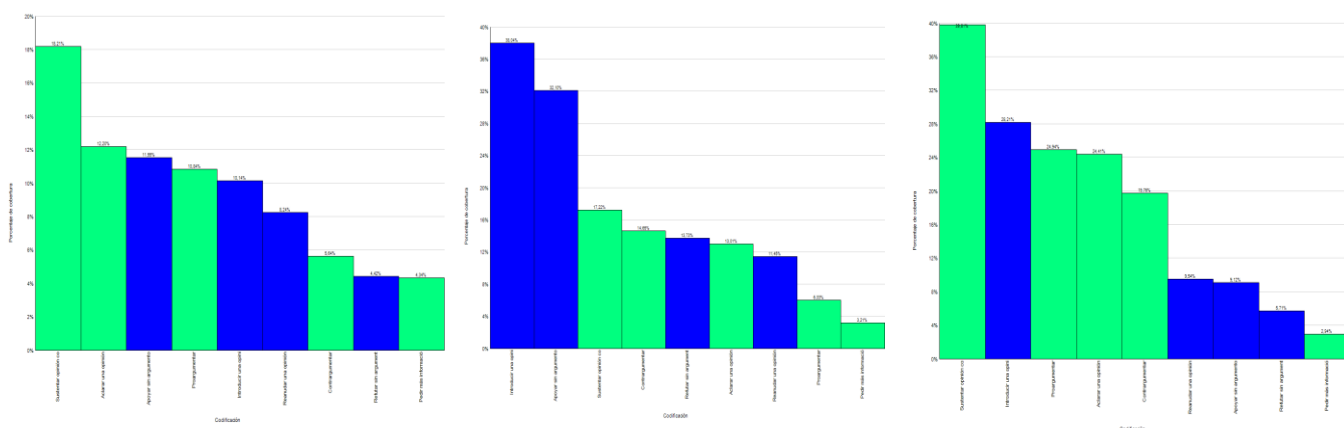
Así, los participantes abordaron las ideas de los compañeros de forma crítica pero constructiva, ofreciendo alternativas basadas en razones para llegar a un acuerdo conjunto. Esto se vincula con la “conversación exploratoria”, tercer tipo de “conversación educativa” según propone Mercer (2001, 131). Puede decirse que *Wonder-Ponder* propicia el

desarrollo de conversaciones exploratorias ya que muestran una manera de usar el lenguaje para pensar colectivamente. Tanto las imágenes como las preguntas estimulan a los niños a dar su opinión y establecer intercambios para preguntar y compartir ideas, haciendo el conocimiento y el razonamiento visibles en la conversación.

Como reflejan las gráficas (gráfico 1, 2 y 3), los participantes utilizaron muchas más estrategias argumentativas en las sesiones 1 y 5 del taller que se realizaron en gran grupo, que en la 3, que se realizó en grupos pequeños.

Gráfico 1, 2 y 3

Estrategias argumentativas de los alumnos (sesiones 1, 3 y 5)



■ Estrategias argumentativas simples ■ Estrategias argumentativas complejas

Esta diferencia puede deberse a que, al encontrarse en pequeños grupos, no recibían tantas opiniones distintas de sus compañeros como en la conversación en gran grupo que tuvo lugar en las otras sesiones. Al triangular los datos obtenidos entre grupos de la sesión 3, se apreció un menor número de participantes que usaron estrategias argumentativas complejas. Por ejemplo, el uso de contrargumentos disminuyó en la tercera sesión dado que los alumnos solían coincidir en sus opiniones, provocando que la mediadora interviniera más que en otras ocasiones para proporcionar un apoyo a la diversidad.

Se infiere que para impulsar el desarrollo de la capacidad argumentativa mediante *Wonder-Ponder* es necesario explorar diversidad de puntos de vista en conjunción con lo compartido con otras personas, como es el caso de los alumnos y la mediadora, de manera que los niños accedan a numerosas concepciones como sujetos activos en una construcción conjunta de sentido, con oportunidades para la participación y la escucha.

La categoría personal (tabla 2) identifica los momentos en que los alumnos vincularon sus experiencias personales a lo tratado en las sesiones para construir un significado y su argumento. Esto sirvió para ayudarles a argumentar desde lo conocido, coincidiendo con lo que Sipe (2008) denomina respuestas personales.

Tabla 2

Categoría personal

Respuestas personales	<ul style="list-style-type: none"> –Identificarse con un personaje/persona –Reconocer a otros en un personaje/persona –Evocar una vivencia similar (VS) –Señalar causa en una VS –Indicar consecuencia en una VS –Referir sentimientos propios –Identificar sentimientos ajenos –Empatizar con un personaje/persona –Empatizar con una VS
-----------------------	--

Fuente: elaboración propia, inspirada por Sipe (2008)

La conexión que los alumnos realizaron con sus experiencias vitales, les ayudó a trazar argumentos con más facilidad, puesto que podían basarse en sus conocimientos naturales para hacerse entender:

I.: A lo mejor es que un niño malo en el cole le ha empujado y se ha acordado

S.: llámale niño, pero no le digas malo

I: ¿por qué?

S.: Porque empujar no es ser malo. A lo mejor se estaba defendiendo o ha sido sin querer.

Como cuando nos pegamos de jugar y nos hacemos daño sin querer.

(...)

R.: Sí que tienen derecho [a quitarle sus pensamientos] si son malos porque te pueden dar miedo, como cuando me desperté llorando de una pesadilla y quería que se me fuera.

(Respuestas a las tarjetas 1 y 4)

Como ha podido comprobarse durante las sesiones y en lo expresado por una de las maestras, el hecho de poder tratar temas complicados como la libertad y los derechos desde situaciones que se relacionan con su experiencia vital, permite a los participantes realizar

un proceso de argumentación que tiene en cuenta otros puntos de vista (ilustración 1). La ambivalencia que se plasma en las ilustraciones y las preguntas admite barajar diversas posibilidades y abordarlas eliminando juicios de valor para explorar las razones de una perspectiva u otra.

Ilustración I

Respuesta de un participante en la creación de su tarjeta Wonder-Ponder



A.: Es un *zombie* y le estamos disparando porque se nos quiere comer y nos mata.

L.: El *zombie* es malo.

Mediadora: Entonces, ¿el *zombie* es malo porque quiere comer?

A.: No malo malo. Come porque tiene hambre. Pero no queremos que se nos coma y cuando le disparamos tiene miedo porque se va a morir. Y como queremos vivir nos defendemos.

Mediadora: ¿y qué crees que piensa el *zombie*?

A.: no sé, pero él también quiere vivir y por eso se nos quiere comer.

Mediadora: ¿y quién tiene derecho entonces, vosotros a vivir o el *zombie*?

A.: Un poco los dos. Porque para nosotros es malo porque nos mata. Y si le matamos no nos come y eso es malo para él. Y los dos somos buenos y malos así.

La capacidad de pro-argumentar y contrargumentar a favor de diferentes puntos de vista simultáneamente puede indicar uso de estrategias argumentativas complejas, según las vistas en Gille (2001), pues admiten varias opiniones, se ponen en el lugar del otro y

son capaces de basar su argumentación en la perspectiva pertinente para cada parte del problema.

La categoría lingüística se refiere al desarrollo del discurso de los participantes. Se generaron lo que Sipe (2008) entiende por respuestas personales, presentando un discurso eminentemente en 1ª persona basado en la narración. Es común que su estructura mental se construya sobre un postulado narrativo, puesto que está interrelacionado con el contexto social que les permite facilitar la comprensión de la realidad (Bruner, 2006):

R.: Yo toco música en casa porque son deberes, y tengo que practicar.

M.: Como mi hermano la flauta. Y no lo hace para molestar. Es porque tiene que hacerlo

O.: Si no te ponen notas, a mí una vez me castigaron por saltarme los deberes.

(...)

Mediadora: ¿Qué haríais si fuerais invisibles?

I.: yo comer mucho chocolate porque no me dejan

S.: Porque salen caries. Y es mejor no comer mucho porque el dentista no me gusta y mejor no ir.

(Respuesta a tarjetas 1 y 3)

El discurso narrativo oral de los alumnos evolucionó hacia respuestas analíticas y argumentativas, usando marcas morfosintácticas del discurso como la tercera persona, con tiempos verbales condicionales, y el uso de conjunciones, estrategias pro-argumentativas y contra-argumentativas:

Mediadora: ¿Quién tiene más derecho, el papá a dormir cuando trabaja por las noches o los vecinos a hacer obras?

A.: tu papá porque tiene que descansar y que las hagan en otro rato.

L.: Sí, porque necesitamos dormir para no ponernos enfermos.

R.: Pueden hacerlas cuando tu papá trabaje de noche

N.: Yo creo otra cosa, porque los vecinos no dormirían y ellos también tienen que dormir

A: pero los demás pueden dormir más por la tarde o la noche, pero su papá si no duerme y si se duerme en el trabajo podría tener un accidente.

S.: Pero creo que N. tiene razón, eso puede pasar con los vecinos que trabajen por la mañana.

O.: Sí, y los de las obras hacen su trabajo y no pueden venir de noche.

Esto designa la importancia del componente lingüístico de *Wonder-Ponder* que se muestra como un “andamiaje” para el discurso interno del niño a través de las preguntas formuladas y ejemplos léxico-gramaticales, que han incorporado en su actuación (Bruner, 1976, citado en Mercer, 2001). Además, el uso de expresiones como “yo creo”, “(no) estoy de acuerdo”, de locuciones causales como “porque” y locuciones adversativas como “si no” o “aunque”, entre otras encontradas en el análisis de las transcripciones, indica un pensamiento complejo que busca un razonamiento conjunto, crítico y constructivo a través de conversaciones exploratorias, como apunta Mercer (2001). Esto se refleja tanto en su discurso oral como en la creación de sus tarjetas (ilustraciones 2 y 3), utilizando las originales como modelo tanto a través de la apropiación del objeto material como la integración del discurso gráfico y verbal, para representar una situación y argumentar, como se hizo durante las sesiones:

Ilustración 2

Respuesta de un participante en la creación de su tarjeta Wonder-Ponder



I.: La niña tiene pis, pero el niño le ha preparado una fiesta de cumpleaños y quiere que sople las velas. Y le están esperando a que sople. Pero es que tiene que ir al baño, porque no se lo pueden prohibir.

Ilustración 3

Respuesta de un participante en la creación de su tarjeta Wonder-Ponder



D.: Pensaba que si te das un golpe cómo reaccionaría mi amigo, si se reiría o no. ¿Y si se ríe es buen amigo? ¿Tiene derecho a reírse, aunque sea gracioso si la otra persona está llorando?

La situación de conversación en el aula se convirtió en un espacio comunicativo y colaborativo para llegar a un acuerdo conjunto, que ha incidido en el desarrollo del discurso narrativo oral de los participantes hacia un pensamiento argumentativo, en concordancia con la necesidad de una acción comunicativa real (Bruner, 1986) que permite el uso de nuevas estructuras para un fin argumentativo en un contexto social.

Conclusiones

El dinamismo y los elementos gráfico-lingüísticos de Wonder-Ponder iniciaron un diálogo que denotaba una relación de apropiación del objeto y el lenguaje con el proceso argumentativo para pensar colectivamente, haciendo el razonamiento de los alumnos visible en la conversación mediante el uso de estrategias argumentativas simples, como la exposición, y complejas, como la proargumentación y la contrargumentación (Gille, 2001). El hecho de que estas últimas se dieran con menor frecuencia cuando los participantes trabajaron en pequeños grupos, evidencia la necesidad de diversas opiniones que actúen como *input* para poder explorar distintos puntos de vista, mediante el cuestionamiento activo y la construcción conjunta de sentido.

El discurso oral de los participantes evolucionó de un modelo narrativo a uno analítico y argumentativo gracias al “andamiaje” lingüístico (Bruner, 1976, citado en Mercer, 2001) proporcionado por las preguntas y el discurso de la mediadora. Esto se refleja en el uso que hicieron los alumnos de marcas morfosintácticas como la tercera persona, verbos condicionales, expresiones como “yo creo”, “(no) estoy de acuerdo” y locuciones causales y adversativas para opinar, proargumentar y contrargumentar, indicio de una conversación exploratoria (Mercer, 2001) en busca del razonamiento colectivo.

Además, las conexiones que *Wonder-Ponder* permite con el contexto les ayudaron a construir argumentos desde lo conocido, elaborando significados mediante la vinculación del discurso a emociones y experiencias personales (Rosenblatt, 2002; Sipe, 2008). Esta construcción de sentido favorece la interacción social (Calvo, 2019) y un proceso de reflexión que les permite entender diferentes perspectivas, argumentado tanto a favor como en contra.

Se espera que el presente estudio evidencie el valor de la propuesta *Wonder-Ponder* para potenciar la capacidad argumentativa, indispensable como sustento del pensamiento crítico y la destreza conversacional, y cimiente su presencia en distintas realidades educativas. Ha de tenerse en cuenta la limitación temporal para permanecer en el campo. De haber dispuesto de más tiempo, los datos obtenidos habrían sido más abundantes y reflejado mejor la realidad del caso. Aunque este se considera un primer estudio de partida para próximas investigaciones que confirmaran o contrastaran los datos obtenidos.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. En *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02/332
- Arraiz, A., Azpillaga, V., y Sabirón, F. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 189-201.
- Bloom, B, Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., y Krathwohl, D. (Eds.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2010). Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, 18 (1), 41-51.
- Dueñas, J. (2013). Contención expresiva y propuestas de fabulación: grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas* 2, 1-11.
- Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Wonder-Ponder, Lo que tú quieras*. España: Wonder-Ponder
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- García, S., García, E. y Domínguez, J. M. (2002). Razonamiento y argumentación en ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 217-228.
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role-playing online. En *RED – Revista de Educación a Distancia*, 45. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/45/>
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis de doctorado, Universidad de Estocolmo.
- Jones, B. e Idol, L. (Eds.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. En *Theory into Practice*, 41, 212–218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, K. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentive thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48.
- Larraín, A.; Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. En *Psicoperspectivas*:

Individuo y sociedad, 13 (1), 94-107. Recuperado de:
www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/287/316

- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ortega de Hoces, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 3(6), 47-77. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/809>
- Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y. y García-Mila, M. (2016). Argumentación y educación: apuntes para un debate. En *Infancia y Aprendizaje*, 39 (1), 1-24. doi: 10.1080/02103702.2015.1111607
- Ramos, A.M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias et Companhia.
- 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, 483 –520. doi:10.3102/0034654313487606
- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Santos Velandia, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. En *Infancias Imágenes*, 11 (2), 8-15.

- Silva, S. (2016). O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias. Lecture. CONFIA. *International Conference on Illustration & Animation Barcelos*. Portugal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stein, N. y Albro, E. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. En *Discourse Processes*, 32, 113-133.
- Stein, N. y Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge skills. En G. Rijlaarsdam & E. Espéret, J. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing*, 97-116. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Taberero-Sala, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En AA. VV. *Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate*, 9-44. Tarazona (Zaragoza): Fundación Tarazona Monumental.
- Taberero-Sala, R. (2016). A fondo. El lector en el espacio del libro. *Fuera de Margen*, 19.
- Taberero-Sala, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In A. Margarida Ramos (Coord.), *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura* (181-199), Oporto: Tropelias & Companhia.
- Watson, G. y Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. Londres: Pearson Assessment.

Webgrafía

- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (2018). Competencia en comunicación lingüística. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/linguistica.html> [Fecha de acceso: 07/12/ 2019].

Wonderponderonline. (2015). In the media. Recuperado de:
<https://www.wonderponderonline.com/in-the-media> [Fecha de acceso: 20/10/2019]

Wonderponderonline. (2018). En los medios. Recuperado de:
<https://www.wonderponderonline.com/en-los-medios> [Fecha de acceso:
20/10/2019]

Justificación del impacto social del artículo.

El propósito del presente estudio es indagar sobre las posibilidades que la propuesta *Wonder-Ponder* ofrece a la mejora de la capacidad argumentativa de niños en formación, de manera que se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede la propuesta *Wonder-Ponder* impulsar el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos?

La argumentación ha interesado y es objeto de estudio en diferentes disciplinas del conocimiento. La filosofía, la lingüística, las ciencias jurídicas o la publicidad son algunos de los ámbitos que la practican, puesto que constituye un discurso que se requiere en todos los ámbitos de la vida en los que las personas interactúan con otros, en la vida familiar y social. En el caso del campo educativo que nos concierne, Brassart (1995) y Gutiérrez-Ordóñez (2015) remarcan la importancia de trabajar la capacidad argumentativa desde edades tempranas, ya que se ha comprobado empíricamente que hasta los alumnos más pequeños son capaces de apropiarse de un metalenguaje argumentativo mínimo y poner en práctica esta competencia. Por ello, si la competencia argumentativa se empieza a abordar en la base de la educación, impulsaría su desarrollo desde el comienzo, pudiendo trabajar en su progreso en los años venideros. Esto permitiría transferir el aprendizaje a otros ámbitos fuera del aula, lo que ayudaría en la resolución de conflictos, el entendimiento de otros puntos de vista, la comprensión de uno mismo y el mundo que nos rodea.

En la actualidad, desarrollar una buena capacidad argumentativa es indispensable para manejarse en una sociedad democrática y de la información como la nuestra. Nos permite defender opiniones propias, analizar críticamente nuevas ideas, entender distintos puntos de vista y proponer alternativas (García-Barrera, 2015). La argumentación es un terreno dinámico que implica al ser humano tanto intelectual como afectivamente. Asimismo, la competencia argumentativa es elemento fundamental del desarrollo del pensamiento crítico, que permite a la persona, como defienden Bøe y Hognestad (2010), llevar a cabo un constante aprendizaje activo y participativo a lo largo de la vida en sociedad; así como adquirir autonomía intelectual (Jones e Idol, 1990). De hecho, tanto pensamiento crítico como capacidad argumentativa corresponden a un “pensamiento de orden superior” (García-Barrera, 2015) y están estrechamente conectados. El vínculo entre pensamiento argumentativo y crítico pone de manifiesto la importancia de estas capacidades en la construcción del individuo como parte de un conjunto social. Por ello, es importante proporcionar a los alumnos con momentos para el diálogo, la escucha, la

reflexión y compartir diversidad de aspectos. Con esta investigación se busca hacer una aportación al conocimiento sobre el tema objeto de estudio e indagar acerca de las posibilidades que ofrece *Wonder-Ponder* para el desarrollo de la competencia argumentativa y, por ende, el pensamiento crítico, tan necesario en la formación de ciudadanos activos, críticos y librepensadores. En este sentido, una propuesta conversacional e interactiva como es *Wonder Ponder* propone amplias posibilidades educativas a explorar, ya que puede ayudar a que los alumnos se impliquen como sujetos activos del proceso en la elaboración de un conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988), que les hace querer seguir aprendiendo, cuestionando y participando a través de la conversación y la argumentación.

De esta manera, aunque los participantes del presente estudio son un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria de un colegio público de Zaragoza, puede hacerse uso de la propuesta *Wonder-Ponder* desde edades inferiores hasta la edad adulta, puesto que trata temas universales para los seres humanos como la libertad, la crueldad o la imaginación, presentando situaciones a debate y proponiendo preguntas de respuesta abierta que todos pueden intentar contestar tengan la edad que tengan, sin prefijar lo correcto o incorrecto.

Es posible investigar acerca del objeto de estudio propuesto con un conjunto de participantes distintos, ya que la versatilidad de *Wonder-Ponder* permite realizar el taller de conversaciones filosóficas con personas de diversas edades y lugares, así como analizar sus respuestas y el desarrollo de su discurso oral

Estas posibles futuras investigaciones permitirían confirmar o contrastar los resultados obtenidos hasta ahora, al igual que explorar una manera de ayudar al desarrollo de la competencia objeto de estudio y del pensamiento crítico de la persona en su construcción como ciudadano participativo de la sociedad.

Referencias

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2010). Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165.
- Brassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. En *RED – Revista de Educación a Distancia*, 45. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/45/>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015). *De pragmática y semántica*. 2ª ed. Madrid: Arco Libros.
- Jones, B. e Idol, L. (Eds.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

