

El proceso de argumentación en el inicio escritor

Argument in the process of starting writer

Javier González García*

RESUMEN

En este artículo se pretende profundizar en el proceso de argumentación lectoescritor surgido entre un maestro y un pequeño grupo de alumnos, analizando tanto las justificaciones presentadas como las estrategias que fomentan su aparición. El proceso parte de una observación sistemática a lo largo de los tres trimestres del curso, cotejando estos datos con unas entrevistas a las maestras. Las categorías de observación nacen a partir de definir y operativizar una unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños. El sistema va a ser aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles. Los resultados apuntan a que los niños a esta edad, cinco a seis años, ya son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros. Es de destacar la capacidad de argumentación de los niños en la resolución de tareas de escritura realizadas colectivamente. Asimismo, se ha podido constatar el importante papel desempeñado por el docente para fomentar un clima argumentativo donde se desafíe a los alumnos a resolver las situaciones conflictivas con verdaderas argumentaciones que sustenten su punto de vista.

ABSTRACT

This article aims to deepen the process lectoescritor argument arose between a teacher and a small group of students, analyzing both the justifications presented as strategies that promote their appearance. The systematic observation of over three quarters of the current process, comparing these data with some interviews with teachers after the course ended. Categories are born from observation to define and operationalize a unit of analysis, conversational turn, part of a molar unit of observation: each work session with each story and group of three children. The system will be applicable to both arguments as children's teachers. The results suggest that children at this age, five to six years, are now able to issue justified, both the teacher and their peers rating. It is noteworthy argument capacity of children in solving writing tasks performed collectively. It also has noted the important role played by the teacher to promote argumentative climate where students are challenges to resolve conflict situations with real arguments that support their point of view.

Recibido: 26 de junio de 2014
Aceptado: 11 de agosto de 2014

Palabras clave:

Procesos cognitivos; métodos educativos; proceso de argumentación; narraciones; educación infantil; análisis secuencial.

Keywords:

Cognitive processes; educational methods; process of argumentation; narration; children education; sequential analysis.

Cómo citar:

González García, J. (2014). El proceso de argumentación en el inicio escritor. *Acta Universitaria*, 24(5), 33-46. doi: 10.15174.au.2014.633

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones muestran que la habilidad para argumentar no se desarrolla meramente por factores individuales o maduracionales, sino por experiencias de participación en actividades argumentativas (Kuhn & Udell, 2003; Pontecorvo & Pirchio, 2000). En este contexto, la escolarización puede cumplir un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar estas habilidades en todos los estudiantes (Mercer, 2013). A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje surgen preguntas acerca de los *mecanismos conversacionales* que permiten una auténtica *situación de discusión*. Estas estrategias conversacionales son de gran relevancia en la formación de maestros, constituyendo las funciones de "guía, ayuda y orientación" (Lo Cascio, 1998) que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean fáciles de aplicar, el fomento de la interacción

* Departamento de Artes Escénicas, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Universidad de Guanajuato. Fraccionamiento 1, Col. El Establo s/n, Guanajuato, Gto., México, C.P. 36250. Tel.: 01 (473) 7340545. Correos electrónicos: jr2000x@yahoo.es; jr2000x@gmail.com

entre iguales produce una gran dificultad, incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas. Para analizar qué es lo que los niños aprenden una vez completada cada experiencia, las destrezas de las maestras en el uso del lenguaje son importantes (Álvarez, 2009). Se necesita planificar el uso de la argumentación, igual que preparan el resto de recursos, controlando lo que están diciendo, partiendo de la necesidad de ser claro y de las dificultades de comprensión que puede causar en los niños. Parece ser que los modelos educativos que proponemos sólo pueden realizarse cuando el profesor cree en la *cooperación* (Díez & Pardo, 2000), es decir, cuando está realmente seguro de que es una forma correcta de enfrentarse a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Díez (2002), en un estudio longitudinal sobre el inicio lectoescritor, apunta los beneficios de atender el proceso de argumentación en el aprendizaje de la lectoescritura, y destaca la capacidad de argumentación de los niños de educación infantil o preescolar en la resolución de tareas de escritura realizadas colectivamente, a pesar de la dificultad que entraña la presentación de estas explicaciones en actividades formales en niños de tan temprana edad. Asimismo, vuelve a confirmar los resultados de la línea de Pontecorvo & Orsolini (1992), donde se constata el papel desempeñado por el docente para fomentar un clima argumentativo, donde se desafía a los alumnos a resolver las situaciones conflictivas con verdaderas argumentaciones que sustenten su punto de vista. Van a ser todas estas líneas de investigación de donde parte el enfoque y la perspectiva de este trabajo.

El interés del mundo educativo en la promoción de las habilidades de argumentación no sólo debería residir en que éstas sean un fin u objetivo de desarrollo, sino un medio para lograr más y mejores aprendizajes. Por un lado, autores como Leitão (2008) y Schwarz (2009) enfatizan la relevancia de la argumentación en la construcción de conocimiento y regulación del pensamiento. Por otro lado, la argumentación, y especialmente la discusión de ideas contrarias, ha mostrado tener efectos importantes en el aprendizaje a nivel escolar (Mercer, 1997; 2013).

Una condición fundamental para poder diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación en la escuela es conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes y la medida en que estas habilidades se van desarrollando. Lamentablemente, poco sabemos acerca del nivel de habilidad que manejan los estu-

diantes en etapas escolares. La literatura en desarrollo de argumentación no es clara acerca de lo que los estudiantes son capaces de hacer y con qué nivel de logro en las distintas etapas de la edad escolar. Adicionalmente, la mayoría de esta literatura se ha originado en Europa y Estados Unidos. Dado que el desempeño en argumentación es muy sensible a variables contextuales (Frade, 2009; Larrain, Freire & Olivos, 2014), parece necesario y pertinente avanzar en la medición en Latinoamérica.

Es escasa la atención que se le presta en educación preescolar, probablemente por considerar temprana esta edad (Borzone, 2005), sin embargo un niño de tan sólo dos años de edad es capaz de emitir enunciados argumentados; así, justifica su negativa a ponerse una chaqueta manifestando no tener frío (“no, fio no”) o rechazar a un compañero que pretende quitarle un juguete argumentando su posesión (“mío”). Evidentemente, las justificaciones en edades tan tempranas poseen un bajo nivel de elaboración, omitiendo frecuentemente las conjunciones causales como “porque” (Diuk, 2007). Por ejemplo, en lugar de presentar un enunciado argumentativo explícito como “no me pongo la chaqueta porque no tengo frío”, se limita al “no, fio no” antes mencionado. A pesar de que el niño pequeño se muestre capaz de ofrecer razones de su comportamiento ya desde una temprana edad, éstas surgen generalmente en situaciones informales como aquéllas de juego libre, y no en contextos formales escolares como en una sesión de trabajo con los números naturales o sobre el sistema de escritura (Arroyo & Matienzo, 2011). Va a ser en estas situaciones formales de enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica acerca de las estrategias argumentativas donde se centrará este artículo, abordándose tres aspectos básicos: en primer lugar, la definición de argumentación; en segundo lugar, las fases de la argumentación; y por último, la importancia de ésta en la génesis del razonamiento privado.

Entendemos por *argumentación* la defensa de la posición de un participante, sustentándola con razones que pretenden probar su validez y/o modificar la posición de su adversario. Asimismo, podemos definir el *discurso argumentativo* como el intento de modificar o reforzar a través de enunciados argumentados el punto de vista del compañero (Lo Cascio, 1998). Mientras que en los adultos la argumentación puede ser muy compleja, las justificaciones de los niños en edad preescolar son muy simples y no suelen incluir más de un argumento en el mismo enunciado (Secretaría de Educación

Pública [SEP], 2012). Para profundizar en la argumentación es preciso hacer referencia a sus fases. En toda discusión, el protagonista expresa su punto de vista sobre un aspecto determinado, recibiendo por parte de los otros una adhesión o rechazo; este acto conversacional puede ir acompañado de una justificación que desempeñe la función pragmática de convencer a los otros. La necesidad de resolver la tarea mueve a tomar una decisión conjunta donde al menos uno de los interlocutores modifique su postura inicial. Por ello, podemos indicar de modo simplificado las fases del proceso argumentativo (Lo Cascio, 1998; Weston, 2009):

Toma de postura: los protagonistas se sitúan en una posición positiva, negativa o neutra en relación con una opinión o tesis, definiendo su papel en la discusión al convertirse en *colaboradores* o en *antagonistas*.

Justificación: en estas fases intermedias los antagonistas o cooperadores definen su propia posición presentando argumentos, solicitando éstos al adversario o presentando contraargumentos. Es en esta fase donde se desarrolla el núcleo de la disputa.

Resolución de la confrontación: la discusión finaliza con la ventaja de uno de los protagonistas, gracias a la adecuada estrategia de justificaciones, defensa o ataque de los participantes. Es, por tanto, en esta fase, cuando los interlocutores deciden si se dejan convencer por las explicaciones ofrecidas.

En cuanto a la génesis del razonamiento privado, el grupo ofrece un importante apoyo en la producción de razones, pues los individuos han de manifestar sus diferentes puntos de vista y argumentos que los sustentan para convencer a sus antagonistas (Weston, 2009). Posteriormente, los niños se apropian de esta argumentación, que ha tenido lugar en la vida colectiva, dando lugar al razonamiento privado, que es su forma interiorizada; razón por la cual el razonamiento posee una génesis argumentativa (Lacón & Ortega, 2008). En otras palabras, el aprender a argumentar se halla en la base del aprender a pensar. Esta idea de la génesis social del razonamiento privado fundamenta la atención concedida al proceso argumentativo en las diversas actividades colectivas de alfabetización (Manzi & Flotts, 2008). En el presente artículo se toma la información presentada como punto de partida para profundizar en la argumentación surgida entre varios maestros y un pequeño grupo de alumnos, analizando tanto las justificaciones presentadas como las estrategias que fomentan su aparición. Los participantes en el curso de una discusión son constantemente alentados por el maestro

a justificar por qué optan por una respuesta frente a otra dada por un compañero. La actividad de justificación es una forma de profundizar en el propio proceso de producción escrita. Las actividades argumentativas están muy ligadas a las estrategias de escritura que utilizan los participantes; tanto es así, que en ocasiones la propia estrategia de escritura se convierte en una fuente de evidencia, como sucede con los énfasis fonológicos (“porque *Roooooó*”). Podemos identificar tantos tipos de justificación como fuentes de evidencia que utilizan los alumnos. Estas fuentes de evidencia se van enriqueciendo a medida que los niños incrementan su nivel de construcción del sistema alfabético.

MATERIALES Y MÉTODOS

Objetivos de la investigación

- Señalar los enunciados que solicitan u ofrecen un argumento que sustente o rechace la postura previa durante una actividad escritora en educación preescolar.
- Diferenciar en dichos enunciados la toma de posición y el argumento, tanto si se presenta en forma explícita como si se hace de modo implícito.
- Reflexionar sobre el tipo de justificación que se ofrece, indicando la etapa de conceptualización de la escritura.

Muestra

La grabación de la observación se realiza durante el curso 2002-2003 y en el 2006-2007, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. La muestra está formada por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas de Burgos capital, España. Este estudio ha sido replicado más tarde en dos escuelas públicas de Guanajuato capital, México, confirmando las categorías observadas en el estudio previo en España. Las cuatro escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media-baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años; en las cuatro escuelas se aplican programas de animación a la lectura. En cada clase se observan seis grupos de tres niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado en las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. No hemos considerado la variable sexo de los niños por

interesarnos el proceso de construcción del conocimiento en general, pero si apuntamos las diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos. Nos hemos centrado en una actividad de grupo reducido, maestra y tres niños.

Procedimiento

Las semanas de observación son las mismas para todos los colegios. Se realizan en formato audiovisual al inicio del último mes de cada trimestre. En total han sido grabadas 72 sesiones. Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la puesta en discusión de actividades de escritura en grupos de tres niños.

Instrumentos

Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación (Bakeman & Gottman, 1997). Éstas nacen a partir de definir y operarizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños (Babbie, 2009). El instrumento principal es un sistema de registro a partir de una observación sistemática, complementado con entrevistas a las maestras una vez finalizado el curso observado. Generamos un instrumento de categorización, que en este artículo se centra en el proceso de argumentación de una puesta en discusión. El proceso para elaborar el instrumento comienza con la transcripción literal del diálogo mantenido entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes prosódicos: pausas, entonación; y paralingüísticos: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales (Díez, Pardo, Lara, Anula & González, 1999). Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación (Bakeman & Gottman, 1997). Este sistema va a ser aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles (Bakeman & Gottman, 1997), pues la mayor parte de ellos son presentados en primer lugar por el profesor y posteriormente empleados por sus alumnos. En la elaboración del sistema categorial hemos tomado como punto de

partida el instrumento de observación elaborado por Díez *et al.* (1999), que a su vez partió de Pontecorvo (1987) y del análisis de Borzone & Rosemberg (1994). Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de exhaustividad y de exclusividad (Bakeman & Gottman, 1997), sean flexibles y se hallen totalmente definidas:

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* que se muestran más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual.
2. Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*.
3. Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente y discriminamos las *categorías* que las componen. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía, de cuya variación interna van emergiendo las categorías.
4. Compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis fueran mutuamente *excluyentes*, y no las categorías de diferentes dimensiones de análisis. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su multifuncionalidad.
5. Tras la elaboración del sistema, codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se realiza entre el investigador principal y dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación presentan una posición objetiva. Estas dos personas deben conocer muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo, los acuerdos fueron en torno al 96%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consideramos como justificaciones específicamente escritoras aquéllas que se centran en los fonemas o grafemas y en las normas convencionales para representar gráficamente las palabras de nuestra lengua. Tal es el caso del *énfasis fonológico*, que justifica la identificación de una determinada letra focalizando su

atención en el fonema en cuestión, como en la explicación de por qué se debe comenzar a escribir el nombre de Rebeca con la letra R, y para ello se alarga el primer fonema: “porque Rrrrebeca”; o aquellos enunciados que identifican la letra omitida, explicando el porqué de su ausencia leyendo la producción escrita, como por ejemplo, en el nombre propio compuesto con las letras “lorezo”, se muestra la ausencia de la letra “n” al leer lo escrito: “looo-reee-zooo”. Dentro de las justificaciones basadas en la escritura se han establecido cuatro grandes apartados, según se tenga presente el contenido que se desea escribir (*Texto acordado*); las propiedades observables de la escritura, que el niño puede descubrir en contacto con el objeto físico (*no fonográfica*); la naturaleza fonográfica del sistema de escritura, que sustenta la utilización de un determinado fonema o grafema (*fonográfica*); o la corrección de la producción escrita a partir de su revisión (*lectura*).

A continuación se presenta una clasificación de los diferentes tipos de argumentos encontrados en las sesiones de grabación de triadas de niños de tres a cinco años resolviendo diferentes actividades de escritura (tabla 1), junto a diversas secuencias discursivas donde se encuentran insertas estas justificaciones. La clasificación presentada es aplicable tanto a los argumentos docentes como infantiles, pues la mayor parte de ellos son presentados en primer lugar por el profesor y posteriormente empleados por sus alumnos en el proceso argumentativo. Sin embargo, será a estos últimos a los que se preste mayor atención.

Tabla 1.
Tipología de los argumentos surgidos en situaciones colaborativas de escritura.

Argumentación		
Escritura	Alfabética	Texto acordado
		Fonología
		Énfasis fonológico
		Consecuencia fonológica
		Fonografía
		Ortografía
		Lectura
	No alfabética	Restricción
		Linealidad
		Distribución espacial
		Trazado
Intento		

Fuente: Elaboración propia.

Secuencia 1: Justificación basada en el texto acordado.

Maestro	A Fernando. Muy bien. Vamos a escribir a Fernando. Vamos a poner las letras para que ponga <i>Feliz Navidad</i> . Y éstas son las letras que necesitáis. Vosotras las ordenáis y las pegáis, ¿vale? Para que ponga <i>Feliz Navidad</i> . Pero entre las tres, eh. Entre las tres. Venga.
Elena	(coge una letra)
Rebeca	(la mira y asiente)
Ana	(al maestro:) ¿Ha dejao...?
Maestro	Claro. No necesitamos el lapicero
Elena	(Pega la letra)
Rebeca	(le ayuda)
Ana	<i>Fer-naaan</i>
Maestro	(Interrumpiendo la intervención anterior) No. vamos a poner <i>Feliz Navidad</i>, no <i>Fernando</i>. <i>Feliz Navidad</i>.
Ana	<i>Fee</i> (coge una letra)
Rebeca	<i>Fe</i>
Ana	(va a por el pega que tiene Rebeca)
Rebeca	No. Ya está la <i>Fe</i> , ya está la <i>Fe</i>

Texto acordado

En la producción escrita puede existir una confusión en la palabra o frase que se ha decidido escribir y que funciona como *Texto acordado*. Ante esta situación de conflicto, un interlocutor muestra su desacuerdo con el enunciado previo recordando el texto que deben producir. Un ejemplo de esta justificación lo encontramos en la secuencia 1, donde han decidido felicitar la Navidad a Fernando, un maestro del colegio. Una vez pegada la letra *f*, Alba continúa pronunciando la palabra que cree estar componiendo y se centra en la segunda sílaba (“*Fer-naaan*”); esta alumna se encuentra en la etapa silábico-alfabética (Ferreiro, 1991), donde en unas ocasiones hace corresponder un grafema a cada fonema y en otros momentos una letra a cada sílaba. El maestro muestra su desacuerdo con este enunciado basando su justificación en aquello que deben escribir (“No. Vamos a poner *Feliz Navidad*, no *Fernando*; *Feliz Navidad*”). Esta intervención centrada en el texto acordado no sólo le sirve a Alba para recordar el texto acordado, sino también para reflexionar en la primera sílaba y observar que necesita la vocal de este golpe de voz.

No alfabética

Antes de adentrarnos en las evidencias alfabéticas presentamos las no alfabéticas por referirse a los conocimientos previos y a las hipótesis que puede plantearse el niño sin precisar el contacto social. Definimos como *justificación no alfabética* aquella evidencia basada en las propiedades de la representación gráfica que preceden generalmente a la comprensión de la naturaleza fonográfica del sistema de escritura y que puede ser

descubierta por el niño en contacto con el material escrito y con ciertos usuarios como padres, adultos y niños mayores. Dentro de estas justificaciones se encuentran aquellas basadas en las restricciones en la cantidad de letras o en la variedad que impide repetir dos letras seguidas (*restricción*); la direccionalidad de izquierda a derecha en nuestro sistema de escritura (*linealidad*); y la escritura de las letras en un tamaño semejante y la situación en el espacio disponible (*distribución espacial*).

Restricción

La justificación restrictiva basada en la combinatoria de las grafías hace referencia a las “restricciones en la cantidad de letras” (siete u ocho letras como máximo y escasas palabras con tan sólo una o dos) y las “restricciones en la variedad” de las letras repetidas, pues en castellano tan sólo encontramos seguidas algunas como *ll* y *rr* (Díez, 2002). Estas justificaciones son características de la etapa previa a la fonetización de la escritura, cuando precisa unos criterios cuantitativos o cualitativos que diferencien las producciones gráficas entre sí, por no haber descubierto el valor sonoro de la escritura. Un claro ejemplo de este tipo de argumentaciones lo encontramos en la secuencia 2, donde deben componer con letras móviles la palabra *bicicleta*. En ella, Eduardo trata de revisar las letras que han colocado (BICIA) y para ello lee las dos primeras sílabas. Ante esta intervención, Verónica termina el texto acordado de la palabra (“cle-ta”), sin ser capaz de revisar la producción por encontrarse todavía en la etapa diferenciada, como podremos observar después. Marta, por su parte, ha visto que la palabra contiene dos letras *i*, sin percatarse de que en medio de ellas se encuentra una *c* (“qui... quitamos ésta porque ya hemos puesto una”). Esta alumna ha sobregeneralizado la hipótesis de la variedad interna y por ello quita la letra repetida, dejando las letras BICA. Más adelante observamos la intervención de Eduardo sustituyendo la *a* por la *c*: “pues ésta (la *a*) ya no va aquí”. Este alumno estaba tan concentrado en su participación que no ha tenido en cuenta la eliminación que ha realizado Marta de la *i* y ha actuado como si él solo llevara a cabo la tarea, aunque verbalice su actuación ante los compañeros. Por esta razón, el resultado hasta ahora es BICC, y ante él Marta elimina la letra repetida, argumentando de nuevo su existencia (“ya hemos puesto una”). Eduardo prescinde de la explicación de su compañera, estando interesado solamente en hacer corresponder lo escrito con el texto acordado, y para ello menciona la palabra *bicicleta* y sus dos primeras sílabas (“bicicleta... bi-ci-”). Marta desconoce las razones de la actuación de su interlocutor al no compartir el objetivo de su compañero, continúa el enunciado de éste completando el texto acordado (“cle-ta”). Semejan-

te intervención la había presentado Verónica (“cle-ta”), sin pretender ninguna de ellas revisar la escritura y sin recibir ninguna explicación de Eduardo. En esta breve secuencia hemos podido constatar la falta de comprensión entre estos alumnos, uno de ellos situado en la etapa silábico-alfabética y sus compañeras en la diferenciada; aunque deberían trabajar juntos, la comunicación que mantiene Eduardo con sus compañeras no es argumentada, lo que imposibilita el que éstas comprendan su punto de vista. A pesar de que Marta justifica la eliminación de la letra basándose en la hipótesis de variedad interna, Eduardo omite la continuidad de este enunciado continuando la tarea individualmente. Resumiendo, los participantes trabajan sobre un material común, pero el comportamiento individualista de uno de ellos, no dispuesto a discutir con sus compañeras, ha impedido una auténtica situación de discusión.

Linealidad

En la justificación basada en la *linealidad* se presenta como argumento la norma convencional de la disposición de las letras en líneas y de la orientación izquierda-derecha característica de nuestro sistema de escritura. Como ejemplo de este tipo de evidencia presentamos la secuencia 3, que analiza la direccionalidad desde el punto de vista argumentativo. En el presente extracto comunicativo, Eduardo identifica la letra *v* y muestra a Iñaki su desacuerdo por confundirla con la *B*, que tiene “dos barriguitas” (“La *vv* es ésta. La *vv* es ésta: con dos barriguitas”). Aunque el maestro le solicita una explicación, ésta queda interrumpida al mostrar Eduardo la letra correcta y pegarla en el margen derecho de la nueva línea. Iñaki muestra su desacuerdo, de nuevo sin justificar, petición que le plantea el maestro: “Pero siéntate bien, Iñaki. Siéntate bien, y explícale tú. Si no estás de acuerdo, explícale por qué”, y que vuelve a repetir posteriormente: “¿Por qué?”, al no haber obtenido de él ninguna justificación. Tras la respuesta de Iñaki “porque por aquí se empieza”, el maestro repite el enunciado previo para continuar profundizando en él (“¿Se empieza por ahí?”). Ahora es Eduardo quien muestra su desacuerdo no argumentado, rechazando el enunciado de su compañero. El profesor pretende que debatan la direccionalidad basándose en nuestra norma social (“¿No? ¿Se empieza por ahí? ¿Escribimos de allí para acá o de acá para allá, Eduardo?”), pista con la que consigue que Eduardo admita comenzar desde la izquierda, aunque no con pleno convencimiento; tras una demanda de reafirmación del maestro de la nueva postura de Eduardo (“O sea, ¿que está bien aquí o no? ¿Está bien aquí la *vv*?), éste vuelve a dudar. El maestro desea continuar la discusión involucrando ahora a David (“¿Tú qué crees, David?”), quien se muestra de acuerdo con la correcta

opinión de Iñaki. Ante el hecho de que ya sean dos los compañeros que comparten la misma postura y las oportunidades de reflexión ofrecidas por el profesor, Eduardo no sólo confirma la dirección izquierda-derecha, sino que incluso ofrece un argumento tras su solicitud docente (“porque tenemos que ir para allá”), presentado de diferente modo a como lo hizo Iñaki unos turnos antes (“porque por aquí se empieza”), lo que muestra la reflexión en la norma convencional de la linealidad de nuestra escritura. Cuando ya los tres alumnos están de acuerdo en la cuestión tratada, el profesor repite la explicación de Eduardo y ofrece una lectura de lo escrito para que puedan seguir componiendo la felicitación navideña (“Ah, porque tenemos que ir para allá. Bueno, ¿pues entonces estamos todos de acuerdo?”). Hemos podido observar en este extracto que la justificación no se da espontáneamente sino que aparece, cuando lo hace, tras un requerimiento docente. Este comportamiento se aprecia claramente cuando Eduardo es capaz de argumentar, pero sólo tras una petición explícita. Ello muestra la dificultad que tienen los pequeños para resolver un conflicto de forma argumentada, porque todavía no han descubierto la eficacia de esta estrategia discursiva y/o debido a la dificultad que encierra la explicación en el ámbito de la educación formal, terreno más desconocido que el juego libre. En ocasiones posteriores, cuando los alumnos interioricen las solicitudes de justificación de su profesor, podrán responder a éstas sin precisar de la intervención docente.

Secuencia 2: Justificación basada en los rasgos distributivos de las unidades gráficas.

Marta	(Marta coge la letra a que Eduardo tiene en su mano, y la coloca después de la c. Hasta ahora lo que han logrado formar es “BICIA”)
Eduardo	“Bi-ci” (éste parece que lee lo que hasta ahora han formado y está pensando en la letra que debe ir después)
Verónica	“Cle-ta” (terminando la palabra que ha comenzado Eduardo)
Marta	Qui., quitamos ésta porque ya hemos puesto una (a sus compañeros. Señalando con el dedo la segunda i que han puesto como indicando que con una i es suficiente. Han compuesto BICA)
Eduardo	Pues ésta ya no va aquí, ésta va aquí (a sus compañeras; quitando la letra a que Marta acaba de colocar y poniendo en su lugar una c. Han compuesto BICC)
Marta	Ya hemos puesto una (a Eduardo, señalando con el dedo la otra c que han puesto antes)
Eduardo	“Bicicleta..”, “bi-ci...” (parece que está leyendo lo que hasta ahora han formado y está pensando que letra debe colocar después)
Marta	“Cle-ta” (a Eduardo, mientras ordena las letras que han puesto hasta ahora)

Secuencia 3: Justificación basada en la linealidad de la escritura.

Eduardo	<i>Navv</i> (hace un aspaviento de enterarse y coge la V)
Iñaki	<i>Vidad</i> . Pues no tengo la <i>vv</i>
Eduardo	Sí (se la muestra y le da pegamento)
Iñaki	La <i>vv</i> es ésta (hace un dibujo imaginario en la mesa de la B) La <i>vv</i> es ésta: Con dos barriquititas (la traza otra vez)
Maestro	No sé ¿Ésa no es la <i>vvv</i> ? (a Eduardo)
Eduardo	(asiente mientras pone pegamento)
Maestro	Explícale por qué. Él está diciendo que es la de las dos barriquititas
Eduardo	(le enseña la V)
Maestro	¿La V <i>vvv</i> ?
Eduardo	(la pega debajo de la letra anterior) Verónica
Iñaki	Ya está (se levanta mostrando su desacuerdo. Ahora no está de acuerdo con que Eduardo continúe pegando debajo de la letra anterior y no comience otra línea)
Maestro	Pero siéntate bien, Iñaki. Siéntate bien, y explícale tú. Si no estás de acuerdo, explícale por qué
Iñaki	Así no. Así (coge a Eduardo la letra que está pegando). Dame la goma de pegamento. Hijo, va aquí
Maestro	¿Por qué?
Iñaki	Porque por aquí se empieza (pega la V a la izquierda de la segunda línea)
Maestro	¿Se empieza por ahí?
Eduardo	(niega)
Maestro	¿No? ¿Se empieza por ahí? (indicando donde Eduardo iba a poner la V). Escribimos de allí para acá o de acá para allá, ¿Eduardo? (señalando la dirección)
Eduardo	(niega) De acá para allá (señalando la dirección correcta)
Maestro	O sea, ¿que está bien aquí o no? ¿Está bien aquí la <i>vv</i> ?
Eduardo	(duda)
Maestro	¿Tú qué crees, David?
David	¡Sí!
Maestro	(a Eduardo) ¿Qué crees tú?
Eduardo	Que sí
Maestro	¿Por qué?
Eduardo	Porque tenemos que ir para allá
maestro	Ah. Porque tenemos que ir para allá. Bueno, ¿pues entonces estamos todos de acuerdo?
Iñaki	<i>Vi</i> . La <i>I</i>

Distribución espacial

La argumentación basada en la distribución espacial forma parte de las evidencias no alfabéticas y está basada en la necesidad de escribir las letras en un tamaño semejante entre sí y proporcional al espacio disponible. Este conocimiento lo adquiere el niño en contacto con el material escrito, sin ser imprescindible para ello la interacción social, al igual que sucedía con el resto de las explicaciones no fonéticas. Aunque en estos objetos de conocimiento no sea imprescindible el contacto con los otros, gracias a la conversación mantenida con ellos no sólo se profundiza en su significado, sino que el alumno se muestra capaz de ofrecer argumentaciones. Tal es el caso de la secuencia 4, donde han acordado escribir la frase “el nido está en el castillo”. Óscar muestra su desacuerdo con el tamaño de la letra o escrita por Santi, argumentando que de este modo no tendrán espacio suficiente para escribir todas las letras (“tan grande no llega”). Como David interviene a continuación indicándole la confusión gráfica entre la *o* y la *d* (“Que no. Que has hecho una *d*”), la discusión continúa sobre este tema discursivo. Al haber prestado Santi caso omiso a la indicación de Óscar sobre el tamaño de escritura, catorce turnos después el maestro le pregunta si ha escuchado a su compañero (“¿Pero tú has escuchado lo que te ha dicho Óscar? ¿Qué estabas diciendo tú, Óscar, de esta letra?”). Óscar no comprende que el enunciado al que se refiere el maestro se ha producido varios turnos antes, por lo que el maestro debe repetir su pregunta (“No ¿Qué estabas diciendo tú, Óscar?”). Ahora este niño ha comprendido el requerimiento y repite en otras palabras su indicación, nuevamente argumentada: “que no las haga grande porque si no no nos cabe”. Cuando el profesor pregunta a David por su punto de vista, éste no sólo muestra su acuerdo de modo simple sino que repite el argumento haciendo uso de términos opuestos: “queeee hagamos pequeño pa’ que nos cabe”, con un simpático uso incorrecto del subjuntivo. David reconfirma su postura tras repetir el maestro el enunciado previo en forma interrogativa con una construcción lingüística correcta (“¿es mejor que la hagas más pequeña?”) y dos turnos después este alumno es coherente con su toma de posición al escribir en menor tamaño (“ahora, que lo voy a poner más pequeño”). En este segmento discursivo hemos observado cómo Óscar justifica su punto de vista espontáneamente, y más tarde repite su intervención presentando el mismo argumento con palabras diferentes. Esta segunda forma conversacional es repetida por David expresándola con términos opuestos, lo que muestra su comprensión. La facilidad que presenta para los pequeños explicar el porqué del tamaño de las letras en proporción con

el espacio disponible contrasta con la dificultad argumentativa en otros aspectos lectoescritores. Esto puede ser debido al hecho de que este aspecto escritor se puede conocer en contacto con el material escrito y, por tanto, desde una edad muy temprana; por otra parte, el concepto de *tamaño* no sólo aparece en esta tarea lectoescritora, sino también en su vida diaria, como por ejemplo cuando el niño intenta entrar en un espacio reducido donde su cuerpo no cabe, o cuando otro compañero desea colocarse junto a él en un lugar insuficiente para ambos. Esto nos permite confirmar la influencia de la familiaridad del tema discursivo en la argumentación, dominio que se observa en la distribución del espacio (“que no me dejas sitio”), pero no, por ejemplo, en el énfasis fonológico (“porque Loooreen-zo”).

Secuencia 4: Justificación basada en la distribución del texto escrito en el espacio disponible.	
David	(termina David y pasa el lápiz a Santi)
Santi	(escribe una O)
Óscar	Tan grande no llega (se refiere a que está haciendo las letras muy grandes)
David	(a Santi) Que no. Que has hecho una <i>D</i>
Maestro	No ooo
David	La <i>O</i> que no veo
Maestro	(a David) Explicale cuál va. Explicale cuál va. Explicale
David	Va la <i>L</i> . La de Lorenzo
Maestro	Explicale. Pero dile por qué: eee
David	Eeel
Maestro	(a Santi) ¿Va la <i>lll</i> ?
Santi	(niega y asiente)
Maestro	¿Va la <i>lll</i> , sí o no?
Óscar	E <i>lll</i>
Maestro	(borra)
Óscar	La <i>lll</i>
Maestro	(a Santi) ¿Pero tú has escuchado lo que te ha dicho Óscar? ¿Qué estabas diciendo tú, Óscar, de esta letra?
Óscar	El
Maestro	No ¿Qué estabas diciendo tú, Óscar?
Óscar	Que no las haga grande porque si no no nos cabe
Maestro	(a David) ¿Qué creés tú?
David	Queeee hagamos pequeño pa que nos cabe
Maestro	¿Es mejor que la hagas más pequeña?
David	Sí
Maestro	Pues bueno. Hazla más pequeña. Estás de acuerdo, pues hazla más pequeña, venga.
David	(coge el lápiz) Ahora, que lo voy a poner más pequeño (escribe)

Trazado

Entendemos por *justificación gráfica o basada en el trazado* aquella relativa al grafo, es decir, a la forma y orientación de la letra, sin precisar la referencia a la relación de ese grafema con su fonema correspondiente. Esta justificación puede encontrarse cuando intenta copiar una letra o cuando compara el aspecto de dos grafemas; en dicha argumentación no es preciso conocer la relación entre el fonema y el grafema. Así, puede explicar que la letra *d* se encuentra invertida sin hacer referencia al sonido correspondiente, como se observa en el siguiente fragmento discursivo. La secuencia 5 ofrece un ejemplo de justificación basado en la forma de la letra. Iñaki pega la última letra de la frase “Feliz Navidad”, actuación con la que David no se encuentra de acuerdo, argumentando su inversión gráfica. Iñaki se opone a este enunciado sin presentar argumento que lo rebata, por lo que David intenta explicar que la segunda *d* debe tener la misma posición que la anterior. Ante esta evidencia, Iñaki da la vuelta a la letra.

Alfabética

Entendemos por *argumentación alfabética* aquella basada en la correspondencia de la escritura con su valor sonoro. Dentro de ella podemos distinguir diferentes tipos de justificación, como son la argumentación fonológica (*énfasis y consecuencia fonológica*), la justificación basada en la norma ortográfica y la explicación fundamentada en la lectura de la producción escrita (tabla 1).

Secuencia 5: Justificación basada en el trazado de la grafía.	
Eduardo	(la pega) Feeliz-Na-vida. Va la A
Iñaki	(pega la D)
David	Pero si la has puesto al revés
Iñaki	No es al revés
David	Pero si esta va al revés, mm la ha puesto como la otra
Iñaki	(le da la vuelta)
David	Tú no te fijas nada
Eduardo	Pues sí que se fija
Iñaki	Sí, profe ¿Aquí qué pone?
David	(le enseña el papel)
Maestro	¡Muy bien! Ahora vamos a leer todos lo que pone. Venga, con el dedo, enséñame con el dedo por dónde vas

Secuencia 6: Justificación basada en el énfasis fonológico.

Óscar	(coge el lápiz) Rocío. O (se dispone a escribir)
Maestro	No. Espera. Iñaki. Iñaki. Eso es de los tres, eh. Tenéis que estar de acuerdo entre los tres.
Óscar	O, o (escribe)
Maestro	Aquí tenéis una hoja en sucio por si os hace falta (se va)
Iñaki	Nooo (le coge el lápiz)
Óscar	Pero aquí pones otra. Puedes poner otra
Iñaki	(escribe unas patitas a la letra O para transformarla en R)
Óscar	¡Pero qué haces tú! ¡Pero que ésta era la oo! Así es una ele (ha puesto patitas a la O para transformarla en R)
Iñaki	(a Óscar) Rrro-cío
Óscar	¡Pero que es una ele!
Ana	(coge la goma y va a borrar)
Iñaki	Dame la goma tú
Ana	Oye. Yo la he cogido antes (Iñaki y Ana forcejean. Seguidamente, Óscar da golpes en el brazo a Ana, quien se ve obligada a soltar la goma)
Óscar	Dejadlo ya
Iñaki	(borra)

Fonología

La *justificación fonológica* argumenta teniendo presente la pronunciación de un sonido y/o su correspondiente letra. Podemos distinguir dos tipos de justificaciones fonológicas: la que muestra una explicación fundamentada en el *énfasis fonológico* (“e, porque meeee-sa”) y aquella que se sustenta en la *consecuencia fonética* (“¿p después de a? ¿entonces láááá-para?” “¿o lámmmmm-para?”). Mientras que la primera alarga la pronunciación del sonido identificado para mostrar el fonema buscado, la segunda inserta el sonido identificado dentro de la palabra, mostrando así cómo sería la palabra si contuviera ese fonema. A continuación se desarrollan ambos tipos de justificaciones.

Énfasis fonético

La justificación basada en el *énfasis fonético* presenta un alargamiento del sonido que se está analizando, para explicar la identificación del fonema correspondiente. Esta explicación se presenta en las etapas silábica, silábico-alfabética o alfabética, es decir, cuando el niño ha entrado en la fase de fonetización de la escritura y ha comprendido el valor sonoro de la escritura; en las etapas anteriores, tanto si la escritura es indiferenciada como si es ya diferenciada, no podemos encontrar este argumento, propio de las etapas que conceden un valor sonoro a la escritura. Como ejemplo de este tipo de justificación presentamos la secuencia 6, donde están escribiendo el nombre de *Rocío*. Óscar, que se encuentra en la etapa silábica, escribe una *o* para la primera sílaba, e Iñaki le escribe “dos patitas” para transformarla

en la *R* con la que debe comenzar el nombre propio que van a escribir. Tras un desacuerdo de Óscar quejándose de haber convertido su letra en la que él cree es una *l*: “¡Pero qué haces tú! ¡Pero que ésta era la *o*! Así es una *ele*”), Iñaki alarga la pronunciación del primer fonema de Rocío (“Rrocío”) tratando de explicar por qué lo ha hecho. El malentendido surgido no puede terminar de modo satisfactorio: Óscar sigue protestando ante la conversión de su letra *o* en lo que él considera una *l*, e Iñaki, en lugar de atender a su explicación, está centrado en justificar por qué ha transformado el grafema en *R*. Estos dos alumnos se encuentran ante una situación difícil de resolver, pues deben tanto justificar su punto de vista como atender a la justificación que le está ofreciendo su compañero, situación de excesiva dificultad para niños de cuatro años.

Consecuencia fonética

La justificación que presenta la *consecuencia fonética* como argumento explica el error de una identificación fonemática o grafémica pronunciando cómo sería la palabra en caso de ir ese fonema o grafema en el lugar propuesto. Así lo podemos observar en la secuencia 7, donde han de componer con letras móviles la palabra *felicidades*. Una vez pegadas las cuatro primeras letras, y tras rechazar la propuesta de colocar nuevamente la letra *i*, el maestro les ofrece como pista una focalización en el sonido buscado (“felicccci”). Sin embargo, Israel malinterpreta esta clave, considerando que debe continuar escribiendo desde ahí, razón por la que propone la letra *d*. Nuevamente el maestro vuelve sobre la pista (“A ver. Vamos a pensar, vamos a pensar. *Felizzzz*”), aunque Israel, sin prestar atención, vuelve a proponer la letra *d*. Ante la insistencia de este niño, el profesor le va a ofrecer una explicación basada en la consecuencia fonética de tal sonido (“¿feliddddades?”), argumento que logra convencerle. Ahora, nuevamente, el tutor les ofrece la misma pista que anteriormente, pero inserta en la palabra completa (“feliccccidades”). En resumen, en este fragmento hemos podido constatar la eficacia del argumento basado en la *consecuencia fonética* en la detección de incorrecciones fonográficas.

Ortografía

Tanto la escritura como el lenguaje escrito siguen unas reglas convencionales de funcionamiento, que no se pueden aprender de forma espontánea sino que han de ser transmitidas socialmente. Un claro ejemplo de ello son las reglas de ortografía, donde quedan reflejadas la obligatoriedad y la imposición social. La argumentación relativa a la ortografía debe estar basada en la existencia de estas reglas que, en rasgos generales, pueden ser descubiertas por los niños a partir del análisis de diferentes modelos escritos. Un importante y

motivador recurso para acceder a la norma, además del empleo del diccionario, lo constituye el análisis de los nombres propios. Así, la utilización de la *c* o la *z* se puede debatir partiendo de nombres de niños que las contengan, como los de Óscar, Coral y Celia. De este modo, basándose en modelos de escritura significativos, pueden llegar a descubrir ciertas reglas de ortografía. La secuencia 8 presenta una discusión sobre el empleo de la *c* o la *z*. En esta ocasión no se utilizan como referente los nombres de los niños, sino la misma actividad. En ella se les presenta un cómic donde papá-cigüeña dice a mamá-cigüeña: “¿te apetece una ranita, cariño?”, a lo que los niños han decidido responder en boca de la mamá: “sí, me apetece”. Ante la discusión sobre la *c* o *z*, el maestro les muestra el primer bocadillo para que se fijen en la grafía que utiliza en esta misma palabra (“Ahí pone: ¿te apetece una ranita, cariño?”). Como David presta atención a la palabra cariño, el profesor relea la frase focalizando la pronunciación en el fonema buscado (“Sí, pero vamos a ver, ¿te apetece, te apeteccccc una ranita, cariño?”). Iñaki relea de nuevo la frase, y David (“¡Aaah! Lo ha acertado Eduardo”) muestra su acuerdo con una intervención de este compañero varios turnos antes, donde había mostrado su punto de vista ante la grafía que consideraba oportuna (“yo creo que con ésta”, señalando la letra *c*). Nuevamente el maestro solicita la confirmación de sus posturas, pidiéndoles que definan su posición (“¿Entonces con cuál va? ¿Con ésta o con la de Óscar?”). El maestro no hace referencia a la *c* de Carlota intencionadamente, pues en esta ocasión buscan una letra que suene como *ce* y no como *ca* y el nombre propio podría confundirlos. Sin embargo, este referente no supone un problema para David, quien se refiere a ella situándola en el nombre de Carlota y no señalándola (“con la *dee*, con la de *Carlota*”). Ante el requerimiento de explicación de la estrategia utilizada para su identificación (“¿Por qué sabes ahora que es con la de *Carlota*?”), David explica “lo he mirado”, mostrando así que ha comprendido la eficacia de la observación de los modelos escritos, estrategia que podrá utilizar en otros momentos requiriendo una menor actividad reguladora del profesor.

Secuencia 7: Justificación basada en la consecuencia fonológica.

Israel	<i>Felicidades</i> (ya han compuesto con letras móviles FELI)
Óscar	<i>Feliz</i> . La <i>I</i>
Israel	¡Que ya está una <i>I</i> !
maestro	<i>Feliccccci</i>
Israel	dddd (coge la letra <i>D</i>)
maestro	(quita a Israel la letra) A ver. Vamos a pensar, vamos a pensar. <i>Felizzzz</i>
Israel	¡La <i>D</i> , la <i>D</i> hay que poner!
maestro	¿ <i>Feliddddades</i> ?
Israel	No (sonriendo, se echa las manos a la cabeza)
maestro	<i>Feliccccidades</i>

Secuencia 8: Justificación ortográfica.	
Eduardo	Yo creo que con ésta (señala al dibujo, se refiere a la C)
Maestro	Ahí pone “¿Te apetece una ranita, cariño?” (a David:) Siéntate
David	Cariño, pone
Maestro	Sí. Pero vamos a ver ¿Te apetece, te apetecccce una ranita, cariño?
Iñaki	<i>Aaa-pe-tee-cee-ra-nii-ta-ca-ri-ño</i> (leyendo lo escrito)
David	¡Aaah! Lo ha acertado Eduardo
Maestro	¿Entonces con cuál va? ¿Con ésta o con la de Óscar?
David	Coon la dee, con la de <i>Carlota</i>
Maestro	(riendo) ¿Por qué sabes ahora que es con la de <i>Carlota</i>?
David	Lo he mirado...
Maestro	¿Lo habéis mirado ahí? Venga. Muy bien. Sí señor. Va con la de <i>Carlota</i> ¿Sabes por qué? Porque la c de <i>Carlota</i> con la E y con la I dice ce y ci. Siempre.

Lectura

Habiendo expuesto los argumentos basados en el *texto acordado* que se debe escribir, y las justificaciones no *alfabéticas*, finalizamos las *alfabéticas* analizando la explicación basada en la lectura de lo escrito. Una fase de la escritura es la revisión de lo escrito, bien para detectar algún error, o bien, para saber desde dónde se debe continuar escribiendo. El desacuerdo con la producción escrita se argumenta leyendo lo escrito y mostrando que no coincide con lo que se deseaba escribir. A este tipo de argumentación le hemos denominado *argumentación lectora*.

Como ejemplo ilustrativo de este tipo de explicación tenemos la secuencia 9, donde los alumnos están escribiendo el nombre de *Loreto*. Verónica ha identificado los dos fonemas de la primera sílaba, pero los escribe en orden inverso (“ol”). Por ello, al tratar de revisar su escritura dos turnos después, la grafía o le resulta suficiente para leer la primera sílaba, pero como a continuación se encuentra con el grafema *l*, se ve obligada a reflexionar sobre la corrección de su producción (“looo-lll”). David muestra su desacuerdo con la escritura de la vocal en primer lugar, indicándole que debe comenzar con la *l*, y leyendo lo escrito le explica qué llegarían a escribir de continuar así (“La *lll*, tienes que poner. Te has confundido. *Olll*, *Oleto*, *Oleto* pone”). Belén desea comprobar por sí misma el punto de vista de David, y para ello lee nuevamente la producción: “Ol-lll O-lll”. Tras la insistencia de David en su argumento sobre cómo sería la lectura completa de su producción escrita

(“*Oleto*, *Oleto*”), Verónica muestra su desagrado por la intervención correctora de David pegándole un empujón. Resulta de gran interés observar cómo en esta secuencia los alumnos están trabajando juntos, y aunque tan sólo se encuentran en el segundo trimestre del segundo curso de educación infantil ya muestran la estrategia de revisión de la producción escrita, y lo que es más importante, sin haber sido requerida por el docente y, por tanto, de forma espontánea. Este acto conversacional muestra la progresiva autonomía que van adquiriendo los alumnos con respecto a la intervención docente.

Secuencia 9: Justificación basada en la lectura de la producción escrita.	
Maestro	Escribid tres nombres que tengan esa letra ¿Vale?
David	<i>Loreto</i>
Maestro	Entre los tres
Verónica	<i>Loreto</i> (coge el lápiz y escribe la O y la L)
David	<i>Loreto</i>
Verónica	Looo-lll (intentando leer lo escrito)
Belén	Noo ¿De aquí, ésta? (señala la O de la hoja que indica la letra que debe contener el nombre propio)
David	La <i>lll</i>, tienes que poner. Te has confundido. <i>Olll</i>, <i>Oleto</i>, <i>Oleto</i> pone
Belén	(señalando) <i>Oo-lll O-lll</i>
David	<i>Oleto</i> , <i>Oleto</i>
Verónica	(pega un empujón a David)
David	¡Aaah!
Verónica	Me has pillao aquí (levanta el pie). Voy a decírselo al profe

Secuencia 10: intento de justificación.	
Maestro	¿Cuál va? En la cocina (ya han escrito <i>ELACOI</i>)
Eduardo	<i>Aaaa</i> . La <i>a</i>
Maestro	¿Va la <i>a</i> ?
Eduardo	(asiente mientras la va a coger)
David	No
Maestro	¿No? ¿Cuál va? (a David)
David	La <i>n</i> (coge esta letra)
Maestro	Explica a tus compañeros por qué va la <i>n</i> .
David	(pega la letra <i>n</i>)
Maestro	(aparta la mano a David) No la pegues. Convence a tus compañeros
David	(Dirigiéndose a sus compañeros) <i>n</i> porque... porque...

Intento

Este término recoge los enunciados que pretenden aportar una justificación, pero que no consiguen terminarla al no encontrar evidencia (“porque... porque...”). La apropiación del acto argumentativo supone un proceso en el que el alumno se aproxima gradualmente y el hecho de desear justificar supone ya un avance con respecto a los enunciados carentes de una explicación. La existencia de estas tentativas reviste una gran importancia en alumnos de educación infantil y en un contexto de educación formal, características ambas que dificultan la presentación de argumentos correctamente articulados. Como ejemplo de *intento de justificación* se presenta la secuencia 10, donde los alumnos se encuentran ante una actividad en la que una niña está buscando su muñeca y acude a su madre para que la ayude a encontrarla; el grupo, tras una breve discusión, ha decidido que la respuesta materna ha de ser: “en la cocina”. Ya han compuesto con letras móviles “elaco”, escritura que supera la etapa silábica al haber reconocido ya una consonante. Tras la letra *i*, Eduardo propone pegar la letra *a*, para representar gráficamente la sílaba “na” (“Aaaa. La a”). El maestro repite su propuesta en forma de pregunta, tratando de que el alumno se replantee su respuesta. Eduardo, sin más reflexión, confirma su postura, cogiendo dicha letra. Sin embargo, se encuentra con el desacuerdo de David, aunque dicho rechazo se presente sin argumentación que lo respalde. El maestro interviene nuevamente preguntando a David por la alternativa que propone (“¿no?, ¿cuál va?”), y posteriormente solicitando una explicación que pueda convencer a sus compañeros (“Explica a tus compañeros por qué va la *n*”). David, lejos de argumentar su postura, decide continuar la tarea en solitario, pegando la letra *n*. Nuevamente el maestro le pide una explicación (“No la pegues. Convence a tus compañeros”), argumento que David no consigue articular (“nnn porque... porque...”). Podemos observar en este fragmento cómo David conoce la respuesta, pero no consigue mostrar la estrategia que le ha llevado a ella (“cocinaaaa”), lo que ejemplifica la importancia del ofrecimiento de argumentaciones en la profundización del conocimiento escritor.

CONCLUSIONES

El punto de partida de este trabajo ha sido la exploración y descripción de distintos enunciados que solicitan u ofrecen un argumento durante una actividad escritora en educación preescolar. En este proceso se ha ido descubriendo primero una forma de argumentación explícita, que parte de la información solicitada

por el maestro, y posteriormente un modo implícito, sugerido por parte del docente, al que ha llegado el alumno a través de interpretar sus enunciados.

En el contexto educativo donde el profesor concibe la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, se considera al alumno un receptor pasivo de la instrucción. Por el contrario, cuando se parte del alumno como alguien que toma parte activa en su aprendizaje, la construcción conjunta del conocimiento puede ser negociada con mayor libertad (Weston, 2009). En esta concepción educativa se crean situaciones de discusión donde surgen diferentes puntos de vista que pueden ser aceptados o rebatidos por los demás participantes, constituyendo la argumentación como el medio más eficaz para su resolución (Álvarez, 2009).

La argumentación se encuentra presente en las conductas lingüísticas de los niños ya desde muy pequeños, por ser un aspecto inseparable de su socialización. Sin embargo, la justificación de las propias posturas ante el adversario se lleva a cabo principalmente en la vida familiar y en situaciones informales dentro de la escuela, como es el juego libre, pero difícilmente se encuentra dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares. Esta situación se agrava en educación infantil, debido a la dificultad de la argumentación en edades tan tempranas. A pesar de la dificultad para argumentar de niños tan pequeños, se ha de insistir en el desarrollo de esta capacidad, por su relevancia en la génesis del razonamiento individual según la dirección indicada por Vygotsky (1979; 1995), donde las más altas funciones mentales aparecen primero en la vida colectiva.

En el análisis de la argumentación se han de tener presentes los dos componentes principales del enunciado: toma de posición respecto a la intervención previa y justificación que sustente el punto de vista propio o que solicite la razón de su convicción (Lo Cascio, 1998). Por tanto, se han diferenciado entre las estrategias que solicitan una explicación (“¿Por qué va la *a*? Explícaselo a tus compañeros”) y las que ofrecen la justificación (“Porque Paaaablo”), tanto desde las intervenciones mostradas por el profesor como desde las aportadas por los alumnos.

La presentación de argumentos constituye el componente clave en el enunciado argumentativo. Estableciendo una clasificación entre los diferentes tipos de justificación surgidos en actividades colectivas de inicio alfabetizador, podemos distinguir tres grandes bloques: justificación basada en el “texto acordado, argumentación alfabética y argumentación no alfabética” (Diez *et*

al., 1999; Diez, 2002). Se ha comenzado la exposición partiendo de la justificación basada en el texto acordado, de modo que se rechaza la intervención previa aludiendo a un error en la frase que se desea escribir (“no vamos a escribir Fernando. Feliz Navidad, no Fernando”).

También se ha intentado reflexionar sobre el tipo de justificación que se ofrece, indicando la etapa de conceptualización de la escritura. A continuación se han expuesto las justificaciones alfabéticas: el *énfasis fonético*, que justifica aportando un alargamiento del fonema buscado (como “porque Fellllll” para explicar que en la representación gráfica de “felicidades” después de la *e* se ha de escribir la *l*); la *consecuencia fonética*, explicando el error que se cometería si la palabra se escribiera con el fonema propuesto (así, ante la frase “tenemos el nido en la aguja de la catedral” y tras haber escrito tenemos “el nido en la agu”, un alumno propone continuar con la *a*, ante lo que el maestro manifiesta en tono de duda “¿va la *a*?, ¿lo tenemos en la agu...a?”); la justificación *ortográfica* (“con *c*, porque con la *e* y la *i* suena *ce* y *ci*”) y la justificación basada en la lectura de lo escrito (“Leed lo que habéis puesto ¿Geraaado vamos a escribir? ¿o Gerarrrrdo?”). Dentro de las justificaciones escritoras se han presentado las no alfabéticas, diferenciando entre las justificaciones basadas en: el *trazo* de la grafía (“así no, que está al revés”); la *restricción en cantidad y variedad de grafías* (“otra igual no, que ya tenemos una”); la *linealidad* (“Ahí no, que se escribe siempre de izquierda a derecha”). Y, por último, la *distribución de la escritura* en el espacio (“más pequeño, que si no no me cabe a mí”).

Un relevante aspecto relativo al rol docente es la regulación de la ayuda en función de las respuestas argumentadas o la ausencia de éstas por parte de los niños, de modo que se limite a solicitar una justificación (“convénceles a tus compañeros por qué”); se incrementen las pistas (“¿Por qué va esa letra? Díselo despacito para que suene”) o se llegue a ofrecer la explicación cuando el alumno no es capaz de formularla (“Explicáselo: la *r* porque Rrrrocío”). Por consiguiente, se ha mostrado la estrecha relación existente entre las estrategias argumentativas y las estrategias de regulación del nivel de ayuda docente y aquellas específicamente escritoras; el empleo de las estrategias argumentativas docentes se basa en el ajuste del soporte ofrecido por el profesor para fomentar el discurso argumentativo y en la presentación de las estrategias escritoras como explicación que sustente el propio punto de vista.

Para concluir, es de destacar la capacidad de argumentación de los niños en la resolución de tareas de escritura realizadas colectivamente, en especial en

etapa preescolar, a pesar de la dificultad que entraña la presentación de estas explicaciones en actividades formales en niños de tan temprana edad. Asimismo se ha podido constatar el importante papel desempeñado por el docente para fomentar un clima argumentativo donde se desafíe a los alumnos a resolver las situaciones conflictivas con verdaderas argumentaciones que sustenten su punto de vista.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Arroyo, G. & Matienzo, T. (2011). *Pensar, decir, argumentar. Lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Babbie, E. R. (2009). *The Practice of Social Research* (12th ed.) (pp. 436-440). Wadsworth.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Borzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192-209.
- Borzone, A. & Rosemberg, C. (1994). *El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro*. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Diez, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Diez, C. & Pardo, P. (2000). *Curso de experto universitario en lenguaje escrito en educación infantil: Estrategias de trabajo en grupo*. Madrid: UNED.
- Diez, C., Pardo, P., Lara, F., Anula, J. J. & González, L. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / CIDE / Primer Premio en la modalidad de Investigación Educativa, 1998.
- Diuk, B. (2007). El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español. Un Estudio de Caso. *Psykhé*, 16(1), 27-39.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. En Y. M. Goodman (Ed.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina: Aique.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(1), 1245-1260.
- Lacon, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 41(67), 231-255.

- Larraín, A., Freire, P. & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Leitão, S. (2008). Arguing and learning. En C. Lightfoot & M. Lyra (Eds.). *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts* (pp. 251-252). Rome: Firera Publishing.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Manzi, J. & Flotts, M. (2008). *Medición de habilidades de comunicación escrita: hallazgos y proyecciones*. Trabajo presentado en el Coloquio de Investigación MIDE UC. Recuperado de http://www.mideuc.cl/noticias_coloquios07.php
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Pontecorvo, C. (1987) Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. En E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.). *Learning and Instruction*. European Association for Research on learning and Instruction (pp. 67-96). Oxford: Leuven: Leuven University Press.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58(1), 125-141.
- Pontecorvo, C. & Pirchio, S. (2000). A developmental view on children's arguing: The need of the other. *Human development*, 43(1), 361-363.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and education* (pp. 91-126). New York: Springer.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura*. México: SEP.
- Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Comps.). Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.