



Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños*

Recepción: 06/02/2022 | Revisión: 15/03/2022 | Aceptación: 17/08/2022 | Publicación: 01/03/2022

ARTÍCULO

Aparicio Ibarreche, M., Tabernero, R. y Calvo Valios, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, (13), 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>

 **Maite APARICIO IBARRECHE**
Universidad de Zaragoza
maiteaparicioibarreche@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9448-6846>

 **Rosa TABERNERO**
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

 **Virginia CALVO VALIOS**
Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-5753-7680>

Resumen: Es necesario fomentar la competencia argumentativa (CA) en la sociedad actual, siendo positivo comenzar en las primeras etapas educativas. Así, interesa conocer cómo distintas propuestas ayudarían a desarrollar la CA del alumnado. En este estudio se analizan las respuestas orales de 23 estudiantes de 1.º de Educación Primaria en un taller de conversaciones filosóficas con la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños* (Duthie y Martagón, 2016), para identificar empíricamente las claves de este libro-objeto (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) en el desarrollo de la CA. Se escogió un diseño de investigación cualitativo de corte etnográfico, de acuerdo con el objeto de estudio. Partiendo de los resultados obtenidos del análisis categorial con el software NVivo, se deduce que el estudiantado desarrolla su CA gracias al discurso gráfico y objetual que apela a su experiencia vital y le permite organizar sus ideas mediante la manipulación, y al input lingüístico de la propuesta y la mediadora. Así, la comunicación oral del alumnado evoluciona del pensamiento narrativo a la apropiación del lenguaje argumentativo, que se va construyendo en la interacción del lector con el libro-objeto y en la conversación con sus iguales al compartir pensamientos y emociones suscitadas por la lectura.

Palabras clave: competencia argumentativa; libro-objeto; modelo dialógico; pensamiento crítico.





DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DE LA PROPOSTA WONDER PONDER. FILOSOFIA VISUAL PER A NENS.

Resum: Cal fomentar la competència argumentativa (CA) en la societat actual, essent positiu començar durant les primeres etapes educatives. Interessa, per tant, conèixer com propostes diferents ajudarien a desenvolupar la CA de l'alumnat. En aquest estudi s'analitzen respostes orals de 23 estudiants de 1r d'Educació Primària en un taller de converses filosòfiques amb la proposta Wonder-Ponder. Filosofia visual per a nens (Duthie i Martagón, 2016), per identificar empíricament les claus d'aquest llibre-objecte (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) en el desenvolupament de la CA. Se segueix un disseny de recerca qualitatiu de tall etnogràfic d'acord amb l'objecte d'estudi. Partint dels resultats obtinguts de l'anàlisi categorial amb el software NVivo, es dedueix que els estudiants desenvolupen la seva CA gràcies al discurs gràfic i objectual que apel·la a la seva experiència vital i li permet organitzar les seves idees mitjançant la manipulació i l'input lingüístic de la proposta i la medidora. Així doncs, la comunicació oral de l'alumnat evoluciona del pensament narratiu a l'apropiació del llenguatge argumentatiu, que es va construint en la interacció del lector amb el llibre-objecte i en la conversa amb els seus iguals en compartir pensaments i emocions suscidades per la lectura.

Paraules clau: competència argumentativa; llibre-objecte; model dialògic; pensament crític.

DEVELOPMENT OF ARGUMENTATIVE COMPETENCE THROUGH THE PROPOSAL WONDER PONDER. VISUAL PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Abstract: It is necessary to foster argumentative competence (AC) in today's society, it being positive to begin in the early stages of education. Thus, it is interesting to know how different proposals would help to develop the students' AC. This study analyses the oral responses of 23 students of 1st grade of Primary Education in a workshop of philosophical conversations with Wonder-Ponder. Visual Philosophy for Children (Duthie & Martagón, 2016), in order to empirically identify the key aspects of this object-book (Samperiz et al., 2020; Tabernero, 2017) in the development of AC. A qualitative and ethnographic research design was chosen according to the object of study. Based on the results obtained from the categorical analysis using the NVivo software, it is deduced that students develop their AC thanks to the graphic and objectual discourse that appeals to their vital experience and allows them to organize their ideas through manipulation, as well as thanks to the proposal and the mediator's linguistic input. Therefore, the students' oral communication evolves from narrative thinking to the appropriation of argumentative language, which is built on the reader's interaction with the object-book and in conversation with their peers by sharing thoughts and emotions raised from reading.

Keywords: argumentative competence; object-book; dialogical model; critical thinking.



Introducción

La competencia argumentativa (CA) se muestra como una destreza indispensable en el contexto educativo, puesto que el estudiante necesita desarrollar esta habilidad para participar en actos comunicativos en diversos contextos sociales en virtud de expresar sus pensamientos, defender sus ideas, justificar sus argumentos y establecer diálogos aceptando diversos puntos de vista (Ferrer Ripollès y Miró Escuder, 2022; Larraín et al., 2014). Por ello, se trata de una de las competencias más complejas en el dominio del lenguaje ya que el estudiante tiene que aprender a fundamentar una idea, juzgar críticamente nueva información, entender distintos puntos de vista y refutar aquellos discordantes con el propio, brindar alternativas e, incluso, cambiar la propia opinión o la de los demás (García-Barrera, 2015; Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020; Kuhn et al., 2016), aunque se partiera de supuestos distintos (Bermúdez Vázquez y Casares Landauro, 2017).

Esta investigación, a partir de los estudios de Cano Ortiz y Vilà Santasusana (2022), Guzmán-Cedillo y Flores Macías (2020), Kuhn et al. (2016), Lipman (2016), Lo Cascio (1998), Plantin (2015), Rapanta (2019) y Rapanta et al. (2013), entre otros, asume el concepto de Competencia Argumentativa (CA) como la habilidad para expresar de manera coherente y con argumentos un punto de vista, así como fundamentar o refutar una opinión. Implica, por tanto, una progresión del aprendizaje lógico y dialógico en el que los interlocutores pretenden guiar al otro hacia la aceptación de su propia opinión, haciendo uso de distintas estrategias comunicativas y un proceso reflexivo, que somete a juicio el propio pensamiento y el de los demás.

Esta exposición de argumentos, así como los vínculos que se realizan entre las distintas ideas, posibilitan al estudiante responder e integrar nueva información, elaborando un conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988; García-Barrera, 2015) y ayuda a mejorar la capacidad de "aprender a pensar" (Lipman, 2015). Por tanto, el fomento de la CA es indispensable para la vida en sociedad ya que permite al ser humano desarrollar habilidades sociales y lingüísticas, y mejorar la capacidad para participar en prácticas socioculturales analógicas y virtuales (Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020 y Guzmán-Cedillo et al., 2012).

A este respecto, Bloom et al. (1956) y Krathwohl (2002) consideran que la CA mantiene una estrecha relación con el pensamiento crítico, porque se trata de una destreza fundamental para la construcción del mismo. Por esta razón, la CA es una de las competencias más discutidas en el ámbito educativo como se refleja en dos líneas de investigación. La primera se ocupa de aportar una definición de la CA a partir de la identificación de los marcadores textuales más comunes que se utilizan en un discurso argumentativo, tanto oral como escrito, así destacan los estudios de Golder y Coirier (1996), las teorizaciones de Rapanta et al. (2013), Rapanta (2019), Gutiérrez Ordoñez (2015), Pérez-Echeverría et al. (2016) y el estudio de Gille (2001) sobre el tipo de movimientos argumentativos que pueden darse en una situación de diálogo en el aula. La segunda línea se centra en el análisis de las interacciones sociales como objeto de aprendizaje de la argumentación y la aplicación de programas específicos en distintas etapas educativas (Santos Velandia, 2012; Lipman, 2016; Roche, 2014; Cano y Castelló, 2016; Ortega de Hocevar, 2016; Kuhn et al., 2016; Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020; Iordanou y Rapanta, 2021).



Ambas líneas coinciden en incorporar el trabajo de la CA en actividades orales de carácter dialógico en las que los participantes pueden asumir diferentes roles para explorar otros puntos de vista, construir argumentos y contraargumentos, utilizar estrategias comunicativas y, en algunos casos, la lectura de obras literarias como inicio del proceso argumentativo, en virtud de mejorar el discurso del estudiantado y, por tanto, su pensamiento crítico.

Sin embargo, algunos autores consideran que los niños de menor edad solo son capaces de narrar hechos y no tanto de defender una opinión (Santos Velandia, 2012). Aunque Bassart (1995), Santos Velandia (2012), Gutiérrez-Ordóñez (2015), Rapanta (2019), y Vilà Santasusana y Medina Mayol (2021) remarcan la importancia de trabajar la competencia argumentativa desde edades tempranas a través de la creación de situaciones conversacionales y espacios para el diálogo, la escucha y el cuestionamiento de temas, siguiendo un proceso gradual y progresivo. De hecho, se asume que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje para funciones distintas como relatar, discutir, argumentar, convencer, entre otras, y que estas funciones están estrechamente vinculadas a las actividades de aprendizaje que se proponen en el contexto escolar (Bigas, 2008).

Desde estas premisas, la escuela como institución presenta un espacio en el que se promueven cambios y aprendizajes vitales para el desarrollo del estudiantado. Según Vygotsky (2010), lenguaje y pensamiento van unidos en el aprendizaje, de manera que en la etapa pre-operacional (de 2 a 7 años), los niños y niñas empiezan a verbalizar su interés por el “porqué” de las cosas (Piaget, 1984; Piaget e Inhelder, 1997) mediante preguntas y opiniones. Por ello, teniendo muy presente el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje del niño, si se proporcionan recursos y situaciones de interacción oral adoptando las formas de los distintos discursos que se realizan en la sociedad (Bruner, 2006; Vygotsky, 1987), como, por ejemplo, el debate y la conversación, el estudiantado tendrá oportunidades para desarrollar su lenguaje hacia una construcción discursiva argumentativa.

De acuerdo con este marco, el individuo necesita aprender distintas estrategias lingüísticas que le ayuden a negociar, refutar o consensuar con los interlocutores en situaciones comunicativas. De hecho, este desarrollo 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, 2021). Así, la conversación y la competencia argumentativa cobran gran importancia en la educación, aunque en los últimos años ha sido objeto de estudio en el ámbito de la didáctica de las ciencias naturales y experimentales (Aragón et al., 2021; Uskola et al., 2021; Vargas Sandoval y Álvarez Tamayo, 2019; Villanueva Meneses y Prieto López, 2021, entre otros), y en la educación superior o universitaria (Rubio-Navarro, 2022; Ruiz Ruiz y Solbes Matarredona, 2022, entre otros). Sin embargo, en la educación temprana solo un 19% de las investigaciones se han centrado en la CA (Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020).

En este sentido, la investigación que se presenta refleja la función de la Literatura Infantil en el proceso de adquisición y aprendizaje de la competencia argumentativa en alumnado de 1ª de Educación Primaria. Este estudio toma en consideración el marco expuesto y se centra en la propuesta *Wonder Ponder. Filosofía visual para niños* (Duthie y Martagón, 2016) para fomentar el pensamiento argumentativo del alumnado a través del cuestionamiento y la discusión de situaciones cercanas a su contexto.



1. Wonder Ponder. Filosofía visual para niños

Wonder Ponder. Filosofía visual para niños es un libro-juego creado por Ellen Duthie y Daniela Martagón, que pretende acercar al lector a grandes temas como la crueldad, la humanidad o la libertad; y conducirlo a procesos de cuestionamiento, discusión y pensamiento. Esta propuesta ha sido utilizada en diversos centros desde el ámbito educativo, filosófico y literario (Duthie et al., 2018; Linden, 2019; Wonderponderonline, 2021), 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 (Sampérez et al., 2020; Taberero, 2017). Se compone de una caja interactiva de diferentes tarjetas con una imagen y frases 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 Taberero, 2009: 14-15), el dramatismo simultáneo ilustración-texto proporciona un juego de imagen, letra y pensamiento. Por tanto, 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.

2. Objetivo del estudio

La adquisición y fomento de la argumentación se muestra como una capacidad necesaria para que un individuo se desenvuelva y participe en la sociedad del conocimiento de manera crítica y reflexiva. Autores como Bøe y Hognestad (2010), Jones e Idol (1990), entre otros, consideran que la apropiación del discurso argumentativo incide en el desarrollo de la autonomía intelectual. En consecuencia, la exploración e indagación empírica sobre qué propuestas pueden contribuir en promover la competencia argumentativa del alumnado se presenta como objetivo de este estudio. Así, esta investigación se ha centrado en identificar y analizar las claves desde las que *Wonder Ponder* (Duthie y Martagón, 2016) puede fomentar el desarrollo de las estrategias argumentativas complejas de estudiantes en formación en un intercambio oral y, por consiguiente, de la competencia argumentativa. Para ello, la investigación se sustenta en el marco teórico expuesto y en la recepción de la propuesta en un aula de primero de Educación Primaria (23 estudiantes) de un colegio público urbano a través de la implementación de un taller de conversaciones filosóficas con el libro objeto seleccionado.



3. Método

3.1 Diseño de la investigación

La investigación realizada corresponde con un estudio de caso de corte cualitativo (Stake, 2007) y modalidad etnográfica (Simons, 2011). Esta opción metodológica ha permitido una descripción e interpretación exhaustiva del fenómeno a estudiar desde un enfoque global. Así, se registraron y analizaron las respuestas que aportó el alumnado a partir de la lectura de las tarjetas *Wonder Ponder*, así como el diálogo surgido y las respuestas generadas en la actividad de creación. 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 subrayasen lo específico del caso (Arraiz et al., 2016). En este sentido, se ha utilizado el software informático NVivo 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 profesoras del aula, así como la confidencialidad ocultando cualquier dato que pudiera poner en peligro la identidad e intimidad de los participantes.

3.2 Desarrollo del trabajo de campo

En el contexto de estudio se realizó un taller de conversaciones filosóficas siguiendo la propuesta *Wonder Ponder*. Este taller se dinamizó por una figura mediadora, según la definen Lluç y Zayas (2015), mediante "conversaciones exploratorias", en las que el alumnado tiene 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, de esta manera el razonamiento se hace visible en la conversación (Mercer, 2001). Los participantes del estudio fueron 23 alumnos (12 niños y 11 niñas) de un aula de primer curso de Educación Primaria de un colegio público de Zaragoza, que participaron en sesiones de una hora a la semana durante tres meses. Se mantuvo el grupo-clase homogéneo, siendo todos los participantes de un nivel socioeconómico medio y entorno cultural similar, y se situó el taller en su contexto real de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que, como demuestra Cano et al. (2019), esto permite que los debates y conversaciones se den de forma funcional y significativa.

3.3 Desarrollo del trabajo de campo

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 fueron 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 al alumnado durante sus tres cursos anteriores para explorar su experiencia previa con *Wonder Ponder*, los temas tratados en el taller y cómo pudo afectar al desarrollo de la capacidad argumentativa del alumnado.

Tarjeta 4



Tarjeta 5



Figura 1. Tarjetas "Wonder Ponder" seleccionadas para las sesiones.

4. 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. De manera que se han tomado datos en cada sesión del taller, comparándolos intersesionalmente. También, durante una de las sesiones el alumnado trabajó 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 el inicio del trabajo de campo, las ilustraciones de las tarjetas provocaron asombro en el alumnado 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, 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 da el alumnado. 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 el alumnado, que se dividen entre estrategias argumentativas simples y estrategias argumentativas complejas. Dentro de estos dos tipos, son las estrategias argumentativas complejas las que interesan desarrollar para fomentar la CA.

	Estrategias argumentativas simples	Estrategias argumentativas complejas
Subcategoría 1	Introducir una opinión inicial en la conversación. Ej.: “Yo creo que se va a enfadar y le va a quitar la gaita”	Sustentar una opinión propia con argumentos. Ej.: Ante la pregunta <i>¿creéis que tienen derecho a cambiarle sus pensamientos?</i> “Sí, porque si tiene malos pensamientos de pegar a lo mejor hace daño a alguien, y las personas no están felices cuando les pegan o cuando se pelean”
Subcategoría 2	Apoyar la opinión de otro sin uso de argumento claro. Ej.: “Sí, lo que dice M. es verdad”	Proargumentar: Apoyar la opinión de otro con argumentos. Ej.: “Yo creo que tiene razón, que comer chocolate puede ser malo, porque te salen caries y eso hace daño a los dientes”
Subcategoría 3	Refutar la opinión de otro sin uso de argumento claro. Ej.: “Pues yo creo que no tienes razón”	Contrargumentar: Refutar la opinión de otro con argumentos. Ej.: “Pero, aunque tenga sueños bonitos, cuando se despierta sigue con las esposas en la cárcel, entonces no es libre del todo como dices tú”
Subcategoría 4	Reanudar una opinión expuesta anteriormente, sin añadir aspectos nuevos. Ej.: “Yo he dicho antes que molestaba”	Pedir más información a otro sobre un argumento expuesto. Ej.: “Hay muros en sitios que no son cárcel, ¿qué más cosas ves de cárcel?”
Subcategoría 5		Aclarar y explicar a otros una opinión y/o argumento no entendido. Ej.: “Empujar no es ser malo, nosotros a veces lo hacemos y no somos malos (...) A lo mejor se estaba defendiendo o ha sido sin querer. Como cuando nos pegamos de jugar y nos hacemos daño sin querer.”

Tabla 1. Categoría Argumentativa. Fuente: elaboración propia, inspirada por Gille (2001).
 Nota: Se presenta con transcripciones del discurso de los participantes para ejemplificar cada subcategoría.

Al inicio, el estudiantado prestaba más atención a los detalles de las ilustraciones y su discurso era descriptivo, sin embargo, al proponer las preguntas de las tarjetas, empezaron a hacer inferencias, a cuestionarse lo que veían, expresaban opiniones de aceptación o rechazo de una opinión. Estas intervenciones se caracterizaron por el uso de estrategias argumentativas simples, a modo de ejemplo:



- N.: Yo creo que se va a enfadar y le va a quitar la gaita
R.: el niño puede tener pesadillas y le ha pedido al gaitero que toque para despertarle y así no tenerlas
(...)
R.: Es un bebé y la mamá le está dando de comer.
I.: Y se hace pis, se agarra así (imita el gesto)
(...)
A.: Que lo del pis de antes, yo creo que no es verdad, dice que ya ha ido al baño
(...)
M.: ¿por qué tiene el pelo verde?
R.: Se lo ha pintado
N.: ha nacido así. Puede ser extraterrestre.
A.: Yo creo que es del futuro, y están probando la maquina
(...)
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.
A.: Sí tiene razón, por eso habrá un muro porque es para que no salgan los ladrones
(Respuestas a las tarjetas 1, 2, 3 y 5)

Conforme las sesiones fueron avanzando, los participantes fueron ampliando las estrategias argumentativas con estructuras discursivas más complejas y, en este proceso, se observó una menor intervención de la mediadora. Si bien el estudiantado estaba familiarizado con actividades de debate que se centraban principalmente en explicar el porqué de una opinión propia, según explicó su tutora en la entrevista realizada; el análisis de los datos indica un desarrollo de las estrategias "Sustentar opinión con argumentos", "proargumentar" y "contrargumentar" desde la sesión inicial a la final, en las respuestas surgidas a las preguntas de las tarjetas y en la actividad de creación de sus propias tarjetas. Por tanto, el alumnado expresó sus opiniones con argumentos, aportó proargumentos para apoyar otras ideas y, en ocasiones, contrargumentos para refutarlas, y también propuso ideas alternativas a dos puntos de vista contrapuestos. Sirva el siguiente segmento de la conversación como muestra:

Mediadora: ¿Qué haríais si no os vieran vuestros padres?

- I.: yo comer mucho chocolate porque no me dejan
G.: pero si no te dejan es por algo, como que te salen caries, y lo hacen para que estés bien.
P.: pero si quiere comérselo se lo puede comer porque eso le pone contenta.
Y estar contento es bueno
A.: pero luego tiene que ir al dentista y eso es peor
(...)

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

- O.: Sí, porque si tiene malos pensamientos de pegar a lo mejor hace daño a alguien, y las personas no están felices cuando les pegan o cuando se pelean.



- 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 pues no te lo quito, porque es tuyo, no es mío.
- A.: pero, aunque sean sus pensamientos, si piensa que quiere pegarle a alguien entonces hay que cambiarle para que no haga daño.
- (...)
- T.: Puede ser una cárcel, porque hay muros para que no salgan como dice el señor.
- R.: Hay muros en sitios que no son cárcel, ¿qué más cosas ves de cárcel?
- (...)

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

Mediadora: ¿Cómo cuando te duermes?

- S.: sí, sí, que 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 3, 4 y 5)

Los y las participantes abordaron las ideas de los compañeros de forma crítica pero constructiva y ofrecieron alternativas basadas en razones para llegar a un acuerdo conjunto. Esta situación comunicativa 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 y niñas a dar su opinión y establecer intercambios para preguntar y compartir ideas, de modo que el conocimiento y el razonamiento se hacen visibles en la conversación.

En las Tablas 2 y 3 se presentan los porcentajes de cobertura de las distintas estrategias argumentativas simples y complejas, utilizadas por los participantes durante las sesiones. Ha de tenerse en cuenta que estos porcentajes de cobertura corresponden con la cantidad de veces que una intervención coincidía con cada subcategoría de las estrategias argumentativas, no con el número de participantes que las utilizaron. También es importante mencionar que, en ocasiones, una misma intervención podía contabilizarse bajo dos subcategorías distintas como, por ejemplo, aquellos momentos en los que los participantes "reanudaban/referenciaban una opinión anterior" a fin de "apoyar o refutar sin argumento claro" o para "proargumentar" o "contrargumentar", realizando este acto discursivo de manera simultánea. Igualmente, cabe destacar que las intervenciones de la mediadora dentro de las transcripciones totales de las conversaciones no se han contabilizado dentro de este mismo computo, puesto que interesaba el desarrollo de la CA del alumnado, no el de dicha maestra.



ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS SIMPLES	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 5
Introducir una opinión inicial	10,14%	38,04%	28,21%
Reanudar una opinión anterior	8,24%	11,45%	9,54%
Apoyar sin argumento claro	11,55%	32,10%	9,12%
Refutar sin argumento claro	4,42%	13,73%	5,71%

Tabla 2. Porcentajes de cobertura de Estrategias argumentativas simples (sesiones 1, 3 y 5).
Nota: Elaboración con NVivo 12.

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS COMPLEJAS	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 5
Sustentar opinión con argumentos	18,21%	17,22%	39,81%
Proargumentar	10,84%	6,03%	24,94%
Contrargumentar	5,64%	14,65%	19,76%
Pedir información adicional sobre un argumento	4,34%	3,21%	2,94%
Aclarar opinión no entendida	12,20%	13,01%	24,41%

Tabla 3. Porcentajes de cobertura de Estrategias argumentativas complejas (sesiones 1, 3 y 5).
Nota: Elaboración con NVivo 12.

Como reflejan los datos, las intervenciones de los y las participantes durante la sesión 3, que se realizó en pequeños grupos, se caracterizaron por un mayor uso de las estrategias argumentativas simples “introducir una opinión inicial”, “apoyar sin argumento claro” y “refutar sin argumento claro”, con un 38,04%, un 32,10% y un 13,73% respectivamente. En comparación con las sesiones 1 y 5, realizadas en gran grupo, debe destacarse el decrecimiento medio del uso de la estrategia simple “apoyar sin argumento claro”, que disminuye un 22% en la sesión 1, resultando en un 11,55% de cobertura, y decrece un 22,98% en la sesión 5, resultando en un 9,12% de cobertura. También ha de destacarse el nivel de cobertura de la estrategia simple “refutar sin argumento claro”, que presenta un aumento, aunque bajo, en la sesión 3. Ante esto, como apuntó la maestra de aula y como se comprobó en la sesión, el alumnado tenía problemas para encontrar razones para refutar opiniones, ya fuera con o sin argumento claro, puesto que, al encontrarse en grupos de trabajo tan pequeños, no aportaban gran diversidad de opiniones que se diferenciaban.

Conjuntamente, ha de destacarse como el porcentaje de cobertura de las estrategias argumentativas complejas “Sustentar una opinión con argumentos” y “Proargumentar” es menor durante la sesión 3, con un 17,22% y un 6,03% respectivamente, a diferencia de en la sesión 5, que presenta un aumento medio de 22,59%, para resultar en un 39,81% en “sustentar una opinión con argumentos”, y muestra un aumento medio de 18,91% para resultar en un 24,94% para la estrategia compleja “Proargumentar”.

Así pues, al triangular los datos obtenidos entre grupos de la sesión 3, con los datos referentes a las sesiones de trabajo a nivel grupo-clase, el cuaderno de campo de la investigadora y las entrevistas a las maestras, se apreció un menor uso de las estrategias argumentativas complejas destacadas durante el trabajo en pequeños grupos, acompañado de un aumento de las estrategias argumentativas simples subrayadas. Esta diferencia, según



indicaban las maestras en sus entrevistas y el cuaderno de campo de la investigadora, 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. Por ejemplo, el uso de proargumentos disminuyó en la sesión 3 dado que el alumnado, dentro de sus grupos, solía coincidir en sus opiniones y no veía necesidad de añadir información complementaria que respaldara lo que se decía, lo cual les llevaba a apoyar opiniones sin usar una argumentación clara ni específica, o simplemente a introducir descripciones y datos de lo que veía y de forma casi constante. Este hecho provocó que la mediadora interviniera más que en otras ocasiones para proporcionar un apoyo a la diversidad.

Nótese, por otro lado, la diferencia en el uso de las estrategias argumentativas complejas "sustentar opinión con argumentos", "Proargumentar", "contrargumentar" y "aclarar una opinión no entendida" entre las sesiones 1 y 5. Desde la sesión inicial hasta la final, la estrategia compleja "sustentar opinión con argumentos", aumentó un 21,6%, resultando en un 39,81% en la última sesión; la estrategia "proargumentar" presentó un aumento medio de 23,39%, resultando en un 34,23% final; y la estrategia "contrargumentar", mostró un aumento medio de 15,03%, para resultar en un 20,67% en la última sesión. De ello se infiere que, para impulsar el desarrollo de estas estrategias argumentativas complejas y, por consiguiente, promover la Competencia Argumentativa mediante *Wonder Ponder*, es necesario explorar distintos puntos de vista en conjunción con lo compartido con otras personas, como es el caso del alumnado 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. Así lo reflejaron los apuntes en el cuaderno de campo de la investigadora, así como las maestras en sus entrevistas, que defendieron que habían apreciado un aumento en la autonomía del alumnado durante las sesiones, en lo referente a argumentar sus opiniones o apoyar las de otros mediante las ilustraciones de las tarjetas, experiencias vividas y comentarios de compañeros y figuras de autoridad, no dependiendo tanto de la mediadora conforme avanzaba el taller. También puntualizaron que las estrategias argumentativas complejas "pedir más información" o "aclarar opinión no entendida", probablemente permanecieron similares a lo largo de las sesiones, o presentaron aumentos, pero de baja significación, dado que el alumnado estaba acostumbrado a preguntar y describir fenómenos y hechos en el aula.

La categoría personal (Tabla 4) identifica los momentos en que el alumnado vinculó sus experiencias personales a lo tratado en las sesiones para construir un significado y su argumento. Esta conexión les permitió argumentar desde lo conocido, de manera que este tipo de respuesta corresponde con la caracterización que Sipe (2008) denomina respuestas personales. En la siguiente tabla se identifican nueve subcategorías emergentes del análisis de esta categoría que han facilitado la comprensión e interpretación de los datos.



	Respuestas personales
Subcategoría 1	Identificarse con un personaje/persona
Subcategoría 2	Reconocer a otros en un personaje/persona
Subcategoría 3	Evocar una vivencia similar
Subcategoría 4	Señalar causa en una vivencia similar
Subcategoría 5	Indicar consecuencia en una vivencia similar
Subcategoría 6	Referir sentimientos propios
Subcategoría 7	Identificar sentimientos ajenos
Subcategoría 8	Empatizar con un personaje/persona
Subcategoría 9	Empatizar con una vivencia similar

Tabla 4. Categoría personal. Fuente: Elaboración propia, inspirada por Sipe (2008).

En consecuencia, la relación entre experiencia vital del participante y situación representada en la propuesta *Wonder Ponder* se muestra como una clave para la elaboración de opinión, puesto que el estudiante utiliza sus conocimientos previos y experiencias vitales en la construcción de sus argumentos. A modo de ejemplo el siguiente extracto:

Mediadora: ¿Creéis que el señor tiene más derecho a tocar la gaita que el niño a dormir?

R.: A lo mejor tiene que tocar la gaita porque son deberes. Y tiene que practicar.

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

O.: Claro, y tiene derecho porque si no lo hace le pueden castigar. O poner mala nota.

A.: Pero si le molesta se lo tiene que decir, que tiene que dormir porque es de noche y no le deja con el ruido. En mi casa una vez había ruido de obras y los vecinos se quejaron porque no le dejaba dormir

(...)

L.: Pero si se la tira a lo mejor el gaitero se pone triste. A mí cuando mi hermana me tira los juguetes al suelo no me gusta. A lo mejor el gaitero no lo hace queriendo.

H.: Mi papá dice que hay que decir "por favor, ¿puedes parar?". No pelearse. (...)

M.: Pues a mi hermana cuando no le gusta la comida la escupe.

S.: Pero se tiene que comer la comida para crecer, aunque no te guste, como con la verdura

R.: Eso dice mi abuela

(...)

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

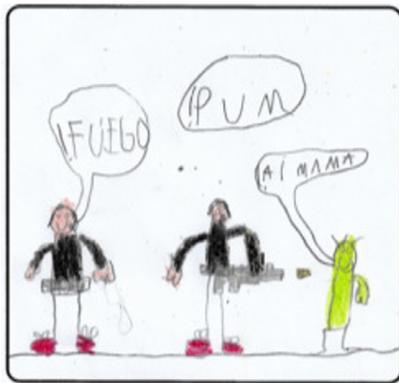
Mediadora: ¿Por qué?

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, 2, 3 y 4)

Como muestra el análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las maestras, en concordancia con el análisis de los datos, el hecho de abordar temas como la libertad y los derechos humanos desde situaciones conocidas por los participantes, facilita el proceso de argumentación (Figura 2). De hecho, como defiende una de las maestras entrevistadas, la ambivalencia que se plasma en las ilustraciones y las preguntas admite barajar diversas posibilidades, lo cual permite abordar las situaciones representadas eliminando juicios de valor para explorar las razones de una perspectiva u otra.



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.

Figura 2. Actividad de creación. Respuesta del participante A., con intervención del participante L.

La capacidad de pro-argumentar y contrargumentar a favor de diferentes puntos de vista simultáneamente puede indicar uso de estrategias argumentativas complejas, según 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 (Tabla 5) se refiere al desarrollo del discurso de los participantes caracterizado por el empleo de distintas estrategias proargumentativas y contrargumentativas. En este sentido, se identifican en las marcas morfosintácticas del discurso como la 3ª persona del singular y el plural para hacer referencia a personas ajenas o la 2ª persona del singular y el plural para realizar interpelaciones a otros hablantes que participan en la conversación, así como la utilización de diversos tiempos verbales que expresan condición o causalidad, diversas expresiones de opinión como "yo creo", "(no) estoy de acuerdo", "yo pienso que" o "yo creo que", el uso de locuciones causales como "porque" y locuciones adversativas como "sino" o "aunque".



Características del discurso de los participantes	
Subcategoría 1	Uso de marcas morfosintácticas del discurso (2ª y 3ª persona del singular y el plural)
Subcategoría 2	Uso de tiempos verbales condicionales y causales
Subcategoría 3	Uso de expresiones de opinión (Ej.: "yo creo", "estoy de acuerdo" o "no estoy de acuerdo")
Subcategoría 4	Uso de locuciones causales (Ej.: "porque")
Subcategoría 5	Uso de locuciones adversativas (Ej.: "sino" o "aunque")
Subcategoría 6	Uso de estrategias proargumentativas
Subcategoría 7	Uso de estrategias contrargumentativas

Tabla 5. Categoría lingüística. Fuente: elaboración propia.

Al principio de las sesiones se generaron lo que Sipe (2008) entiende por respuestas personales, en las que predomina 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 no os vieran vuestros padres?

- 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 del alumnado evolucionó hacia respuestas analíticas y argumentativas, que se refleja en el uso de marcas morfosintácticas del discurso como la tercera persona, los tiempos verbales condicionales, el uso de conjunciones, y de estrategias complejas proargumentativas y contrargumentativas:

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 que nos descanses las pupilas y 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 es que 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.

Este proceso discursivo subraya la importancia del componente lingüístico de *Wonder Ponder* y el discurso de la mediadora, que actúan como “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, la utilización 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). Este hecho se refleja tanto en su discurso oral del alumnado como en la actividad de creación de sus propias tarjetas *Wonder Ponder* (Figura 3 y Figura 4), en las que se sirven de las originales y del discurso de la mediadora como modelo tanto a través de la apropiación del objeto material como la integración del discurso gráfico y verbal, y así representan una situación y la argumentan, como se hizo durante las sesiones:

Aparicio Ibarreche, M., Taberner, R. y Calvo Valios, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta “Wonder Ponder. Filosofía visual para niños”. *Didacticae*, (13), 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>



Figura 3. Actividad de creación. Respuesta de la participante I.

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.



Figura 4. Actividad de creación. Respuesta del participante D.

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 esta llorando?



La situación de conversación generada en el aula se convirtió en un espacio comunicativo y colaborativo 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

Teniendo en cuenta el análisis presentado, se pueden extraer diversas conclusiones. Primeramente, el input objetual y gráfico-lingüístico de *Wonder Ponder* propició un diálogo entre el estudiantado que les permitió un proceso argumentativo caracterizado por el uso del lenguaje para pensar colectivamente. De esto se infiere que el dinamismo de la propuesta y el acto de manipulación del objeto-libro, puede ayudar en las primeras edades a ordenar y visualizar sus ideas de manera física, y así propiciar el cambio de un discurso narrativo a un discurso argumentativo más organizado, ya que el estudiantado se apropia del objeto y el lenguaje de este como elemento exploratorio, y lo usa como prueba palpable para ejemplificar y fundamentar argumentos, como ocurrió durante las sesiones.

Así pues, la conversación se muestra como contexto en el que se hace visible el razonamiento del alumnado a través del uso de estrategias argumentativas simples, como la exposición, y complejas, como la proargumentación y la contrargumentación (Gille, 2001). El análisis de los resultados refleja un menor empleo de estrategias argumentativas complejas como el "sustento de opinión con argumentos" y la "proargumentación", y un mayor uso de las estrategias argumentativas simples como "introducir una opinión" y "apoyar sin argumento claro" cuando el alumnado trabajaba en pequeños grupos, obligando a la mediadora a intervenir más para que la conversación fluyera. De esto se concluye que, para propiciar el uso de estrategias argumentativas complejas, sin necesitar la intervención constante de la mediadora, debe asegurarse el debate en grupos más amplios y la participación de todos, ya que esto aporta al alumnado un input rico en diversos puntos de vista, que facilita un cuestionamiento activo por parte de los y las participantes y la construcción conjunta de sentido.

Por otra parte, el discurso oral de los participantes evolucionó de un modelo narrativo a estructuras sintácticas propias de un pensamiento analítico y argumentativo gracias al "andamiaje" lingüístico (Bruner, 1976, citado en Mercer, 2001) proporcionado por las preguntas de la propuesta y el discurso de la mediadora. Concretamente, se infiere que las preguntas de la propuesta que implicaban escoger entre dos alternativas, para después mostrar la ambigüedad y perspectiva de ambas (ej.: ¿Puede haber libertad sin seguridad?/¿Puede haber seguridad sin libertad?, ¿Pensáis que tiene derecho a decirle lo que tiene que hacer?/¿Y él a hacer lo que le dé la gana?), así como las preguntas y cuestiones que apuntaban directamente a sus propias experiencias, expuestas tanto en las tarjetas como por la mediadora (ej.: ¿Habéis pensado cosas malas alguna vez?/¿Creéis que eso os hace malos?, ¿Cuándo y por qué castigaríais a alguien?/¿Podemos castigarnos a nosotros mismos?), ayudaron al alumnado a explorar y explicar argumentos tanto a favor como en contra de distintas alternativas, propiciando la proargumentación y la contrargumentación. También destaca el acto por parte de la mediadora de recalcar en las preguntas de la tarjeta el uso de marcas morfosintácticas concretas, conforme se exploraba la imagen y texto de las mismas antes y durante la conversación. Se



deduce que esto provocó que el propio alumnado pusiera más atención al input lingüístico del discurso de las tarjetas y la mediadora, ya que ellos mismos comenzaron de manera autónoma a destacar frases y palabras durante su exploración, y a introducirlas en su discurso. Esto se refleja en el uso que hicieron 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, estructuras características de una conversación exploratoria (Mercer, 2001) en busca del razonamiento colectivo.

Finalmente, ha de puntualizarse que las conexiones que realizó el alumnado entre su contexto natural, y la temática y situaciones representadas en *Wonder Ponder* les ayudó a construir argumentos desde lo conocido. Esto puede relacionarse con lo expuesto por Sipe (2008) y la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), que entiende la elaboración de significados mediante la vinculación de discurso a emociones y experiencias personales. Por ello, se deduce que exponer al alumnado, al inicio y durante la conversación, a imágenes de apoyo y situaciones ejemplo de la temática que conecten con su experiencia vital, como ocurrió con las preguntas e ilustraciones de las tarjetas escogidas, en vez de meramente proponerle un tema a debate en el que deban escoger un bando, es beneficioso para un primer desarrollo de su discurso argumentativo y organización de ideas. Más concretamente, las imágenes y situaciones que vinculen con sus vivencias personales, les permitirán utilizar su experiencia de vida como base para generar una opinión y construir un argumento, que toma como referencia lo aprendido de esa vivencia previa y las figuras de autoridad participantes de ella. Esta construcción de sentido favorece la interacción social (Calvo, 2019) y un proceso de reflexión que les permite entender diferentes perspectivas y argumentar tanto a favor como en contra.

Dado lo expuesto anteriormente, se derivan del estudio las siguientes implicaciones didácticas: En primer lugar, trabajar sobre la Competencia Argumentativa y su desarrollo en el aula, no puede hacerse sin la práctica. Debe aprenderse a argumentar, argumentando, exponiendo al alumnado a propuestas y situaciones de diálogo que despierten su interés y les permitan participar e intercambiar ideas y opiniones. De hecho, el aprendizaje de esta competencia debería continuarse a lo largo de la vida. Sería conveniente comenzar trabajando la CA desde los primeros años, no solo en cursos superiores, así como continuar con su desarrollo de manera longitudinal a lo largo de los distintos cursos por los que pasa el alumnado, consiguiendo así un aprendizaje continuo e ininterrumpido que podría ayudarles en las distintas etapas presentes y futuras de su educación. En segundo lugar, tampoco se puede aprender a argumentar de manera individualizada, por lo que el trabajo de la argumentación debe realizarse en grupo. Sería positivo habilitar espacios y momentos en el aula para la participación y la escucha del estudiantado, permitiéndoles dialogar entre ellos de manera regular a lo largo de la semana escolar, y dándoles libertad para expresar sus opiniones y explorar distintos puntos de vista en conjunción con lo compartido con otras personas. Finalmente, una manera positiva de comenzar con el desarrollo de los distintos componentes de la CA desde los primeros años escolares podría ser a través de la lectura y trabajo de diferentes obras de literatura infantil, que permitan el diálogo y la interacción con las mismas. Debería empezarse por introducir en el aula propuestas que partan desde temáticas cercanas al alumnado con elementos y preguntas que generen asombro, como *Wonder Ponder*, entre otros. Esto puede convertirse en una actividad de descubrimiento y construcción de significados. Además, estos textos y/o propuestas a presentar al grupo-clase deberían tener un rico input lingüístico, permitiendo al alumnado explorar como están formuladas las oraciones y preguntas, y las diversas formas de



expresarse en torno a ellas. Esto permitiría al alumnado realizar conexiones entre su contexto natural, la temática tratada y el discurso, ayudando a la construcción de argumentos.

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. Han de tenerse en cuenta una serie de limitaciones que podrían haber influido en los resultados. Primero, la limitación temporal con la que se contó para realizar el taller de conversaciones filosóficas y permanecer en el campo. Segundo, en cuanto a las limitaciones metodológicas derivadas del análisis de datos, hubiera sido positivo compatibilizar el análisis de datos cualitativo con un análisis de datos cuantitativo, de esta manera, los datos obtenidos habrían sido más abundantes y reflejado mejor la realidad del caso. Asimismo, aunque las respuestas del alumnado participante fueron abundantes, resultaría positivo para próximas investigaciones contar con un tamaño de muestra mayor. Finalmente, como limitación derivada del diseño de investigación, debería haberse tenido más en cuenta la posible influencia de las intervenciones de la mediadora en las respuestas del alumnado en lo que al desarrollo de la CA se refiere. Sin embargo, este se considera un primer estudio de partida, y las diversas limitaciones que hayan podido afectar los resultados se tendrán en cuenta para diseñar próximas investigaciones, que confirmaran y/o contrastaran los datos obtenidos.

De cara a líneas de trabajo futuras, se sugieren algunas perspectivas de investigación: cabe plantear la replicación del diseño con una muestra de participantes mayor de diferentes contextos socioculturales y centros escolares urbanos y rurales a fin de llevar a cabo una comparativa de la brecha entre distintos contextos, así como el análisis de la posible influencia de la mediadora en las respuestas del alumnado participante. También, entre los futuros desarrollos de esta línea de investigación, cabe plantear la inclusión en las sesiones de conversaciones filosóficas, de un corpus construido de distintos libros infantiles de ficción y no ficción, en aras de realizar un análisis comparativo que permita determinar qué tipo de obras infantiles y/o propuestas ayudan a fomentar los distintos componentes de la Competencia Argumentativa, así como qué características discursivas del corpus seleccionado favorecen el desarrollo de esta competencia y el discurso oral del alumnado.

Agradecimientos

Este artículo se enmarca dentro del proyecto "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural". PID2021-126392OB-I00 - Proyectos I+D+I. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Investigadora Principal: Rosa Taberero Sala. Universidad de Zaragoza.

Referencias

Aragón, L., Sánchez, S. y Enríquez, J.M. (2021). El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 18(1), 1103. <https://doi.org/h8b6>



- Arraiz, A., Sabirón, F. y Azpillaga, V. (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. <https://bit.ly/3QNIQ6B>
- Bassart, D. G. (1995). Elements for teaching argumentation in primary school. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 41-50. <https://doi.org/c2zs8k>
- Bermúdez Vázquez, M. y Casares Landauro, E. (2017). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. En *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 4, 23-31. <https://doi.org/h8b7>
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 33-39. <https://bit.ly/3bVW5DB>
- Bøe, M. y Hognestad, K. (2010). Critical thinking in kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 151-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051599011>
- 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*. David McKay Company, Inc.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje* (1.ª ed.). Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* (1.ª ed.). Alianza Editorial.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos*, 18(1), 41-51. <https://doi.org/h8b8>
- Cano, M. y Castelló, M. (2016). Argumentar para aprender: Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84-118. <https://doi.org/gjtcsw>
- Cano, M., Castelló, M. y Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 383-410. <https://doi.org/h8b9>
- Cano Ortiz, M. y Vilà Santasusana, M. (2022). Argumentar para aprender: Del debate a la argumentación escrita. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 95, 21-27. <https://bit.ly/3dCkr5K>
- Dueñas, J. (2013). Contención expresiva y propuestas de fabulación: grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas*, 2, 1-11. <https://bit.ly/3Qs7ycQ>
- Duthie, E. y Martagón, D. (2016). *Wonder Ponder, Lo que tú quieras*. Traje de Lobo S. L.
- Duthie, E., Martagón, D. y Martínez, R. (2018). Carta blanca: Matrioska «Wonder Ponder» ¿Cuántas series caben en una serie? *Fuera [de] Margen*, 22, 34-35.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula* (1.ª ed.). Paidós Ibérica.
- Ferrer Ripollès, M. y Miró Escuder, M. (2022). Enseñar a argumentar en sexto de primaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 7-14. <https://bit.ly/3w9shds>
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45, 1-20. <https://doi.org/h8cb>
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: Un estudio de conversaciones intra e interculturales* (Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo). <https://n9.cl/pz3go>
- Golder, C. y Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10(2), 271-282. <https://doi.org/b39kbq>
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2015). *De pragmática y semántica* (2.ª ed.). Arco/Libros S. L.
- Guzmán-Cedillo, Y., Flores Macías, R. y Tirado Segura, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. <https://bit.ly/3QIn9og>
- Guzmán-Cedillo, Y. y Flores Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/ghcwtp>



- Iordanou, K. y Rapanta, C. (2021). "Argue With Me": A method for developing argument skills *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/gjg79r>
- Jones, B. e Idol, L. (Eds.). (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (1.ª ed.). Routledge.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://doi.org/c6z6ht>
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, K. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/h8c8>
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/h8c9>
- Linden, T. (2019). Das Philosophische Kinderbuch: Ellen Duthie, Daniela Martagón. Grausame Welt? Nachdenken über Gut und Böse. *Philosophie Magazin*, 46, 90.
- Lipman, M. (2015). *Natasha, aprender a pensar con Vygotsky: Una teoría narrada en clave de ficción* (4.ª ed.). Gedisa.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación* (1.ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar: El plan de lectura* (1.ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras* (1.ª ed.). Alianza.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Addison Wesley.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Como usamos el lenguaje para pensar juntos* (1.ª ed.). Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España. (29 sep. 2021). Competencia en comunicación lingüística. <https://bit.ly/3QySonU>
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult. Defining children's literature* (1.ª ed.). The Johns Hopkins University Press.
- Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura y Escritura*, 3(6), 47-77. <https://bit.ly/3c6qUVX>
- Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y. y García-Mila, M. (2016). Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/h8db>
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (1.ª ed.). Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14.ª ed.). Morata.
- Plantin, C. (2015). *La argumentación* (1ª. Ed.). Ariel Quintaesencia.
- Ramos, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropicelias et Companhia.
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Rapanta, C., García-Mila, M., y Gilbert, 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. <https://doi.org/ghgd9t>
- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks* (1.ª ed.). Routledge.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración* (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Rubio-Navarro, G. (2022) ¿Preparamos al alumnado para que exprese su opinión por escrito? Una visión desde bachillerato. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 42-50. <https://bit.ly/3pnqbmF>
- Ruiz Ruiz, J. J. y Solbes Matarredona, J. (2022). Los «detectores» de falacias en los debates de los estudiantes sobre cuestiones sociocientíficas. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 28-35. <https://bit.ly/3T6KUIW>
- Saiz Sánchez, C. y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/h8dc>



- Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J. y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos* 124, 73-90. <https://doi.org/h8dd>
- Santos Velandia, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. En *Infancias Imágenes*, 11(2), 8-15. <https://bit.ly/3w9SU21>
- Silva, S. (jun. 2016). O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias. Lecture. En *CONFIA. International Conference on Illustration & Animation Barcelos*. Congreso celebrado en Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/42177>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica* (1.ª ed.). Morata.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (1.ª ed.). Teachers College Press.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.
- Tabernero, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En *Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate*, 9-44.
- Tabernero, R. (2016). A fondo. El lector en el espacio del libro. *Fuera [de] Margen*, 19, 22-25.
- Tabernero, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. En A. M. Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias & Companhia.
- Uskola, A., Burgoa, B. y Maguregi, G. (2021). Integración del conocimiento científico y de la capacidad argumentativa en tomas de decisión sobre temas sociocientíficos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1101. <https://doi.org/h8df>
- Vargas Sandoval, B.E. y Álvarez Tamayo, O.D. (2019). La competencia argumentativa en la construcción del aprendizaje en profundidad en estudiantes de básica primaria. *Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, edición extraordinaria*, 187-196. <https://bit.ly/3QQgZT8>
- Vilà Santasusana, M. y Medina Mayol, J. (2021). "De mayor quiero ser..." La argumentación oral (y escrita) paso a paso. *Aula de Innovación Educativa*, 301, 21-25. <https://bit.ly/3QwAtwj>
- Villanueva Meneses, R. y Prieto López, J.O. (2021). La enseñanza de la argumentación escrita en ciencias naturales a partir del uso de rutinas de pensamiento. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 189-208. <https://bit.ly/3JZYnOo>
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.ª ed.). Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1*. (pp. 39-243). Plenum Press.
- Wonderponderonline (2021). *Proyectos de aula*. <https://bit.ly/3zZxdCU>