

LA ARGUMENTACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA LÚDICO-EDUCATIVA

Nadia Soledad Peralta

nperalta@irice-conicet.gov.ar

Mariano Castellaro

castellaro@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario.

RESUMEN

Este trabajo describe el diseño teórico-metodológico del juego "Erik pregunta", una propuesta lúdica educativa para fomentar la argumentación en niños de 9 a 12 años. Basado en un enfoque socioconstructivista, el juego busca desarrollar habilidades argumentativas mediante la interacción entre pares. La argumentación es clave en el proceso educativo, permitiendo a los niños expresar sus puntos de vista, analizar perspectivas ajenas y defender sus opiniones razonadamente. El juego está compuesto por cartas "tema", "desafío" y "puntaje", que guían a los niños a reflexionar sobre diversas temáticas (amistad, animales, tecnología, entre otros) y expresar sus argumentos de forma estructurada. El juego fue evaluado en términos de atracción, comprensión, aceptación y versatilidad, cumpliendo satisfactoriamente con estos criterios y promoviendo una interacción activa. Un ejemplo de su uso fue la experiencia realizada en la Biblioteca, donde niños participaron en rondas del juego, abordando temas como animales y tecnología. Esta experiencia destacó la flexibilidad del juego, la generación de debates y reflexiones y el fomento de la empatía. La actividad también incluyó búsqueda de preguntas, promoviendo la curiosidad y la capacidad de preguntar, lo que enriqueció la experiencia educativa. Este juego es una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades argumentativas en el ámbito educativo.

Palabras clave: juego; argumentación; socioconstructivismo; educación; interacción entre pares

ABSTRACT

This paper describes the theoretical-methodological design of the game "Erik pregunta," an educational game proposal aimed at promoting argumentation in children aged 9 to 12. Based on a socioconstructivist approach, the game seeks to develop argumentative skills through peer interaction. Argumentation is key in the educational process, allowing children to express their viewpoints, analyze others' perspectives, and defend their opinions in a reasoned manner. The game consists of "theme," "challenge," and "score" cards, which guide children to reflect on various topics (friendship, animals, technology, among others) and express their arguments in a structured way. The game was evaluated in terms of attraction, comprehension, acceptance, and versatility, meeting these criteria satisfactorily and promoting active interaction. An example of its use was the experience held at the Library, where children participated in rounds of the game, discussing topics such as animals and technology. This experience highlighted the game's flexibility, its ability to generate debates and reflections, and its promotion of empathy. The activity also included a question-searching component, encouraging curiosity and the ability to ask questions, which enriched the educational experience. This game is a valuable tool for developing argumentative skills in the educational field.

Keywords: game - argumentation- socioconstructivism - education - peer interaction

INTRODUCCIÓN

El trabajo posee dos objetivos. El primero es describir la lógica teórico-metodológica del juego "Erik pregunta" desarrollado como propuesta lúdica educativa. El segundo es ilustrar el uso del juego a través del relato de una experiencia educativa. Durante muchos años,

nuestro grupo de investigación denominado “Procesos Sociocognitivos de Aprendizaje” se ha enfocado en el análisis de la interacción sociocognitiva en contextos educativos. Este proceso implica la construcción de conocimientos en entornos colaborativos, siendo el aula universitaria un contexto clave para estudiar estos procesos y sus efectos subjetivos (Castellaro y Peralta, 2020). Desde un enfoque socioconstructivista, la construcción de conocimiento depende de la interacción con otros, lo que justifica el estudio de las dinámicas sociocognitivas en este entorno.

En este marco, la argumentación emerge como una manera racional de resolver las diferencias de puntos de vista que se producen entre los sujetos. Requiere elaborar un discurso para definir un punto de vista y justificarlo, al mismo tiempo que examina las perspectivas involucradas (Castellaro y Peralta, 2020; Leitão, 2000). Este proceso compromete a los participantes en un acto social con un contexto y una finalidad específicos. La argumentación no solo puede surgir de una controversia, sino también de la búsqueda de consenso o del entendimiento, ya sea entre varios hablantes o en un diálogo interno (Larraín, 2017).

Desde la perspectiva conceptual que adoptamos, toda forma de argumentación es dialógica, ya que siempre implica una alteridad a la que se debe convencer o ante la cual se justifica el discurso (van Eemeren & Grootendorst, 2011; Micheli, 2012). Así, la argumentación se convierte en un juego dialógico de expresión y negociación del significado de los argumentos, donde el valor de cada argumento radica en su contribución al diálogo, apoyando o cuestionando los puntos de vista involucrados (Baker, 2015; Kuhn et al., 2016). Por ello, nuestros estudios sobre interacción sociocognitiva no solo se centran en el conflicto como oportunidad para la construcción de conocimiento, sino también en la argumentación como clave para su resolución.

Como puede observarse, la argumentación implica un proceso cognitivo complejo que considera tanto las creencias y los argumentos de los interlocutores como sus perspectivas. Este desafío puede ser particularmente notorio en los niños y las niñas. Según Muller-Mirza et al. (2009), la capacidad de emplear un discurso argumentativo organizado se manifiesta principalmente en los niños mayores, quienes desarrollan habilidades psicológicas específicas, como la descentración, entendida como la capacidad de adoptar el punto de vista de otros. Piaget (1947/2012) sugiere que la habilidad para argumentar emerge alrededor de los 7 u 8 años, pero el distanciamiento de la propia perspectiva y la integración simultánea de los puntos de vista ajenos se alcanza típicamente entre los 12 y los 13 años. A edades tempranas, los niños suelen expresarse de manera egocéntrica, contribuyendo al diálogo de forma individualista. A medida que alcanzan los 7 u 8 años, comienzan a estructurar sus argumentaciones de manera lógica, experimentando una sensación de sorpresa al percatarse de que su pensamiento se conecta con el de los demás, lo que genera dudas y la necesidad de confirmar sus ideas de manera efectiva.

A pesar de que se ha demostrado que los niños en edad escolar básica son capaces de producir textos argumentativos tanto escritos como orales (Ortega de Hocevar, 2016), el desarrollo de las habilidades argumentativas sigue siendo incipiente hasta etapas más avanzadas, lo cual ha generado opiniones contradictorias en la literatura: mientras algunos estudios sostienen que los niños ya pueden argumentar desde edades tempranas (Pérez Pérez y Crespo Allende, 2020; Stein et al., 2020), otros argumentan que esta habilidad se desarrolla principalmente durante la adolescencia (Kuhn y Udell, 2003).

Por otro lado, la evidencia ha identificado dos aspectos clave en el desarrollo de las habilidades argumentativas (Larraín et al., 2014). En primer lugar, la mayoría de los niños en primaria carecen de habilidades de contra-argumentación y enfrentan dificultades para contraponer sus ideas a las de los demás (Muller-Mirza et al., 2009). En segundo lugar, se ha observado que estas habilidades mejoran con la edad, no solo por el simple paso del tiempo, sino también a través de experiencias de participación sistemática. Investigaciones sugieren que las habilidades de contra-argumentación se desarrollan plenamente durante la adolescencia y la adultez, sugiriendo que las capacidades comprensivas, como la identificación de debilidades en el punto de vista del oponente, preceden al desarrollo de la capacidad para formular contra-argumentos.

En línea con lo anterior, en el contexto educativo argentino, se considera que los niños y niñas en el segundo ciclo de la educación primaria (4°, 5° y 6° grado) se encuentran en una fase crucial de su desarrollo, en la cual la escuela debe proporcionar ambientes de aprendizaje que fomenten, conforme a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos por el Consejo Federal de Educación de nuestro país (2013), los siguientes aspectos: la valorización de las posibilidades de la lengua oral y escrita como medios para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos y emociones; la consideración de la lengua como instrumento privilegiado para el aprendizaje y la expansión del universo cultural; el respeto y el interés por las producciones orales y escritas de los demás; la confianza en sus propias capacidades de expresión oral y escrita; y la participación en situaciones diversas de escucha y producción oral (como conversaciones, entrevistas, exposiciones, narraciones, descripciones e instrucciones), utilizando los conocimientos lingüísticos adquiridos en cada año del ciclo y en los ciclos previos.

Larraín (2016) sostiene que la argumentación desempeña un papel crucial en el desarrollo de los conceptos escolares, ya que permite a los estudiantes comprender el campo de significados que rodea cada concepto. En este proceso, la imaginación juega un rol central, ya que facilita la exploración de diversas perspectivas, permitiendo a los niños anticipar y comprender significados implícitos, lo que contribuye a una comprensión más profunda y enriquecida de los conceptos. A medida que los niños crecen, especialmente en la adolescencia, este proceso se vuelve más sistemático y estable. Por ello, en el ámbito educativo, es fundamental superar la separación tradicional entre actividades imaginativas y creativas, por un lado, y actividades de razonamiento, por otro. Larraín (2016) propone que esta integración se logre mediante el fomento del pensamiento hipotético en el aula, incentivando actividades que involucren la construcción de hipótesis sobre temas más allá de los confines del aula.

Una estrategia adicional para promover la argumentación en los niños es gestionar el desarrollo de las discusiones en el aula (Greco et al., 2017). De hecho, tanto la argumentación como el pensamiento crítico son competencias demandadas por los ministerios de educación a nivel mundial, y se consideran de igual importancia que cualquier otra asignatura, particularmente en lo que respecta a la formación ciudadana, dado que el discurso argumentativo constituye la principal herramienta para gestionar las diversas cuestiones que afectan la vida en sociedad dentro de un contexto democrático (Kuhn, 2016; Kuhn et al., 2016). Según Ortega de Hovevar (2020), los niños de escolaridad básica ya están en condiciones de producir textos argumentativos complejos, tanto de forma oral como escrita, y su competencia discursiva aumenta significativamente tras la implementación de una secuencia didáctica diseñada específicamente para este fin,

acompañada de una mediación docente adecuada. Sin embargo, es evidente que, aunque la argumentación alcanza su máximo desarrollo en la adolescencia, la práctica guiada de esta habilidad por parte de docentes, expertos o adultos durante la educación primaria contribuye considerablemente a su desarrollo.

Algunos estudios sugieren que las situaciones de juego son un contexto idóneo para la argumentación (Migdalek et al., 2020; Migdalek et al., 2014). Según Hannken-Illjes y Bose (2019), los niños en edad preescolar son capaces de argumentar durante sus interacciones con otros niños, siempre que estas se desarrollen en contextos ficcionales o de juego. En una línea similar, Bağ y Çalık (2022) diseñaron un juego digital educativo basado en la argumentación para enseñar una asignatura a estudiantes de primaria, confirmando la efectividad de esta metodología en el logro de sus objetivos. Sin embargo, la mayoría de los estudios que abordan la relación entre el juego y la argumentación se centran en el uso del juego de rol como herramienta para el desarrollo de la argumentación, concluyendo en diversas franjas etarias que este tipo de juegos promueve el pensamiento crítico en los estudiantes (Crujeiras-Pérez et al., 2020; Cruz-Blas y Gamboa-Rubio, 2021; Cruz Lorite et al., 2020).

El juego es una dimensión esencial del desarrollo infantil, involucrando aspectos cognitivos, lingüísticos y emocionales. Según Piaget (1945/1989), el juego evoluciona a través de diferentes etapas que corresponden al desarrollo mental de los niños. Inicialmente, los juegos sensorio-motores proporcionan placer funcional, seguidos de juegos simbólicos que satisfacen deseos egocéntricos a medida que se desarrolla la capacidad de representación. Posteriormente, los juegos con reglas, que requieren relaciones sociales y son establecidos por el grupo, se consolidan entre los 7 y 11 años, lo que refleja una socialización más profunda. Vigotsky (1931/1987) enfatizó el papel sociocultural del juego, destacando cómo el juego reglado estimula la atención, la memoria y diversas operaciones mentales de manera placentera. Según Piaget (1947/2012, 1964/2012), los juegos reglados se vuelven posibles durante el desarrollo de la inteligencia lógico-concreta, que ocurre entre los 7 y 11 años, cuando los niños comienzan a justificar sus puntos de vista, considerar perspectivas ajenas, debatir y consensuar, lo que resalta la creciente importancia de la capacidad argumentativa. En este contexto, la implementación de herramientas lúdicas podría beneficiar el desarrollo de las habilidades argumentativas de los niños, al proponer situaciones que fomenten su capacidad de razonamiento y argumentación. En línea con estos fundamentos teóricos, hemos desarrollado un juego de cartas diseñado específicamente para niñas y niños de 9 a 12 años de edad para ayudarlos a expresar sus puntos de vista, desplegar su capacidad argumentativa y reconocer la pluralidad de perspectivas. El mismo fue diseñado para ser utilizado en hogares, escuelas o diversas instituciones interesadas en la temática.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

El juego se compone de una baraja de cartas divididas en tres tipos: cartas “tema”, cartas “desafío” y cartas “puntaje”. Las cartas “tema” abordan diferentes tópicos sobre los cuales los niños deben expresar su opinión y argumentar. Las temáticas cubren áreas como: Historias y personajes ficticios, Animales, Naturaleza, Educación, Amistad, Derechos y Responsabilidades, Alimentación, Deportes y Tecnología. Estas cartas presentan las temáticas en forma de preguntas, tales como: “¿Qué significa ser un buen amigo para ti?”;

“¿Cuáles son las cualidades importantes de la amistad?”; “¿Qué deporte te parece más divertido y por qué?”; “¿Qué animales te gustaría proteger y por qué? ¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?”; “¿Te gusta aprender nuevas cosas en la escuela? ¿Qué es lo más emocionante que aprendiste hasta ahora?”; “¿Es importante que las historias nos enseñen algo nuevo? ¿Podés contar algo que hayas aprendido de una historia?”; y “¿Qué te gustaría inventar en el futuro con la ayuda de la tecnología? ¿Qué problema resolvería tu invento?” (ver modelos en Figura 1).

Figura 1. Cartas modelo del juego “Erik pregunta”



Nota: a la izquierda (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta desafío; en el medio (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta tema; a la derecha (inferior y superior) figuran anverso y reverso de carta puntaje. Autoría propia.

Por otro lado, las cartas “desafío” presentan retos que incentivan la reflexión y la expresión de opiniones, tales como señalar aspectos positivos y negativos de una postura, contradecir la posición de otra persona o la propia, o ponerse en el lugar de un tercero (madre, padre, hermanos, amigos, etc.). Ejemplos de estas cartas incluyen: “Decí lo que quieras sobre el tema”; “Decí lo que dirían tus maestras sobre el tema”; “Decí tu opinión sobre el tema y resaltá dos aspectos positivos”; “Decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”. Finalmente, las cartas “puntaje” son numeradas del 1 al 3, permitiendo que cada jugador califique los argumentos presentados por los demás.

Este juego está diseñado para tres o cuatro jugadores, quienes participan en rondas sucesivas. En el centro de la mesa se colocan las barajas de cartas “tema” y “desafío” boca abajo. En cada turno, el primer jugador selecciona una carta “tema” y lee la pregunta en voz alta para los demás participantes. Luego, cada jugador toma una carta “desafío” que lee en privado y responde a la pregunta de acuerdo con la indicación de su carta desafío. Por ejemplo, si la carta “tema” plantea la pregunta “¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?”, la carta “desafío” podría indicar “Decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”.

Este juego está diseñado en su forma básica para tres o cuatro jugadores, quienes participan en rondas sucesivas. En el centro de la mesa se colocan las barajas de cartas “tema” y “desafío” boca abajo. En cada turno, el primer jugador selecciona una carta “tema” y lee la pregunta en voz alta para los demás participantes. Luego, cada jugador toma una carta “desafío” que lee en privado y responde a la pregunta de acuerdo con la indicación de su carta desafío. Por ejemplo, si la carta “tema” plantea la pregunta “¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?”, la carta “desafío” podría indicar “Decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”.

Aunque esta es la estructura básica del juego, su diseño permite adaptaciones y usos flexibles según los objetivos educativos o lúdicos, pudiendo modificarse las reglas y los temas para ajustarse a diferentes contextos o grupos de edad.

Se realizaron diversas exploraciones del juego en distintos contextos, principalmente en hogares, con el fin de evaluar su efectividad en diversos aspectos. Estas evaluaciones se centraron en la comprensión y aplicación de las reglas del juego por parte de los niños, el nivel de participación e interés durante el juego, y la eficacia de las temáticas abordadas para estimular la argumentación dialógica entre los participantes. Además, se buscó identificar posibles áreas de mejora en el diseño y la implementación del juego para optimizar su impacto en el fomento de la argumentación dialógica. El juego fue evaluado según los siguientes criterios establecidos por Arismendi et al. (2014) y Liévano-Fiesco et al. (2009): atracción, entendimiento del juego y las instrucciones, aceptación y versatilidad. Los resultados de estas evaluaciones indicaron que el juego cumplió satisfactoriamente con todos estos criterios.

UNA EXPERIENCIA DE USO DEL JUEGO

La experiencia se desarrolló en la Casa Imaginada de la Biblioteca Argentina Dr. Juan Alvarez de la ciudad de Rosario, en una actividad que se llama “Club de lectura”. Éste es un espacio brindado por la Biblioteca a niños y niñas de 9 a 12 años de edad, los días viernes por la tarde, con una frecuencia quincenal. Es un espacio de encuentro y de intercambio a través de libros. La propuesta se basa en que, a través de la palabra, la imaginación y el juego, se comparte la lectura particular que puede hacerse de una historia, para enriquecer la experiencia desde la diversidad de formas de vivirla, estimulando la empatía y la imaginación.

El encuentro consistió en tres partes:

Presentación

Utilización del juego

Lectura y búsqueda de preguntas.

Presentación

El grupo estaba constituido por siete niños y niñas de 9 a 12 años de edad y una coordinadora. Se inició la jornada con una búsqueda de papeles en blanco que se escondieron en diversos lugares del espacio. Una vez que las y los niños encontraron los papeles, se realizó una ronda y cada uno se presentaba con la siguiente consigna: “Decí tu nombre y respondé “¿si fueras una pregunta que pregunta serías”. Las y los niños se conocían hace tiempo, al igual que la coordinadora, era un grupo estable que empezó la

experiencia a principio del año 2024. Se realizó la presentación porque en esta ocasión estaba presente la persona responsable del juego. Todos se presentaron y dijeron la pregunta que los representaba, por ejemplo “¿cómo estás?” “¿podríamos juntarnos?”.

Utilización del juego

En este momento de la actividad se utilizó el juego “Erik pregunta” en una versión adaptada. Como se mencionó anteriormente, el juego en la versión original es para tres o cuatro jugadores. La ronda comienza con un participante, en el medio de la ronda se ponen los mazos de cartas tema y desafío dados vueltas. El primer jugador toma una carta tema, lee la pregunta para todos y luego cada uno toma una carta desafío la lee sin que la vea el resto, y responde a la pregunta según se lo indique la carta desafío, por ejemplo: la carta tema dice “¿Cómo podríamos ayudar a los animales en peligro de extinción?” y la carta desafío “decí lo que pensás y lo que podría decir alguien que está en contra”.

En esta oportunidad, los siete niños se sentaron en ronda, y se colocaron las cartas tema divididas por temática (9 temáticas) en el centro y la investigadora repartió boca abajo una carta desafío para cada participante. La primera ronda comenzó con la primera persona que había encontrado el papel en blanco en la presentación. La niña eligió una temática, que fue Animales, leyó en voz baja las tres preguntas y eligió una para compartir con sus compañeros. Todos escucharon la pregunta y la investigadora iba leyendo a cada participante la forma en que tenía que responder en función de la carta desafío que les había tocado, por ejemplo: “decí lo que quieras sobre el tema”. A medida que cada uno iba respondiendo, todos iban opinando y discutiendo sobre la temática. Hubo muchas discusiones y puntos de vista diversos sobre las posibles respuestas. Se realizaron cuatro rondas de juego, en las que se sacaron también las temáticas de Naturaleza, Escuela y Deportes.



Nota: autoría propia

Lectura y búsqueda de preguntas

En este tercer momento, todos los niños y niñas estaban parados y la coordinadora leyó un fragmento del cuento “Oliverio junta preguntas” de Silvia Schujer:

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas.

Pero con tres diferencias:

- 1. que no podía comprarlas en los quioscos;*
- 2. que nadie se las cambiaba; y*
- 3. que el álbum no se llenaba jamás.*

Sabía que no podía comprarlas en los quioscos porque cada vez que lo intentaba, la quiosquera lo miraba con cara rara, le regalaba un caramelo y le decía "Vaya, m'hijito, nomás".

Había comprobado que nadie se las cambiaría porque cada vez que mostraba una pregunta, le devolvían una respuesta.

Y el álbum no se llenaba jamás porque el lugar donde escribía las preguntas no era un álbum sino un cuaderno de tapas duras.

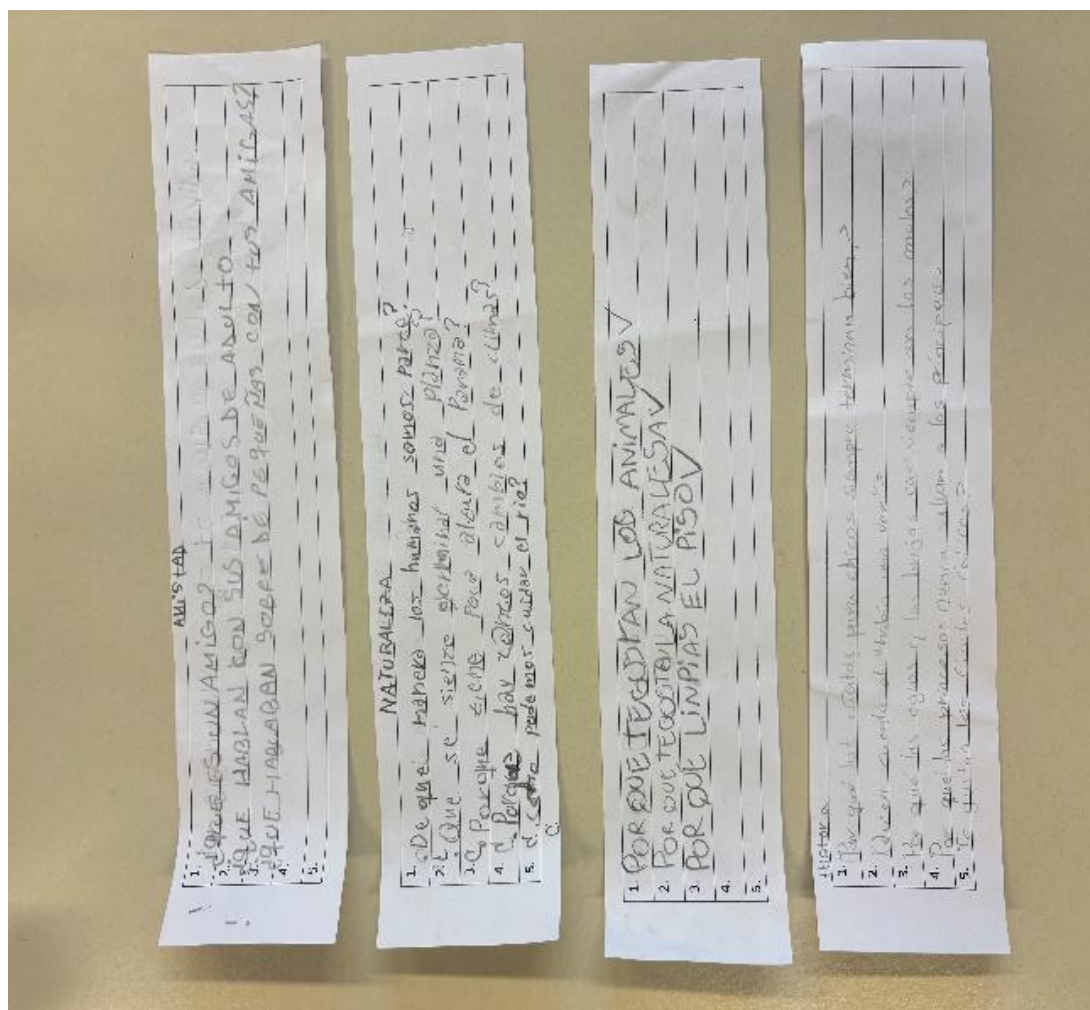
Pero volvamos al principio.

Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas.

Preguntas de toda clase (Schujer, 1989)¹.

Luego de la lectura de este fragmento, la coordinadora les propuso ir a recorrer la Biblioteca y buscar preguntas nuevas para el juego “Erik pregunta”. Se repartieron algunas temáticas y fueron a hacer el recorrido, buscaron en libros y les preguntaron a diferentes personas que estaban en el lugar. Al finalizar, regresaron a la XXX, se sentaron en una ronda en unas mesas y cada uno leyó sus preguntas y se la regalaron a la investigadora.

¹ Schujer, S. (1989). *Oliverio junta preguntas*. Buenos aires: Sudamericana.



Nota: autoría propia.

Luego de la lectura de las preguntas, se tomó una temática de la que no se había hablado, que fue Tecnología, la investigadora tomó una carta al azar y leyó las preguntas y todos opinaron al respecto.

De esa manera concluyó el encuentro que se destacó por su interactividad y participación activa, promoviendo que las y los niños se involucren a través de juegos y dinámicas grupales. La utilización de cartas de desafío permitió una discusión abierta, donde cada niña y niño pudo aportar su punto de vista, enriqueciendo el debate y fomentando la empatía al ponerse en el lugar de los demás. La combinación de juego y lectura, además, hizo del aprendizaje una experiencia divertida y motivante, mientras que la búsqueda de preguntas en los libros y entre las personas presentes despertó la curiosidad y el interés por nuevas temáticas. Asimismo, pudimos comprobar la versatilidad del juego para adaptarse a nuevas situaciones, demostrando sus posibles usos en diversos ámbitos educativos.

CONCLUSIONES

El presente trabajo propuso describir la lógica teórico-metodológica del juego “Erik pregunta” desarrollado como propuesta lúdica educativa destinada a promover procesos de

argumentación infantil, e ilustrar su uso con el relato de una experiencia. A nivel conceptual, se asume una mirada dialógica de la argumentación, es decir, que necesariamente involucra contextos intersubjetivos. En este sentido, el juego se torna como un espacio propicio para el desarrollo de procesos argumentativos entre pares.

Respecto a la experiencia desarrollada en XXX, los resultados fueron positivos en diversos aspectos. Aunque el juego “Erik pregunta” estaba inicialmente diseñado para grupos pequeños de tres o cuatro integrantes, su flexibilidad permitió su implementación en grupos más grandes (siete niños/as y una coordinadora), lo que demostró la adaptabilidad del juego a diferentes tamaños de grupo sin perder su capacidad para fomentar la argumentación. Este aspecto resalta la versatilidad del diseño y su potencial para ser utilizado en diversos contextos educativos. Además, al igual que en los contextos originales, el juego demostró ser una herramienta adecuada para estimular la reflexión, la expresión personal y el intercambio de ideas entre los participantes.

A través de esta dinámica, las y los niños no solo se familiarizaron con contenidos de diferentes temáticas, sino que también practicaron habilidades clave como la escucha activa, el pensamiento crítico, y la empatía. Estos elementos son esenciales en el desarrollo de la argumentación, ya que requieren una apertura hacia las perspectivas de otros, así como una capacidad de auto-reflexión constante. De hecho, una de las características más destacadas de esta experiencia fue la manera en que el juego incentivó a los niños a cuestionar de manera profunda y estructurada, permitiendo que las respuestas fueran puntos de partida para nuevos cuestionamientos.

El espacio de la biblioteca, centrado en la lectura, el juego y la interacción, proporcionó un entorno ideal para que los niños exploraran diferentes formas de abordar un mismo tema, ampliando su horizonte de posibilidades. La actividad de generar nuevas preguntas, vinculadas directamente al juego, ayudó a las y los niños a comprender que las preguntas, lejos de tener respuestas simples, son una puerta abierta a nuevos interrogantes y reflexiones.

Además, el carácter lúdico del juego favoreció un ambiente relajado y colaborativo, lo cual permitió a los participantes sentir mayor libertad para expresar sus ideas y opiniones, sin miedo al error o al juicio de los demás.

Si bien los resultados de la experiencia fueron satisfactorios, existen áreas de mejora que podrían enriquecer aún más el posible impacto del juego en futuros contextos educativos. En primer lugar, respecto a los materiales, sería útil enriquecer las cartas del juego con temáticas de interés más variadas y actuales, lo que permitiría a las y los niños interactuar con contenidos más diversos y desafiantes.

Por otro lado, la dinámica de trabajo colaborativo podría ser enriquecida no solo entre las y los niños, sino también entre el coordinador/a o docente y los participantes. El papel del adulto como mediador podría ser más activo, guiando a los niños en la formulación de preguntas más complejas o fomentando debates en grupos más grandes, lo que mejoraría la experiencia de aprendizaje.

El juego “Erik pregunta” se presenta como una propuesta lúdico-educativa prometedora para fomentar la argumentación en niños, y su potencial se extiende más allá del ámbito de la biblioteca, pudiendo ser implementado en diversos contextos educativos. A través de su aplicación y constante adaptación, es posible continuar desarrollando propuestas

innovadoras que promuevan habilidades críticas, comunicativas y colaborativas entre las y los niños, preparándolos para afrontar desafíos intelectuales y sociales en su vida futura.

REFERENCIAS

- BAĞ, H., & ÇALIK, M. (2022). Argumentation-driven educational digital game: a case of “matter” subject. *Journal of Materials Education*, 44(3-4), 67-76.
- BAKER, M. (2015). The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research: Dialogue, externalisation and collective thinking. In F. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing argumentation in practice* (pp. 175–199). Amsterdam: Benjamins.
- CASTELLARO, M. y PERALTA, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2013). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Ministerio de Educación.
- CRUJEIRAS-PÉREZ, B., MARTÍN-GAMEZ, C., DÍAZ-MORENO, N. Y FERNÁNDEZ-OLIVERAS, A. (2020). Trabajar la argumentación a través de un juego de rol: ¿debemos instalar el cementerio nuclear? *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 125-142
- CRUZ BLAS M.R. Y GAMBOA RUBIO E. E. (2020). El juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. *Polo de conocimiento*, 63(6), 1029-1048.
- CRUZ LORITE, J. M., ACEBAL EXPÓSITO, M. C., CEBRIÁN ROBLES, D. Y BLANCO LÓPEZ, Á. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1302.
- GRECO, S., MEHMETI, T., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (2017). Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? *Journal of Argumentation in Context*, 6(2), 193–219.
- HANNKEN-ILLJES, K. & BOSE, I. (2019). Children in Argumentation Between the Agonistic and Cooperation. *Rhetoric and Language: Emotions and Style in Argumentative Discourse*, 39(4), 465-495.
- KUHN, D. & UDELL, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74, 1245-1260
- KUHN, D. (2016). A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 37, 121-128.
- KUHN, D., HEMBERGER, L., & KHAIT, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48.
- LARRAIN, A. (2017). Argumentation and concept development: The role of imagination. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 521-536. <https://doi.org/j7q8>

- LARRAÍN, A., FREIRE, P. Y OLIVOS, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Perspectivas*, 13(1), pp. 94-107.
- LEITÃO, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332–360.
- MICHELI, R. (2012). Arguing without trying to persuade? Elements for a non-persuasive definition of argumentation. *Argumentation*, 26(1), 115–126.
- MIGDALEK, M, SANTIBÁÑEZ, C. Y ROSEMBERG, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revistas Signos*, 47(86), 435-462.
- MIGDALEK, M., PERALTA, N., RAMÍREZ, M. L. Y IBAÑEZ, M. I. (2020). Argumentar en el jardín de infantes: Análisis exploratorio según la actividad y la función pragmática. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*, 8(14), 29-51.
- MULLER-MIRZA, N., PERRET-CLERMONT, A., TARTAS, V. & LANNACCONE, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En N. Muller-Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). Springer.
- MULLER-MIRZA, N., PERRET-CLERMONT, A., TARTAS, V. & LANNACCONE, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En N. Muller-Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). Springer.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3(6), 47-77.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2020). Competencia discursiva y argumentación temprana. En M. S. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnaux y A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 117-129). UNESCO.
- PÉREZ PÉREZ, S. Y CRESPO ALLENDE, N. (2020). Desarrollo de la argumentación infantil: cambios en la dinámica interaccional y en los procesos inferenciales subyacentes. *Alpha*, 52, 91-110.
- PIAGET, J. (1945/1989). *La formation du symbole chez Venfant: Imitation, jeu et reve, image et representation*. Suiza: Delachaux & Niestle, S. A.
- PIAGET, J. (1947/2012). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PIAGET, J. (1964/2012). *Six études de psychologie*. París: Folio Essais.
- STEIN, M.J., MIGDALEK, M. & ROSEMBERG, C.R. (2020). Narration, argumentation and explanation: a study of the discourse units in spontaneous conversations at mealtimes. *Culture and Education*, 32(4), 705-737.
- VAN EEMEREN, F. H., & GROOTENDORST, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- VIGOTSKY, L. (1931/1987). *Formación de las funciones psíquicas superiores*. (Obra original publicada en 1931). Buenos Aires: Paidós.