

<https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052885>

91-110

**DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN INFANTIL:
CAMBIOS EN LA DINÁMICA INTERACCIONAL Y EN LOS PROCESOS
INFERENCIALES SUBYACENTES**

*Development of children argumentation: changes in interactional dynamics and
underlying inferential processes*

SANDRA PÉREZ PÉREZ

Universidad de Los Lagos (Chile)

sperez@ulagos.cl

NINA CRESPO ALLENDE

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

nina.crespo@pucv.cl

Resumen

Este trabajo es un estudio de casos preliminar y cualitativo, que considera los intercambios dialógicos argumentativos, ante una tarea de dilema moral, de seis parejas de niños y niñas (5, 8 y 11 años). El análisis de la información se fundamenta en dos enfoques (Palmieri, 2014), Visión General Analítica (VGA) de la Pragmadialéctica, y el Argumentum Model of Topics (AMT) de la Escuela de Lugano. El análisis de resultados indicó que todos los grupos son capaces de tomar una postura y defender su posición con al menos un argumento. Sin embargo, a medida que los escolares crecen, van construyendo estructuras de argumentación mucho más elaboradas y aumentan la diversidad de *loci* utilizados. Se concluye que la VGA y el AMT han resultado ser herramientas útiles para describir el desarrollo argumentativo de los escolares a medida que ellos se hacen mayores.

Palabras clave: argumentación dialógica infantil, estructura argumentativa, *loci*

Abstract

This paper presents a preliminary and qualitative case study, which considers the argumentative dialogical exchanges, given in a moral dilemma task, of six pairs of boys and girls (5, 8 and 11 years old). The analysis of the information is based on two approaches (Palmieri, 2014), Analytical Overview (AO) of the Pragmadilectics, and the Argumentum Model of Topics (AMT) of Lugano School. The results indicated that all groups are able to defend their position with at least one argument. However, as schoolchildren grow up, they build much more elaborate argumentation structures and increase the diversity of *loci* used. It is concluded that the AO and the AMT have proved to be useful tools to describe the argumentative development of schoolchildren as they get older.

Key words: Children's dialogic argumentation; argumentative structure; *loci*.

Recibido: 11 agosto, 2019

Aceptado: 20 abril, 2020

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han indicado el valor que tiene la argumentación no solo en el desarrollo lingüístico, sino también cognitivo de niños y jóvenes. Sin embargo, los hallazgos han sido contradictorios, mientras algunos indican que los niños son capaces de argumentar a muy temprana edad (Stein y Albro, 2001; Pontecorvo y Arcidiacono, 2010), otros afirman que esta habilidad solo se desarrolla en la adolescencia (Kuhn, 1991; Felton y Kuhn, 2001; Kuhn y Udell, 2003). Esta aparente contradicción se da por una operacionalización distinta de la argumentación y por una diferencia entre la visión social o individual del fenómeno.

A partir de allí, surge la idea de unificar un doble enfoque que considere, por un lado, la interacción entre los sujetos y, por otro, permita pesquisar los procesos inferenciales subyacentes. Así, autores como Schär (2016, 2017, 2018) y Greco, Perret-Clermont, Iannaccone, Rocci, Convertini y Schär (2018) han propuesto combinar las herramientas que dan cuenta tanto de lo interaccional como de lo individual-inferencial, para analizar argumentos de niños suizo-italianos. El aspecto interaccional se enfrenta utilizando la Visión General Analítica (VGA) de la pragmadialéctica (van Eemeren y Grootendorts, 2004), mientras que el aspecto individual-inferencial se apoya en el Argumentum Model of Topics (AMT) propuesto por la Escuela de Lugano (Rigotti, 2009, Rigotti y Greco Morasso, 2010).

Estos estudios han sido muy fructíferos, pero a nuestro entender, presentan limitaciones en dos aspectos: la edad de los sujetos elegidos y la forma en que se utiliza la herramienta de análisis de la pragmadialéctica. Por una parte, la mayoría de estos estudios (Schär, 2016, 2017, 2018; Greco *et al.*, 2018) se concentran en niños en etapa de adquisición inicial, es decir, menores de 5 años. Además, presentan casos aislados, sin observar el desarrollo del fenómeno a medida que los niños crecen. Por otra parte, el método de análisis de la pragmadialéctica no es usado en forma completa, sino más bien como una herramienta heurística que permite focalizar solamente la estructura de la argumentación. En otras palabras, dejan de lado los componentes del modelo de discusión crítica para resolver una diferencia de opinión, así como los puntos de vista, los argumentos, los roles de los participantes y la estructura de la argumentación.

Frente a esto, el presente trabajo propone describir el desarrollo argumentativo de niños hispanohablantes monolingües, considerando grupos de distintas edades que asisten a colegios de la Región de Los Lagos en Chile. Así, se busca abarcar lo que Nippold (2016) ha denominado el período de desarrollo tardío del lenguaje, en el que cada sujeto logra la maestría u orquestación de los recursos del sistema (Berman, 2004). Respecto de lo metodológico, se propone aquí utilizar, por un lado, las herramientas de la VGA, provista por la pragmadialéctica considerando roles, puntos de vista, argumentos y estructura de la argumentación. La idea es ir más allá del uso heurístico de la teoría, para lograr una descripción más robusta de cómo acontece el desarrollo de la argumentación

en escolares. Asimismo, se utilizarán las categorías del ATM para dar cuenta de los procesos inferenciales que subyacen a los argumentos de los niños.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. VISIÓN DIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

La pragmadialéctica es el resultado de un programa de investigación con una orientación normativa-descriptiva (van Eemeren y Grootendorst, 2004; Walton y Godden, 2006; Visser, Bex, Reed y Garssen, 2011). Para esta propuesta, la argumentación se concibe como “una actividad social cuyo fin es convencer a otros de la aceptabilidad de un punto de vista, mediante la eliminación de las dudas de otra gente” (van Eemeren y Grootendorst, 2004, p. 35). Para ello, toman como punto de partida la discusión argumentativa en el marco de la resolución de una diferencia de opinión y señalan que su modelo tiene un doble carácter: dialéctico y pragmático. Su propuesta incluye una herramienta heurística denominada “Visión General Analítica” que considera cuatro componentes, estos son:

- 1) Los puntos que están en discusión: implica la determinación de las proposiciones con los que se adoptan y cuestionan los puntos de vista. En “el punto de vista se expresa una concepción que supone una cierta toma de posición en una disputa y, mediante un argumento, se hace un esfuerzo por defender esa posición” (van Eemeren y Grootendorst, 2006, p. 33).
- 2) Las posiciones que adoptan los participantes: equivale a determinar quién desempeña el rol de protagonista y quién asume el rol de antagonista en la resolución de una diferencia de opinión.
- 3) Los argumentos (explícitos e implícitos): se identifican los argumentos avanzados por los argumentadores, reconociendo, a la vez, aquellas premisas expresadas y no expresadas en el discurso argumentativo.
- 4) La estructura de la argumentación: determina cómo se organizan las premisas explícitas para respaldar el punto de vista, y existen cuatro tipos: a) estructura única, presenta un único argumento en defensa de un punto de vista; b) estructura múltiple, consiste en varios argumentos individuales, que de manera independiente, cada uno es capaz de justificar un punto de vista; c) estructura coordinada o compuesta, consiste en argumentos brindados por el argumentador que funcionan de manera interdependiente, es decir, están destinados a justificar el punto de vista solo si se toman juntos; d) estructura subordinada, ocurre cuando el argumento que apoya el punto de vista es a su vez apoyado por otro argumento. Así, “la premisa que funciona como un argumento que justifica el punto de vista se convierte en un punto de vista secundario que está justificado por otra premisa” (Palmieri, 2014, p. 39).

2.2. VISIÓN INFERENCIAL- CONTEXTUAL DE LA ARGUMENTACIÓN

El Argumentum Model of Topics (AMT) (Rigotti y Greco Morasso, 2010) es un modelo para el análisis de esquemas de argumentos, que apunta a representar la configuración inferencial de los mismos, es decir, la estructura del razonamiento que subyace a la conexión entre un punto de vista y los argumentos que lo respaldan (Musi, 2018). A diferencia de otros modelos, el AMT considera que la aceptabilidad de un punto de vista depende no solo de un principio inferencial, sino que este también está anclado al contexto, en particular, a aquellas premisas compartidas por el interlocutor (Rigotti y Greco, 2019). Concretamente, el AMT combina el componente inferencial-procedimental y el componente material-contextual para la reconstrucción de la configuración inferencial de un único argumento (Rigotti, 2006; Rigotti y Greco Morasso, 2010; Musi, Ghosh y Muresan, 2016). En relación con el componente inferencial-procedimental, el AMT distingue tres niveles en la reconstrucción de la configuración inferencial de un argumento (Rigotti y Greco Morasso, 2010): 1) el *locus*¹ o relación ontológica de donde se originan los argumentos (por ejemplo, el *locus* de causa-efecto), 2) la máxima, una conexión inferencial específica que deriva del *locus*, cada una de estas crea una subclase de posibles argumentos (por ejemplo, “si la causa está presente, el efecto estará presente”), y 3) la forma lógica (*modus ponens/ modus tollens*) que depende de la formulación de la máxima (Rigotti y Greco, 2019). En cuanto al componente material-contextual, este está vinculado al contexto de la discusión argumentativa (Rocci, 2017; Schär, 2017) representado por 1) endoxa o premisas generales aceptadas por la opinión pública en una situación argumentativa, y 2) dato o hecho concreto que está presente en la discusión y que coincide con la parte explícita de un argumento (Musi, 2018). Por ejemplo, parte de las endoxas de la cultura occidental del siglo XIX y XX, consideraba que era inmoral e ilegal que una mujer usara pantalones. El dato señalaría, que según esa norma, el arresto de Jennie Westbrook en 1882 en la ciudad de Nueva York, por llevar pantalones, era justo.

El AMT, en su aspecto procedimental, clasifica los distintos tipos de argumentos por medio de una taxonomía de *loci*. El *locus* es la fuente de donde provienen los argumentos o el *habitud* (Rigotti y Greco, 2019), interpretándose este último como la “relación ontológica” donde se origina el razonamiento argumentativo (Rigotti y Greco Morasso, 2010). Así, dependiendo de la proximidad del estado de cosas descrito en el punto de vista y el estado de cosas descrito en el argumento, Rigotti y Greco (2019), distinguen tres tipos de *loci*: intrínseco, extrínseco y complejo.

Los *loci* intrínsecos refieren a aquellos en el que el estado de cosas descrito en el argumento se relaciona con el estado de cosas descrito en el punto de vista (Rigotti, 2009;

¹ *Locus* (Pl. *Loci*). Hemos conservado la terminología en latín, así como es utilizada por Rigotti *et al.*, (2019). Estos conceptos provienen de la tradición antigua correspondiendo a *topos* (Pl. *Topoi*).

Rigotti y Greco, 2019). Al respecto, Musi *et al.* (2016) afirman que “este tipo de *loci* implica que los dos estados de cosas tienen lugar de manera simultánea en el mundo real o que la existencia de uno afecta la existencia del otro” (p.84). En la Tabla 1 se ilustran estos *loci* detallados por Rigotti y Greco (2019).

Tabla 1. *Loci* intrínsecos.

<i>Loci</i>	Subtipo o explicación	Ejemplo
Definición	Definición	Es una jirafa porque tiene cuello largo.
	Descripción	
	Implicaciones ontológicas	
Implicaciones extensionales	Del todo y sus partes	Si llora cuando apagas la luz, va llorar en un túnel oscuro.
	De tiempo, de lugar	
Causal	Final-Instrumental	Debe trabajar para comprar lo que le gusta.
	Material	La tortilla es más rica, si está hecha con huevos frescos
	Formal	
	Eficiente	
Correlatos	Se basa en entidades que se correlacionan de manera lógica	Si está casado debe tener una esposa
Concomitancias	Se puede usar para apoyar el punto de vista de que, si dos eventos ocurren de manera concomitante, podrían estar conectados.	Si el esposo se encierra en el cuarto, la esposa llora en la sala, deben haber peleado.

En lo que respecta a los *loci* extrínsecos, Rigotti y Greco (2019) mencionan que en este tipo de *loci* el estado de cosas no está directamente relacionado con el punto de vista, pero sigue estando vinculado a un nivel más o menos abstracto. En la Tabla 2 se presentan los diferentes tipos de estos argumentos tal como los explican los autores.

Tabla 2. *Loci* Extrínsecos

<i>Loci</i>	Subtipo o explicación	Ejemplos
Oposición	Contrarios	Amigos v/s enemigos
	Contradictorios	Presente v/s ausente
	Relativos	Doble v/s mitad
	Privativos	Vista v/s ceguera
Alternativa	La selección dentro de un rango de alternativas en un paradigma	Si para ganar el dinero no es posible trabajar o no se pudo ganar en la lotería, habrá que robarlo.
Analogía	Relaciona dos mundos diferentes pero conectados en términos de algunas características	La maestra es como una madre, por eso es sacrificada como todas las madres.
El más y el menos	Representan relaciones de proporcionalidad	Si Enrique no pudo terminar su tesis en dos años, menos Patricia lo hará en uno.
Finalización y comienzo	Compara una situación actual con un futuro mundo posible	Judith debería dejar de fumar porque es dañino a largo plazo.

En lo referente a los *loci* complejos, estos se caracterizan por estar al límite entre los intrínsecos y extrínsecos (Rigotti, 2009). Más bien en este tipo de *loci*, la relación entre el estado de cosas expresado en la premisa y en el punto de vista es más bien pragmático y no semántico-ontológico como en los otros tipos de *loci* (Musi *et al.*, 2016; Rocci, 2017). En la Tabla 3 se presentan los diferentes tipos de estos argumentos tal como los manifiestan los investigadores.

Tabla 3. *Loci* complejos

Locí	Subtipo o explicación	Ejemplo
Autoridad	Opinión de experto	Este dentífrico es bueno porque ha sido aprobado por los dentistas del país
	Testimonio	
Promesa y advertencia	Posibilidad de logro de la acción	Le advirtieron que el camino era peligroso, por ello, Juan debería ir acompañado.
Conjugados y derivados	Principios gramaticales	Lo que es justo, es bueno; por lo tanto, lo que sucede de manera justa, sucede para mejor.

2.3. INVESTIGACIÓN DIALÉCTICO-INFERENCIAL DEL DESARROLLO ARGUMENTATIVO INFANTIL

En este trabajo, ya se había señalado que los componentes de la pragmadialéctica, de la VGA y del AMT han sido considerados para investigar la argumentación infantil en el contexto suizo-italiano. A continuación, referiremos brevemente a los trabajos más representativos de esta área y a sus hallazgos, ya que ellos constituyen el estado del arte que enmarca nuestra investigación. Bova y Arcidiacono (2013), basándose en la pragmadialéctica, analizaron la secuencia argumentativa entre padres e hijos pequeños durante las conversaciones familiares. Los investigadores observaron que los niños hacen uso de sofisticadas habilidades argumentativas al cuestionar las reglas impuestas por sus padres. En otro estudio, Bova y Arcidiacono (2014) observan que las estrategias argumentativas adoptadas por los niños reflejan las estrategias argumentativas que habían sido utilizadas por sus padres previamente, aunque su opinión sea opuesta. En este sentido, el adulto parece ser una fuente de opinión de experto y no otro niño; además, el contexto donde surgen estas discusiones parece ser fundamental y es el contexto familiar que le permite al niño experimentar sus primeras discusiones argumentativas (Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009). En un estudio posterior, Bova (2015) hace referencia a la capacidad que tienen los niños pequeños para participar en intercambios argumentativos y reaccionar de manera racional durante una confrontación argumentativa con sus padres.

En otra investigación, Schär (2016, 2017) analiza el discurso de los niños preescolares durante una interacción oral. La autora da cuenta de que, al reconstruir las premisas implícitas de los niños, ellas dejan ver un sofisticado razonamiento de sus

argumentos. De esta manera, observó dos *subloci* del *locus* de definición presentes durante la interacción entre niños y adultos: el *locus* de descripción y el *locus* de implicación ontológica. Posteriormente, Schär (2018) analiza una discusión entre una niña de cuatro años y su madre, en un contexto familiar. En particular, se centra en cómo emerge el “asunto” y cómo evoluciona durante la discusión entre la niña y su madre. Los resultados indican que un niño pequeño puede conducir y participar activamente en una discusión argumentativa compleja, y que es capaz de negociar acerca de un tema que es, o no, del todo compartido con el adulto.

Finalmente, Lombardi, Greco, Massaro, Schär, Manzi, Iannaccone, Perret-Clermont y Marchetti (2018) presentan una investigación que se sitúa dentro de los estudios de la teoría de la mente (Wimmer y Perner, 1983), la pragmatialéctica y AMT. Los hallazgos muestran que algunas de las respuestas parcialmente “incorrectas” de los niños dependen de los aspectos pragmáticos de la conversación y no necesariamente son respuestas “noideales”. Lo anterior se explica debido a que los adultos tienen muy claro un tema, pero los niños no necesariamente están conscientes de las metas que tiene el adulto, lo que podría llevarlos a interpretar una situación de manera diferente.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO Y OBJETIVO

Esta investigación se ajusta a las metas de la investigación cualitativa con un alcance descriptivo, cuyo objetivo es observar, utilizando la VGA y el AMT, el desarrollo de la argumentación infantil durante la edad escolar de un grupo de niños hispanohablantes chilenos. Asimismo, este trabajo emplea un diseño no experimental, es decir, se concibe como una investigación que se realiza sin la manipulación deliberada de variables.

3.2. SUJETOS

El estudio considera 6 parejas de niños asistentes a colegios subvencionados de la Región de Los Lagos en Chile. Para seleccionarlos, se tuvieron dos parámetros en cuenta: a) el momento de escolaridad que estaban cursando los niños, para asegurarnos de registrar puntos claves del desarrollo, b) el tipo de colegio que fuera más común en Chile, para asegurarnos de la representatividad de la muestra. Así, según la edad se estableció que dos parejas tuvieran 5 años (inicio de la escolaridad), dos 8 años (consolidación de la lectoescritura) y, finalmente, dos 11 años (inicio del segundo ciclo básico). Según el tipo de colegio, los niños fueron seleccionados de establecimientos subvencionados, pues –según el estudio de Elacqua, Martínez, y Santos (2015)– se puede considerar que estos establecimientos nuclean la mayor cantidad de estudiantes chilenos.

3.3. INSTRUMENTOS

El objeto de investigación es un corpus verbal donde se registra un intercambio dialógico de los niños en el marco de una discusión argumentativa. Para obtener este corpus se utilizó una tarea de dilema moral, pues seguimos a Griswold y Chowning (2013) quienes entienden que esta involucra una toma de decisión frente a la problemática presentada e implicaría una suerte de argumentación. El tipo de dilema moral elegido se denomina de Robin Hood y se presenta a continuación:

Al lado de tu casa, vive un señor muy simpático que se llama Don Beto. Tú vas caminando por el barrio y ves cómo Don Beto entra al banco con una máscara, apunta a la cajera y la obliga a darle todo el dinero.

Ella se larga a llorar y le da el dinero. Después Don Beto sale, se saca la máscara y se va a su casa. Tú estás muy triste así es que vas a la casa de Don Beto y le preguntas: ¿por qué ha hecho eso, Don Beto?

Don Beto te responde: Lo hice porque vi que los niños del Hogar están pasando mucha hambre, ya que las cuidadoras no tienen dinero. Ahora mismo, se los dejaré anónimamente.

Luego tú sigues a Don Beto y ves cómo toca el timbre y deja el dinero sin que nadie lo vea. Las cuidadoras recogen el dinero y salen a comprar comida para los niños.

¿Qué crees que debes hacer?

A: Informar a los Carabineros que Don Beto robó el banco

B: No decir nada, porque el dinero ha servido para ayudar a los niños.

3.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Siguiendo a Palmieri (2014), se realizó el análisis a base del método de la VGA, considerando los siguientes elementos: a) los puntos de vista y el asunto en discusión, b) las posiciones que adoptan los participantes, c) los argumentos avanzados en favor de un punto de vista, y d) la estructura de la argumentación. Una vez reconocida esta última ilustraremos por medio del diagrama-Y del AMT los componentes materiales y procedimentales de un argumento del corpus, para posteriormente analizar la elección de los loci de parte de los niños en diferentes edades. A

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado presentaremos primero los resultados del análisis con la VGA y, posteriormente, analizaremos los argumentos mediante el AMT.

4.1. VISIÓN GENERAL ANALÍTICA

Para comenzar, las Tablas 4 y 5 presentan un resumen de los elementos de la VGA observados en el corpus de argumentaciones infantiles: las posiciones de los

participantes, los de puntos de vista, la cantidad de argumentos avanzados y la estructura de la argumentación.

Tabla 4. Resumen simplificado de los resultados de una Visión General Analítica

Edad	Roles	Puntos de vista	Argumentos
5 años	Cooperan /Paralelo	4	6
8 años	Cooperan (aparecen subtemas)	7	9
11 años	Debaten /cooperan (aparecen subtemas)	6	15

En cuanto a los roles que deben adoptar los participantes en una interacción argumentativa, fue posible reconocer tres categorías: 1) Cooperan (C), no se observa la relación Protagonista/Antagonista entre pares pero el rol de antagonista lo toma el entrevistador y los niños respaldan mutuamente sus argumentos. 2) Argumentan en paralelo (P), tampoco se observa la relación Protagonista/Antagonista pero los pares no cooperan entre sí, y siguen teniendo como antagonista al entrevistador. 3) Debaten, se ve claramente la distribución de roles Antagonista y Protagonista entre pares. Como puede verse en la Tabla 4 en todos los sujetos predomina la relación cooperativa. Las únicas excepciones son una pareja de 5 que no cooperan entre sí, sino que argumentan en forma separada con el entrevistador y otra, de niños de 11 años, que adoptan claramente la distribución de roles protagonista y antagonista.

Estos hallazgos coinciden con lo descrito por Schär (2016, 2017), quien, en sus estudios con niños de 4 y 5 años, observó que el rol del adulto fue de mediador en la discusión y esto se debió más bien a un intento por reformular la discusión en una situación argumentativa. Sin embargo, en nuestro estudio se observa con mayor frecuencia que el adulto toma el rol de antagonista con los niños más pequeños y que los sujetos van independizándose, a medida que crecen. A pesar de esta diferencia, podríamos coincidir con Schär en que el adulto cumple un rol fundamental en la argumentación infantil como un mediador que permite que la argumentación pueda fluir entre los discutidores.

Ahora bien, otro tema interesante de observar fue que, en algunos casos, los sujetos desplegaron subtemas en su argumentación, con los que desplazan el eje central de la problematización. Este sería el caso de una pareja de 11 años (a) y otra de 8 (b).

(a) 11 años

Niña: “Sí, además pudiera haber buscado otra forma... alguna como una especie de campaña, una recaudación, algo así porque...”

Niño: “sí... en estos momentos las campañas sí sirven demasiado... ha habido muchas campañas y han salido con los fines”

(b) 8 años

Entrevistador.: “¿no robarías todo el dinero?”

Niño: “No”

Entrevistador.: “¿Por qué?”

Niño: “Con cuidado le doy el dinero... si tengo dos bolsas, le doy una bolsa y otra para mí”

Entrevistador.: “¿una para ti? ¿Y para qué te dejarías tú el dinero?”

Niño: “para comprarme un I-Phone”

De este modo es posible observar que los niños abandonan el dilema planteado (¿Es bueno robar dinero para ayudar a los niños necesitados?) y se refieren a la utilidad de las campañas para ganar dinero o la propuesta de quedarse parte del dinero para comprarse un I-Phone. En relación con estos hallazgos, Schär (2018) y Greco *et al.* (2017) observaron que los niños se desvían del tema principal y derivan en subtópicos o temas que de igual manera son capaces de discutir argumentativamente. Asimismo, Greco *et al.* (2018) encontraron que los niños son capaces de cuestionar la tarea original propuesta por el adulto; esto se debe a que muchas veces los adultos no comparten los mismos endoxa que los niños.

En relación con el punto de vista, se observa que todos los niños de las distintas edades son capaces de tomar una postura frente a un tema y defender su posición con argumentos sólidos. Nuestros datos concuerdan con los estudios de Schär (2016, 2017), quien declara que los niños son capaces de defender su punto de vista con al menos un argumento. Por otra parte, Bova y Arcidiacono (2014), en un estudio realizado con niños pequeños (entre 3 y 7 años) en un contexto familiar, cuantificó una variación con una proporción de 1,2 argumentos por puntos de vista. Utilizando el mismo corpus, Bova (2015) detectó que los niños produjeron por lo menos un argumento para refutar las reglas impuestas por sus padres, sumando 48 argumentos en 58 momentos de interacciones argumentativas.

Sin embargo, lo que resulta novedoso en nuestros resultados es observar algunas diferencias entre las distintas edades, ya que pareciera haber un incremento de la proporción de argumentos en el grupo de niños de 11 respecto de los de edades menores. Así, se evidenciaron 4 puntos de vista en niños de 5 años (cada niño indicó un punto de vista) y, al mismo tiempo, presentaron argumentos para defender su postura, en promedio de 1,5 argumentos por punto de vista. Por su parte, en los niños de 8 años se observaron 7 puntos de vista. En esta edad, los niños manifestaron claramente, por lo menos, un punto de vista que apoyaron con un promedio de 1,3 argumentos por punto de vista. En otras palabras, aumentaron la cantidad de puntos de vista pero no la de argumentos relacionados. Finalmente, en los niños de 11 años, se observa que disminuye el número de puntos de vista expresados respecto de los observados en niños de 8 y así se distinguen solo 6. No obstante, aumenta el promedio de argumentos que los respaldan a 2,5 y, además, se incrementa la robustez de los mismos.

De la misma forma, esta evolución observada en el *ratio* de argumentos se evidencia en una tendencia a mayor complejidad de la estructura de la argumentación construida por los niños a medida que aumenta la edad. El dato se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Estructura de la argumentación

Edad	Estructura de la argumentación			
	Única	Múltiple	Compuesta o coordinada	Subordinada
5 años	6	0	0	0
8 años	5	4 (2 arg)	0	0
11 años	4	7 (3 arg)	0	4

Como se ve en la Tabla 5, los niños de 5 años producen exclusivamente argumentos únicos para respaldar sus puntos de vista (c)

(c) 5 años

Don Beto tiene que ir a la cárcel porque robó el banco.

Por su parte, tanto los niños de 8 como los de 11 agregan a sus argumentos únicos, argumentos múltiples que suman argumentaciones individuales en una sola intervención (d y e)

(d) 8 años

1. Robar es malo

1.1. porque esto es una falta

1.2. podría obtener el dinero mediante otras formas

(e) 11 años

1. Don Beto hizo algo malo

1.1. porque lo van a arrestar

1.2. no robó de manera inteligente

Al final, solo los sujetos mayores son capaces de producir argumentos subordinados en los que la proposición que apoya el punto de vista es, a su vez, apoyada por otra proposición (f)

(f) 11 años

1.1. Robar el banco está mal

1.1.1. él podría haber buscado otra forma de ayudar a los niños

1.1.1.1. porque esa plata es de otras personas

1.1.1.1.1. esas personas podrían haber estado pensando en usar esa plata para su casa u otras cosas.

Estos resultados evidencian un desarrollo más elaborado en la organización argumentativa durante la edad escolar. No obstante, no ha sido posible corroborar nuestros resultados con los estudios de argumentación infantil desde la VGA, ya que ellos no hacen alusión a la complejidad de la estructura argumental de los niños. A pesar de ello, es posible

indicar que nuestros hallazgos son similares a los estudios elaborados bajo otras perspectivas. Así, Domberg, Köymen y Tomasello (2018) –con una perspectiva mixta que une dialéctica y lógica– revelaron que los niños de 7 años son capaces de usar complejos argumentos, si se los compara con los niños de 5 años. En otras palabras, los sujetos más pequeños son menos estratégicos que los de 7 y utilizan argumentos más simples.

4.2. ARGUMENTUM MODEL OF TOPICS (AMT)

4.2.1. ANÁLISIS DEL DIAGRAMA -Y DEL AMT

En el diagrama-Y, propuesto por Rigotti y Greco (2019), se pueden observar elementos procedimentales (*loci* y máxima) y materiales (endoxa y dato) de un solo argumento. Así, es posible obtener información acerca del proceso de razonamiento del argumentador, en este caso el de un niño de 11 años quien, en una interacción con su compañera, ha tomado el rol de antagonista (Tabla 6).

Tabla 6. Componentes de la Visión General Analítica

Asunto: ¿Es bueno robar dinero para donarlo a los niños necesitados?	
Niña (protagonista)	Niño (antagonista)
Punto de vista: Robar es malo Argumento: él podría haber buscado otra forma para darle dinero a los niños	Punto de vista: Robar no es tan malo Argumento: porque con el dinero robado los niños dejaron de tener hambre.

La discusión se puede visualizar en la Figura 1, según el diagrama -Y.

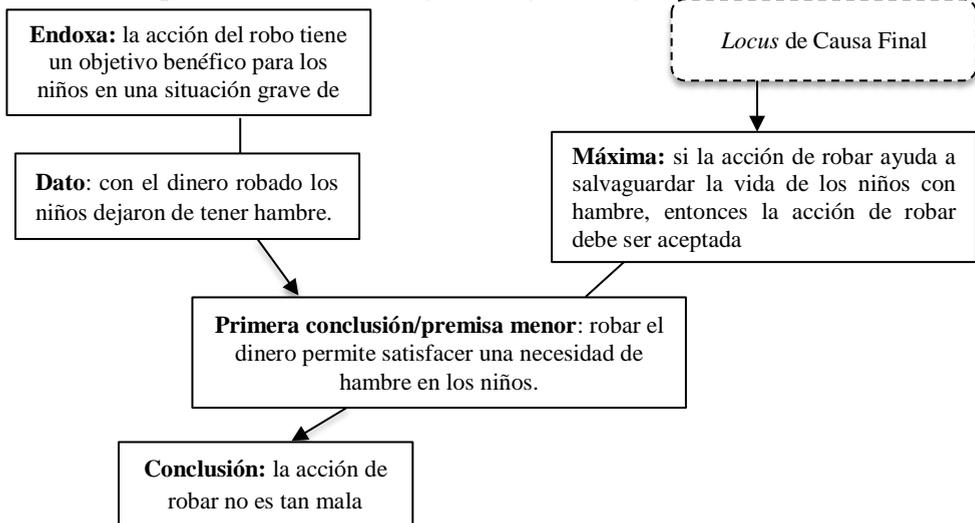


Figura 1: Representación de un argumento en el AMT de un niño de 11 años.

De acuerdo con lo que observamos en el diagrama-Y (figura 1), a la derecha tenemos el componente inferencial-procedimental (*Locus* y *Máxima*) y a la izquierda, el material-contextual (endoxa y dato). En cuanto al primero, podemos ver que el niño basa su razonamiento en el *locus* de causa final. A partir del mismo, se deriva la máxima que, en el caso del niño, es “si la acción de robar ayuda a salvaguardar la vida de los niños con hambre, entonces la acción de robar debe ser aceptada”. Esta última, es una regla inferencial y está implícita en la argumentación del niño; pero, a partir de este análisis, podemos evidenciarla. A la vez, se puede visualizar la premisa menor que deriva de dicha máxima y se explicita en el diagrama como “robar el dinero permite satisfacer una necesidad de hambre en los niños”.

En cuanto a los componentes materiales contextuales propios de la situación comunicativa donde se encuentra esta argumentación, se observa que el dato factual que nos proporciona el niño en su argumento de manera explícita parece controversial, en el sentido que acepta robar para ayudar a los niños. Pero, los endoxa del niño, que muchas veces no son compartidos por un adulto o por otro compañero, parecen indicar que lo que importa es el fin que se quiere lograr (el fin justifica los medios), es decir, ayudar a los niños ante el riesgo de que les pase algo grave o se mueran.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, lo relevante en este análisis es que, a partir de estas dos conjunciones (procedimental-inferencial y material-contextual), aparece una primera conclusión que coincide con la premisa menor del silogismo hipotético (máxima). Como resultado en el diagrama-Y podemos ver gráficamente el punto de cruce de ambos componentes, tanto el material como el procedimental, que nos llevará a la conclusión final (la acción de robar no es tan mala), y así obtener la fuerza del argumento del niño. En este sentido, Schär (2016) hace referencia a que al combinar ambos silogismos, material y procedimental, se puede obtener información del proceso de razonamiento del argumentador. Igualmente, en un trabajo posterior, Schär (2017) añade que la reconstrucción de las premisas implícitas de los niños permite observar que el razonamiento de ellos se basa en ontologías que difieren del adulto.

4.2.2. ELECCIÓN DE LOS *LOCI*

A continuación observaremos cómo aparecen estos *loci* en los niños de diferentes edades. En la Tabla 7 se observa que los niños de 5 años utilizan cuatro *loci* intrínsecos y dos extrínsecos. De los primeros, prefirieron tres de definición (g) y 1 causal (h). En cuanto a los *loci* extrínsecos, eligieron dos veces el *loci* de alternativa.

Tabla 7. *Loci* encontrados a la edad de 5 años

Loci / 5 Años												
Intrínseco					Extrínseco					Complejo		
Definición	Correlatos	Implicaciones Extensionales	Causal	Concomitancias	Oposición	Alternativa	Analogía	El más/El menos	Finalización y Comienzo	Autoridad	Promesa y Advertencia	Conjugados y Derivados
3			1			2						

(g) 5 años

Don Beto es malo porque se robó la plata (definición)

(h) 5 años

Robar no es tan malo, ese dinero sirve para que los niños se compren algo (causa final)

En otras palabras, no se evidencian *loci* complejos en esta edad y esto coincide con resultados del AMT aplicada a argumentación infantil. Así, en dos estudios, Schär (2016, 2017) encontró *loci* de definición en niños de 4 y 5 años, mientras que Greco *et al.* (2018) detectaron *loci* de definición y causa final en niños preescolares.

En cuanto a los niños de 8 años, como se aprecia en la Tabla 8, se observan 4 *loci* intrínsecos, dos de definición y dos causales. Dentro de los *loci* extrínsecos, se evidencia un *locus* de oposición (i) y uno de alternativa (j). Una diferencia considerable entre las producciones de los niños de 8 años respecto de los sujetos de 5 y 11, es que ellos producen *loci* complejos. Por ejemplo, se evidenció tres veces el *locus* de Promesa y Advertencia (k).

Tabla 8. *Loci* encontrados a la edad de 8 años

Loci / 8 años												
Intrínseco					Extrínseco					Complejo		
Definición	Correlatos	Implicaciones extensionales	Causal	Concomitancias	Oposición	Alternativa	Analogía	El más/ el menos	Finalización y comienzo	Autoridad	Promesa y advertencia	Conjugados y derivados
2			2		1	1					3	

- (i) 8 años
Les daría a los niños, pero no todo, necesito el dinero para comprarme cosas (oposición y alternativa).
- (j) 8 años
Robar es malo, Don Beto podría haberlo pedido prestado u obtenerlo trabajando (alternativa)
- (k) 8 años

Dar anónimamente es malo, se podría culpar a los niños del robo (advertencia). Resulta interesante destacar que, en lo que respecta al ejemplo (i), el niño parece haber apoyado su razonamiento en dos *loci*, de oposición y alternativa. Si observamos el ejemplo, diríamos, siguiendo a Boecio (citado en Rigotti y Greco, 2019), que nos encontramos con un *locus* de división, ya que, para dividir cosas, uno necesita hacer una oposición, que es típico de *loci* extrínsecos. No obstante, uno necesita considerar la sustancia de lo que es dividido, lo que es típico de *loci* intrínsecos (Rigotti y Greco, 2019, p.80).

En lo que concierne a los niños de 11 años, en ellos se visualiza un mayor número de *loci* intrínsecos, con una ocurrencia de 9 veces, respecto de los observados en niños de 5 y 8 años, quienes tuvieron una ocurrencia de 4 y 3, respectivamente. Como puede verse en la Tabla 9, los *loci* intrínsecos encontrados a la edad de 11 años fueron dos de definición, cinco causales y dos de concomitancia (l). Asimismo, aumenta el número de extrínsecos, aunque al igual que en la edad de 8 años acuden a *loci* de oposición y alternativa, aquí se añade otro distinto que es el *locus* de finalización y comienzo (m).

Tabla 9. Loci encontrados a la edad de 11 años

<i>Loci / 11 años</i>												
Intrínseco					Extrínseco					Complejo		
Definición	Correlatos	Implicaciones extensionales	Causal	Concomitancias	Oposición	Alternativa	Analogía	El más / el menos	Finalización y comienzo	Autoridad	Promesa y advertencia	Conjugados y derivados
2			5	2	1	3			2			

- (l) 11 años
Robar es malo, se podría culpar a los niños del robo (Concomitancia)

(m) 11 años

Robar es malo, robó por una buena causa pero puede tener consecuencias (Finalización y comienzo)

A modo general, se observa que el razonamiento de los niños, independiente de su edad, se apoya tanto en los *loci* intrínsecos, como en los extrínsecos. La diferencia entre los grupos pareciera estar apuntando sobre todo al número de argumentos producidos. En el gráfico 1 se evidencia este hallazgo.

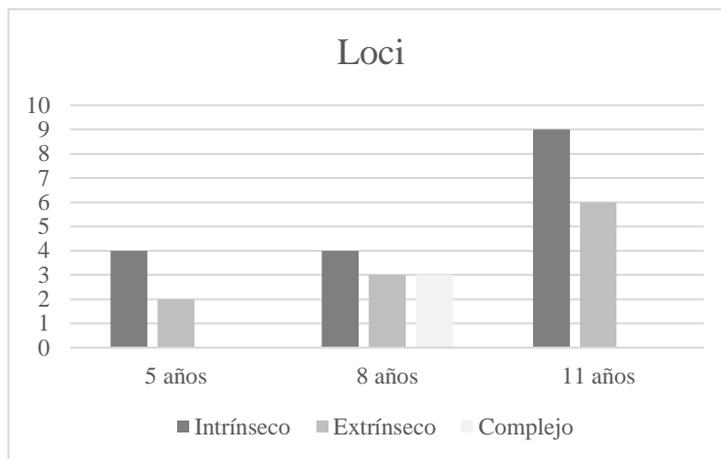


Gráfico 1. Resumen de *loci* encontrados en diferentes edades

Como se ve en el gráfico 1, también es clara la diferencia respecto de los subtipos elegidos: así a los intrínsecos de definición y causal y a los extrínsecos de alternativa, que se evidencian a los 5 y 8 años, los niños de 11 agregan para los primeros, el de concomitancia y para los segundos, el de finalización y comienzo. Finalmente, se puede señalar la presencia de tres argumentos complejos de promesa y advertencia producidos por los niños de 8 años.

Salvo la referencia a los niños menores, no es posible corroborar las tendencias a diversificar los *loci* a medida que aumenta la edad de los sujetos. A este respecto solo se registró un estudio de Greco *et al.* (2017) que detectaron un *locus* de causa-efecto en niños de 8 a 13 años.

5. CONCLUSIONES

El análisis con la VGA permitió observar –corroborando lo propuesto por Schär (2016, 2017)– que la argumentación está presente desde muy temprana edad. Así, ya a los 5 años los niños son capaces de sostener una discusión argumentativa. No obstante, este trabajo permitió observar que esta habilidad todavía está desarrollándose, es decir, se

observan cambios a nivel de interacción y estructura argumentativa a medida que los sujetos crecen y estos podrían interpretarse como un incremento en la habilidad. Por otro lado, Bova y Arcidiacono (2014) señalaban la importancia que tenían los adultos para guiar y modelar la argumentación infantil. Esto se evidenció en nuestro estudio por la preferencia de los niños menores de considerar como antagonista, al adulto que presentaba el dilema y no al otro niño, situación que cambia con los niños mayores.

En cuanto a la estructura argumental, si bien los niños de 5, 8 y 11 años utilizan preferentemente la argumentación única, los mayores incluyen otras estructuras más complejas. Concretamente, hay argumentos múltiples a los 8 y a los 11 años; y, además, este último grupo de edad construye también argumentaciones subordinadas. Lo anterior podría estar en consonancia con lo que plantea Berman (2004), acerca de que –a esta edad– los sujetos van logrando una mayor orquestación de los recursos lingüísticos, lo que permitiría a los escolares ir hacia la construcción de estructuras primero combinadas y luego incrustadas. La argumentación está presente desde el inicio de la escolaridad, el desarrollo puede explicarse en términos de una mayor maestría que les permite hacerlas complejas.

Asimismo, se pudo comprobar que la herramienta de análisis del diagrama-Y del AMT permite dar cuenta claramente de los elementos procedimentales y materiales que están involucrados en cualquier argumentación infantil. Esta herramienta permitió reconstruir el razonamiento implícito de los niños, y así entender por qué un argumento es dado para apoyar el punto de vista utilizado. Finalmente, puede verse que –a medida que los niños crecen– aumenta la diversidad de *loci* utilizados. Si bien los *loci* están presentes en todos los grupos, su uso es mucho más evidente a los 11 años, mientras que hay un aumento de los extrínsecos que es muy típico de esa edad. Lo que pudiera indicar que la pubertad es una preetapa bastante fértil para el desarrollo argumentativo. Con respecto a los *loci* complejos de un niño de 8 años, pensamos que tal vez sea solo la conducta de ese niño y habría que estudiar una mayor cantidad de sujetos para ver cómo se observa la tendencia.

A modo de conclusión, podemos manifestar que efectivamente se evidencia un desarrollo de argumentación infantil tanto en la incorporación de nuevos elementos (los *loci*), en el manejo más acabado de otros (estructura de la argumentación) y la independencia de roles respecto del adulto. Además, la VGA y el ATM han demostrado ser herramientas útiles para dar cuenta de este fenómeno. Sin embargo, este trabajo ha sido realizado con un escaso número de sujetos, creemos que sería realmente importante corroborar o discutir estos hallazgos en un trabajo futuro, utilizando una muestra mayor.

OBRAS CITADAS

- Berman, Ruth (2004). *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bova, Antonio (2015). Children's responses in argumentative discussions relating to parental rules and prescriptions. *Ampersand*, 2, 109-121.
- Bova, Antonio y Arcidiacono, Francesco (2014). "You must eat the salad because it is nutritious". Argumentative strategies adopted by parents and children in food-related discussions at mealtimes. *Appetite*, 73, 81-94.
- (2013). Investigating children's Why-questions: A study comparing argumentative and explanatory function. *Discourse Studies*, 15(6), 713-734.
- Domberg, Andreas; Köymen, Bahar, y Tomasello, Michael (2018). Children's reasoning with peers in cooperative and competitive contexts. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 64-77.
- Elacqua, Gregory; Martínez, Matías y Santos, Humberto (2015). Voucher policies and the response of for-profit and religious schools: evidence from Chile. En P. Dixon, S. Humble y C. Counihan. (Eds.), *Handbook of International Development and Education*. Edwar Elgar Publishing, 408-429.
- Felton, Mark y Kuhn, Deanna (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse processes*, 32(2-3), 135-153.
- Greco, Sara; Perret-Clermont, Anne-Nelly; Iannaccone, Antonio; Rocci, Andrea; Convertini, Josephine y Schär, Rebecca (2018). The analysis of implicit premises within children's argumentative inferences. *Informal Logic*, 38(4), 438-470.
- Griswold, Joan y Chowning, Jeanne (2013). Strategies to Support Ethical Reasoning in Student Argumentation. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 63-75.
- Kuhn, Deanna (1991). *The skills of argument*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kuhn, Deanna y Udell, Wadiya (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Lombardi, Elisabetta; Greco, Sara; Massaro, Davide; Schär, Rebecca; Manzi, Federico; Iannaccone, Antonio; Perret-Clermont, Anne-Nelly y Marchetti, Antonella (2018). Does a good argument make a good answer? Argumentative reconstruction of children's justifications in a second order false belief task. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 13-27.
- Muller Mirza, Nathalie y Perret-Clermont, Anne-Nelly (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Nueva York: Springer.
- Musi, Elena (2018). Tracing the roots of defeasible reasoning through argumentative indicators: A Study of the Italian verb *Sembra* in opinion articles. En S. Oswald, T. Herman, J. Jacquín. (Eds.), *Argumentation and Language. Linguistic, cognitive and discursive explorations*. Cham, Suiza: Springer, 107-130.

- Musi, Elena; Ghosh, Debanjan y Muresan, Smaranda (2016). Towards feasible guidelines for the annotation of argument schemes. En *Proceedings of the third workshop on argument mining*. Berlín, Alemania: Association for Computational Linguistics, 82-93.
- Nippold, Marilyn (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Palmieri, Rudy (2014). *Corporate argumentation in takeover bids*. Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Pontecorvo, Clotilde y Arcidiacono, Francesco (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Rigotti, Eddo y Greco, Sara (2019). *Inference in argumentation: A topics-based approach to argument schemes*. Suiza: Springer.
- Rigotti, Eddo y Greco Morasso, Sara (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The procedural and material components. *Argumentation*, 24(4), 489-512.
- Rigotti, Eddo (2009). Whether and how classical topics can be revived in the contemporary theory of argumentation. En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Pondering on problems of argumentation*. Dordrecht: Springer, 157-178.
- (2006). Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage. *Argumentation*, 20(4), 519-540.
- Rocci, Andrea (2017). *Modality in Argumentation: A Semantic Investigation of the Role of Modalities in the Structure of Arguments with an Application to Italian Modal Expressions*. Springer.
- Schär, Rebecca (2018). On the negotiation of the issue in discussions among young children and their parents. *Revue Tranel*, 68, 17-25.
- (2017). Definitional arguments in children's speech. *L'analisi linguistica e letteraria*, 25(1), 173-192.
- (2016). Uses of arguments from definition in children's argumentation. En *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation*. Canada: OSSA, 1-15.
- Stein, Nancy y Albro, Elizabeth (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse processes*, 32(2-3), 113-133.
- Van Eemeren, Frans, H. y Grootendorst, Rob (2006). *Argumentación, Comunicación y Falacias: Una perspectiva Pragma-dialéctica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Nueva York, EE.UU: Cambridge University Press.

- Visser, Jacky; Bex, Floris; Reed, Chris y Garssen, Bart (2011). Correspondence between the pragma-dialectical discussion model and the argument interchange format. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 23(36), 189-224.
- Walton, Douglas y Godden, David (2006). The impact of argumentation on artificial intelligence. En P. Houtlosser y A. van Rees (Eds.), *Considering Pragma-Dialectics*. Nueva York: Routledge, 287-299.
- Wimmer, Heinz y Perner, Josef (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.