

La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral

Vanessa Cisterna¹ y Elena Garayzábal²

Resumen

El presente artículo revisa el panorama actual de la investigación en argumentación infantil, sus perspectivas de análisis y evaluación, y los principales resultados que de ellas emergen. Cabe hacer notar cómo dichos estudios reflejan ciertas contradicciones- reales o aparentes-producto de una visión parcial del fenómeno argumentativo en sus dimensiones lógica, retórica o dialéctica, que se trasluce en sus resultados. Se propone analizar dichos datos desde una perspectiva teórica integral de la argumentación que permita visualizarlos de un modo complementario y no excluyente. Esta panorámica global evitaría la contradicción, explicitaría y delimitaría las habilidades argumentativas esperables en diversos rangos etarios infantiles y a nivel educativo permitiría comprender mejor la actuación argumentativa en edad infantil.

Palabras clave: argumentación infantil, lógica, dialéctica, retórica, perspectiva integral.

Argumentative Skills in Children: Analytical and evaluative perspectives. A critical review from an integrated approach

Abstract

The present article reviews current studies on argumentative skills in children, their analytical and evaluative perspectives as well as their research results. It is highly noted that such studies exhibit certain contradictions, either obvious or apparent, due to a partial or narrow perspective adopted on the argumentative skills in their logical, rhetorical or dialogical dimensions. An integrated and theoretical perspective is proposed for analysis of the data gathered, which allows for a more complemented view rather than a specific one. This global perspective would not only avoid contradictions, but also trace argumentative skills throughout different age ranges in children/developmental stages??. In an educational setting, this would allow for a clearer understanding of the argumentative activities observed in children.

Keywords: child argumentative skills, logic, dialectics, rhetoric, integrated perspective.

1 Ph.D. Lingüística general. Docente Universidad Bernardo O'Higgins. Correo electrónico: vpcister@uc.cl

2 Ph. D. Lingüística general. Profesora Titular de Lingüística general, Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: elena.garayzabal@uam.es

1.1.- Introducción

La argumentación es una actividad propiamente humana que permite por una parte mostrar que nuestras opiniones son correctas; y por otra, coordinar voluntades para la consecución de un fin. Más específicamente, la argumentación constituye un fenómeno inherente a nuestra naturaleza que poseería dos caras: la racionalidad y la sociabilidad (Rescher, 1993), i.e., cuando argumentamos, no sólo tratamos de comunicar nuestras creencias sino de inducir las mediante el ofrecimiento de razones que hacen plausibles dichas creencias.

Pero si pensamos en la génesis y en el desarrollo de un mecanismo tan fundamental a nuestra naturaleza, podemos ciertamente creer que tanto a la familia como a la escuela, les compete cumplir un rol fundamental. Y esto en varios sentidos: por su constitución como habilidad de pensamiento complejo y que requiere su desarrollo (Bloom et al, 1956); por su asociación con el pensamiento crítico (Walton, 2000), porque se vincula por una parte, con la competencia social y ciudadana; y por otra, con otros contextos de aprendizaje como la competencia matemática, científico-tecnológica, digital y de aprender a aprender (Santa Olalla, 2010). Y tan importante como su buen desarrollo, es preocupante el desempeño real del educando en estas materias. Diversos estudios han revelado las dificultades que los estudiantes de diferentes edades y niveles educacionales tienen cuando argumentan (Marttunen, 1994; Du Boulay, 1999), más si dichos discursos son analizados de acuerdo con criterios evaluativos de expertos en esta área de conocimiento

(Pérez-Echeverría, Postigo y Garcia-Mila, 2016). Un estudio en Chile indica que, en cuanto a la producción de la argumentación escrita, ningún estudiante de quinto básico de dicha muestra, es capaz de alcanzar un nivel óptimo de argumentación, i.e., “capacidad de elaborar un texto para convencer a otro dando razones elaboradas autónomamente y articuladas entre sí considerando la perspectiva del otro o elaborando razones alternativas y respondiendo a ellas” (Larraín, Freire y Olivos, 2014, p. 105). En este sentido, Camps y Dolz (1995, p.7) afirman que los escolares no comprenden el carácter de la controversia, ni los intereses que representan los diferentes actores sociales. No son capaces de identificar la posición del argumentador ni la del adversario. No comprenden el razonamiento subyacente, las ironías, los contraargumentos, las concesiones, etc. A nivel universitario español (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003) la situación no es muy diferente: baja calidad de la estructura textual, discurso focalizado en comunicar y defender la propia propuesta, escasez de contraargumentos y de recursos retóricos para convencer o alcanzar acuerdos.

Las evidencias anteriores muestran que existe una cierta invisibilización de la escuela respecto de la importancia que tienen las habilidades argumentativas en el aprendizaje (Larraín et al, 2014).

Si consideramos que el desarrollo argumentativo se debe no sólo a factores individuales o maduracionales sino también a la positiva experiencia de participación en actividades argumentativas (Ibídem), la escuela viene a ser un espacio fundamental para brindar oportunidades que

desarrollen dichas habilidades (Rapanta, García-Mila y Gilabert, 2013), constituyéndose en muchos casos en una prioridad dentro del sistema escolar (European Union, 2006). Según Ruiz-Bikandi y Tuson (2002), cuando argumentamos, muchas veces nuestros razonamientos están cargados de subjetividad y afección pura. Entonces, ¿cómo mejorar dichos caminos para formar un alumnado con espíritu crítico, actitud investigativa y colaborativa sin dejar la autocrítica constructiva, la revisión y el replanteamiento de propuestas propias y ajenas? En fin, ¿cómo lograr que nuestros argumentos tengan validez en el mundo académico? La instrucción explícita, su enseñanza formal en el aula, sería en ese sentido un ideal a alcanzar.

Así, pensamos que un modo de adentrarse, conocer y comprender este fenómeno - sus características, su adquisición y desarrollo- implica por ejemplo, indagar qué capacidades posee el ser humano desde la edad preescolar para comprender y actuar argumentativamente. Pero ¿qué entenderemos por argumentación?

Mucho es lo que se ha dicho y escrito sobre esta macro-operación discursiva como fenómeno universal y proceso socio-cultural fundamental. Históricamente, desde la perspectiva filosófica (Fraile, 1997; Plantin, 2002; López Eire, 1999; Covarrubias, 2002; Bassols y Torrent, 2007; Gamba y Oriol, 2008; Salcedo, 2008) el estudio de la argumentación nace en la Grecia del siglo V a.C., lo que supone una tradición de veintiséis siglos, que surge con los sofistas y se va desarrollando a lo largo del tiempo dando lugar a tres corrientes- Retórica, Dialéctica y Lógica- cada una con una aproximación

diferente al fenómeno argumentativo (Bermejo, 2009). Este es un dato relevante si pretendemos acercarnos a la génesis y desarrollo de esta capacidad de pensamiento crítico, puesto que implica considerar qué propiedades o dimensiones estarían presentes en dicho fenómeno y cómo van emergiendo en el discurso infantil.

Ahora bien, considerando las dimensiones presentes en la argumentación, Vega Reñón (2008), explica que en el caso de la perspectiva lógica, los argumentos son productos textuales, que contienen una trama semántica de premisas (P) y conclusión (C) y una trama ilativa del tipo “p, luego, c”. En esta dimensión, el paradigma adoptado es la demostración o prueba, en el sentido en el que unas proposiciones (P) justifican otra proposición o pretensión de conocimiento (C). Evaluar esta dimensión implica apelar a criterios lógicos o metodológicos de corrección, solidez o acreditación epistémica. Por su parte, la dimensión dialéctica se centra en la interacción discursiva, con normas procedimentales, y roles de los participantes bien definidos. El paradigma argumentativo será la discusión crítica, cuyas normas procedimentales la llevarán a una resolución del conflicto de modo racional. Por último, la perspectiva retórica, cuya mirada se centra en los procesos de argumentación asentados sobre las relaciones interpersonales, a través de las cuales no solo se comunica sino que se busca inducir y persuadir. Además, desde esta dimensión, se toma el concepto de argumentación desde la mirada de quien argumenta ante un auditorio, en quienes se pretende influir. Se juzgan los argumentos de acuerdo a la eficacia y efectividad de los mismos, sin tener necesariamente

en cuenta las virtudes internas lógicas o dialécticas de los argumentos y los procedimientos empleados.

De este modo, en virtud de dichas dimensiones, dispondremos de una variedad de definiciones de la actividad argumentativa. Sólo por ejemplificar, si partimos desde la perspectiva lógica, una definición de argumentación nos dirá que es “una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado)- el argumento- para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable)- la conclusión” (Plantin, 1998, p. 39). A su vez, y desde la perspectiva dialéctica, la argumentación puede ser concebida como “la completa constelación de enunciados (orales o escritos) que han sido presentados en defensa de un punto de vista” (van Eemeren, 2002, p. 50). Por su parte, la dimensión retórica considera la argumentación como “el arte de generar la persuasión mediante actos de habla que argumentan lo verosímil”. (López Eire, 1999, p. 103).

Aunque las actuales teorías argumentativas tienen puntos de partida diversos, también ocurre que en cada una de ellas existe el deseo de integrar- por lo menos de modo complementario- las otras dimensiones. Así, por ejemplo, la Pragmática dialéctica, en sus más recientes aportes, incluye el componente retórico al análisis; La Nueva Retórica perelmaniana considera un cierto componente lógico de las técnicas argumentativas cuasi-lógicas; y en Toulmin, el aporte de Jean Michel Adam (1995, 2008), a su esquema argumentativo intenta aportar la dimensión dialéctica a dicha propuesta lógica.

Integrar perspectivas en este sentido, se

vuelve una tarea compleja, aunque no imposible. Una propuesta que articula e integra dichas dimensiones es la teoría normativa de la argumentación denominada Giving Reasons (GR). En ella, se trabaja desde una perspectiva lingüístico-pragmática para dar cuenta de la argumentación como un acto de habla complejo e integral (Bermejo, 2007, 2009, 2011a, 2011b). En su definición de argumentación, “acto de habla complejo de segundo orden” (Bermejo, 2011, p. 53) dicho acto se constituye de propiedades lógicas, retóricas y dialécticas es decir, asume la integración y complementariedad de esas propiedades en el momento de analizar, interpretar y evaluar un acto argumentativo. Este enfoque nos parece muy sensible a la luz de los variados, y a veces contradictorios, resultados que hasta ahora se manejan en el campo de análisis de la argumentación infantil y que pasaremos a revisar más adelante.

Si las posibilidades de dicha variabilidad de resultados pueden radicar en el enfoque desde el cual se analizan los fenómenos y en los parámetros teóricos seleccionados dentro de la propiedad elegida como paradigma explicativo o interpretativo, en ambos casos, una mirada integral puede explicar y solventar muchas de estas diferencias en los resultados estudiados.

Este paradigma diverso en torno a la argumentación e independiente de una interpretación alternativa del corpus aristotélico (Bermejo, 2009), donde se ilustra un modo de concebir las relaciones entre lógica, dialéctica y retórica más afín a los objetivos de la propia teoría de la argumentación, podemos apreciar que en la actualidad que existe un vasto y diverso escenario de

estudio relacionado con esta actividad y cuyo marco teórico y metodológico es muy diverso, multidisciplinar y, en ocasiones, contrapuesto (van Eemeren, 1992, 2001, 2010; Plantin, 2002; Reygadas y Haidar, 2002; Bermejo, 2011; Marraud, 2013). No obstante, más allá de esta constelación de escuelas, teorías y movimientos actuales en torno a la argumentación, es importante recalcar la certeza de que aquellos tres elementos establecidos por los griegos, y que fueron consolidados en la doctrina aristotélica hace más de veinticinco siglos, delimitan claramente las propiedades del fenómeno argumentativo (Bermejo, 2009, 2011).

Sin embargo, tal y como aclara van Eemeren (1992), aproximarse al estudio de este fenómeno implica considerar además no sólo una fase analítica sino también evaluativa de esta actividad. Por ello es importante conocer si la investigación en argumentación, en edad infantil ha considerado el análisis y/o la evaluación de la misma. A ese respecto, sabemos que son las perspectivas teóricas seleccionadas las que sirven obviamente de guías o marcos metodológicos de investigación en este y otros puntos. De modo que si observamos las teorías argumentativas vigentes, veremos que con diverso grado de profundidad y precisión, éstas pueden ser ubicadas dentro de una perspectiva descriptivo-analítica (Perelman, 1958; Ducrot y Anscombe, 1988, 1994), evaluativa (Johnson & Blair, 2000, 2006), o en una combinación de ambas (Toulmin, 1958; van Eemeren, 1992, 1993).

La investigación en argumentación infantil es un campo que ha sido desarrollado

desde una variedad de enfoques tanto teóricos como prácticos. Esta diversidad plantea una primera problemática que se refiere a la noción misma de argumentación (Stein y Abro, 2001; Plantin, 2002; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010; Rapanata et al., 2013). Como veremos en este ámbito investigativo, una consecuencia de adoptar una perspectiva u otra respecto del estudio de la actividad argumentativa evidencia resultados aparentemente contradictorios que se vinculan a la selección de una concepción teórica que, quiérase o no, es considerada como “representativa” de la noción misma de argumentación. Así, la diversidad de enfoques conlleva diversidad de resultados, a veces paradójicos. Se advierten además en este panorama otros aspectos como la utilización de categorías desarrolladas sobre el discurso adulto para abordar la argumentación infantil, el uso de aproximaciones parcialmente mixtas de categorías o las conclusiones a partir de corpus muy pequeños.

De este modo, a la pregunta sobre las capacidades argumentativas reales del niño³, pensamos que, con el fin de evitar aseveraciones parciales y sesgadas, la respuesta debe ser múltiple en el sentido de ser capaz de conjugar tanto aquellos resultados que provienen de una perspectiva de análisis lógica, como dialéctica y retórica. Esto implica la búsqueda de una aproximación integral que, creemos, puede explicar mejor la complejidad del fenómeno al conseguir evidenciar en qué punto los resultados que hasta ahora se manejan en este campo de indagación pueden ser entendi-

³ Utilizaremos la palabra “niño” como término no marcado, i.e., que refiere tanto al sexo femenino como al masculino. Haremos por tanto notar explícitamente si es hombre o mujer, cuando sea necesario.

dos como contradicciones sólo aparentes, fruto de la ausencia de delimitación de propiedades al interior de la argumentación. Esto permitiría conocer con mayor precisión las habilidades específicas que el niño utiliza cada vez que argumenta y, a su vez, presenta la ventaja de constituir una guía para el diagnóstico y la intervención en el aula.

2.1.- Apartados de desarrollo analítico

A partir de lo expuesto más arriba con relación a la complejidad de este objeto de estudio revisaremos a continuación los principales resultados de la investigación sobre argumentación infantil.

La presentación de dichos resultados resulta de una lectura y posterior clasificación de las investigaciones encontradas, dentro de alguna perspectiva argumentativa- lógica, dialéctica, retórica o mixta- que desde nuestro análisis fundamenta sus hallazgos. Las contradicciones inter e intra perspectivas en el conjunto de la investigación en argumentación producen tres problemas fundamentales: poca claridad respecto de las verdaderas capacidades argumentativas en los niños pequeños; confusión respecto de las herramientas analíticas y/o evaluativas, pues se exige de una dimensión lo que pertenece a otra; y dificultad para discriminar el grado en que las diversas habilidades argumentativas avanzan de acuerdo con cada dimensión.

Por tanto, conseguir una mayor definición acerca de qué y cómo evaluar sus características, sin cruces metodológicos, sino con complementariedad entre las diversas

propiedades de la argumentación, ayudaría a esclarecer y hacer más eficaz el análisis, la evaluación y las prácticas de mejora de dicha habilidad a nivel educativo.

2.1.1.- Resultados desde el enfoque lógico

Llamaremos enfoque “lógico” a aquel que analiza y evalúa la estructura o esqueleto argumentativo, i.e., los elementos argumentativos que ofrece el hablante para argumentar una opinión. En ese sentido, desde los postulados de Toulmin (1958), en adelante, hay consenso en considerar dentro de una perspectiva lógica informal que para que exista argumentación deben darse por lo menos dos elementos unidos en este enunciado complejo: la conclusión (o punto de vista, posición, opinión) y los datos (razones, argumentos, apoyos, soporte). Para Toulmin, además, existiría un elemento implícito, la garantía, y tres elementos adicionales, el cualificador de la opinión; el respaldo de la garantía y la refutación de los argumentos (o contraargumentos). Así entendido el enfoque lógico, revisaremos qué nos dicen las investigaciones que han abordado este nivel de análisis.

Los resultados de las investigaciones con niños pequeños son bastante contradictorios. Por una parte, muchas de ellas se refieren a las escasas habilidades de argumentación, i.e., dificultades en justificar/apoyar una idea y presencia de un sesgo de justificación (Kuhn, 1996; Scholtz et al., 2006; Muller-Mirza et al., 2009). Otros le otorgan la capacidad- aún reducida- de formular enunciados con función argumentativa denominados “protoargumentos” que tendrían la intención de convencer al interlocutor mediante justificación de una acción o pedido (Völsing, 1981; Eisenberg,

1987; Peronard, 1991). La limitación infantil vendría dada por ciertas dificultades para contraponerse a las ideas de otros y, más aún, a las propias (Crespo, 1995). En cambio, otras investigaciones aseguran que los niños pequeños – desde los tres años- son capaces de comprender y generar todos los componentes del discurso argumentativo, tales como argumentos y contraargumentos (Stein y Miller, 1991; Orsolini y Pontecorvo, 1992), e incluso para refutar otros, aunque esto último puede considerarse análisis dialéctico más que lógico. Se afirma además que los infantes emiten enunciados con la finalidad de conseguir algo o convencer a alguien de algo (Golder, 1990). Sin embargo, algunos autores afirman que las conclusiones de los niños no van seguidas de argumentos (Golder y Coirier, 1994), sino que utilizan estrategias como la insistencia⁴, el parafraseado⁵, o la amenaza⁶ (Gensishi y Di Paolo, 1982). Un estudio argumentativo a partir de cuentos infantiles (González, 2007) con dos grupos de 18 niños de entre 5 y 6 años, en interacción con sus iguales y la maestra, evidencia que los niños son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto al adulto como a sus compañeros.

Según Dolz y Pasquier (1996), en este período el niño es capaz de defender su punto de vista sobre un tema que le concierne, siempre que se encuentre en presencia de un interlocutor, pues éste facilita la consideración del punto de vista contrario. En ese sentido, sería difícil para un niño realizar un monólogo argumentativo antes de los 14 años.

4 Cómprame, cómprame

5 Cómprame, ¿me compras?

6 Cómprame o lloro

Según Golder (1992), los niños entre los seis y siete años ya son capaces de adoptar una posición al emitir sus juicios oralmente, pero el uso de marcas de enganche, e.g., yo pienso, desde mi punto de vista, y de juicio, e.g., es injusto, son todavía poco frecuentes y pueden emplearlas tanto en textos argumentativos como expositivos. A su vez, entre los siete y ocho años, los niños ya son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto (Golder, 1993), de tal forma que si un niño observa una situación conflictiva entre dos personajes y le demandan que se posicione a favor de uno de ellos, puede justificar su elección de un modo coherente. En cuanto al apoyo o apuntalamiento, Golder (1992; 1996) afirma que el 90% de los niños entre siete y ocho años emplea por lo menos un argumento para reforzar sus opiniones y el nivel máximo de elaboración de una justificación no se consigue hasta los 14 años. Sin embargo, cuando se simplifican ciertos requerimientos cognitivos y contextuales, un niño de ocho años no sólo produce razones a favor de su punto de vista, con argumentos similares a los del adulto, sino que emergen marcas de enganche y de juicio. (Stein y Miller, 1993).

Pontecorvo y Girardet (1993), muestran que a la edad de nueve años y medio, el 81% de las expresiones infantiles se centran en defender sus propias afirmaciones y justificaciones, aunque para Clark (1973), desde una perspectiva más bien evaluativa, los niños de nueve años todavía no justifican suficientemente sus respuestas. Un año más tarde -a los 10 años- la mayoría domina la estructura básica del texto argumentativo, i.e., adoptan una postura sobre un tema y lo completan con

justificaciones que lo apoyan.

Un estudio con niños de diversos años escolares -quinto, séptimo, noveno y onceavo grado- da cuenta de tres estructuras argumentativas: i) simple: una conclusión y una razón; ii) fortalecida: una conclusión y una razón y uno o más modalizadores; iii) elaborada: argumento y contra-argumento. En el caso de la estructura fortalecida, se vió que ésta aumentaba en frecuencia a medida que avanza la edad. Dicho estudio encuentra una relación directa entre el nivel cognitivo y el desempeño argumentativo.⁷ (Means y Voss, 1996).

2.1.2.- Resultados desde el enfoque retórico

Por lo que respecta a la dimensión retórica, esto es, al estudio de aquellos elementos que contribuyen a gestionar las estrategias persuasivas utilizadas por el hablante en la argumentación, el ethos, el pathos y el logos son figuras retóricas importantes que entran en consideración.

Una investigación de carácter longitudinal con dos niñas desde los veintidós meses hasta los tres años muestra que entre las estrategias argumentativas para apoyar sus posiciones, las participantes utilizaban: la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso (Eisenberg, 1987), lo que concuerda con los resultados de Gensishi y Di Paolo (1982), en un estudio realizado con niños de tres años: insistencia, parafraseo de y amenaza.

⁷ Los autores encontraron que niños de quinto grado de alto nivel cognitivo, podían tener mejor desempeño en argumentación que niños de 11° grado con bajo nivel cognitivo.

Eisenberg (ibídem) observó también variación de estrategias según el rol que las niñas ocupaban (protagonista o antagonista)- y también de acuerdo a quienes participaban en la conversación: pares o adultos (padres). Como protagonistas utilizaban mayor variedad de estrategias que como antagonistas, como aportar evidencias o justificaciones. Hacia los 3 años las niñas diferenciaban estrategias argumentativas en función de la identidad del destinatario, padre o igual.

Peronard (1991), en un estudio longitudinal con cinco niños chilenos durante los primeros cuatro años de su vida, muestra que los padres son los desencadenantes de una secuencia dialógica donde los niños producen argumentos siempre en el orden razón-conclusión y utilizando principalmente argumentos de acción, que la autora categoriza en tres niveles: relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.

En un estudio comparativo, Crespo (1995), muestra que niños de dos y tres años de edad utilizan argumentos de acción, específicamente aquellos basados en la estructura de lo real por sucesión –causalidad, relación medios-fines-, por coexistencia –autoridad materna, propiedad de los objetos- y de transposición – modelo, ilustración-. A su vez, los niños de cinco y seis años, producen argumentos basados en la estructura de lo real -causalidad, coexistencia-, argumentos por transposición -ilustración, modelo, analogía- y de modo incipiente, argumentos cuasi-lógicos – adición, incompatibilidad-. Las conclusiones de la autora indican que el niño de dos a tres años pareciera bus-

car las razones de sus primeros juicios en las relaciones que percibe en la realidad inmediata y en su propia actividad, para luego, a los cinco- seis años, extrapolarlas a través de la ilustración, el modelo y la analogía. Weiss y Sachs (1991), analizaron los argumentos que niños y niñas de entre 4 y 6 años producían ante dos situaciones diferentes: (i) persuadir a su madre para que le comprara una muñeca; (ii) persuadir a un amigo para que le dejara un muñeco. Estos autores observaron cómo la adaptación aparecía en estas edades, ya que utilizaban estrategias diferentes: negociación- si me compras la muñeca recogeré los juguetes- y garantía -no te la romperé-. Este tipo de argumentos se incrementan con la edad en detrimento de la táctica de insistencia.

Según Golder (1996), los niños empiezan a tener en cuenta muy pronto a la audiencia, pues ya son capaces de entender sus intereses- aunque probablemente no aún la posición del interlocutor. Por su parte, Banks-Leite (1997) cuya investigación utiliza los parámetros teórico-prácticos otorgados pro al Teoría de la Argumentación en la Lengua, afirma que los niños en edad preescolar tienen funcionamientos argumentativos complejos. Bartsch y London (2000), realizan una investigación en tres etapas que estudia si los niños -desde preescolar hasta sexto grado- utilizan cierta información de los estados mentales del interlocutor para la selección de estrategias persuasivas. Se encontró que los preescolares, aunque posean información no la utilizan para persuadir; en cambio, los niños mayores- tercer grado- sí. Se destaca que, hasta el primer grado, los niños realizan bien la tarea de la falsa creencia,

pero no la de persuasión, que es posterior. Por su parte, Migdalek y Rosemberg (2012) y Migdalek et al. (2014), examinan la argumentación en el contexto del juego. Observan que la estrategia predominante es la descripción y, en segundo lugar, la reiteración del punto de vista. El uso del porque ocurre en ciertas estrategias particulares: anticipación, descripción, apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa. Asimismo, Cobb-Moore, Danby y Farrel (2009), observaron las prácticas interaccionales utilizadas por los infantes al dirigir su interacción social en situaciones de juego entre pares en la guardería. Encontró cuatro prácticas que involucraban formas argumentativas: i) el reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego; ii) el desarrollo o el uso de reglas preexistentes y del orden social para controlar la interacción con sus pares; iii) el uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor y iv) la creación y utilización de categorías de membresía como “miembro del equipo” para incluir o excluir a otros y también para controlar y participar en la interacción en curso.

Un estudio retórico analiza el rol de las emociones (ira, tristeza) en las disputas entre padres e hijos en edad preescolar (Stein y Albro, 2001). Entre sus resultados se muestra que la emoción puede provocar una resolución diversa de la disputa: si predomina la ira, cada parte se concentra en sus propias metas, observa a su oponente como un “obstáculo” y son incapaces de negociar para llegar a una resolución; si la emoción es de tristeza, la resolución se produce a favor de los padres, sumado a un compromiso entre ambos, que les

permite considerar de modo conjunto las necesidades de ambas partes. La tristeza provoca empatía y el deseo de recuperar la relación. En el estudio de Orsolini (1993), con seis niños de cuatro años de edad, se observa que para argumentar el niño puede utilizar la insistencia, la mitigación y la justificación, e.g., es malo porque me tira del pelo, y que progresivamente serán sustituidos por ejemplos generales, e.g., no se porta bien porque se mete con sus compañeros.

Respecto al uso de modalizadores, los trabajos realizados por Golder (1993), muestran que los niños de 4 años suelen elaborar discursos de certeza. No aparecen marcas de enganche del tipo "yo creo (...)", porque no intuyen que se pueda pensar de otra manera, y son escasas las marcas de juicio "me parece bien o mal", que no llegan a ser dominadas hasta los 8-9 años.

Otra serie de estudios más asociados con la poética, pero muy valiosos desde esta dimensión son los siguientes: Martí (1978), en su estudio sobre las analogías en niños de dos a ocho años afirma que existe una evolución analógica: (i) de dos a cuatro años se produce la comparación metafórica, e.g., personificación, explicación por co-partición, etc.; (ii) de cuatro a seis años va disminuyendo la comparación metafórica y surge un tipo de comparación global; (iii) a los cinco años, aparecen las comparaciones analíticas que adquieren verdadera importancia a los ocho años; iv) a los ocho años, la analogía metafórica sólo permanece en las expresiones imaginativas, no en las cognitivas. Según Martí (1978), para la aparición de lenguaje figurado y la producción metafórica propiamente dicha, es necesario todo un trabajo de diferenciación y abstracción de

las propiedades de los objetos, así como una coordinación estable entre las semejanzas y diferencias entre los objetos que se comparan, procesos que se extienden desde los 4 hasta los 8-9 años. Pérez (1992, 1993, 1995), encuentra que los niños entre 5 y 6 años presentan estructuras paralelísticas de diverso tipo: paralelismo antitético, paralelismo sinonímico, paralelismo sintético-progresivo y paralelismos complejos. Por su parte, Álvarez (2002) y García (2004), estudian la creatividad en el lenguaje infantil y sus relaciones con la poesía y con los recursos poéticos en el habla de niños entre dos y siete años: después de los dos años y medio puede observarse la personificación, el neologismo (muchas veces asociado al paralelismo), traslación de significados con impropiedad muy expresiva o el desplazamiento de sentidos; a los tres años, metáforas, y a los cuatro años, paralelismo de diverso tipo.

En el periodo de los 10 años los argumentos continúan basándose en ejemplos particulares, i.e., en referencia a su propia familia y experiencia personal, aunque la mayoría lo completa con ejemplos generales o reglas admitidas socialmente (Brossard, Gelpe, Lambelin y Nancy, 1990). También es de observar cómo el discurso argumentativo va adaptándose cada vez mejor a las características del interlocutor (Golder, 1992). Por ejemplo, cuando hablan con un adulto la toma de posición suele ir seguida de una justificación, pero cuando dialogan con un igual es frecuente que hagan juicios sin justificar. Otra de las características de su discurso es que ofrecen más argumentos cooperativos, i.e., añaden nuevos argumentos a la posición del interlocutor, y pasan así a diálogos más interactivos (Golder, 1993).

Al final de este periodo la argumentación oral termina haciéndose más compleja. Por una parte, los sujetos empiezan a sustituir la refutación tipo negación por estrategias más maduras, como son la especificación o la restricción (Golder, 1993) y, por otra, comienzan a anticipar las ideas del interlocutor con objeto de intentar cambiarlas (Littleton, 1998).

2.1.3.-Resultados desde el enfoque dialéctico

Desde la perspectiva dialéctica se analiza el diálogo dialéctico en la argumentación, que considera los roles de los participantes, las fases de la discusión y las falacias.

El estudio de Molina (2011), con niños de cinco años, utiliza principalmente la noción de falacias para analizar la discusión de los más pequeños durante una clase de artes plásticas en un jardín de infantes. Para Molina (2011), los niños tratan de ser todo lo razonables y efectivos que pueden y son capaces de participar en diálogos críticos con sus compañeros utilizando las más de las veces argumentos válidos (no falaces) - modus ponens, argumentos por analogía no falaces, apelación a la autoridad (no falaz)-, junto a falacias del tipo ad misericordiam y Hombre de paja. Algo que confirma las aseveraciones de Brutian (2007), en cuanto a que el uso del argumento ad baculum es extremadamente raro en niños pequeños, constituyendo más bien un prejuicio basado en el asumir de antemano que los niños son incapaces de proveer argumentos lógicos válidos.

En otra arista dialéctica, más referida a los roles en la discusión, Kuhn (1991) y Golder (1993), afirman que los niños pequeños

aún fallan en la consideración de la contraparte y en el desarrollo de contraargumentos elaborados y refutaciones. Aunque no es menos importante el hecho de que los niños pequeños ofrecen al menos el doble de razones para apoyar sus propios puntos de vista que para apoyar los de sus oponentes (Stein y Bernas, 1999). Ciertas limitaciones en la identificación de debilidades en el argumento de un oponente son presentadas por Stein y Miller (1993), y reforzando esa idea, Stein y Albro (2001), ven como tardía la posibilidad de comprender las debilidades de un argumento ajeno.

Orsolini (1993), en una investigación en una guardería en Roma, con seis niños de cuatro años, pone el acento en el diálogo, asegurando que la habilidad de argumentar se fomenta en la escuela cuando el profesorado formula al grupo preguntas tipo “¿por qué...?”, y mediante las que los niños aprenden a utilizar los constituyentes mínimos de la argumentación pues encuentra que una de las estrategias más recurrentes en las pugnas infantiles es la justificación a diferencia de la insistencia y de la mitigación, las cuales también se hacen evidentes en su corpus. Es decir, son capaces de apuntalar sus ideas, necesidades y deseos a partir de argumentos creíbles. Según la autora, esta incipiente habilidad es compatible con el hecho de que esta estrategia la va aprendiendo el niño mientras interactúa con el adulto, porque ante la primera demanda del niño, el adulto contesta “no”, pero ante la insistencia del niño, el adulto suele justificar su negativa. Es decir, el adulto sirve de modelo de cómo afrontar una argumentación.

Felton y Kuhn (2001), muestran que el reconocimiento y elaboración de contraargumentos, la identificación de las debilidades

de la propia posición y dirigir contraargumentos hacia la propia posición y responderlos es una ganancia propia de la adultez. Desde una perspectiva piagetana, Muller-Mirza et al. (2009), plantean que lo que se requiere es la capacidad de descentración psicológica del niño para tomar conjuntamente la perspectiva propia y la del otro.

Sin embargo, en contextos interpersonales se comparte gran parte de la responsabilidad en la producción argumental y carga cognitiva (García-Mila y Andersen, 2008), lo que haría posible que los estudiantes de estas edades mostraran más y mejores habilidades argumentativas que cuando sólo una persona propone y opone una posición.

Por último, Felton y Kuhn (2001), aplican su categorización a diálogos argumentativos producidos por adolescentes y adultos y encuentran que los adolescentes con frecuencia suelen completar argumentos en una dirección, usar argumentos basa-

dos en preguntas y pedir la clarificación de preguntas. Dichas estrategias son menos efectivas que la de los adultos que recogen y critican los argumentos del oponente, bloquean y/o refutan los intentos del interlocutor y redirigen sus razonamientos. Es decir, son más adaptativos, consistentes y efectivos. Además, el adulto elabora un discurso diferente cuando está de acuerdo con su interlocutor que cuando se encuentran en desacuerdo, porque reconocen en cada una de esas situaciones un contexto y unas metas distintas y, por tanto, utilizan "otras" estrategias que se centran más en la dimensión retórica. En la Tabla 1 se proporciona un resumen de los autores y resultados más importantes. En él, hemos considerado además si la perspectiva ha considerado más de una dimensión (mixta) y hemos separado sus resultados dependiendo de si en ellos se apela a la propiedad lógica, retórica o dialéctica.

Tabla 1

DESARROLLO ARGUMENTATIVO POR EDADES Y DIMENSIONES

EDAD	LÓGICA	DIALÉCTICA	RETÓRICA
1,6	Dunn y Munn (1987): Son capaces de sostener una opinión y justificarla basados en sus sentimientos		
2,0	Eisenberg, 1987; Golder y Coirier, 1994; Silvestri, 2001; Crespo, 1995. Proto-argumentaciones que buscan convencer o justificar sin recurrir a operaciones específicas del argumentar. Peronard, 1991. El orden de los argumentos es Conclusión- razón.	Kuhn, 1991; Golder 1993. Afirman que los niños pequeños aún fallan en una verdadera consideración de la contraparte y en el desarrollo de contraargumentos elaborados y refutaciones Stein y Bernas, 1999. Ofrecen al menos el doble de razones para apoyar sus propios puntos de vista que para apoyar los de sus oponentes.	Peronard, 1991. Argumentos de acción relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.

2,10	Dunn y Munn (1987): Comienzan a utilizar reglas sociales y consecuencias materiales en apoyo a sus posiciones.	Eisenberg, 1987: Diferentes estrategias dependiendo del rol: si es oponente – oposer- usa evidencias y justificaciones; si es enfrentado -opposee- solo tienen que sostener su punto de vista.	Eisenberg, 1987: Argumentos de insistencia, soporte verbal, mitigación, apelación a otro individuo, amenaza, abuso verbal y oferta de un compromiso. Crespo, 1995: Argumentos de acción: basados en la estructura de lo real por sucesión (causalidad, relación medios-fines) y por coexistencia (autoridad materna, propiedad de los objetos) y argumentos de transposición, (modelo e ilustración).
3,0	Stein y Miller, 1991; Orsolini y Pontecorvo, 1992: Generan argumentos, contraargumentos y refutaciones Migdalek et. al, 2014: Enuncian Punto de vista pero pueden o no apoyarlo en razones	Eisenberg, 1987: diferencian estrategias argumentativas en función de la identidad del destinatario (padre o par)	Gensishi y Di Paolo, 1982. Estrategias justificatorias de insistencia: cómprame, cómprame; parafraseado: cómprame, me compras y amenaza: cómprame o lloro. Migdalek et al. 2014. Estrategias justificatorias: descripción, reiteración y uso del porque en estrategias particulares: Anticipación, Descripción, Apelación a la Autoridad, Cortesía y Propuesta Alternativa.
4,0	Migdalek et al., 2014. Aumenta la frecuencia de justificación. Orsolini, 1993. Una de las estrategias más recurrentes es la justificación a diferencia de la insistencia y de la mitigación, que también ocurren.	Orsolini, 1993. La habilidad de argumentar se fomenta en la escuela cuando el profesorado formula al grupo preguntas tipo ¿por qué...?	Martí, 1978. Disminuye la comparación metafórica y surge un tipo de comparación global. McTear, 1988. Uso estrategias rígidas. e.g., repetición. Weiss y Sachs, 1991. Adaptación a la audiencia con diferentes estrategias: Negociación (con adulto) y Garantía (con amigos). Disminución de estrategia de insistencia. Golder, 1993. Discurso de certeza, sin modalizadores (yo creo...) ni marcas de juicio (me parece bien/mal). Orsolini, 1993. Uso de la insistencia, la mitigación y la justificación como -es malo porque me tira del pelo-que progresivamente serán sustituidos por ejemplos generales -no se porta bien porque se mete con sus compañeros. Golder y Pouit, 1999. Consideran al interlocutor activando eventuales contraargumentos. Bartsch y London, 2000. Poseen

		información sobre los estados mentales del interlocutor pero no la utilizan.
		Stein y Albro, 2001. La ira imposibilita la negociación padre-hijo; mientras que la tristeza genera solución constructiva que considera las necesidades de ambos
		Molina, 2012. Apelan al temor para convencerlos de sus afirmaciones. Uso de argumentos ad pasionem, e.g., argumentum ad misericordiam pueden articularse con esquemas argumentativos adecuados.
5,0	<p>Pueden proporcionar evidencias y razones en respuesta a un desacuerdo.</p> <p>-Pueden anticipar el punto de vista de su adversario.</p> <p>González, 2007. Son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros.</p>	<p>Molina, 2011. Son capaces de participar en diálogos críticos con sus compañeros utilizando argumentos válidos (no falaces) - modus ponens, argumentos por analogía no falaces, apelación a la autoridad (no falaz)-, junto a falacias del tipo ad misericordiam y Hombre de paja.</p> <p>Martí, 1978. Aparecen las comparaciones analíticas</p> <p>Pérez, 1992, 1993, 1995. Presentan estructuras paralelisticas de diverso tipo: paralelismo antitético, paralelismo sinonímico, paralelismo sintético-progresivo y paralelismos complejos e histerología.</p> <p>Crespo, 1995. Producen argumentos: basados en la estructura de lo real, causalidad, coexistencia, por transposición, ilustración, modelo, analogía y cuasi-lógicos (incipiente): adición, incompatibilidad.</p> <p>Cobb-Moore et al., 2009. Prácticas argumentativas en juego de pares: reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego; desarrollo o uso de reglas preexistentes y de orden social para controlar la interacción con sus pares; uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor; creación y utilización de categorías de membresía, "miembro del equipo" para incluir/excluir/ controlar participación en la interacción en desarrollo.</p>
7-8	<p>Golder, 1993: Son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto y tomar una posición mediante justificación coherente.</p>	<p>Martí, 1978. La analogía metafórica sólo permanece en las expresiones imaginativas, no en las cognitivas.</p> <p>Brossard. Gelpe, Lambelin y Nancy, 1990. Uso de ejemplos particulares pero complementados con ejemplos generales o reglas admitidas socialmente.</p>

3.1.- Conclusión

Brevemente, concluimos que a nivel lógico, los estudios abarcan en mayor o menor medida los componentes que pertenecen al esquema de Toulmin (1958), sobre argumentación informal: conclusión (afirmación, opinión, punto de vista etc.)- datos (razones, justificaciones, argumentos, etc.)- respaldo, calificadores (modalizadores, delimitadores del punto de vista) y condiciones de excepción. Aunque muchas veces se integran en él las nociones propias de la dialéctica: contraargumento, refutación/no refutación, análisis de debilidades propias y ajenas y elaboración de contraargumentos para ellas.

A nivel retórico encontramos que los instrumentos de análisis son múltiples, pero proponemos observarlas según tributen al logos, al ethos o al pathos retórico. Si tributan al Logos, observamos el uso de justificaciones basadas en la descripción y reiteración, el uso de conectores argumentativos – porque-, taxonomía basada en Perelman (1958/1989): argumentos de acción- relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico-, basados en la estructura de lo real por sucesión –causalidad, relación medios-fines-, por coexistencia –autoridad materna, propiedad de los objetos- y de transposición –modelo, ilustración, ejemplificación, analogía, causalidad, coexistencia- y de modo incipiente, argumentos cuasi-lógicos – adición, incompatibilidad. En el caso del Ethos, se analizan i) estrategias argumentativas para apoyar sus posiciones, i.e., la insistencia, el soporte verbal, el parafraseado, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y

la oferta de un compromiso; ii) emociones del hablante, i.e., ira, tristeza y iii) referencia a estrategias poéticas, i.e., personificación, animismo, sinestesia, creación léxica, analogías, paralelismos, metáforas, comparaciones, hipérbolos, enumeración. Por último, en el caso del Pathos, se analizan diversas estrategias utilizadas que consideran al interlocutor, negociación (si es padre/madre), dar garantía (si es par), justificación (si es adulto) o juicio sin justificar (Si es par); el uso del conocimiento de los estados mentales del interlocutor como mecanismo de anticipación de las ideas para intentar cambiarlas y nociones relacionadas, i.e., intereses del interlocutor, entendimiento de la posición del interlocutor como distinta de la propia, falsa creencia como prerrequisito. Por otra parte, se estudian los argumentos patéticos, i.e., argumento de autoridad, argumento ad baculum y las emociones del oyente, i.e., ira, tristeza.

El estudio del nivel dialéctico se enfoca en las nociones de rol de los participantes (protagonista y antagonista) y cómo contribuye dicho rol en la justificación, en los avances dentro de la discusión (afirmar puntos de vista, apuntalar razones, contra-argumentar si es protagonista; afirmar, dudar, si es antagonista) y, de forma más escasa, en el rol del adulto como estimulador en el progreso de dicha actividad. Esto último nos llama la atención, pues de acuerdo con los estudios sobre desarrollo cognitivo y lingüístico, sabemos que toda la arista social o interaccional, depende en gran medida del andamiaje adulto para hacer ingresar al niño en la cultura y suponemos de la misma forma que, en cuanto al desarrollo argumentativo, los adultos

deben guiar y modelar dichas actuaciones. Pero una taxonomía detallada de lo que el adulto hace en situación de diálogo argumentativo con el niño, es un tema que, aunque poco estudiado, resulta vital para entender cómo funciona el modelaje adulto de esta habilidad, qué estrategias cooperan –o no– con dicho desarrollo y a qué dimensión- lógica, dialéctica o retórica- tributan. Proponer un modelo de análisis que dé cuenta de cómo andamia el adulto la actividad argumentativa de los niños sería además de gran utilidad para la gestión educacional en los diversos niveles de escolaridad.

Así, de esta muestra de diversas investigaciones realizadas para comprender la argumentación infantil, encontramos que los datos son principalmente analíticos, que los elementos que consideran se fundamentan en alguna de las dimensiones argumentativas- lógica, dialéctica y retórica- y que los elementos de análisis son variados. En el caso de la dimensión lógica, se utiliza principalmente el esquema argumentativo de Stephen Toulmin (1958) y en el caso de la dialéctica, se consideran los roles, movimientos en la discusión y falacias. Todos ellos ámbitos que se pueden encontrar en teorías como la Pragmática dialéctica (1992) y el análisis de Hamblin (1970) sobre las falacias. Especialmente la investigación retórica utiliza una gama mayor de elementos. Intentamos presentarlos apelando a la clásica estructura de logos, ethos y pathos retórico, verificando que dichos estudios pueden ser entendidos como una forma de analizar alguno de ellos.

En virtud de esta síntesis, observamos que

falta la consideración de una perspectiva integral de la argumentación, que tenga en cuenta elementos intra-argumentativos. Como ha mostrado Bermejo (2011), es la propia actividad argumentativa la que se compone de propiedades- lógica, dialéctica y retórica-constituyendo la argumentación una actividad compleja que presenta simultáneamente dichas propiedades cada vez que argumentamos.

La integración, por tanto, es más coherente con la complejidad de la competencia argumentativa, donde el desarrollo de sus propiedades transitará por fases o etapas de integración a través del desarrollo evolutivo, tal y como sabemos que ocurre en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Una visión integral además permite delimitar bien cada propiedad, con lo cual se evita confundir parámetros analíticos y evaluativos inter-propiedades. Ello contribuye a entender mejor el desarrollo de la argumentación y enfatizar pedagógicamente su aprendizaje o fortalecimiento, además de poder discriminar el grado en que las habilidades argumentativas avanzan de acuerdo con cada una de las propiedades.

A nivel educacional, si pensamos que la argumentación favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento, sabemos que es necesaria su enseñanza para que esto sea posible en la realidad escolar. Para ello, tener claridad de sus diversas dimensiones permitiría a su vez definir y desarrollar un programa para enseñar a argumentar basado en el desarrollo integral de sus diversas propiedades, a lo largo de los cursos escolares de educación primaria y secundaria. Esto, al considerar qué ocurre en cuanto al esquema lógico y

racional, cómo lo gestionan durante una discusión crítica, cómo comprenden, incluye y refutan los contraargumentos; y cómo logran hacer de dicha instancia un momento de socialización y persuasión entre compañeros. Tener en cuenta las distintas etapas de desarrollo y enfatizar en el logro armónico de las dimensiones argumentativas a medida que el niño avanza en edad, conocimiento y socialización es un ideal que puede verse más claro si se consideran de un modo integral.

4.1.- Referencias

Álvarez Angulo, Teodoro. (2002). La magia del lenguaje de los niños. *Didáctica (Lengua y Literatura)* Vol. 14, 23-36.

Banks-Leite, Lucy. (1997). La argumentación en el niño en edad preescolar. *Revista Colombiana de psicología*, Nos. 5-6, 91-95.

Bartsch, K. y London, K. (2000). Children's use of mental state information in persuasive argumentation. *Developmental Psychology* 36(3), 352-65.

Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Eumo- Octaedro.

Bermejo, L. (2007). La concepción retórica del valor de la argumentación. En C. Santibáñez, B. Riffo (Eds.), *Estudios en Argumentación y Retórica. Teorías Contemporáneas y Aplicaciones*. (pp. 39-56). Santiago: Universidad de Concepción.

Bermejo, L. (2009). La distinción aristotélica entre Lógica, Dialéctica y Retórica

y su lugar en la Teoría de la Argumentación. *Cogency* Vol. 1(2), 27-48.

Bermejo, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Recuperado en <http://www.springer.com/us/book/9789400717602>

Bermejo, L. (2011). *Por qué argumentar y por qué hacerlo bien*. Recuperado de http://www.ugr.es/~lilianbl/pdfs/por_q_arg_bien.pdf

Brossard, M., Gelpe, D., Lambelin, G. y Nancy, B. (1990). *Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours: discours d'opinion et discours physique*. Paris: C.N.R.S. Université René Descartes.

Brutian, L. (2007). Arguments in Children Language. En F. van Eemeren, J. Blair, C. Willard, y B. Garssen (Eds.), *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: SICSAT.

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.

Clark, E.V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65-109). Nueva York: Academic Press.

Cobb-Moore, C., Danby, S., y Farrell, A. (2009). *Young children as rule markers*. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477- 1492.

Covarrubias, A. (2002). *Introducción a la*

- retórica clásica: Una teoría de la argumentación práctica*. Santiago: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogénico del argumento. *Revista Signos*, XVIII (37), 69-82.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996) *Argumentar para convencer: una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Du Boulay, D. (1999). Argument in reassign: what does it involve and how can students become better critical readers. *Teaching in Higher Education* 99, (4), 147-63.
- Ducrot, O. y Anscombe, J. (1994). *La Argumentación en la Lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ducrot, O. y Anscombe, J. (1988). *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Dunn, J., & Munn, P. (1987). *Development of justification in disputes with mother and sibling*. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125.
- European Union (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> .
- Fraile, G. (1997). *Historia de la Filosofía. Tomo I*. Madrid: La BAC.
- Felton, M., y Kuhn, D. (2001). *The Development of argumentative discourse skills*. *Discourse Processes*, 32, 135-153. doi: 10.1080/0163853X.2001.9651595.
- Gambra, J. M. y Oriol, M. (2008). *Lógica aristotélica*. Madrid: Dykinson.
- García-Mila, M. y Andresen, C. (2008). Cognitive Foundations of learning argumentation. En S. Erduran y M. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 29-46). Netherlands: Springer.
- Gensishi, C. y Di Paolo, M. (1982). Learning through argument in a preschool. En L.C.Wilkinson (Ed). *Communicating in the classroom* (pp. 49-68). Nueva York: Academic Press.
- García Calcedo, Pilar. (2004). Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz». En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 57-75 (ISSN: 1130-0531)
- García-Mila, M. y Andresen, C. (2008). Cognitive Foundations of learning argumentation. En S. Erduran y M. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 29-46). Netherlands: Springer.
- Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2005). The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. *Learning and Instruction*, 15, 353-375.

- Gensishi, C. y Di Paolo, M. (1982). Learning through argument in a preschool. En L.C. Wilkinson (Ed). *Communicating in the classroom* (pp. 49-68). Nueva York: Academic Press.
- Golder, C. y Pouit, D. (1999). For a debate to take place the topic must be debatable. Developmental evolution of the negotiation and debatability of arguments. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 137-148). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Golder, C. (1992). Arguer: de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- Golder, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 99-112. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1992_num_45_1_1998
- Golder, C. (1993). Savez-vous argumenter à la mode...à la mode des petits?. *Enfance*, 47, 359-376. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1993_num_46_4_2069
- Golder, C. (1996). Le développement des discours argumentatifs. *Revue française de pédagogie*, 116, 1, 119-134. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_116_1_1196
- Golder, C., Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210. DOI:10.1080/01638539409544891.
- Golder, C. (1990). *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*. (Thèse de Psychologie). Université de Poitiers, Poitiers.
- González García, Javier. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (abril-junio). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003310>
- Hamblin, C. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.
- Johnson, R. y Blair, J. (2006). *Logical Self Defense*. Nueva York, NY: International Debate Education Association.
- Johnson, R. y Blair, J. (2000). Informal logic: An overview. *Informal Logic*, 20(2). 93-107.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, MA.
- Kuhn, D. (1996): Thinking as argument. En L. Smith (Ed.), *Critical readings on Piaget* (pp. 120-146). London: Routledge.
- 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.
- Littleton, E.B. (1998). Emerging cognitive skills for writing: sensitivity to audience presence in five-Through nineyear. old's speech. *Cognition and Instruction*, 16(4), 399-430.
- López Eire, Antonio. (1999). Lectura moderna de la retórica clásica. *Estudios*

- de literatura*, 24, 103-128. Recuperado de "http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=275"
- Marraud, Huberto. (2013). *¿Es lógico? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Martí, Eduardo. (1978). Estudio del Pensamiento analógico en el niño de 2 a 8 años: Metáforas y comparaciones espontáneas. *Anuario de psicología*, ISSN 0066-5126, N° 19, 39-56.
- Martunnen, M. (1994). Assessing argumentation skills among Finnish University students. *Learning and Instruction*, 4, 175-191.
- Mc Tear, M. (1988). *Children's conversation*. Oxford. Blackwell.
- Means, M. y Voss, J. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14, 139-178. doi:10.1207/s1532690xci1402-1
- Migdalek, M., Rosemberg, C. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra of Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 25-43.
- Migdalek, M., Rosemberg, C. y Santibáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 251-267.
- Molina, M. (2011). Children's arguments and some major informal fallacies: an informal logical approach to persuasion dialogues. *Praxis, Revista de Psicología*, 13 (20), 91-108.
- Muller-Mirza, N., Perret-Clermont, A., Tartas, V. y Lannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En Muller-Mirza y A. Perret-Clermont (Ed.), *Argumentation and education*, (pp 67-90). Nueva York, US: Springer.
- Orsolini, M. (1993). Dwarfs Do Not Shoot: An Analysis of Children's Justifications. *Cognition and instruction*, 11(3/4), 281-297 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3233741>
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussion. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113-136.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L.(1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles (Trad. Castellana, La Nueva Retórica-Tratado de a argumentación. Madrid: Gredos, 1989)
- Pérez-Echeverría, M., Postigo, Y. y Garcia-Mila, M. (2016). Argumentation and education: notes for a debate/Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Infancia y aprendizaje (journal for the Study of Education and Development)*, 39, 1,1-24.
- Pérez, M. (1995). Un sorprendente recurso poético en el habla infantil: la histerología. *Didáctica*, 7, 89-106. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110089A>

- Pérez, M. (1993). Estructuras paralelísticas en el lenguaje infantil. Algunos ejemplos de su expresividad en el habla de niños de 2 a 6 años. *Lenguaje y textos*, 4: 21-53. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7923>
- Pérez, M. (1992). Lenguaje infantil: análisis de tres procedimientos expresivos. En *Didáctica*, 4, 157-205. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9292110157A/20263>
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Coord.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch, Vol. 3* (pp. 417-443): México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plantin, Ch. (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Pontecorvo, C. y Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365-395. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3233745?seq=1#page_scan_tab_contents
- Rapanta, C., García-Mila, M. y Gilabert, S. (2013). What is Meant by Argumentative Competence? An Integrative review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83, (4), 483-520.
- Reygadas, Pedro; Haidar Julieta. (2001). Hacia una teoría integrada de la argumentación. México, Redalyc, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VII, núm. 13, junio.
- Rescher, N. (1993). *Pluralism: Against the Demand for Consensus*. Oxford: Oxford university Press.
- Zadunaisky, S. y Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21(2), 211-233
- Santa, G. (2010). *La Competencia Argumentativa en Estudiantes Sordos de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca). Recuperada de <http://gredos.usal.es/xmlui/handle/10366/83179>
- Salcedo, A. (2008). *Anatomía de la persuasión*. Madrid: ESIC Editorial.
- Scholtz, Z., Sadeck, M., Hodges, M., Lubben, F. y Braund, M. (2006). Argumentation about data: learner's ability to think critically. En C. Malcom (Ed.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the South African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education* (pp. 658-664): South Africa: SAAEMSTRE.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (pp. 29-48). Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle.
- Stein, N. y Albro, E. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes* 32(2-3), 113-33.

- Stein, N. y Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge skills. En G. Rijlaarsdam y E. Espéret (Eds.). *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp. 97-116): Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stein, N. y Miller, C. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. *Argumentation*, 7(2), 183-204.
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2001). *Crucial concepts in argumentation theory*. Recuperado de <http://books.google.com/books?id=JpgfSPmaVFkC&pg=PA154>
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. Alabama: The University of Alabama Press.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies*. (Trad. Cast. López, C. y Vicuña, A.M., *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002.)
- Vega, L. (2008). La argumentación a través del espejo de las falacias. De Falacias. *Argumentación y Comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Völsing, P. (1981). *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*, S/I: Schöningh.
- Walton, D. (2000). Case study of the use of a circumstantial ad hominem in political argumentation. *Philosophy and Rethoric*, 33, 101-115. Doi:10.1353/par.2000.0015
- Weiss, D. y Sachs, J. (1991). Persuasive strategies used by preschool children. *Discourse Processes*, 14, 55-72.
- Zadunaisky, S. y Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21(2), 211-233.