

# CARACTERÍSTICAS DE EVENTOS ARGUMENTATIVOS EN PREESCOLARES DURANTE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE AULA<sup>1</sup>

## CHARACTERISTICS OF ARGUMENTATIVE EVENTS IN PRESCHOOLERS DURING CLASSROOM LEARNING EXPERIENCES

Angélica A. Riquelme Arredondo<sup>2</sup>  
Universidad Católica Silva Henríquez  
Dra. en Cs. Sociales, Mención Niñez.  
UMLZ-CINDE-CLACSO, Colombia  
ariquelme@ucsh.cl

Cristina C. Achávar Valencia<sup>3</sup>  
Universidad Católica Silva Henríquez  
Dra. en Lingüística,  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
cachavarv@ucsh.cl

36

**Resumen:** Existen variados enfoques en los análisis de la argumentación infantil y concierne en el reconocimiento ante la importancia de potenciar la competencia argumentativa desde edades iniciales. La investigación llevada a cabo en Santiago de Chile involucró a N=73 niños, de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico medio-bajo. A través de un corpus de 82 textos orales emergentes, de ejes temáticos de interés de los participantes, se describen características en las habilidades argumentativas orales de preescolares entre 4 y 6 años. Siguiendo el esquema AMT, Argumentum Model of Topics que considera, la descripción de las estructuras de razonamiento desde la cual se originan los argumentos es posible identificar que la mayoría de los loci que emplean los niños de la muestra, son de carácter intrínseco, lo que es coincidente con la teoría existente.

**Palabras Clave:** Argumentación, Infancia, Argumentum Model of Topics, Loci.

**Resumo:** Existem várias abordagens na análise da argumentação das crianças e no reconhecimento da importância de aumentar a competência argumentativa desde a mais tenra idade. A pesquisa realizada em Santiago do Chile envolveu N = 73 crianças, de estabelecimentos de ensino de nível socioeconômico médio-baixo. Por meio de um corpus de

<sup>1</sup> El estudio se encuentra en el marco de investigación de ACs de la Catedra Desarrollo del Lenguaje Oral en la Infancia, Facultad de Educación, Escuela de Educación Parvularia, UCSH.

<sup>2</sup> Académica Asociada, Escuela Educación Parvularia, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez.

<sup>3</sup> Académica, Adjunta, Escuela Educación Parvularia, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez.

82 textos orais emergentes, com eixos temáticos de interesse dos participantes, são descritas características nas habilidades argumentativas orais de pré-escolares entre 4 e 6 anos. Seguindo o esquema AMT, Argumentum Model of Topics que considera, a descrição das estruturas de raciocínio das quais os argumentos se originam, é possível identificar que a maioria dos loci utilizados pelas crianças da amostra são de natureza intrínseca, o que é consistente com a teoria existente.

**Palavras-chave:** Argumentação, Infância, Modelo Argumentum de Tópicos, Loci.

**Abstract:** There are various approaches in the analysis of children's argumentation and agreement on the importance of enhancing argumentative competence from an early age. The research, carried out in Santiago de Chile, involved N = 73 children from educational establishments of medium-low socioeconomic level. Through a corpus of 82 emerging oral texts, with thematic axes of interest of the participants, characteristics in the oral argumentative skills of preschoolers between 4 and 6 years old are described. Following the AMT scheme, Argumentum Model of Topics, that considers the description of the reasoning structures from which the arguments originate, it is possible to identify that most of the loci used by the children in the sample are intrinsic in nature, which is consistent with the existing theory.

**Keywords:** Argumentation, Childhood, Argumentum Model of Topics, Loci.

## INTRODUCCIÓN

A la hora de hablar de infancia, diversas ramas de estudio (antropología, sociología, educación, psicología, jurídica, etc.) han contribuido a la conformación de un discurso respecto a ella, que independiente del contexto sociocultural, se ha visto envuelta en variadas discusiones en relación a los fundamentos y comprensiones hacia esta.

Se ha buscado desde distintos enfoques dar cuenta de cuál es su significado, sin tener aún una definición única que sirva como unión para estas ramas de estudio. Por otra parte etimológicamente, el termino infante proviene del latín 'pueritia, ae' y se enuncia que la palabra infans -ntis, se formó con el prefijo privativo in- antepuesto a fante, que era el participio presente del verbo fari 'hablar', o sea que infans significaba literalmente 'no hablante' (Merriam-Webster (2018). En este sentido, si asumimos a la infancia como una condición sin habla, se desestima la posibilidad, de elaboración de argumentos, de sujetos con participación y de constructores de cultura. Así creemos es necesario, contribuir a abrir el campo con estudios que releven y continúen valorando sus opiniones, sobre todo porque por el contrario pareciera existir, una suerte de desperdicio de las habilidades de los párvulos (Ochoa, 2008), que, por cierto, poseen características de comunicación cada vez más claras y una lógica del pensamiento que se ve reflejada sin duda en el lenguaje expresivo.

Esta última perspectiva configura, una nueva óptica para entender las infancias dentro

de sus contextos sociohistóricos, concibiendo a niños y niñas como actores partícipes de sus comunidades y opinantes activos (Gaitan,2015).

En esta línea, destacan investigaciones que dan cuenta de la habilidad que poseen menores de 6 años, como opinantes certeros y en particular, de la capacidad de generar alguna forma de enunciado argumentativo,(Cisterna & Garayzábal, 2016; Crespo,1995;González 2007;Jiang & Haryu 2014; Migdalek, Santibáñez & Rosemberg 2014; Mercier 2011,2014; Skarabela & Allen, 2002), estas investigaciones han contribuido con un corpus teórico que desde sus líneas específicas, reconocen que preescolares de distintas nacionalidades e idiomas logran manejar estructuras argumentativas a nivel lingüístico y/o participar de interacciones sociales en las que la comunicación fluye como una discusión argumentada, ello aunque pareciera haber en los resultados empíricos de estos diversos estudios, resultados contrapuestos. (Cisterna & Garayzábal, 2016).

En lo que si existe concierto, es que la habilidad de argumentar es primordial para la participación ciudadana (Larraín, Freire, & Lillo, 2013), pues nos permite resolver problemas, dialogar ante puntos de vistas distintos (Kuhn et al., 2016), establecer consensos. Por ello reconocer a las infancias con derechos de ejercicio en sus habilidades de participación y opinión, propende la generación de espacios que fortalecen el desarrollo de estas destrezas y resulta, una oportunidad que no se debe dejar de lado. Más aun en el entendido que es posible potenciar la argumentación, en la mediación cotidiana de las aulas y ante esto cabe recordar que, el objetivo de la institución escolar para fomentar la argumentación, no debe ser un fin en sí mismo, sino que un vehículo fundamental para robustecer el conocimiento, en las distintas áreas de aprendizaje (González 2007).

Desde este punto de vista, rescatamos que en diversos momentos de interacción el párvulo, enfrenta situaciones en las que justifica su posición y explica por qué está de acuerdo con algo o no, dicho acto, es fundamental para el desarrollo de su integración social. Esto también es posible verlo en la interacción del juego cotidiano en el hogar (Alam & Rosemberg, 2014;Jiménez & Vega, 2018), el párvulo, aprende a organizar su opinión, justificar sus creencias o determinar una postura frente a un hallazgo o suceso (Rosero, 2012) y el acceso a este tipo de discurso entraña una complejidad metodológica e intelectual, puesto que los modelos teóricos que permiten analizar esta modalidad discursiva, no están necesariamente orientados a interpretar las producciones argumentativas infantiles, sino que responden a métodos aplicables a todo tipo de textos de esta naturaleza.

Resulta necesario así, explorar el discurso infantil para profundizar en la comprensión del fenómeno. Uno de los aspectos posibles de indagar es el tipo de razonamiento desde donde se construyen los argumentos, es decir la fuente que origina, la perspectiva que sostiene el fundamento, ello en atención al reconocimiento del punto de vista del niño (a) frente a decisiones argumentativas. Por esto, el estudio buscó identificar el locus generador de argumento de preescolares en interacciones comunicativas de contexto aula. Lo anterior a partir del modelo de (AMT) Argumentum Model of Topics (Palmieri,2014; Rigotti & Greco, 2019; 2010; Rigotti,2007).

Es sabido que, desde Aristóteles a la actualidad, la argumentación se vincula con el arte de pensar, la lógica estructural de cómo hacerlo y áreas como la filosofía, la retórica y la lingüística, realizan conceptualizaciones que contribuyen a su comprensión. El término es abierto y muy abarcador (Vega, 2017), y sin duda existen variados enfoques que han intentado conceptualizar la argumentación, uno de ellos es el que coincide con que el lenguaje, se presenta como diálogo siendo utilizado como herramienta de convencimiento, intento de adhesión o variación a nuevas perspectivas relativas a una temática (Dolz, 1993; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1997).

En otro sentido, la argumentación representa una de las manifestaciones de la autonomía cognitiva del niño, porque a partir de ella comienzan a consolidar su identidad, su criterio, su singularidad y a fundar bases de un pensamiento crítico. Para Dolz (1995) por ejemplo, la razón de ser de toda argumentación es que, al manifestar un determinado punto de vista, se justifique relevando el valor de este mismo (Dolz, 1995), y esta situación en reiterados discursos infantiles, es posible observarla en el tránsito de este estudio.

En esta línea, Migdalek, et al., (2014) manifiestan que estímulos diversos en situaciones de comunicación lingüística pueden promover competencia argumentativa en niños pequeños, Jang & Haryu (2014) declaran que, niños preescolares conocen principios de estructura argumental más, hacen notar que es importante no sobrestimar este conocimiento (Jang & Haryu, 2014). Otras investigaciones (Dovigo 2016; Leitão 2000; Migdalek et al., 2014; Rosero 2012; Silvestri 2001), dan cuenta desde diferentes enfoques, que a través de elementos completivos, la argumentación sería posible en la primera infancia y algunas de ellas, han intentado levantar lineamientos tanto teóricos como empíricos para establecer que niños pequeños pueden expresar enunciados argumentativos coherentes, en contraposición a posturas más tradicionales (Banks-Leite, 1997) o que dejan de manifiesto que estas serían más bien expresiones sustitutivas de la argumentación, como la reiteración en contextos de diálogo familiar (Bova, 2015). Otra tendencia sobre estudios de argumentación en niños, la define como una práctica social, una especie de disputa social, para colaborar con la conformación de metacognición y promover en los individuos la reflexión, ligando entonces a la argumentación de niños con el desarrollo de procesos cognitivos como antaño lo enunció Piaget (Leitão, 2000).

Un punto de encuentro es aquel que manifiesta, que la forma en que los párvulos puedan argumentar depende tanto del tipo de interacción en que se encuentren, como del contexto físico y/o discursivo al que esté refiriendo la interacción (Skarabela & Allen, 2002). Otra investigación, (Perucchi, et al., 2003), señala que los niños escogen hacer uso de estrategias según el tipo de interlocutor y que ello evidenciaría su capacidad para adaptar estrategias en función a contextos socio conversacionales. Por otra parte, Lee y Naigles, (2008) indican que los niños saben cómo usar un tipo de estructura argumentativa desde edades muy tempranas. Y en una línea ligeramente similar, el estudio de Arunachalam y Waxman, (2010), observan que niños de dos años podrían asociar oraciones transitivas y eventos causales, pero no así, oraciones intransitivas y eventos no causales.

Parece entonces necesario relevar que, existe una discusión acerca de las metodologías de elicitación del discurso narrativo, que transitan desde recontados, situaciones problemáticas

o registro de conversaciones instanciadas de manera espontánea, frente a lo cual, el estímulo que induzca a la producción argumentativa influiría en el desarrollo de las capacidades argumentativas en los niños (González, 2007). Si bien, las competencias argumentativas se adquieren en contextos cotidianos y con interlocutores que realizan intercambios lingüísticos de forma frecuente (Hurtado y Chaverra, 2013), es el contexto del jardín infantil quien establece el puente, entre espacios comunicativos coloquiales con otros de mayor formalidad y exigencia argumentativa.

Uno de los constructos teóricos que se ha empleado para analizar discurso argumentativo en primera infancia es el planteamiento de la llamada Escuela de Lugano, la que asume que la argumentación es “una interacción comunicativa verbalizada, contextualizada, culturalmente relevante, en la que se ponen en juego tanto la razón como el deseo con la finalidad de construir comunidad” (Hoyos, 2017, p. 75). Involucra tres dimensiones: acción, comunicación y cultura. La acción humana representa la intersección entre lo posible y lo real, en el sentido de que “An agent is a subject who has a certain epistemic knowledge of the world, intended here in the widest sense of the word; he also has a desire, and can imagine a new possible world corresponding to his desire – these features may be considered “internal” to the subject” (Rigotti, Rocci & Greco, 2004, p. 10). Por tanto, las acciones son una categoría de eventos en los que un sujeto individual o colectivo persigue su propio objetivo, para realizar un estado de relación deseado. La comunicación es un subtipo de acción conjunta: por lo tanto, la estructura de la acción debe analizarse para comprender la comunicación.

Según esta perspectiva, la acción posee características internas y externas. Dentro de las primeras, se reconoce que el agente posee conocimiento de mundo y además puede imaginar estados posibles de las cosas. Dentro de esta dimensión, se identifican tres rasgos: cooperación, interacción y competición.

En relación a la cooperación, dos o más co-agentes comparten un deseo (un nosotros-intención) e imaginan una cadena causal realizándolo. En este sentido, la cooperación es la base de la conciencia de ser una comunidad. Trasciende el hecho de la contienda entre dos agentes que persiguen el mismo objetivo, ya que podría existir sin conocimiento de los sujetos que comparten el mismo objetivo (Rigotti, et al., 2004). Por tanto, la cooperación emerge del consenso entre un conjunto de visiones, conocimientos, deseos e intenciones.

La interacción, hace mención de aquella acción conjunta en la que primariamente los agentes no comparten un deseo, cada uno tiene el suyo y sin embargo no pueden alcanzar el deseado estado de cosas sin que el otro actúe. Aquí entonces, toda interacción implica, en algún grado, un conflicto de intereses, sin embargo, de todos modos, existe cierto nivel de cooperación, puesto se concatena la acción de un agente con la de otro, para que se produzca la acción recíproca.

En el caso de la competición, se produce una disposición de disputa en agentes que aspiran a un mismo estado de cosas. Tal como Rigotti, et al., (2004), la etimología de este término puede permitir comprender el fenómeno: la competencia se deriva del latín 'cum + petere' (dos personas señalan un mismo bien para poseerlo). Competir significa desear un bien determinado

que a su vez es deseado por otro, y que es exclusivo por naturaleza. Si uno de los agentes consigue el bien, el otro en disputa lo pierde.

Otro componente propio del enfoque es la noción de comunicación, la que supone que no hay interacción humana sin comunicación, por tanto, existe una relación esencial entre ambas, debido a que ninguna influencia recíproca puede tener éxito si los agentes no se comunican (Rigotti, et al., 2004). Implica una acción compartida y es parte de una práctica social, no obstante, trasciende a una acción intencional conjunta, sino que integra un efecto perlocutivo, que produce un cambio en el destinatario mientras sucede la comunicación (Hoyos, 2017).

En este plano, se evidencia una intertextualidad con la retórica clásica, puesto que retoma aspectos esenciales para comprender la comunicación, sin embargo, no desde la perspectiva sofista de persuasión, sino desde el ethos de la comunicación como rasgo distintivo del Ser Humano. Complementariamente, se asume que la retórica es una herramienta útil para la sociedad, ya que permite resolver problemas políticos o de otra índole (Hoyos, 2017).

En cuanto a la cultura, la perspectiva considera que puede ser definida como “non-genetic information that is transmitted across generations” (Rigotti, et al., 2004, p. 22). Le asigna entonces el carácter de legado, de transferencia longitudinal. Los mismos autores designan una propiedad compartida a la experiencia privada de los participantes de una interacción comunicativa, debido a que la han construido juntos, es decir, podrían tener una “historia” de su interacción, proveniente de discursos anteriores, actos o acciones conjuntas, sobre hechos relevantes ocurridos en presencia de ambos. Profundizan en que la cultura está constituida en parte por un conjunto de experiencias históricamente fundamentadas y compartidas, materializada en un conjunto de textos canónicos que se interrelacionan en la experiencia y en la memoria de quienes pertenecen a esa cultura, como es el caso de los textos legales, literarios o de tipo fundacional, inclusive de carácter no verbal, como es el caso de ritos, mitos, narraciones y festividades. Se entiende entonces a la cultura como un sistema semiótico, ya que construye un lenguaje y un sistema de códigos compartidos que dan forma a la forma de vivir y pensar de una comunidad: por ejemplo, el lenguaje verbal (con sus categorías culturales), los códigos visuales y artísticos y la música se incluyen en esta categorización (Rigotti, et al., 2004). En ese sentido, cada ser humano necesita tener una cultura como “cuna” con la función de acogerlo y acompañarlo en su relación con la realidad. Los autores señalan que nadie puede vivir como ser humano sin pertenecer a alguna cultura, como lo demuestran las experiencias de los llamados “niños salvajes”, es decir, aquellos que pasan muchos de sus años de formación en la naturaleza, sin ningún contacto con otros humanos y, por tanto, sin cultura, ya que se encuentran privados de una función esencial en su desarrollo. Cada cultura puede proporcionar categorías diferentes, tal vez parciales, para comprender la realidad, que pueden desarrollarse o corregirse más; pero cada ser humano debe crecer en algún entorno cultural, y aprender algunas categorías que lo conducen a sus primeras relaciones con el mundo exterior (Rigotti, et al., 2004).

¿Pero cómo se relaciona todo esto con la argumentación en la infancia?, hemos querido tomar este enfoque desde el paradigma construido en la Escuela de Lugano, que trajo consigo

un desarrollo teórico en torno a la concepción de argumentación y que refiere a la aplicación real de una máxima, a uno o más endoxá, deduciendo así el punto de vista de la máxima (Rigotti, 2007), que permitió el desarrollo de un sistema analítico denominado Argumentum Model of Topics (en adelante AMT), enfocado en describir la estructura del razonamiento basal del punto de vista del hablante, es decir, la representación, la configuración inferencial de los argumentos. Esta, desarrolla dos componentes: inferencial procedimental y material contextual. En el primero, se identifican tres niveles: locus, máxima y forma lógica. El locus o lugar, corresponde a la fuente desde donde se construyen los argumentos, es decir, la relación que conecta el punto de vista y el argumento (Rigotti, 2007; Rigotti & Greco, 2019). Corresponden a estructuras semánticas que conectan, inferencialmente, el datum con el punto de vista. En definitiva, son procedimientos que consisten en una o máximas en forma de condiciones de verdad, es decir, constituyen la ontología del punto de vista.

Este último se entiende como la declaración de un hablante que “debe ser argumentada para ser aceptada por otro” (Hoyos, 2017, p. 87). Dentro de su clasificación, existiría un eje sintagmático y otro paradigmático. El primero refiere al asunto en cuestión en cuanto a su estado esencial. El eje paradigmático, por su parte, involucra las opciones alternativas al punto de vista (Rigotti, 2007). Las máximas corresponden a las implicaciones que establecen valor de verdad de un punto de enganche y un punto de vista, por tanto, involucran “las diversas conexiones inferenciales que expresan un mismo loci, las cuales buscan hacer verosímil la conexión entre el punto de vista y el argumento” (Hoyos, 2017, p. 87).

Las formas lógicas se generan desde la construcción de la máxima, formando lógicas como el *modus ponens* o el *tollens*. De este modo, los enunciados se articulan en relaciones de género especie y de causalidad, respectivamente.

En cuanto al nivel material contextual se relaciona con las circunstancias de la argumentación y se manifiesta en la *endoxá* y el *datum*. La primera, representa proposiciones admisibles por una amplia audiencia. El datum o dato, por su parte, corresponde a la premisa que provee un punto de referencia para justificar la perspectiva del hablante.

A partir del supuesto que la argumentación se inicia desde un punto de vista incierto que se requiere justificar, el rol procedimental de la taxonomía de loci resulta una forma de referenciar el razonamiento empleado en dicha elaboración. Esto marca un punto de anclaje de carácter onto-semántico del argumento, que permite delinear el origen de la perspectiva.

Para ello, Rigotti y Greco (2019), describen la clasificación de los loci en tres tipos: intrínsecos, extrínsecos y complejos. A continuación, se describen con mayor profundidad.

### ***Loci Intrínsecos***

También llamados sintagmáticos, corresponden a aquellos que describen el estado de las cosas desde atributos de la misma, es decir, el punto de vista tiene directa relación con los

estados de los objetos. Como indican Rigotti y Greco (2019), si se advierte que ha caído un árbol debido a una violenta tormenta, ambos estados (árbol y tormenta) pertenecen al mismo mundo.

Los mismos autores señalan que dentro de este tipo de loci, se inscriben la relación género especie y el locus de definición, descripción y trascendencia ontológica. La definición se relaciona con el concepto aristotélico de género e indica la esencia de una cosa. Ahora bien, la identificación de una entidad puede realizarse de muchas formas, en tanto no refiere únicamente a una definición explícita, en su formato canónico. Podría representarse a través del ejemplo que señalan Rigotti & Greco (2019), haciendo mención a la identificación de una misma persona desde su cargo (Decana de la Facultad de informática) o bien señalando que es “la madre de Mya”, presentándola en otro contexto.

La descripción por su parte puede basarse en accidentes o propiedades, estableciendo un límite difuso con la definición (Rigotti & Greco, 2019). La descripción por su parte puede basarse en accidentes o propiedades, estableciendo un límite impreciso con la definición (Rigotti & Greco, 2019).

Las implicaciones ontológicas se activan en razonamientos que vinculan una relación entre un supuesto y otro al que se le aplica. Un ejemplo que citan los autores se ilustra en una máxima producida por un niño de 8 años, quien, ante la observación de su abuela que indicaba que era hora de dormir y que su amiga Lynda ya se había acostado, él respondió que ella era mujer, lo que relaciona ontológicamente “ser mujer” a “acostarse antes que los hombres”.

Otro subtipo de loci intrínseco se denomina implicación extensional. Esta clase, se basa en todo y partes y lugar y tiempo. La primera, también se denomina “relación mereológica” y puede derivar en máximas generalistas o de transferencia total, en formato de inferencia estadística, es decir, la aplicación de un supuesto a otra realidad por validez probabilística. Alternativamente, también existe la aplicación, por ejemplo, que ilustra un interés probatorio de una idea. La máxima que regula este tipo de razonamiento es: si una determinada situación/comportamiento ha tenido lugar en un caso, entonces es posible que se produzca en otros (Rigotti & Greco, 2019). De esta manera, el argumentador está intentando demostrar que el contenido que sostiene es posible.

Desde la perspectiva de “tiempo y lugar”, se incluyen razonamientos relacionados con durabilidad, frecuencia o ubicación.

Otro tipo de loci intrínseco es el de causalidad que concierne a aquello que una cosa llega a ser y que persiste (Rigotti & Greco, 2019). Manteniendo la tradición aristotélica, el modelo conserva la clasificación de 4 tipos de causalidad: material, formal, eficiente y final.

El subtipo correlacional refiere a aquellos argumentos que basados en entidades que se relacionan entre sí, ya sea lógica o semánticamente, como es el caso de los siguientes ejemplos: “si está casado, debe tener esposa”, “si ha habido un robo, debe haber un ladrón” y “si es padre, su hijo debe estar en alguna parte” (Rigotti & Greco, 2019).

Los loci de las concomitancias dirigen al punto de vista hacia el respaldo por la coocurrencia de dos eventos, es decir, limita al argumento a la conexión de dos eventos dado su ocurrencia concomitante.

### **Locí Extrínsecos**

Compete a todos aquellos loci basados en relaciones de los estados de las cosas con aspectos distintos al punto de vista. Hacen mención a contenidos externos, provenientes de conocimientos generales, ya sea culturales o de naturaleza social, que tienden a los consensos. En esta clasificación, se incluyen los loci de: oposición, alternativa, de analogía, el más y el menos y finalización y comienzo.

En lo que concierne al locus oposicional, Rigotti y Greco (2019) indican que guarda relación con inferencias basadas en proposiciones contrarias, que establecen conexiones periféricas opuestas y no compatibles. Por ejemplo, se puede apuntar que “quien hace bien a los amigos, no les haría daño”. Adicionalmente, reconocen la distinción entre contradictorios y contrarios, demostrando que los primeros implican opuestos que se excluyen mutuamente. Los contrarios hacen mención a rasgos que son directamente opuestos.

Los loci alternativos seleccionan, dentro de un rango, opciones dentro de un paradigma, distinguiendo la presencia o ausencia de un atributo, como la distinción entre animales que tienen pies de los que no tienen (Rigotti & Greco, 2019).

Los loci de analogía homologan rasgos entre entidades, estableciendo proporción entre dichos mundos, como lo representa el ejemplo de “Nueva York tienen bicicletas compartidas. Chicago también. ¿Entonces, por qué no Los Ángeles?” (Rigotti & Greco, 2019).

El denominado “el más y el menos”, señala relaciones de proporcionalidad, como lo ilustra el ejemplo: “Si William no logró redactar una propuesta de subvención en dos meses la última vez, Patricia tampoco lo hará” (Rigotti & Greco, 2019).

Otro subtipo de locus extrínseco es el de finalización y comienzo, que compara una situación actual con un futuro posible (Rigotti & Greco, 2019). Este es el caso del ejemplo, “Alex debes dejar de consumir alimentos con aspartamo, porque consumirlos es malo”

### **Locí Complejos**

En este tipo, existe una mixtura de elementos de loci intrínsecos y extrínsecos, por lo que no existe un criterio unificador que englobe los subtipos. Dentro de ellos se encuentran: autoridad, compuesto por opinión de experto y testimonio, promesa y advertencia y conjugados y derivados.

El que refiere a autoridad, apunta la calidad del productor del mensaje, definiéndose como experto o testimonial. En el primer caso, se basa en el expertizaje de la fuente, en cuanto a su validez de conocimiento fáctico, que permite llenar los vacíos del hablante (Rigotti & Greco, 2019). El locus de testimonio, por su parte, se basa en la autoridad de un testigo, no necesariamente experto, pero sí en su calidad de conocedor de un hecho u objeto.

El locus de la promesa y la advertencia permiten la posible realización de una acción basada en promesas o advertencias, es decir, un mundo posible creado por una acción futura se contrasta con el mundo real en que se emite la promesa o advertencia (Rigotti & Greco, 2019). Así, el compromiso se establece proyectivamente, al igual que la advertencia, la que sugiere posibles consecuencias negativas.

Finalmente, los loci conjugados y derivados, emergen con menor frecuencia y se relacionan con estructuras gramaticales o morfológicas, por sobre el componente semántico que caracteriza los otros loci. Toman la forma de cláusulas condicionales como: “si la justicia es buena, las acciones justas son buenas” (Rigotti & Greco, 2019).

## METODO

### ***Enfoque metodológico***

Para analizar las características de las producciones argumentativas orales de niños y niñas de 4 y 6 años, se diseñó un marco metodológico cualitativo, con alcance descriptivo (Creswell, 2012), que permitió describir los enunciados argumentativos a partir del esquema AMT (Palmieri, 2014; Rigotti & Greco, 2019; 2010).

### ***Participantes y Muestra***

La investigación se realizó con  $N=73$  niños/as, procedentes de 3 cursos de educación preescolar, con rango etario de entre 4 y 6 años de edad. Cada curso estaba conformado por 26, 24 y 23 niños, respectivamente. Estos niveles contaban con dos adultos en el acompañamiento de aula (educadora de párvulos y técnico en atención de párvulos, nominación asignada a profesionales de la educación infantil en Chile) quienes, mediaron las experiencias de aprendizaje. Se utilizó para la selección de establecimientos, la información registrada por el MINEDUC, respecto del nivel socioeconómico y, según posibilidad de accesibilidad se trabajó con centros particulares-subvencionados de NSE (Nivel socioeconómico del establecimiento) medio/bajo.

## **Materiales e Instrumentos**

Experiencias de aprendizajes: Antes de mediar las experiencias de aprendizaje (en adelante EA) con los preescolares, se efectuaron 2 talleres con las educadoras para dar a conocer los objetivos del estudio, revisión de elementos teóricos, definir posibles temas de interés de niños y niñas que fuesen susceptibles de vincular con la programación curricular, diseñada para el semestre y finalmente, el formato de presentación de los ejes temáticos escogidos. Las educadoras presentaron en aula a los niños una lista de posibles temas, los niños escogieron luego a mano alzada las elecciones de temas que generaron mayor interés en trabajar, (en esta investigación sólo presentaremos dos). Uno de ellos fue sobre los dinosaurios, el otro, ¿quién es mejor mascota, el perro o el gato?, idea de debate tomada de Patterson (2010).

Las preguntas elicitoras en la primera EA fueron: ¿quiénes son los dinosaurios?, ¿cómo eran?, ¿escucharon sobre la extinción?, ¿Por qué crees tú que se extinguieron los dinosaurios? Posteriormente se compartió ppt interactivo relacionado con las teorías existentes sobre la extinción de los dinosaurios, imágenes y finalmente un cuento alusivo (Suarez, 2017). El otro tema fue ¿quién es mejor mascota, el perro o el gato? Niñas y niños escucharon una noticia de un diario diseñado por el equipo y leído por las educadoras en donde se relatan características de ambas mascotas y opiniones de niños y niñas sobre quién es mejor mascota. Las EA se realizaron en dos momentos diferentes una de la otra y tuvieron una duración de 25 minutos aproximadamente. En cada caso se registraron los audios colectivos de estas EA.

Dibujos de niños y niñas: Las educadoras luego de estas EA, invitaron a los niños/as a crear un dibujo que entre otras cosas (Anning y Ring, 2004), pudiera manifestar sus posturas frente a cada uno de los temas revisados. Se estimó el diseño de un dibujo pues, la creación visual es una forma relevante mediante la cual, niños y niñas pueden expresar como perciben el mundo, sus perspectivas y opiniones; y de esta manera obtener mayor información sobre sus estructuras argumentativas. Investigadores como Burke y Grosvenor (2004) y Clark-Ibáñez (2004), señalan que mediante el uso de imágenes se puede obtener respuestas diferentes que, las que se obtienen con métodos de investigación basados sólo en la palabra. Así, una imagen visual puede poderosamente evocar un argumento, al igual que el habla o la palabra escrita, una imagen puede amplificar ello. (Thomson, 2008). Por otra parte, dibujar adiciona al proceso comunicativo un involucramiento completo del niño, de manera creativa y prácticamente en una actividad que lo conecta con la imaginación (Anning & Ring, 2004). Además, a través del dibujo se les da la oportunidad de una mayor centralidad sobre lo que piensan y consideran, siendo éste, un método más inclusivo, motivante y participativo (Leitch, 2008).

Entrevistas semiestructuradas grupales: Se conformaron 3 grupos, uno de cada curso de N= 8 niños, generando un N=24. Cada grupo fue seleccionado al azar, solo controlando equidad de género y que evidentemente, desearan participar de una entrevista y comentar acerca del dibujo (Henessy & Heary, 2005) creado en los dos temas. Con las mismas preguntas trabajadas en las EA ya mencionadas, se realizaron entrevistas de 20 minutos con los 3 grupos, en salones del mismo centro educativo familiares a los niños. La dinámica de la entrevista instó a conversar y plantear opinión frente a las posturas eventualmente distintas que emergerán de sus compañeros. Los niños además describieron sus dibujos. Todo fue registrado auditivamente,

luego transcrito.

### **Consideraciones Éticas**

En relación a la centralidad y derechos de los niños/as, la investigación otorga relevancia a los niños/as como sujetos con voz y derechos y se reconoce que como cualquier adulto, los niños/as son los mejores informantes acerca de sus vidas y cultura (James et al., 1998). En tal sentido, para su participación en el estudio se consideró que tanto ellos como sus padres estuvieran de acuerdo con el propósito y métodos de investigación a través de la emisión de asentimiento y consentimiento informado, respectivamente.

Como parte del proceso de retroalimentación, se estableció el compromiso con las escuelas participantes del estudio, de entregar un informe con los resultados asociados a habilidades argumentativas de niños y niñas y, sugerencias para la potenciación del área.

### **Procedimiento**

Se efectuó un muestreo intencional seleccionando así, un corpus verbal ad hoc a partir de las producciones argumentativas obtenidas entre los 3 cursos. La secuencia de este procedimiento responde a tres etapas: corpus existente correspondiente a ejemplares que se pueden disponer, corpus de referencia, entendido como un conjunto determinado de textos susceptibles de analizar y corpus de trabajo, consistente en los textos analizados efectivamente (Rastier & Pincemin, 1999). Esto dio como resultado 82 textos emergentes de los ejes temáticos: Extinción de los dinosaurios y cuál es la mejor mascota. La identificación del corpus se define en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Corpus de análisis*

Tema/Nivel educativo	Extinción dinosaurios	Cuál es la mejor mascota
Prekinder	14	32
Kinder	16	20
Número de textos argumentativos	30	52

Fuente: Elaboración propia

Se efectuó proceso de observación no participante en los días en que se mediaron las EA en las diferentes aulas durante un tramo trimestral del año 2018. Se obtuvieron, 148 horas

grabadas posibles de analizar, entre los audios colectivos de las EA y las entrevistas grupales.

### **Unidad de análisis**

Considerando la perspectiva de la Escuela de Lugano (Rigotti, 2007, Rigotti & Greco, 2019) en cuanto a los lugares argumentativos o loci, entendidos como estructuras semánticas orientadas a generar conexiones de carácter inferencial entre el datum y el punto de vista (Rigotti, 2007) y sus clasificaciones ontológicas, se identificó la procedencia de los argumentos de los enunciados producidos por los sujetos de la muestra. Esto indica un análisis deductivo-inductivo, guiado por categorías previas, las que se definen de la siguiente manera:

1. Loci sintagmáticos o intrínsecos
2. Loci paradigmáticos o extrínsecos
3. Loci Complejos

48

## **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Una vez identificadas las categorías previas de análisis, provenientes de la teoría se procedió a la sistematización de información para definir la elección de *loci* y su relación con la edad. Al respecto, se puede señalar que tanto en el nivel Prekinder y Kinder es coincidente la tendencia a la utilización de *loci* intrínsecos, lo cual se refrenda en los resultados obtenidos por Schär (2016), quien estableció dicho fenómeno. La consideración de *locus* sintagmáticos instala descripciones desde el punto de vista de los hablantes, haciendo mención a las propiedades de las cosas o sus estados. Según la edad, es habitual la producción de discurso descriptivo (Owens, 2010) y la utilización de secuencias de este tipo. A partir del análisis del *corpus* en la temática de extinción de los dinosaurios, se identifica la elección del tipo intrínseco, en el subtipo “definición”, materializada en descripciones empleadas para sostener el argumento, como es el caso del siguiente ejemplo de una cláusula perteneciente a un caso de Prekinder:

...porque hay dinosaurios que tienen el cuello corto y hay aves que tienen el cuello corto.  
(Pk, D3, comunicación personal, 2018)

La cláusula expone una secuencia descriptiva que caracteriza un rasgo compartido por los objetos a los que se hace mención. Otro ejemplo de aquello es lo que se menciona en el siguiente caso:

...porque las aves tienen las patas como ranas y los dinosaurios las tienen un poco más grandes. (Pk, D10, comunicación personal, 2018)

En lo anteriormente señalado, el *locus* generador de argumento considera una máxima

que establece el valor de verdad del punto de vista basado en las propiedades físicas de los objetos en comparación. Se visualiza entonces un razonamiento abductivo, lo que despliega una estrategia argumentativa descrita en la dimensión crítica del modelo *fishbone* (Rigotti, 2007). Esto, permite ratificar que los menores de 6 años pueden sostener sus opiniones elaborando fundamentos (González, 2014; Jiang & Haryu, 2014; Migdalek & Rosemberg, 2013), en este caso, orientados por locus sintagmático de tipo descriptivo. Tal como indican Stein & Miller (1993), los niños pequeños son capaces efectivamente de producir justificaciones a sus propios puntos de vista.

Otro ejemplo de locus intrínseco de definición, subtipo descripción, se puede visualizar en la representación gráfica de la Figura N° 1 y su correspondiente texto asociado:



**Figura 1.** Dibujo de Eva<sup>4</sup> (5 años, 5 meses).

Una vez yo tuve un perro, que me protegió de un caballo, y de un pavo real..., los gatos se van, no les gusta jugar y además tienen uñas largas que te hacen daño en la piel. Yo creo que perros son mejores mascotas, les tiras la pelota y te la pueden traer, les gusta jugar en el pasto conmigo y mis hermanos, ellos ven tele conmigo, yo creo y mis hermanos que el perro es mejor. (K, D5, comunicación personal, 2018)

Se desprende de la representación gráfica y la máxima asociada que el hablante emplea un argumento proveniente de locus intrínseco de definición descriptiva, puesto que se basa en propiedades de las entidades para sostener el fundamento.

Así mismo y, a pesar del claro predominio de los loci intrínsecos, fue posible identificar dos de tipo extrínseco, derivados del tema respecto de la procedencia de las aves desde los dinosaurios, los que se exponen a continuación:

*porque algunos dinosaurios tienen alas y los... las aves también.* (Pk, D2, comunicación personal, 2018)

---

<sup>4</sup> Los nombres de niños y niñas en dibujos son ficticios por confidencialidad.

En este caso, se establece una proporción entre dos mundos (Rigotti y Greco, 2019), ya que conecta dos entidades que son diferentes, pero que comparten una característica. La máxima transfiere un rasgo de A a B. Así, se aplica la misma interpretación al ejemplo:

*Si, porque las aves corren rápido y los dinosaurios también, algunos dinosaurios también.* (Pk, D7, comunicación personal, 2018)

Se suma al anterior, la máxima proveniente de un sujeto que argumenta el tema de quién es mejor mascota, que versa del siguiente modo:

*Los dos porque... el perro tiene casi los mismos modales que el gato y el gato también tiene casi los mismos modales que el perro.* (Pk, D14, comunicación personal, 2018)

Considerando las producciones argumentativas de los niños pertenecientes al nivel Kinder, la ontología del punto de vista que caracteriza los discursos es similar a lo expuesto en el nivel Prekinder, debido a que priman los *loci* de tipo intrínseco, como es el caso del siguiente ejemplo:

*porque hay unos dinosaurios que vuelan y se parecen a los pájaros.* (K, D5, comunicación personal, 2018)

Al igual que en el caso de Prekinder, también es posible identificar máximas de analogía, correspondientes a *loci* extrínsecos. Por ejemplo, uno de los hablantes indica:

*Si, porque, porque los dos comen la misma cosa. O sea, algunos comen la misma cosa y también co, comen y también porque pueden volar y algunos también pueden volar y, y también, por, porque los dos tienen así... un piquito.* (K, D 16, comunicación personal, 2018)

Contrastando la analogía identificada en la máxima de un sujeto de Prekinder, es posible definir que, en este caso, se centra en más de un rasgo compartido, al igual que en la máxima que se expone a continuación:

*que los perros también son mejor mascota, porque cuando, porque también cuando tienes ventanas bajas, los perros pueden salir y si las tienes abiertas, los perros pueden salir y, y fuera, y van a tu patio y hacen caquita y los gatitos también pueden hacer eso.* (K, D15, comunicación personal, 2018)

Estimando las representaciones gráficas y sus textos asociados, fue posible identificar una máxima de locus intrínseco de implicación extensional de tiempo y lugar.



**Figura 2.** Dibujo de Inti (5 años, 7 meses).

*Yo creo que no pueden ser igual, porque un pájaro no nace, o sea nacería pájaro y los dinosaurios nunca nacieron pájaros. Ellos nacieron como dinosaurios, no como pájaros, porque los dinosaurios eran un tipo de reptiles y había grandes y chicos, y por eso un pájaro es un pájaro; no puede ser un dinosaurio, y un dinosaurio es un dinosaurio, no se puede cambiar a un pájaro, ¿entiendes?, ya te dije el dinosaurio nació dinosaurio y el pájaro nació pájaro... los dinosaurios nacieron de huevos, pero no nacían igual que los pájaros son diferentes y eso no puede ser. (K, D2, comunicación personal, 2018)*

La máxima establece desde la temporalidad la veracidad del argumento. Se asume que la ubicación en el tiempo marca la distinción necesaria para sostener la afirmación que los dinosaurios no pueden provenir de las aves.

Complementariamente, los dibujos asociados a máximas argumentativas permiten visualizar las relaciones analógicas, propias de loci extrínsecos, entre las entidades que se comparan, como es posible identificar en el signo gráfico que establece un puente simbólico entre las aves y los dinosaurios, como se expone en la representación gráfica de la Figura N° 2.

Representación gráfica N°3 Locus extrínseco de analogía



Figura 3. Dibujo de Alen (5 años, 2 meses).

*Yo dibujé un dinosaurio que no tenía familia y se convirtió en una "avita" y yo creo que las aves vienen de los dinosaurios porque tienen alas y esos se pueden transformar en pájaros, no sé yo creo que tienen que ver, que los dos tienen alas. (Niño K, D1, comunicación personal, 2018)*

Otros loci de tipo extrínseco se grafican en la representación de Figura 3 la que, en concordancia con el texto asociado, describe un tipo de oposición, que se describe de la siguiente manera:

Representación gráfica N° 4 Locus extrínseco de oposición



Figura 4. Dibujo de Luna (5 años, 4 meses).

*Los perros son tiernos, el gato es más cobarde, yo creo que los perros son mejores mascotas porque el perro nunca te deja solo, cuando vienen ladrones enseguida te despierta y lo más importante, en la noche yo no duermo y voy a jugar con mi perrita. Yo no sé cómo pueden soportar a un gato como mascota porque se hacen pipí en tu cama y además me dan miedo. (Niña K, D3, comunicación personal, 2018)*

En el caso, las conexiones entre las entidades son opuestas y no compatibles (Rigotti & Greco, 2019), ya que la máxima expresa una asociación valorativa contraria, lo que se confirma en la representación de Figura 3, debido a la incorporación de las propiedades: tierno y cobarde como antagonistas. Sin embargo, a diferencia de lo que establece Schar (2016), en el *corpus* perteneciente al nivel Kinder, se observa la emergencia de *loci* complejos, como es el caso del siguiente ejemplo:

*Si, porque los he, porque, porque lo escuché en unos monitos que yo veo que se llaman "Dinotren". (K, D11, comunicación personal, 2018)*

La evidencia permite visualizar un argumento de autoridad, de subtipo opinión de experto, que se emplea para apoyar puntos de vista que tienen relación con el conocimiento fáctico, que ocupan los vacíos de conocimiento del hablante (Rigotti y Greco, 2019), ya que "el Proponente da como argumento a favor de una afirmación el hecho de que ha sido enunciada por un locutor particular autorizado, en quien se apoya o se refugia" (Plantin, 2002, p. 145).

Otra máxima que expone este tipo de locus es la siguiente:

*está en la tele de "Cuál es la mejor mascota, el perro o el gato" y... y dijeron que los dos, son la mejor mascota. (K, D3, comunicación personal, 2018)*

Se admite entonces la existencia de un garante distinguido por su competencia en el tema que refiere el argumento, denotando con ello la implicancia de la credibilidad de la fuente citada, cuyo alcance está condicionado por el prestigio de la persona, puesto que "utiliza actos o juicios de una persona a de un grupo de personas por medio de una prueba a favor de una tesis" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 470).

Adicionalmente, se incluyen máximas del subtipo testimonio, basada en la autoridad de un testigo, quien no necesariamente es un experto en el dominio, sino que su autoridad se deriva de la posición de conocer (Palmieri, 2014; Rigotti & Greco, 2019). Ejemplos de aquello son:

*El perro policial, porque... mi papá me dijo que es el perro más fuerte. (K, D16, comunicación personal, 2018)*

*porque los perros tienen oído más sensible que los gatos, porque mi papá me dijo que los perros pueden escuchar a las personas desde diez metros. (K, D17, comunicación personal, 2018)*

Las autoridades a que hacen mención son reconocidas por el auditorio y exclusivamente en este campo pueden servirse de ella. Se desprende entonces de la existencia de dichas autoridades la elección de la conducta inspirada en el modelo que representan y el prestigio que ostentan, capacidad que conlleva a la imitación, relevando el rol de las mismas a un estatus de privilegio en razón de la comunidad que representan. Llamado desde el latín *argumentum ad vericumdiam*, indica la relevancia del referente en quien se apoya la argumentación dirigida al respeto.

En ambos niveles educativos, los hablantes emplean máximas de *loci* intrínsecos del tipo implicación extensional y del subtipo todo y partes, el que se materializa en el uso del ejemplo como recurso argumental. Ejemplos de aquello son las máximas:

que... que, a... los... dinosaurios se les puede haber, se pueden haber achicado y se les pueden haber hecho las alas; por ejemplo, se les forman las alas aquí, pero todavía no se las despegan y así puede haber pasado. (Pk, D14, comunicación personal, 2018)

el perro, porque... eh, por ejemplo, los, los quiltros, em... algunos son bien tranquilos como el que tengo yo en mi casa. Eh... eh también, si vienen ladrones, ¡que tengo tres perros! (Pk, D23, comunicación personal, 2018)

por ejemplo, a la / le diría que el perro también es buena mascota con el gato, porque el gato también se come a los ratones, si tienes ratones que no te dejan dormir; y el perro también te ayuda, él te cuida. Por ejemplo, te pasa algo él, si tú te caes y te pegas muy fuerte, él siente pena por ti, porque es tu mascota y te quiere. (K, D13, comunicación personal, 2018)

En dichas observaciones se puede visualizar el uso del ejemplo, con propósito ilustrativo, que entraña la opción de un “type of reasoning is the following: “if a certain situation/behavior has taken place in a given case, then it is possible that it will take place in other cases” (Rigotti & Greco, 2019, p. 255). Este tipo de argumentación supone el uso de modelos que apoyan una generalización, tomando en consideración que tales muestras sean verdaderas. Sin embargo, para que los ejemplos sean suficientes deben además de ilustrar, constituir una muestra distintiva y la cantidad de ejemplos de acuerdo con aquello “depende parcialmente de su representatividad” (Weston, 2002, p.36).

## CONCLUSIONES

El propósito de la investigación refirió a la descripción de las características, en las habilidades argumentativas de niños y niñas, desde las estructuras de razonamiento en las que se origina el argumento. Lo anterior, promovido por experiencias de aprendizaje con temáticas de interés. Desde el marco conceptual y los análisis realizados, es posible identificar que la mayoría de los *loci* que emplean los niños entre 4 y 6 años de la muestra, son de carácter intrínseco, lo que es coincidente con la teoría existente. No obstante, la emergencia de *loci* extrínsecos permite

discutir que, en esta etapa de desarrollo, no existe una tendencia establecida respecto de aquello. Lo mismo ocurre con la aparición de *loci* complejos, propio de edades superiores. En el corpus analizado perteneciente al nivel Kinder, se identificaron de tipo autoridad en su subtipo opinión de experto, así como también de tipo testimonial. Si bien, la ostentación de autoridad refiere al mundo cercano al niño, de todos modos, alude a la distinción de un garante que posee la competencia para ser mencionado como fuente de autoridad. La intertextualidad evidenciada, hace mención a fuentes de comunicación y también al entorno familiar. Esto remarca la relación entre el desarrollo cognitivo propio de la edad y el tipo de razonamiento basal desde donde se construye el argumento, dado se vincula a nivel preconventional del desarrollo moral en el cual, es frecuente la mención al patrón cultural externo.

A partir de la idea anterior, cabe reconocer que en efecto, como menciona González (2014), la argumentación es posible observarla en las conductas lingüísticas de los párvulos, siendo esto consustancial al proceso de desenvolvimiento social, sin embargo la apropiación de las diferentes figuras del lenguaje dependerá ciertamente, de las posibilidades de experiencias que niños y niñas tengan en edad temprana, respecto de motivaciones en la conversación, el apoyo en su expresión oral, el tipo de pregunta que educadores realicen en aula frente diversos temas, el estímulo a la elaboración de justificaciones, el tipo de espacio al dialogo argumentativo, la libertad de espontaneidad que ofrezca el aula de educación Inicial.

En otro sentido, el análisis basado en la identificación y descripción de los *loci* como orientadores del tipo de razonamiento infantil, posibilita reconocer la *episteme* del punto de vista, lo que podría permitir su aplicación en la evaluación y potenciación del discurso argumentativo en ellos. Así mismo, considerando las distinciones que fue posible detectar en el presente estudio, en relación a la presencia de *loci* intrínsecos y extrínsecos tanto en el nivel prekínder y kínder, así como la emergencia de *loci* complejos exclusivamente en el nivel Kinder, podría implicar el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje ajustadas a los distintos niveles educativos y los tipos de razonamientos, tanto en su dimensión prospectiva, como evaluativa.

El reconocimiento de la importancia de estas habilidades introducirá métodos que medien la enseñanza de la argumentación en aulas de primera infancia, como diseño de estrategias motivadoras de discusión y justificación, contraposición de ideas, respeto por las diferencias de opinión. Ciertamente la argumentación, según el tipo de análisis de la estructura del lenguaje, incipiente o emergente, puede ser potenciada y definitivamente es la ruta al abandono de la idea, que la corta edad de niños y niñas, no les permite el desarrollo de la misma.

Es menester un cambio en la educación preescolar que vaya *en pos* del fomento de las habilidades argumentativas de niños y niñas, que les permitan participar abiertamente, ser escuchados y respetados en sus ideas. Y, aunque sabemos que en el último tiempo se ha dado un proceso de reconocimiento ético participativo a las infancias, se requiere, no obstante, profundizar en ello. Con la promoción de estas importantes habilidades estaremos colaborando no sólo en la participación social y constitución de sujetos de derechos sino también, en espacios que les permiten construcción de significados y movilización de sus estructuras cognitivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, F. & Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas, *COGENCY*, 6(1), 9- 31.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/32918>
- Anning, A. y Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Estados Unidos: Open University Press
- Arunachalam, S. & Waxman, S. (2010). Meaning from syntax: Evidence from 2 year-old. *Cognition*, 114,(3) 442-446.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.10.015>
- Banks-Leite, L.(1997). La argumentación en el niño en edad preescolar. *Revista Colombiana de psicología*, (5-6) 91-95.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15959/16817>
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2004). *The school I'd like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21<sup>st</sup> Century*, *Children, Youth and Environments*, 14(2) 257-262
- Bova, A. (2015). Children's responses in argumentative discussions relating to parental rules and prescriptions. *Ampersand*, 2, 109-121.  
<https://doi.org/10.1016/j.amper.2015.08.002>
- Cisterna, V. & Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademéia*, 7(1), 31-52.  
<http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/136>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527.  
<https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontológico del argumento. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 28(37), 69-85.
- Creswell, John (2012), *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Estados Unidos, University of Nebraska-Lincoln.
- Dolz, J. (1993). La interacción de las actividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.  
<https://doi.org/10.1174/021470394321466855>

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En A. Camps & J. Dolz (Coord.), *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar* (65-77). [Archivo PDF]. Madrid: Edisa.

<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/sitios/docentes/El%20ensayo%20argumentativo/Dialnet-EscribirTextos%20Argumentativos%20Para%20Mejorar%20Su%20Comprension.pdf>

Dovingo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818-840. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239327>

Gaitán, L. (2015). Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. *Servicios Sociales y Política Social*, 107, 25-39. <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/protagonismo-en-la-infancia-o-la-participacion-de-los-ninos-en-los-procesos-de-intervencion-social>

González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Psicología*, 12(33), 657-677. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33J.pdf>.

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

Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring children's Views through Focus Group", en Sheila Grenee y Diane Hogan (eds), *Researching children's experience. Approaches and methods*, Inglaterra, SAGE publications. I, 236-252.

Hoyos, J. (2017). La idea de argumentación en la Escuela de Lugano. Planteamiento y perspectivas. *Estudios de Filosofía*, 56, 73-94. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n56a05>

Hurtado, R. & Chaverra, D. (2013). *Enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.  
James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Inglaterra, Polity Press

Jiang, L. & Haryu, E. (2014). Revisiting Chinese-speaking children's understanding of argument structure, *Japanese Psychological Research*, 56(2), 180-188. <https://doi.org/10.1111/jpr.12036>

Jiménez, G. & Vega, L. (2018). Argumentative Strategies During Interaction in Natural Settings in Preschool Classrooms. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 113-131. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>

- Larraín A, Freire, P & Lillo, V. (2013). Contra-argumentación en la escuela primaria: lo que los estudiantes pueden aprender, *Estudios de Psicología*,34(2), 233-235.
- Lee, J. & Naigles, L. (2008). Mandarin learners use syntactic bootstrapping in verb acquisition, *Cognition*, 106(2) 1028-1037. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.004>
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in Knowledge building. Federal University of Pernambuco. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through image and drawings, en Pat Thomson (ed.), *Doing visual researchh with children and young people*, Estados Unidos, Routledge, (I), 37-58. <https://doi.org/10.4324/9780203870525>
- Mercier, H., Bernard, S. & Clément, F. (2014). Early sensitivity to arguments: How preschoolers weight circular arguments. *Journal of Experimental Child Psychology*,125(1) 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.011>
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children, *Cognitive Development*, 26(3) 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.12.001>
- Migdalek, M.J. & Rosemberg, C. R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 9(4) 1-16. [file:///C:/Users/Alex%20Clocchiatti/Downloads/construccion\\_multimodal.pdf](file:///C:/Users/Alex%20Clocchiatti/Downloads/construccion_multimodal.pdf)
- Migdalek, M. J., Santibáñez, C. & Rosemberg, C. R. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47(86) 435-462. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000300005>
- Ochoa, S. L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Aula abierta Magisterio.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Palmieri, R. (2014). *Corporate argumentation in takeover bids*. Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Patterson, J.P. (2010).The vermont writing collaborative, student achievement partners, CCSSO. In common: effective writing for all students collection of all argument/opinion samples,K-12 [versión PDF] CCSSO. <https://www.vermontwritingcollaborative.org/argument-writing->

benchmarks/

- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L.(1997). *Tratado de argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perucchini, P., Bonaiuto, M., Colonesi, C., Gnisci, A. (2003). La capacità persuasiva e la comprensione della mente in età prescolare. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30, 803-824. ISSN 0390-5349. <https://doi.org/10.1421/11112>
- Plantin, Ch. (2002). *La argumentación*. Barcelona:Ariel.
- Kuhn, D., Hemberger, L. & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Rastier, F. & Pincemin, B. (1999). Des genres a l'inertexte. *Cahiers de Praxématique* (33), 83-11. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1974>
- Rigotti, E. (2007). Relevance of Context-bound loci to Topical Potential in the Argumentation Stage. *Argumentation*, 20, 519-540. <https://doi.org/10.1007/S10503-007-9034-2>
- Rigotti, E. & Greco, S.(2019). *Inference in argumentation: A topics-based approach to argument schemes*. Suiza: Springer.
- Rigotti, E. & Greco, S. (2010). *Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The procedural and material components*. *Argumentation*, 24(4), 489-512. <https://doi.org/10.1007/s10503-010-9190-7>
- Rigotti, E., Rocci, A., & Greco, S. (2004). Intercultural communication: A linguistic and argumentative approach. Master in Intercultural Communication. Working Paper n. 5, 54. Lugano. [http://www.argumentum.ch/docs/mic\\_wp.pdf](http://www.argumentum.ch/docs/mic_wp.pdf)
- Rosero, A. L. (2012). Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar. [Tesis de doctorado no publicada].Universidad de Manizales – Cinde.
- Merriam-Webster (2018). Infant. En Merriam-Webster's unabridged dictionary. <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/infant>
- Schär, R. (2018) (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.

<https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2212&context=ossarchive>

- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En E.D. Martínez (Ed.) Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos (29-48). Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle.
- Skarabela, B. & Allen, S. (2002). The role of joint attention in argument realization in child Inuktitut, Proceeding of the 26th Boston University conference on language development, (2),620-630.
- Stein, N. & Miller, C. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. *Argumentation*, 7(2),183-204. <https://doi.org/10.1007/BF00710664>
- Suarez, C. (2017). La extinción de los dinosaurios. Cuento Ilustrado. [Archivo PDF]. Madrid. Producciones Blue Planet. [https://www.youtube.com/watch?v=W\\_5G5RhO1bl](https://www.youtube.com/watch?v=W_5G5RhO1bl)
- Thomson, P. (2008). *Children and young people: voices in visual research*, en Pat Thomson, *Doing visual research with children and young people*, USA, Routledge, (1), 1-20
- Vega Reñón, L. (2017). El renacimiento de la teoría de la argumentación. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (9). <https://revistas.uam.es/ria/article/view/8157>
- Weston, A. (2002). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel