



Las secuencias argumentativas en niños y niñas  
entre 10 y 11 años de edad según la propuesta  
de Perelman y Olbretchs-Tyteca. Estudio de caso  
*Argumentative sequences in boys and girls  
between the ages of 10 and 11 according to  
Perelman and Olbretchs-Tyteca's proposal.*  
*Cases study*

CELIA CAMILLI<sup>1</sup>

Universidad Metropolitana

[ccamilli@unimet.edu.ve](mailto:ccamilli@unimet.edu.ve)

Recibido: 27-06-2007

Aceptado: 01-02-2008

## Resumen

El presente estudio pretende ofrecer una primera aproximación al análisis de las secuencias argumentativas de niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad, según el modelo teórico de Perelman y Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989).

Se trató de un estudio de caso, de campo, exploratorio-descriptivo, no experimental-transversal. El *corpus* del trabajo estuvo conformado por cuatro conversaciones en las que participaron cuatro sujetos (2 niños y 2 niñas),

---

<sup>1</sup> Magister Scientiarum en Psicología del Desarrollo Humano (UCV). Licenciada en Educación, mención Preescolar (UNIMET). Profesora agregada en los departamentos de Didáctica y Ciencias del Comportamiento de la UNIMET. Profesora de postgrado en la UNIMET y UCV. Experiencia profesional en el nivel de Educación Inicial y Básica, así como en la formación universitaria de futuros docentes y psicólogos. Interés en el estudio del lenguaje oral y escrito, análisis del discurso, argumentación, metodología cualitativa y adulto mayor.



distribuidos en dos parejas: una pareja del sexo femenino y una pareja del sexo masculino, cursantes de 4º grado de Educación Básica.

Las técnicas para la escogencia de los participantes fueron el sociograma y la prueba *cloze* de las Fichas de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987). Para la obtención de los datos (discusión entre pares) se utilizaron tanto esta prueba *cloze* como las actividades de comprensión que allí aparecen. El análisis del *corpus* fue cualitativo, a través del análisis de contenido y del discurso.

Los resultados señalan que los argumentos más utilizados fueron: por ilustración, autoridad y comparación, seguidos muy de cerca por las definiciones descriptivas. En este orden descendiente continuaron la analogía y las definiciones normativas. Por último, la tautología, como el argumento menos utilizado. El resto de las categorías no fueron contempladas por los niños y niñas del estudio.

Se espera ofrecer a los educadores una nueva visión para abordar la discusión en clase. La escuela debe fomentar actividades en grupo, para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje, específicamente la discusión, argumentación y el debate.

**Palabras clave:** argumentación, análisis del discurso, discurso argumentativo.

## Abstract

This study attempts to offer a first approach to the analysis of argumentative sequences in children between 10 and 11 years of age according to the theoretical model of Perelman and Olbrechts-Tyteca (1989).

The research was conducted as a cases study, descriptive, non experimental-transversal field design. The corpus of the study was conformed by 4 conversations in which 4 subjects (2 boys and 2 girls) participated. They were distributed in two pairs: a couple of females and a couple of males. All children attended the 4<sup>th</sup> grade of elementary school.

The techniques used for the selection of the participants were the sociogram and cloze test from "Fichas de Comprensión de la Lectura" of Allende and cols (1987). For data-gathering (pair discussion), were used both the cloze test and reading comprehension activities there presented. The corpus analysis was qualitative done through content and discourse analysis.



The results show that the arguments more frequently used were: illustration, authority and comparison very closely followed by descriptive definitions. In descending order followed the analogies and normative definitions. Lastly, the tautology ranked as the least used argument. The rest of the categories did not appear by the boys and girls in the study.

This study expects to offer educators a novel vision to approach class discussion. The school must foster group activities which allow opportunities to practice and develop ways to reason with language, specifically discussion and debate.

**Key words:** argumentation, discourse analysis, argumentative discourse.

## Introducción

La argumentación es central en la concepción antigua de la retórica. Tras su descrédito durante siglos, Aristóteles la recupera al concebirla como “la retórica del razonamiento” y es refundada en la segunda mitad del siglo XX con los trabajos de Ducrot y Anscombe (1998/1994), Toulmin (1958/2003-2007), Perelman y Olbretchs-Tyteca (1970) y Van Esmeren y Grootendorst (1996/2001). A esta realidad, proveniente de aproximaciones socio-culturales y psicológicas del lenguaje, se suman ejes teóricos alrededor de los cuales se han desarrollado la mayor parte de los estudios actuales sobre los géneros discursivos, entre los que podemos resaltar con especial mención la construcción dialógica de la enunciación de Bajtin (1993), otros como la teoría sociocultural de Vigotsky (1934/1993); y los estudios iniciales de Piaget (1971/1987) entre pensamiento y lenguaje.

Actualmente, los aportes de estas propuestas, procedentes de la psicología, se han aplicado en el campo educativo. Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza, autores como Coll (1990), Coll y Colomina (1990), Mercer (1997), Edwards y Mercer (1988) y Roggoff (1990), asumen el aprendizaje como la construcción social de significados a través del discurso educativo, es decir, producto de la conversación entre docentes y alumnos. De allí que la interacción verbal, el lenguaje oral y

escrito, sea un instrumento de mediación en la construcción interpersonal del conocimiento compartido.

Por tal motivo, los programas de educación contemplan dentro del área del lenguaje oral, el tema de la discusión y la argumentación. Específicamente en nuestro contexto, el Ministerio de Educación y Deportes (2005a, 2005b), en los distintos niveles de educación: Inicial, Básica y Diversificada –refiere a esta área de estudio. Pareciera que se aborda como un objetivo, tema y/o contenido– pero no como un eje transversal del currículo. Sin embargo, para Díez (2004) la discusión es “la situación comunicativa de construcción colectiva del conocimiento que, en nuestra opinión, mejor contribuye a provocar el aprendizaje y estimular los procesos cognitivos” (p. 59).

En ocasiones, se observa en el ámbito de las relaciones educativas cómo los docentes confunden los términos diálogo y consenso. El hecho de utilizar el diálogo en sentido pedagógico para comprender lo que los estudiantes piensan y en qué medida se contribuye a generar nuevos problemas para ser discutidos, no exime a los maestros de orientar a sus alumnos hacia ciertas finalidades educativas sin consenso, cuando se trata de ejercer la autoridad responsable que les es propia. En ocasiones, las conversaciones entre docentes y alumnos tienen como única finalidad una especie de “rodeo verbal” para conseguir un determinado cambio ya preestablecido al margen de lo escuchado (Asensio, 2004).

De esta forma, autores como Cros (2003) proponen abordar el contexto de la clase como un discurso dialógico-argumentativo, caracterizado por ser oral, el cual se produce en una situación presencial e inmediata. Según este autor, es dialógico porque parte de un discurso de referencia, que contiene el conocimiento, se fundamenta en la autoridad académica y mantiene una relación de intertextualidad con otros. Al mismo tiempo, el discurso en la clase se adapta para un destinatario particular, el cual se considera menos experto que el docente y que es tomado en cuenta por su edad, nivel de conocimiento, intereses, etcétera. Finalmente, el contexto de la clase induce a la interacción entre los participantes, comprendida como el aprendizaje que no es el resultado de la transmisión de una



información sino la reconstrucción que cada individuo hace en un contexto intra e interpersonal.

Fomentar la cultura del diálogo en la escuela es fundamental para la convivencia en la sociedad. De esta institución, así como también de la familia, depende que los niños y jóvenes se desarrollen en un ambiente de respeto mutuo, en el que se establezca un diálogo social más fraterno, justo y solidario. A través de éste podrán comprender la complejidad del mundo, la multiplicidad de visiones, las explicaciones, valoraciones y problemas diversos de los comportamientos que plantea la vida en común:

Una educación para la autonomía de las personas es, al mismo tiempo, una formación para el diálogo (y a la inversa), dado que la autonomía sólo puede ser responsablemente ejercida desde el conocimiento que los demás aportan a mi parcial manera de ver el mundo (Asensio, 2004: 42).

Por todas las razones antes expuestas, el presente estudio tiene como objetivo general ofrecer una primera aproximación al análisis de las secuencias argumentativas de niños y niñas entre 10 y 11 años de edad según el modelo teórico de Perelman y Perelman y Olbretchs-Tyteca (1989).

Se espera que el presente trabajo contribuya teóricamente a una primera aproximación de la comprensión de las características del discurso argumentativo en niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad, ofreciendo así a los docentes estrategias para el manejo de la argumentación en el aula; comprendido como un eje transversal del currículo que decanta en estrategias, actividades y recursos, invitando al debate y a la discusión crítica en clase. Si el docente conoce y comprende las características del discurso argumentativo de sus alumnos, es decir, cómo se comporta este discurso desde lo cognitivo, social y cultural, podrá brindar herramientas para el manejo de esta competencia a desarrollar. Por otra parte, también se espera que los resultados del estudio sean un aporte metodológico, al aplicar las secuencias argumentativas propuestas por Perelman y Olbretchs-Tyteca a las edades estudiadas.

## 1. Marco teórico

Al igual que la propuesta de Toulmin (1992), el tratado de argumentación elaborado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958; c.p. Cros, 2003) surge de la neorretórica aristotélica, diferenciándose de la retórica clásica al concebir la argumentación no como parte del discurso sino como un discurso completo, cuyo objetivo es convencer al otro, fundamentándose en la existencia del auditorio al cual se dirige.

Por consiguiente, las técnicas argumentativas se utilizan para influir sobre la opinión, juicio y preferencia de los interlocutores. Esto se logrará si el orador consigue adecuarse al auditorio. Para ello, "...debe basarse en las formas de acuerdo, ya que a partir del acuerdo pueden modificarse las actitudes del destinatario" (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; c.p. Cros, 2003: 29).

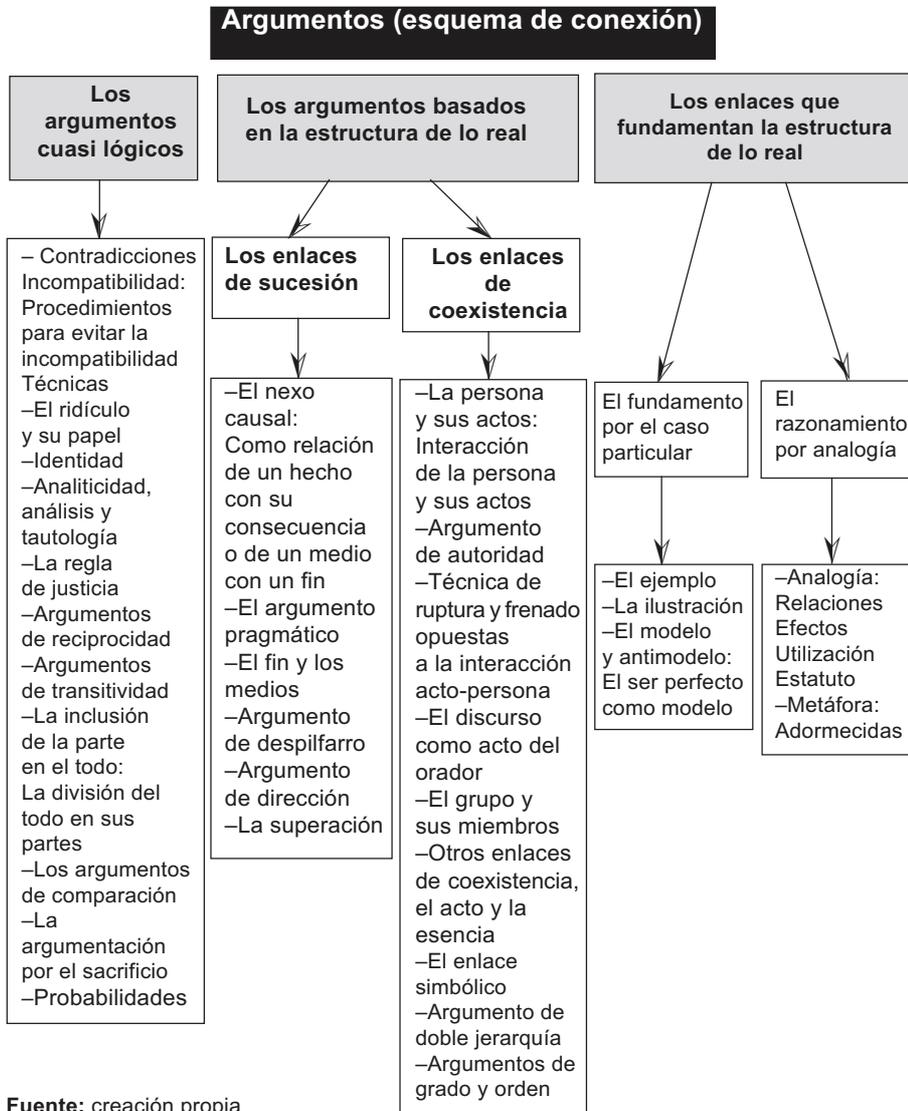
Fundamentada en esta concepción sobre la argumentación, estos autores proponen cuatro tipologías, las cuales se caracterizan por presentar una tendencia inductiva, en las cuales las formas argumentativas son deducidas empíricamente (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; c.p. Plantin, 1996/1998 y Cros, 2003): 1) las argumentaciones cuasi lógicas; 2) los argumentos basados en la estructura de lo real; 3) los enlaces que fundamentan la estructura de lo real; y 4) las argumentaciones coercitivas y de mala fe.

Cada una de estas tipologías será definida y sus clasificaciones respectivas serán sólo nombradas. Éstas serán analizadas teóricamente en los resultados de la investigación cuando aparezcan en el discurso argumentativo. Para la comprensión de estas tipologías utilizaremos varias referencias, entre ellas el libro original de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989/2000) y autores que lo citan, como Plantin (1996/1998), Cros (2003), Mortara (1988/2000) y Martínez (2005).

**Las argumentaciones cuasi lógicas.** Son aquellas que se acercan a los razonamientos formales, es decir, a sistemas lógicos y matemáticos. Al igual que el razonamiento lógico, son *a priori*, es decir, no se sustentan en



FIGURA N° 1  
**TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA SEGÚN PERELMAN Y OLBRECHTS-TYTECA  
 (1989/2000)**



Fuente: creación propia

la experiencia, pero con la diferencia de que no son obligatorios y están abiertos a la controversia, se pueden refutar.

Los argumentos cuasi lógicos se caracterizan por el esfuerzo de pensamiento que necesita su reducción a lo formal. Éste es el punto, precisamente cómo adaptar el razonamiento a un contexto específico, particular y determinado, con la finalidad de parecer lógico y así convencer al auditorio (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Martínez, 2005). La controversia surge cuando el argumento cuasi lógico ofrecido no es convincente con respecto a su presentación en el discurso, entonces el interlocutor recurrirá a otras formas de argumentación diferentes (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000).

Estos argumentos se asemejan a la definición de los paralogismos (Plantin, 1996/1998 y Cros, 2003) y según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989/2000) se clasifican en dos grandes categorías: a) las estructuras lógicas, y b) las relaciones matemáticas. En la primera categoría encontramos argumentos por contradicción e incompatibilidad; identidad (total o parcial) y definición; tautología; regla de justicia; reciprocidad y transitividad, entre otros. La segunda categoría incluye los siguientes argumentos: la inclusión de la parte en el todo; la división del todo en sus partes; la comparación; el sacrificio y las probabilidades (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000).

**Las argumentaciones basadas en la estructura de lo real.** A diferencia de los argumentos cuasi lógicos, los cuales pretenden cierta validez gracias a su relación más o menos estrecha con la lógica o matemática (aspecto racional), los argumentos fundamentados en la estructura de lo real se basan en las relaciones entre las cosas conocidas como existentes, es decir, la relación de dependencia entre los juicios aceptados y aquellos que se quieren aceptar. Parten de la experiencia y no de la lógica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Plantin, 1996/1998 y Cros, 2003). Refieren a cómo el orador presenta las opiniones que representan a lo real, entendidas como hechos, verdades o presunciones: “Lo esencial es que parecen suficientemente garantizados para permitir el desarrollo de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000: 402).



Estos argumentos están conformados en dos grandes categorías: a) relaciones de sucesión y b) enlaces de coexistencia. Los primeros refieren al efecto que sigue a la causa. Se establecen a través de nexos causales. Unen un fenómeno con sus consecuencias o causas. Incluyen argumentos pragmáticos, de aprovechamiento, de dirección y superación. Por su parte, los enlaces de coexistencia refieren a la relación entre una persona y sus acciones, una entidad y sus manifestaciones. No se trata de una relación de sucesión sino de una relación conceptual. Establecen un vínculo entre realidades de distinto nivel y desigualdad, por tratarse de ser una más fundamental o explicativa que la otra (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Mortara, 1988/2000 y Martínez, 2005). A estos enlaces pertenecen los argumentos por autoridad, el grupo y sus miembros y la doble jerarquía.

Ahora bien, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989/2000) están "...convencidos de que los distintos tipos de enlace numerados no agotan la riqueza de pensamiento vivo, y de que, de un tipo de enlace a otro, existen matices, contaminaciones" (p. 404). El interlocutor puede concebir una realidad según los diversos tipos de enlace, pero esto no nos garantiza que el orador y el auditorio perciban siempre estos enlaces de la misma manera.

#### **Las argumentaciones que fundamentan la estructura de lo real.**

Son empíricos, al igual que las dos tipologías anteriores (las argumentaciones cuasilógicas y las argumentaciones basadas en la estructura de lo real). Son argumentos que no descansan en la realidad sino que, por el contrario, crean o completan la realidad, establecen relaciones entre las cosas que no se ven o no se sospechan. Parten de la inducción para luego generalizar (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Cros, 2003). Esta tipología incluye argumentos como el ejemplo, la ilustración, el modelo y antimodelo, el razonamiento por analogía y las metáforas.

**Las argumentaciones coercitivas y de mala fe.** A pesar de que Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989/2000), no incluyen esta categoría como una tipología más, sí la mencionan en su tratado, y autores como Kerbrat-Orecchioni y Robrieux (1980, 1993; c.p. Cros, 2003) la consideran como una cuarta tipología. Ésta es denominada tradicionalmente por la retórica como "falacias". Estos argumentos tienen como objetivo lograr el éxito sin

considerar la sinceridad, la objetividad y el buen razonamiento; por consiguiente, son vistos como poco éticos e incorrectos. Se le critica el hecho de que se fundamentan en consideraciones externas al proceso argumentativo. Consisten en la utilización de falsos argumentos o sofismas, razonamientos erróneos, formas de ataque y descalificación personal y, por último, argumentos que actúan sobre el *pathos*. Actúan sobre las emociones y los afectos de las personas, como por ejemplo: la conmisericordia y la apelación a la emoción de las masas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958, c.p. Cros, 2003 y Plantin, 1996/1988).

Como cierre de la descripción de este tratado de argumentación, es importante mencionar algunas controversias que han surgido en torno a esta perspectiva. Dobrosielski (1957; c.p. González, 1988) en su artículo crítico nombra las siguientes debilidades del modelo: fracasan los principios filosóficos que sirven de soporte a la definición de retórica; en sus planteamientos, la retórica no logra ser una disciplina científica independiente; toma principios de la dialéctica subjetivos y relativistas; no define la esencia de la retórica y, por último, se aparta de la práctica porque no vislumbra otros medios de convencer.

Específicamente con respecto a esta última objeción, se lamenta que Perelman haya estudiado solamente los medios racionales de la argumentación, distintos a los de la lógica formal, y no contemplase otros medios más eficaces para convencer al auditorio a alcanzar el objetivo o la adhesión a la tesis propuesta.

No obstante, González (1988) menciona como aportes de esta perspectiva al campo de la nueva retórica, los siguientes: prescinde de que los argumentos persuasivos sean orales o escritos; se dirige a todos los tipos de auditorios: deliberativo, judicial y epidíctico; retoma el método socrático-platónico del diálogo, caracterizado por preguntar-responder, criticar-refutar e incorpora aportes interdisciplinarios tanto de la psicología experimental de las audiencias como de la sociología del conocimiento.

En conclusión, el tratado de Perelman y Olbrechts-Tyteca retoma la retórica aristotélica, deformada desde hace siglos durante la Edad Moderna, para impedir que la argumentación se aborde como la reducción de las



técnicas a la lógica formal y se conciba a la dialéctica y a la retórica como la ciencia de lo probable, lo verosímil o pausable, dirigida a un auditorio particular al que se pretende persuadir y convencer. Su nueva retórica se centra en el estudio de las estructuras argumentativas que buscan la adhesión del auditorio a la tesis propuesta, las cuales son: las argumentaciones cuasilógicas; los argumentos basados en la estructura de lo real; los enlaces que fundamentan la estructura de lo real; y las argumentaciones coercitivas y de mala fe.

## 2. Método

**Tipo de estudio y diseño.** Se trató de una investigación de campo, exploratorio-descriptiva y no experimental-transversal. La variable de este estudio *la argumentación* no fue manipulada por el investigador, debido a que los participantes utilizaron el discurso argumentativo en sus conversaciones, siendo ésta una situación que previamente existía, ajena al control directo del investigador. La dimensión temporal que caracterizó el diseño de investigación no experimental fue transversal, debido a que se estudió en un momento único, las características del discurso argumentativo en niños y niñas en edades comprendidas entre 10 y 11 años de edad, que “tienen la ventaja de que se basan en la observación de los objetos de la investigación tal como existen en la realidad, sin intervenir en ellos ni manipularlos (...) su limitación (...) sólo se pueden estudiar los rangos de los fenómenos pero no sus causas y efectos” (Sierra, 2003: 142).

**Participantes.** La población estuvo conformada por 40 niños y niñas cursantes de 4to. grado de Educación Básica, pertenecientes a un colegio ubicado en la Gran Caracas. La población que pertenece a este colegio se ubica entre los estratos sociales medio-alto y alto.

El procedimiento para seleccionar a los niños y niñas sobre los cuales se recogieron los datos necesarios para conocer cómo es el discurso argumentativo, fue un muestreo no probabilístico intencional según criterios establecidos por el experto “de tal forma que se asegure la representatividad de la muestra” (Hernández y cols., 2003). Por consiguiente, los criterios

para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: que pertenezcan a la misma sección e institución, que se seleccionen mutuamente en el sociograma, de ambos sexos, con niveles de comprensión lectora similares, en edades comprendidas entre los 10 y 11 años de edad y, por último, cursantes del 4to. grado de Educación Básica.

La razón por la cual se tomó como un criterio de selección aquellos sujetos que se hayan escogido mutuamente en el sociograma, refiere a que autores como Mercer (1997) consideran que las relaciones de amistad son una condición importante, porque promueve la conversación entre pares, así como también favorece los resultados del trabajo en equipo. De esta condición se desprende el hecho de que sean sujetos que pertenezcan a la misma institución y sección.

El otro criterio importante a explicar es la edad seleccionada. Piaget (1967/1999) estudia el desarrollo de la inteligencia en cuatro períodos (sensorio-motor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Se consideró interesante estudiar a un grupo de niños y niñas que se encuentran en el período de operaciones concretas, debido a que el pensamiento en estas edades se caracteriza por ser lógico, limitado a la realidad física. La selección de este período del desarrollo cognitivo tuvo como finalidad ofrecer una primera aproximación al análisis de las secuencias argumentativas en el discurso, según la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), para luego estudiar este fenómeno en otros períodos del desarrollo intelectual.

Con respecto al otro criterio de selección, se buscaron sujetos que obtuvieron niveles parecidos de comprensión lectora. Autores como Enesco y Del Olmo (1992) afirman que en situaciones de aprendizaje cooperativo es importante que existan puntos de vista moderadamente diferentes para que así el niño "menos experto" no obedezca simplemente las ideas del "niño más experto". A esta opinión se suman los estudios de los neopiagetianos, entre ellos Carugati y Mugny (1988), quienes consideran que para que exista conflicto sociocognoscitivo es necesario que exista igual nivel cognoscitivo pero diferentes puntos de vista ante el problema planteado, para que emerjan distintas posiciones. Castillo (1997), seguidor de la teoría



de Vigostsky, señala que las contradicciones en el diálogo con el otro son necesarias para que se genere el conflicto, las diferencias son claves en la discusión entre los miembros de un grupo. Todas estas razones soportaron la selección de sujetos con niveles de comprensión lectora similares.

Por último, el sexo fue otro criterio a considerar para la selección de la muestra. Algunos investigadores, como Maxwell (1992), plantean que los niños tienden a formar amistades según su sexo, siendo éste una variable contextual. Añade que también el rendimiento académico es una variable a considerar entre los niños. Pareciera que niños con niveles de aprendizaje parecidos, se escogen más entre sí en la pruebas sociométricas, en comparación con los que presentan mayores diferencias.

Finalmente, los participantes para esta investigación estuvieron conformados por un estudio de caso: una pareja del sexo masculino y una pareja del sexo femenino. Cada pareja resolvió dos tareas diferentes relativas a la comprensión lectora, ambas presentes en la Fichas de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987) (“prueba *cloze*” y “actividades de comprensión de la lectura”), sumando así un total de cuatro conversaciones a estudiar.

El motivo por el cual los equipos estuvieron conformados por díadas responde a la diversidad de experiencias previas en las cuales no ha habido un consenso. Autores como Enesco y Del Olmo (1992) consideran que para que se produzca el aprendizaje cooperativo es necesario que los grupos estén formados de cuatro a cinco alumnos, con participantes de ambos sexos y niveles intelectuales diferentes. A diferencia de Díez (2004), quien trabajó con tríadas de niños en Educación Inicial, y Camilli (2001), con parejas de niños y niñas en Educación Básica.

**Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.** Se utilizó la metodología propuesta por Camilli (2001), quien en su estudio investigó el tipo de discurso que se produce en la lectura conjunta realizada por pares cursantes de 2°, 4° y 6° grado de Educación Básica. Ella aplicó para la selección de la muestra y la recolección de los datos un sociograma y las “Fichas de Comprensión de la Lectura” de Alliende y cols. (1987). Estos instrumentos y técnicas serán descritos a continuación:

- **Sociograma.** El sociograma sirve para medir el grado de organización de un grupo. Ofrece información general del comportamiento del grupo, permitiendo realizar un diagnóstico individual sobre los sentimientos que tienen las personas con respecto a los miembros del grupo: sujetos aislados, rechazados o populares (Sierra, 2003). Esta técnica se empleó para la selección de los participantes.
- **Fichas de Comprensión de la Lectura.** Las Fichas de Comprensión de la Lectura 1, 2 y 3 de Alliende y cols. (1987) se aplicaron tanto para la selección de la muestra (escogencia de aquellos sujetos con niveles similares de comprensión lectora) como para la recolección de los datos (obtención de las conversaciones). Constan de 32, 22 y 18 lecturas respectivamente, organizadas de menor a mayor dificultad. Los contenidos de las lecturas son variadas, desde la narración de experiencias hasta el folklore oral.

Están conformadas por: a) actividades de comprensión lectora; y b) completación del texto (prueba *cloze*). Para cada una de las lecturas los estudiantes tienen posibilidad de hacer actividades y/o de completar una lectura incompleta relacionada con un tema. Por consiguiente, las actividades refieren a preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la lectura en las que se busca que el estudiante active sus conocimientos previos con respecto al tema a estudiar. La "prueba *cloze*" consiste en la exposición de un texto incompleto donde cada quinta palabra es omitida, la cual es reemplazada por una línea de longitud constante. Por último, al final de cada lectura se presenta un cuadro en el que se señala el número total de omisiones presentes en el texto. Este número permite ubicar los resultados obtenidos de cada lectura en tres niveles de comprensión lectora: nivel independiente, nivel instruccional y nivel de frustración (Alliende y cols. 1987; c.p. Camilli, 2001).

- **Recursos técnicos.** Se utilizó para la grabación de las discusiones una grabadora y una videograbadora, las cuales se colocaron estratégicamente en el aula de clase en donde se llevaron a cabo las conversaciones entre las parejas. Para la transcripción de las conver-



saciones se tomó la propuesta de Tusón (1995; c.p. Calsamiglia y Tusón, 1999).

- **Técnicas de análisis de datos.** La elección del tipo de análisis depende de la naturaleza de los datos que se obtendrán en el estudio. Se trató de un análisis cualitativo porque se realizó un análisis de contenido según Bardín (1986) y Ruiz (1996). Esta técnica permitió estudiar las características de la argumentación en niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad aplicando las categorías propuestas por Perelman y Olbrechts-Tyteca, así como también ofreció la creación de nuevas tipologías argumentativas. También se utilizó el análisis del discurso, comprendido como un instrumento que permite entender las prácticas discursivas, orales y escritas, las cuales se desarrollan en las distintas actividades sociales de la vida diaria (Calsamiglia y Tusón, 1999). Específicamente se analizaron las secuencias argumentativas en el discurso según las cuatro tipologías sugeridas, lo que permitió conocer las características del discurso argumentativo en las edades estudiadas según un modelo retórico.

### 3. Resultados

Para el análisis de los datos, primero se identificaron las secuencias argumentativas en las cuales se apreció el proceso lógico de la argumentación. Estas secuencias fueron resaltadas en el texto para su mayor comprensión. Se partió de la premisa de que sólo se asumirían como secuencias argumentativas aquellas en donde el emisor propone su tesis y el oyente acepta o no la propuesta ofrecida, sin considerar la complejidad de los argumentos ofrecidos bien sea tanto para soportar la conclusión, como para solicitar una justificación. Por tal motivo se asumió que una secuencia argumentativa inicia cuando alguno de los interlocutores presenta su tesis inicial y termina cuando ambos llegan a un acuerdo.

Una vez delimitadas las secuencias, se analizaron los argumentos utilizados por niños y niñas entre los 10 y 11 años de edad según la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). De este análisis no sólo se

confirmando que algunas de las tipologías mencionadas por estos autores están presentes en el discurso argumentativo en las edades estudiadas, sino también surgieron nuevas categorías y aspectos a considerar tanto teórica como metodológicamente para la comprensión de esta área de estudio.

Por último se contabilizó el número de apariciones de cada categoría con la finalidad de ofrecer aquellos argumentos que parecieran ser los más utilizados en estas edades, y así presentar a partir de los resultados encontrados una primera aproximación a las características del discurso argumentativo de niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad.

Es importante resaltar que los ejemplos que se mencionan, son extractos de las conversaciones mientras los niños se comunicaban para resolver las tareas de comprensión lectora, razón por la cual aparecen frases incompletas o que parecen “no tener sentido”, debido a que ellos iban leyendo la lectura mientras discutían su comprensión y argumentaban al respecto. Por tal motivo la primera columna “Secuencias argumentativas”, corresponde a la transcripción de la conversación y la segunda, “Comentarios”, contempla notas descriptivas que ayudan a comprender lo que va diciendo la tarea (el texto de actividades de comprensión lectora o prueba *cloze*) y la interpretación del discurso.

**1. Argumentos cuasilógicos.** De todos los argumentos cuasilógicos propuestos por estos autores solamente aparecieron en este corpus los argumentos por definición, tautología, inclusión parte-todo y comparación, los cuales serán explicados a continuación.

- **Definición.** Es una de las técnicas esenciales de la argumentación. Consiste en la identificación de diversos elementos para establecer entre ellos relaciones de identidad parcial o total (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Mortara, 1988/2000). Esto significa que cuando se están usando conceptos, aplicando clasificaciones o recursos para la inducción, se comparan elementos, con respecto a lo que hay en ellos de idénticos o intercambiables (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000).

De los cuatro tipos de definición propuestos por estos autores, sólo aparecieron las definiciones normativas y descriptivas. Entendiéndose las



primeras como aquellas en donde el orador indica cómo quiere que se utilice o se entienda una palabra. Se basan en una regla, la cual se considera que todo el mundo debería seguir y ser aceptada por todos. Las segundas como el sentido que posee una palabra en cierto ambiente, circunstancia o momento en específico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000). Son las definiciones que se encuentran en los diccionarios (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p Martínez, 2005).

En ambos casos se observaron distintos niveles de aproximación a lo que estos autores llaman “argumentos por definición”, en donde se evidenció el esfuerzo de los interlocutores por ofrecer explicaciones sustentadas sobre la base de las relaciones de identidad parcial o total entre los conceptos, lográndose en algunos casos tal definición mientras que en otros hubo apenas un acercamiento a ésta.

TABLA N° 1  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR DEFINICIÓN

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 1: También... Sin embargo...	Sugiere la palabra “también” y “sin embargo”
Niña 2: Sin embargo...	Acepta la propuesta
Niña 1. No, son dos palabras: sin embargo... Mira, se escribe así...	Rechaza su propia propuesta. Argumenta
Niña 2: Exacto, yo... yo sé...	Acepta el argumento
Niña 1: Bueno. Las relaciones implícitas, explícitas, las explícitas ...	Continúa argumentando
Niña 2: Ajá.	Escucha la propuesta
Niña 1: Pero, sin embargo ...	Propone “pero”, “sin embargo”
Niña 2: Pero...{NO SE ENTIENDE}	Evalúa la propuesta

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba cloze. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987)

La niña sugiere la palabra “sin embargo”, la cual es rechazada por ella misma cuando argumenta “No, son dos palabras: sin embargo... Mira, se escribe así...”, presentando en esta justificación elementos normativos necesarios para seleccionar la palabra más adecuada, recordando no sólo la norma para resolver la tarea, la cual indica que sólo puede ir en cada espacio en blanco una sola palabra, sino también las reglas ortográficas. Además, este argumento es reiterativo, cuando más adelante en esta misma secuencia argumentativa, la niña 2 nuevamente comenta: “No, pero es que nada más da una...”, como respuesta a la insistencia de su compañera de colocar la palabra “sin embargo”.

También en esta secuencia se observa cómo la niña 1 sólo menciona conceptos relativos a categorías gramaticales como “las relaciones implícitas, explícitas, las explícitas”, sin llegar a definirlos de forma descriptiva. Se podría decir que es un argumento descriptivo “incipiente”. Contrario a este ejemplo, se encontró en un solo caso un argumento de este tipo, el cual difiere notablemente del anterior por su elaboración más completa: “Bueno, está bien, lo que tú quieras, oír o escuchar son sinónimos”.

- **Tautología.** La tautología consiste en la reiteración de un concepto por ser definido en sí mismo. Este tipo de argumento se evidenció en la siguiente secuencia argumentativa, en la que ambas niñas tenían que decidir si las afirmaciones que aparecían en el texto eran creencias o hechos. Se observa cómo la niña 1 sugiere que la afirmación “el sol, la luz y el suelo son importantes para las plantas” es un hecho. La niña 2 escucha la propuesta de su compañera pero lee la frase nuevamente en voz alta sin emitir ningún contra argumento. Finalmente, la niña 1 justifica su tesis inicial al comentar: “esto es H porque ya se sabe que es un hecho”. La niña 2 acepta su propuesta.

- **Inclusión parte-todo.** La inclusión conduce a dos grupos de argumentos distintos: aquellos que refieren a la inclusión de las partes en un todo y los que utilizan la división del todo en partes y de las relaciones entre las partes resultantes.

En los primeros, el todo contiene a las partes y se considera más importante que éstas, es decir, como el todo engloba la parte “...sólo se



TABLA N° 2  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR TAUTOLOGÍA

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 1: No, H, esto es H.	Sugiere que la afirmación “el sol, la luz y el suelo son importantes para las plantas” es un hecho
Niña 2: el sol y la luz... importante para las plantas	Lee en voz alta la afirmación que está en el texto
Niña 1: Esto es H porque ya se sabe que es un hecho	Argumenta manteniendo su posición inicial, al considerar que la afirmación “el sol, la luz y el suelo son importantes para las plantas” es un hecho y no una creencia

Tarea a resolver durante esta discusión: Actividades de comprensión de la lectura. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987).

analizan las relaciones que permiten una comparación cuasi matemática entre el todo y las partes” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000: 359). Los segundos se conciben como la división o partición del todo en partes, asumiendo el todo como suma de las partes. Se trata de estudiar por partes distintas alternativas, sobre las cuales se construye el razonamiento.

La relación entre las partes (palabras) y el todo (texto completo) está presente cuando la niña 1 propone la palabra “escuchar” y la niña 2 rechaza la propuesta argumentando la importancia de los vínculos existentes no sólo entre las partes y el todo, es decir, entre las palabras de una oración, sino también la inclusión de las partes en el todo, “oír porque ya pusimos escuchar música”, refiriéndose al todo como texto completo, el cual debe poseer coherencia y lógica.

- **Comparación.** Los argumentos de comparación son los más utilizados, por su fácil comprensión. Implican la confrontación de varios objetos para evaluarlos entre sí. Se presentan como constataciones y pueden efectuarse por oposición (pesado y ligero), por ordenación (lo que es más

TABLA N° 3

**EJEMPLO DE ARGUMENTO POR INCLUSIÓN PARTE-TODO**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niña 1: Escuchar música suave	Propone la palabra “escuchar”
Niña 2: Oír porque ya pusimos escuchar música (en tono de refunfuño)	Rechaza la propuesta y propone la palabra “oír”

Tarea a resolver durante esta discusión: Actividades de comprensión de la lectura. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987).

pesado que) y por ordenación cuantitativa (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000): “Al comparar dos realidades se establece una relación pertinente que permite la transferencia de cualidades de una u otra o el contraste entre ellas” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Martínez, 2005: 187). Estos se distinguen de los argumentos por identificación y analogía porque admiten una valoración de los objetos cuando establecen las comparaciones (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Mortara, 1988/2000).

Esta confrontación y evaluación de distintos elementos entre sí se evidencia cuando el niño 1 le brinda la oportunidad a su compañero de responder la siguiente pregunta, en la cual se pide que establezcan las semejanzas y diferencias entre las plantas y los animales. El niño 2 propone que tanto las plantas como los animales “captan la luz”. El niño 1 rechaza la propuesta. El niño 2 mantiene su tesis inicial “Bueno, los animales no captan la luz”. Finalmente el niño 1 rechaza la tesis de su compañero y propone que una diferencia es que “los animales se pueden mover, las plantas no”, utilizándose así un argumento por comparación al establecer las diferencias entre ellos.

Otro ejemplo se observa cuando la niña 1 sugiere que la letra “o” es la más adecuada para colocar en la frase “áspero... liso”, ofreciendo un argumento por comparación, específicamente al contrastar los elementos por oposición.



TABLA N° 4

**EJEMPLO DE ARGUMENTO POR COMPARACIÓN**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niño 1: ¿Lo quieres decir tú? siguiente	Sugiere que su compañero responda la siguiente
¿Distinto a esto?	pregunta
Niño 2: diferencias, captan la luz	Propone "captan la luz"
Niño 1: son diferencias	Rechaza la propuesta
Niño 2: Bueno, los animales no captan la luz	Mantiene su propuesta "captan la luz"
Niño 1: captan la luz solar, tac tac tac tac, los animales se pueden mover, las plantas no	Rechaza nuevamente la propuesta, sugiere "los animales se pueden mover, las plantas no"

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha n° 7 de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987)

TABLA N° 5

**EJEMPLO ARGUMENTO POR COMPARACIÓN**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niña 1: Ya, ya, ya. Áspero o liso, claro, porque mira, frío o caliente, también áspero o liso	Ofrece una justificación de por qué debería ser la letra "o"

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha n° 7 de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987)

**2. Argumentaciones basadas en la estructura de lo real.** La segunda tipología propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) relata a las argumentaciones basadas en la estructura de lo real. Solamente se utilizaron en este *corpus* el argumento por aprovechamiento y por autoridad.

- **Aprovechamiento.** En esta ocasión, los niños buscan una palabra que pueda completar la frase “sienten los cambios de...”. Se observa cómo el niño 1 sugiere la palabra “temperatura” e inmediatamente el niño 2 acepta la propuesta. No obstante, es de resaltar que el niño 2 utiliza un “argumento por aprovechamiento”, no como contraargumento para refutar la propuesta sino como estrategia argumentativa para solicitar más información del interlocutor. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989 c.p. Mortara, 1988/2000); estos argumentos se utilizan para inducir a alguno de los participantes a proseguir con una acción ya iniciada o a persistir, con la finalidad de aprovechar las energías y los medios que se han empleado, evidenciándose a través de la pregunta “¿qué más?”.

TABLA N° 6

**EJEMPLO ARGUMENTO POR APROVECHAMIENTO**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niño 1: Puede ser sienten los cambios de temperatura	Sugiere la palabra “temperatura”
Niño 2: sienten los cambios de temperatura y, ¿qué más?	Acepta la palabra “temperatura” y continúa promoviendo con la pregunta “¿qué más?”, nueva información de su compañero.

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987)

- **Autoridad.** Si bien es cierto que en los argumentos por autoridad influye el prestigio, “La palabra de honor, dada por alguien como única prueba de la aserción, dependerá de la opinión que se tenga de él como hombre de honor” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000: 469). Podemos apreciar que en el texto transcrito, cuando ambas niñas no llegan a un acuerdo solicitan la ayuda del adulto para que sea la persona de autoridad quien acepte o no las propuestas mencionadas por ambos interlocutores. Al no llegar a un acuerdo entre las partes se pide la intervención de un



tercero, lo que evidencia un primer acercamiento a la utilización de un argumento por autoridad. Al igual que los argumentos por definición, citados en párrafos anteriores, se trata de un argumento incipiente en el que la figura de poder es utilizada como árbitro de la situación y no como referente en el argumento ofrecido.

TABLA N° 7  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR AUTORIDAD

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 1: También... Sin embargo...	Sugiere la palabra "también" y "sin embargo"
Niña 2: Sin embargo...	Acepta la propuesta
Niña 1. No, son dos palabras: sin embargo... Mira, se escribe así...	Rechaza su propia propuesta. Argumenta
Niña 2: Exacto, yo... yo sé ...	Acepta el argumento
Niña 1: Bueno. Las relaciones implícitas, explícitas, las explícitas ...	Continúa argumentando
Niña 2: Ajá.	Escucha la propuesta
Niña 1: Pero, sin embargo ...	Propone "pero", "sin embargo"
Niña 2: Pero...{NO SE ENTIENDE}	Evalúa la propuesta
Niña 1: A pesar...	
Niña 2: Pero sin... [-A pesar...- Niña 1], pero sin ser propiamente... [-A pesar son dos palabras, ¿verdad? -niña 1]...	Se consulta al adulto

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Allende y cols. (1987)

### 3. Argumentaciones que fundamentan la estructura de lo real.

Con respecto a las argumentaciones que fundamentan la estructura de lo real, aparecieron solamente el ejemplo, la ilustración y la analogía.

- **Ejemplo.** El “ejemplo” es un argumento que va de lo particular a lo particular, permitiendo la generalización. Se encarga de fundamentar la regla e implica “...cierto desacuerdo respecto a la regla particular que se trata de fundamentar mediante el ejemplo; pero esta argumentación supone un acuerdo previo sobre la posibilidad misma de una generalización a partir de casos particulares” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000: 536).

Este tipo de argumento se observó cuando la niña 2 ofrece como ejemplo las rosas, por considerarse una buena explicación para sustentar que son un tipo de flor y que además tienen “ramas”, siendo ésta la palabra más adecuada para completar la frase “deben hacer brotar sus...”

TABLA N° 8  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR EJEMPLO

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 2: Las rosas	Utiliza el ejemplo de las rosas como un tipo de árbol que tiene ramas
Niña 1: ¿Las rosas?, las rosas tiene espinas	Duda de la propuesta
Niña 2: Y además tienen ramas	Mantiene su propuesta, colocar la palabra “ramas”
Niña 1: Ramas así de...	Piensa en voz alta
Niña 2: Si no es que ésta es la mata de rosas; entonces viene una rama y una rosa, [- Mira, mira –niña 1] viene otra ...	Ilustra el argumento ofrecido

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987).

- **Ilustración.** Otro caso particular de argumentos que fundamentan la estructura de lo real, es la ilustración. Ésta se diferencia del ejemplo porque no fundamenta la regla sino que tiene la función de reforzar la



adhesión a una regla conocida y admitida. De esta forma, proporciona casos particulares para aclarar el enunciado general (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000): “Sirve para ampliar ideas, opiniones aún inestables, conductas aún no habituales” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; c.p. Martínez, 2005: 200).

De la misma secuencia argumentativa mencionada en el apartado anterior, se tomó como parte los siguientes extractos de conversación a modo de ejemplo, para comprender cómo la niña 2 ilustra detenidamente las partes de una flor mientras la dibuja en una hoja, utilizando así este argumento para sustentar su propuesta y obtener la aprobación del interlocutor.

TABLA N° 9  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR ILUSTRACIÓN

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 1: Entonces, esta es la flor ¡verdad.!	Comienza a describir la flor
Niña 2: (no se oye). A ver, entonces aquí hay una ramita y sale la hojita, aquí hay otra ramita que sale otra hojita...	Ilustra las partes de una flor
Niña 1: Verdad.	Acepta la explicación
Niña 2: Verdaaaaad...	
Niña 1: Sí, verdad.	
Niña 2: Siííííí (contesta conjuntamente con la niña 1). Y esto es un tallito que es más o menos una ramita	Continúa con la ilustración

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987).

- **Analogía.** La analogía es un razonamiento que se considera precario y a veces como un arma de doble filo, porque ofrece más espacios para la refutación del adversario. Su estructura está conformada por la

relación de las semejanzas: Si A es a B lo que C es a D. De los términos A y B se extrae la conclusión, es decir, el tema, y de los términos C y D sobre los que se apoya el razonamiento, se extrae el foro (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989/2000).

Este tipo de argumento se aprecia en el establecimiento de las relaciones de semejanza entre las palabras “oír” y “escuchar”, por tratarse de sinónimos, palabras que tienen un significado similar o idéntico, aunque tienen distinta escritura. El oponente rechaza la tesis inicial y compara elementos con respecto a lo que hay entre ellos de idénticos o intercambiables.

TABLA N° 10  
EJEMPLO DE ARGUMENTO POR ANALOGÍA

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 2: Oír... (En tono de adivinanza)	Propone la palabra “oír”
Niña 1: No (- oír, oír música –niña 2) escuchar música	Rechaza la propuesta y sugiere “escuchar”
Niña 2: Ajá, exacto escuchar...	Acepta la propuesta
Niña 1: Escuchar música	

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987)

#### 4. Otros aspectos que surgieron durante el análisis

- **Pregunta.** Llama la atención las distintas funciones que cumple la pregunta en la argumentación, como recurso que “activa”, “dispara” en los interlocutores la búsqueda de otras tesis diferentes a las propuestas.

En la secuencia, la niña 2 presenta una tesis sin justificación, la cual es rechazada por la niña 1 sin ofrecer una explicación y esto hace que se busque otra tesis distinta a la propuesta inicialmente. Lo interesante en este caso es resaltar cómo se hace la búsqueda de otro argumento. Éste se plantea en forma de pregunta bajo el enunciado “¿Cómo es que se llama



eso?”, dirigido tanto al propio enunciador como al oyente. Pareciera que este pensamiento en voz alta –“¿Cómo es que se llama eso? de temperatura, de lugar, no sé, sientes los cambios de ambiente, de lugar”– refleja las relaciones conceptuales posibles que hace el enunciador para buscar otra tesis distinta a su postura inicial, mientras hace explícita al emisor esta indagación. El enunciador, a través de la autopregunta busca comparar diferentes definiciones que le permitan acercarse a la palabra más adecuada, activando no sólo sus propios conocimientos sino también los del interlocutor, al ofrecer varias alternativas en la búsqueda de un consenso.

TABLA N° 11  
LA PREGUNTA EN LA DISCUSIÓN

SECUENCIA ARGUMENTATIVA	COMENTARIOS
Niña 1 y niña 2: Siente los cambios de...	Leen juntas el texto
Niña 2: ¿De naturaleza?	Propone la palabra “naturaleza”
Niña 1: No, no, no, no.	Rechaza la propuesta
Niñas 1 y niña 2: ¿De...?	Piensan en voz alta
Niña 2: ¿Cómo es que se llama eso? De temperatura, de lugar, no sé, sienten los cambios de ambiente, de lugar.	Pregunta dirigida al interlocutor y a sí mismo, la cual se autorresponde
Niña 1: De temperatura...	Acepta la propuesta, es decir, la palabra “temperatura”
Niña 2: De temperatura, los cambios de luz, y...	
Niña 1: Y, ajá, ajá... Y de...	

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987).

En otra secuencia se observa cómo nuevamente el argumento aparece en forma de pregunta, la cual cumple la función de rechazar la tesis inicial para nuevamente “activar” los conocimientos de ambos interlocutores y así demostrar las relaciones conceptuales que se intenta establecer.

TABLA N° 12

**LA PREGUNTA EN LA DISCUSIÓN**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niña 1: De al cual sabemos...	Sugiere la palabra "de"
Niña 2: ¿Cuál es la palabra que siempre sale con al...?	Rechaza la propuesta y argumenta con una pregunta
Niña 1: Que al tener	Sugiere la palabra "que"
Niña 2: Que al tener	Acepta la propuesta

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987).

En ambos casos, pareciera que el argumento ofrecido en forma de pregunta es un recurso que invita tanto al emisor como al oyente a pensar en una variedad de tesis o propuestas, es decir, incita a la discusión, a diferencia de aquellas secuencias argumentativas en donde solamente cada interlocutor plantea su propuesta:

TABLA N° 13

**EJEMPLO DE PLANTEAMIENTO DE DISTINTAS TESIS**

<b>SECUENCIA ARGUMENTATIVA</b>	<b>COMENTARIOS</b>
Niña 2: Se sabe que las plantas	Lee el texto
Niña 1: Crecen	Sugiere la palabra "crecen"
Niña 2: Viven	Rechaza la propuesta y sugiere "viven"
Niña 1: No, crecen	Rechaza la propuesta y mantiene su tesis inicial

Tarea a resolver durante esta discusión: Prueba *cloze*. Ficha N° 7 de Comprensión de la Lectura de Alliende y cols. (1987)



- **Intento.** Aunque si bien es cierto que la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca no contempla esta tipología, Díez (2004) encontró que los niños entre 3 y 5 años de edad utilizaban diversidad de argumentos en situaciones colaborativas de escritura, como por ejemplo: fonología, fonografía, ortografía, lectura, restricción, linealidad, distribución espacial, trazado y el “intento”. Esta última categoría la definió como “...un enunciado cercano a la justificación, pero que no puede ser considerado como tal” (p. 165) y se caracterizan porque “...pretenden aportar una justificación pero que no consiguen terminarla al no encontrar evidencia” (“porque... porque...”) (p. 165).

Este argumento también se encontró en las edades comprendidas en este estudio, niños y niñas de 10 y 11 años de edad, quienes intentaban ofrecer una explicación que justificara la tesis propuesta “sí, porque...”, “porque se se...” y “sí porque se las..., como que...”. Se observa cómo suponen un avance con respecto a aquellos argumentos carentes de una explicación, en los que ni siquiera se evidencia el deseo de justificación. Sin embargo, no llegan a completar la explicación.

Para concluir, luego de haber analizado los argumentos encontrados según la tipología de Perelman y Olbrechts-Tyteca, se contabilizó el número de apariciones de cada categoría con la finalidad de ofrecer una primera aproximación a las características del argumento en las edades estudiadas.

La regla de numeración establecida para la cuantificación de cada categoría fue la frecuencia. Cada vez que alguno de los interlocutores emitió un argumento se enumeró la “...aparición de un ítem de sentido o de expresión, es tanto más significativa –en relación con lo que se intenta obtener en la descripción o en la interpretación de la realidad pretendida– cuanto mayor frecuencia se repita esta aparición” (Bardín, 1986: 83).

Se observa en la tabla anterior cómo las argumentaciones por ilustración, autoridad y comparación fueron las más utilizadas en las cuatro conversaciones estudiadas, con un total de 13 apariciones, seguidas muy de cerca por las definiciones descriptivas, con 10 registros. En este orden descendente le continuaron la analogía y las definiciones normativas, argumentos utilizados cuatro veces cada uno y por último, la tautología, la

TABLA N° 14  
TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA

	TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA		N° APARICIONES
Argumentaciones cuasi lógicas	Estructuras lógicas	Contradicción e incompatibilidad	0
		Definiciones normativas	4
		Definiciones descriptivas	10
		Definiciones condensación o eslogan	0
		Definiciones complejas	0
		Tautología	1
		Regla de justicia	0
		Reciprocidad	0
		Transitividad	0
	Relaciones matemáticas	Inclusión parte-todo	0
		Comparación	13
		Sacrificio	0
		Probabilidades	0
Argumentaciones basadas en la estructura de lo real	Enlaces sucesión	Pragmático	0
		Aprovechamiento	0
		Dirección	0
		Superación	0
	Enlaces de coexistente	Autoridad	13
		El grupo y sus miembros	0
		Doble jerarquía	0
Argumentaciones que fundamentan la estructura de lo real	Ejemplo	6	
	Ilustración	13	
	Modelo y antimodelo	0	
	Analogía	4	
	Metáforas	0	
Argumentaciones coercitivas o de mala fe	Sofismas	0	
	Razonamientos erróneos	0	
	Descalificación	0	
	Sobre el <i>pathos</i>	0	



cual fue requerida una sola vez. El resto de las categorías que contemplan las cuatro tipologías no obtuvo ningún valor.

La cuantificación del número de apariciones por categoría ofrece una visión sobre los argumentos más utilizados en estas edades, quizás porque son los argumentos que con mayor frecuencia manejan los docentes en el aula. En general, conocer los tipos de argumentos que utilizan los alumnos permitirá al docente, desde su práctica educativa, orientar las discusiones en el aula de clase hacia las tipologías esperadas para sus edades, exigiéndoles en los debates, exámenes, presentaciones o cualquier otra actividad que lo requiera, cómo se argumenta, enriqueciendo así las interacciones en el aula. Como muy bien menciona Vigotsky (1979; c.p. Cole y Scribner, 1979), el lenguaje es una herramienta cultural que se utiliza para darle sentido a la experiencia colectiva. Indagar en futuras investigaciones permitirá establecer las posibles relaciones existentes entre las características del pensamiento y el discurso argumentativo.

#### IV. Conclusiones

*Con respecto al objetivo general del estudio, se analizaron las secuencias argumentativas de niños y niñas en edades comprendidas entre 10 y 11 años de edad según el modelo de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), lo que permitió una primera aproximación a las características del discurso argumentativo en estas edades. Pareciera que las técnicas argumentativas utilizadas por los niños y niñas en estas edades se concentran en argumentaciones cuasi lógicas, basadas en la estructura de lo real y aquellas que fundamentan la estructura de lo real, no evidenciándose ningún argumento coercitivo o de mala fe. Quizás esta ausencia de argumentos responde al hecho de que se trata de parejas que se seleccionaron mutuamente en el sociograma, confirmando los resultados encontrados por Mercer (1997), quien señala que las relaciones de amistad promueven el trabajo cooperativo.*

De todo el listado de argumentaciones señaladas por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), solamente se encontraron cinco tipos de argu-

mentos: por ilustración, autoridad, comparación, definición y tautología, siendo los tres primeros los más utilizados. Es de resaltar que la mayoría de los argumentos fueron utilizados espontáneamente por el “oponente” como rechazo a la tesis ofrecida por el “proponente”. Sólo en contadas ocasiones los interlocutores se solicitaron de forma explícita justificaciones que acompañaran las tesis propuestas, así como también, en un menor número de situaciones ofrecieron voluntariamente una explicación que acompañara sus planteamientos.

No obstante, durante el análisis surgieron aspectos importantes a considerar, entre los que se menciona la utilización de la pregunta como estrategia argumentativa para generar nuevas tesis y así promover la discusión. Además surgió una nueva categoría llamada “intento”, la cual supone un avance con respecto a aquellos argumentos carentes de una explicación, en los que ni siquiera se evidencia el deseo de justificación. Sin embargo, no llegan a completar la explicación.

Por último, y como parte de la reflexión nos preguntamos: ¿Quizás el hecho de que este tipo de argumentaciones sean las más utilizadas refiera a su posible relación con el discurso educativo existente en las aulas de clase, caracterizado por ilustraciones, ejemplos, comparaciones y definiciones, en donde la autoridad, en este caso el docente, es quien tiene el mayor peso en la toma de decisiones?; ¿o entrarán en esta suposición otros factores a considerar para el estudio de las características argumentativas a tempranas edades?

*Con respecto a la metodología*, el análisis de los datos no fue fácil debido a que Perelman y Olbrechts-Tyteca sugieren tipologías argumentativas caracterizadas por una tendencia inductiva, en las cuales las formas argumentativas son deducidas empíricamente, tipologías que no se encontraron tan “elaboradas” o “consolidadas” en las edades estudiadas. Sabemos, según Piaget (1967/1999), que las características del pensamiento en estas edades corresponden al período “operaciones concretas”, caracterizada por operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usarlos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar,



llegar a generalizaciones atinadas. No obstante, es sólo a partir del período de operaciones formales (a partir de los 12 años) cuando se logra formular pensamientos realmente abstractos o de tipo hipotético-deductivo. Por tal motivo, las tipologías argumentativas que Perelman y Olbrechts-Tyteca plantean exigen de un pensamiento propio de las operaciones formales, siendo necesario comprender cómo los argumentos ofrecidos por estos niños y niñas “se aproximan” a este modelo. Quizás por esta razón los argumentos que aparecieron en este estudio sean los más utilizados en las prácticas educativas, siendo otro tema a investigar en futuras experiencias de aproximación a este conocimiento.

Es por ello que, para efectos metodológicos de este estudio, se consideró como “técnicas argumentativas” a todo enunciado utilizado por los interlocutores en una discusión, a través del cual se propone o rechaza una tesis con la finalidad de influir sobre la opinión, juicio y preferencia del auditorio, sin importar su grado de elaboración. Además, se encontró que el tipo de tarea promueve distintos niveles de discusión entre los participantes. En la actividad de “lectura incompleta”, en la que se presenta un texto incompleto y los participantes tienen que ponerse de acuerdo para colocar las palabras faltantes, se observó una mayor interacción verbal entre los participantes en comparación con la actividad de “lectura completa”, en la que los sujetos debían responder preguntas de comprensión relacionadas con el texto. Muestra de ello se evidencia en el número de turnos de habla, así como también en la cantidad de secuencias argumentativas encontradas.

Por último, aunque existen diversidad de posturas, a favor y en contra, relativas a la búsqueda de una tipología argumentativa, es importante mencionar que permitió explorar los argumentos orales en escenarios cotidianos de la vida escolar, caracterizados por preguntar-responder, criticar-refutar propios del método socrático-platónico del diálogo.

## V. Recomendaciones y limitaciones

De acuerdo con la experiencia que se obtuvo en este estudio se recomienda para futuras investigaciones: (1) Utilizar diversidad de instrumentos

de recolección de datos, como por ejemplo: ejercicios de comprensión lectora, resolución de problemas, experimentos de ciencias, u otras, para descartar que la actividad sea un factor que promueva en mayor o menor medida un tipo específico de discurso argumentativo. (2) Revisar un mayor número de conversaciones hasta que se cumpla el criterio metodológico de la redundancia. (3) Estudiar las características del pensamiento en las edades estudiadas para establecer posibles relaciones comparativas entre el nivel de desarrollo cognitivo y el discurso argumentativo. (4) Conformar parejas de igual y distinto sexo con la finalidad de hacer un estudio del discurso argumentativo entre géneros.

Ahora bien, conocidas las recomendaciones, se presentan aspectos necesarios a fortalecer: (1) Durante la transcripción de los datos, fue difícil reconocer en algunos segmentos de conversación a cuál de los participantes pertenecía la voz, por tratarse de parejas del mismo sexo; y (2) por tratarse de una tarea en la que intervinieron varias variables (entiéndase la lectura del texto, su comprensión y discusión por parte de los niños y niñas), se hace difícil para el lector la comprensión de los extractos de conversación expuestos en el presente estudio, debido a que necesita paralelamente leer la lectura de comprensión lectora (el texto) aunado a la discusión y la interpretación oral del mismo. Se sugiere entonces revisar la Ficha de Comprensión Lectora N° 7 titulada "Sienten las plantas", del libro *Comprensión de la lectura 2 destinada a niños de 10 a 12 años de edad* de Allende y cols. (1987).

## Referencias

- ALLIENDE, F.; CHADWICK, M.; CONDEMARÍN, M. y MILICIA, N. (1987). *Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Chile: Universidad Católica.
- ASENSIO, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. España: Paidós.
- BARDÍN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- BAJTIN, M. (1993). "La construcción de la enunciación". En A. Silvestre y G. Blanck (Eds.). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, pp. 245-276.



- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMILLI, C. (2001). *La discusión entre pares en actividad de lectura*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela,
- CASTILLO, A. (1997). "Apuntes sobre Vygotsky y el aprendizaje cooperativo". En C. León (Ed.). *Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- CARUGATI, F. y MUGNY, G. (1988). "La teoría del conflicto socio cognoscitivo". En G. Mugny y J. Pérez (Eds.). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos, pp. 79-118.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Paidós.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll et al. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, pp. 335-352.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1979). "Introducción". En L. Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, pp. 19-36.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- DÍEZ, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J. (1988/1994). *La argumentación en la lengua* (Traducción J. Sevilla y M. Tordesillas). España: Gredos (Trabajo original publicado en 1988).
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1992). *El trabajo en equipo en primaria, aprendiendo con iguales*. Madrid: Alambra Longman.
- GONZÁLEZ, J. (1988). Prólogo a la edición española: "Perelman y la retórica filosófica". En Ch. Perelman y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (pp. 7-26), (Traducción J. Sevilla). Madrid: Gredos (Trabajo original publicado en 1989).
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

- MARTÍNEZ, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle y Cátedra UNESCO.
- MAXWELL, W. (1992). "La naturaleza de la amistad en la escuela primaria". En C. Rogers y P. Kutnick (Comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005a). *Educación Inicial. Bases curriculares*. República Bolivariana de Venezuela: Editorial Noriega.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005b). *Lenguaje oral y escrito*. República Bolivariana de Venezuela: Editorial Noriega.
- MORTARA, B. (1988/2000). *Manual de retórica* (Traducción J. Vega). Madrid: Cátedra (Trabajo original publicado en 1988).
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989/2000). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Traducción J. Sevilla). Madrid: Gredos (Trabajo original publicado en 1989).
- PIAGET, J. (1967/1999). *La psicología de la Inteligencia* (Traducción J. Foix). Madrid: Gredos (Trabajo original publicado en 1967). Barcelona: Editorial Crítica.
- PIAGET, J. (1971/1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (2° ed.). Barcelona: Paidós.
- PLANTIN, C. (1996/1998). *La argumentación* (Traducción A. Tusón). Barcelona: Ariel Practicum (Trabajo original publicado en 1996).
- ROGGOFF, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- RUIZ, L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Bilbao.
- SIERRA, S. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. España: Thomson.
- TOULMIN, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN ESMEREN, F.; GROOTENDORST, R.; JACKSON, S. y JACOBS, S. (1996/2001). "Argumentación". En T. Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VIGOTSKY, L. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.