

LUCI BANKS-LEITE  
 Universidad de Campinas  
 Brasil

# LA ARGUMENTACIÓN EN EL NIÑO DE EDAD PREESCOLAR\*

## 1. Introducción

Durante los últimos diez años, han sido realizados un gran número de trabajos que tratan sobre la *argumentación* por los investigadores ligados a diferentes dominios. Se han dado gran número de definiciones de un cuadro unívoco en lo concerniente al tratamiento de esta pregunta, no es nada sorprendente encontrar una heterogeneidad considerable, ya sea en los temas tratados o en la manera de abordar los temas.

Aunque numerosas investigaciones llevadas a cabo por psicólogos mencionen diferentes concepciones acerca de la argumentación, casi nunca de manera explícita, la definición que se admite con mayor frecuencia está ligada a una actividad de tipo lógico: *argumentar* es presentar las pruebas para apoyar una conclusión planteada de manera explícita. Al lado de ésta, aparece una definición más extensa donde *argumentar* será "la utilización de un lenguaje como forma de modificar las creencias y/o el comportamiento de uno o varios auditores" (Caron, 1987:162).

Cuando se examinan los trabajos desde el punto de vista del desarrollo, uno se encuentra frecuentemente con resultados que ponen en evidencia el carácter tardío de una argumentación relativamente elaborada. Tal hecho puede ser fácilmente explicable cuando los investigadores adoptan una concepción lógica de la argumentación; más específicamente si el pensamien-

to lógico o lógico-matemático –en los términos definidos por Piaget– se cumple en la adolescencia, solamente será en este período donde una actividad argumentativa en el sentido clásico se producirá. Entretanto otras corrientes de investigaciones que se adhieren a una concepción de argumentación más extensa, presentan resultados que van en el mismo sentido: la argumentación o el discurso argumentativo se elabora tardíamente. Nos parece interesante examinar brevemente tales resultados y señalar algunos aspectos de estudios emprendidos por dos corrientes investigativas.

La primera considera el discurso argumentativo como una *conducta lingüística* típica que pone en juego un cierto número de operaciones. Se construyeron diferentes tipos de situaciones experimentales para estudiar estas operaciones, ya sea en el discurso, o en los textos escritos (Coirier et al., 1990). En este conjunto de trabajos, no se resalta en lo absoluto la integración de los niños en edad preescolar (3 a 5 años, por ejemplo) y, en los pocos casos en los que se produzca, han sido clasificados presentando una argumentación "rudimentaria" (Golder, 1993).

La segunda corriente de investigaciones experimentales que se inspira en un marco teórico propiamente lingüístico –la teoría de la argumentación en la lengua (cf. Anscombe & Ducrot, 1983)– trata acerca de la comprensión de algunos articuladores –ope-

\* Esta investigación recibió subsidios de la FAPESP/S.Paulo y de la CAPES/ Ministério da Educação. Texto traducido por Sofía Ruales Arango, Psicóloga de la Universidad del Valle.  
 Dirección de la autora: Rua Minas Gerais, 428, apt. 95 01244-010 São Paulo-Brasil.

radores y conectores de la lengua –que juegan un papel importante en la construcción de un discurso argumentativo (Caron, 1985, 1987). Tales estudios, notablemente los que se refieren a los concesivos *pero*, *por lo tanto*, *bien que*, *así como*, *al menos*, indican una comprensión tardía de esos morfemas (Bassano & Champaud, 1987a, 1987b; 1989; Champaud & Bassano, 1994). Sin embargo, los investigadores señalan que esas marcas surgen en un lenguaje espontáneo del niño a corta edad, lo que se corrobora en otros trabajos (cf. Kail & Weissenborn, 1991).

A pesar de estos diferentes abordajes, esas investigaciones tienen en común una ubicación tardía, ya sea en una conducta lingüística típica que constituye el discurso argumentativo, o de una comprensión de elementos considerados importantes en ese momento, de los articuladores lingüísticos que entran en juego en la argumentación.

No es difícil de explicar esta concordancia de resultados. En efecto los investigadores de la primera corriente tratan las operaciones lingüísticas puestas en juego en el discurso argumentativo como un subconjunto de operaciones psicológicas más largas y así mismo sometidos a contrariedades de orden cognitivo; esto es patente en las afirmaciones de tipo "...El empleo de marcas de negociación está subordinado a las capacidades cognitivas de los sujetos (descentración, relativización de su propia creencia...)" (Golder, 1992 :8). De las investigaciones de los psicolingüistas que se inspiran en los trabajos del ADL deben ser retenidas dos afirmaciones importantes: la primera explicita el carácter lógico-cognitivo de estas investigaciones puesto que las hipótesis promovidas "focus on cognitive aspects, specifically on the role of the role of the inferential meaning component, in the development of processing adversative connectives" (Kail & Weissenborn, 1984: 146); la segunda hace énfasis sobre los aspectos de orden metodológico y observa que las situaciones experimentales "solicitan actividades metalingüísticas sabiendo que ellas implican operaciones psicolingüísticas de una naturaleza verdaderamente diferente a las decisiones tomadas por el niño en sus conductas lingüísticas habituales" (Bassano et al., 1989: 21). A partir de tales consideraciones, se resalta que las posibilidades argumentativas de los niños están sometidas a sus "competencias" cognitivas.

Nuestro estudio, considera los resultados de las investigaciones presentadas y discutidas arriba como un punto de referencia importante, pero en cuanto a nosotros, buscaremos tomar, de forma prioritaria, las preguntas de orden lingüístico.

## 2. Algunas precisiones teóricas y metodológicas

Afirmar que uno se propone realizar un estudio lingüístico no es lo suficientemente esclarecedor antes que ciertos puntos de la perspectiva lingüística adoptada sean explicitados.

Nuestro acercamiento, contrariamente a los que consideran el discurso de los textos argumentativos como un tipo discursivo entre otros –narrativo, descriptivo– (Schneuwly, 1988; Doltz & Pasquier, 1994), se refiere a preguntas de un nivel más fundamental, es decir, a la concepción de lengua que corresponde a problemas de *sentido/significación*<sup>1</sup>. En efecto, decir que "La argumentación está en el lenguaje" en el sentido definido por Ducrot y sus colaboradores es, ante todo, volver a cuestionar las nociones admitidas usualmente a propósito de sentido/significación, y por esto mismo repensar en una concepción de la lengua (Ducrot, 1986, 1987a). Se sabe que la noción de *significación* está relacionada habitualmente con las nociones de *referencia* y *verdad* (Lyons, 1977); los enunciados –frases producidas en un contexto– se refieren a los *hechos* o a valores de verdad. En ese caso, uno se encuentra frente a una "exoforic vision of language where language theory is dependent on facts" (Kalokerinos, 1993: 2) y la componente fundamental de la lengua es de orden "informativo o "descriptivo".

En oposición a esta concepción tradicional de la lengua, el ADL propone una "esoforic view of language; no referential or truth-functional principles are accepted" (Kalokerinos, *ibid*). Los lingüistas describen las frases (y sus enunciados) por las diferentes posibilidades de encadenar otras frases, y más precisamente, por sus *relaciones argumentativas*. Se trata entonces de una perspectiva estructuralista que busca integrar la pragmática a la semántica.

Podemos *definir* una cadena argumentativa como la secuencia de dos enunciados A-C donde A es presentado como justificando un argumento C, dado como conclusión. En este sentido, se dice que el enunciado A está orientado hacia la conclusión C.

Veamos el siguiente ejemplo:

(1) *Pedro es inteligente, resolverá el problema.*

En ese caso "ser inteligente" es un argumento para la conclusión "resolverá el problema". El enunciado "Pedro es inteligente" está orientado argumentativamente hacia "resolverá el problema".

Otro ejemplo:

(2) *Pedro es inteligente, pero no podrá resolver el problema.*

En el segundo ejemplo, "Pedro es inteligente" no ha sido empleado

1. Vygotsky trata las preguntas de sentido/significación en el último capítulo del libro "Pensamiento y lenguaje" (1985 ?1934).



por una conclusión "resolverá el problema" porque el conector *pero*, como otros concesivos – bien que, así como– invierte la orientación argumentativa del primer enunciado. En (1) y (2), el primer enunciado es un argumento A orientado hacia la misma conclusión C, pero en (2), el primer enunciado es un argumento A orientado hacia la misma conclusión C, pero en (2) la posibilidad de continuar hacia "resolverá el problema" es anulada por el concesivo *pero*. De este modo se invirtió la orientación argumentativa.

La originalidad de esta aproximación semántica reside en el hecho de que la argumentación o específicamente, la "argumentatividad" es una componente fundamental de la lengua en vez de ser un elemento derivado, de otros que serían los elementos de naturaleza "informativa" o "descriptiva".

Para realizar un estudio donde se busca tomar la argumentación tal como se ha definido anteriormente, hemos constituido un *corpus* al seno de una clase de niños que hablan portugués (portugués de Brasil), cuya edad media es de 5 años, dentro de situaciones de intercambios lingüísticos espontáneos (niño-niño/niño-adulto); a partir de allí hemos efectuado análisis basándonos sobre algunos aspectos de la teoría de la Argumentación en la Lengua. Es evidente que, si uno se ubica dentro de esta perspectiva teórica, es posible emitir la hipótesis de la existencia de una argumentación en edades bastante precoces, razón por la cual se encontrarán fenómenos argumentativos bastante elaborados en el lenguaje de niños de 5 años.

### 3. Ejemplos de enunciados infantiles

Dentro del marco de este trabajo, hemos escogido analizar, a manera de ejemplos, las cadenas de enunciados donde se puedan escoger *relaciones argumentativas* A-C. Se considera entonces la argumentación como una relación entre enunciados (o entre pares de enunciados), donde A, el argumento, es presentado como *justificando* otro enunciado *justificado*- C, la conclusión. Esta

2. En nuestro trabajo de tesis de doctorado (1996), hemos abordado las preguntas concernientes a los *topoi* y *formas tópicas* empleadas por los niños, como aspectos polifónicos de enunciados introducidos por los concesivos (*pero*, *así como*).

relación se establece gracias a la intervención de un tercer elemento– un elemento intermediario– que ha sido llamado *topos* (el "warrant" de Toulmin). Este elemento queda casi siempre implícito en el discurso, pero es evocado en el momento en el que los locutores construyen los enunciados<sup>2</sup>.

Esas relaciones pueden ser producidas por un solo locutor, o por la intervención de dos o más locutores.

(a) Enunciados donde las *relaciones argumentativas* se construyen por un solo locutor:

(1)

1.1. Fel: tu mientes (A) entonces yo no te dejo (jugar) (C)... tu mientes (A) y yo no te dejo (jugar) (C)

1.1. Fel: *Você mente, então eu não deixo. !... você mente e eu não deixo (você brincar).*

"yo no te dejo (jugar)" es un enunciado *justificado*, entonces una conclusión, a partir del enunciado *justificando*, es el argumento "tu mientes". Es de anotar que en el primer par, la conexión se hace por medio de "entonces" (então).

(2)

2.1. Pal Yo se conducir una moto (C), lo aprendí con mi padre 2.2. (...) es porque lo aprendí con mi padre (A).

(2.1 Pal: *eu sei dirigir moto, eu aprendi com meu pai*

2.2. (...) *é porque eu aprendi com meu pai.*)

En ese caso, la conclusión, "yo se conducir una moto", es decir, enunciado *justificado* surge antes del enunciado *justificando* "lo aprendí con mi padre".

Enseguida(2.2), el conector "porque" explicita la relación argumentativa donde el argumento "lo aprendí con mi padre" es retomado y unido a la conclusión precedente (2.1) "yo se conducir una moto"; allí "es" parece sintetizar este enunciado-argumento.

(3)

3.1. Fer: Sabe, mi padre dijo que vende un montón de helados!

3.2. Voy a traerle (C)

3.3. Si usted es amable conmigo, le traigo helado (C);

3.4. *Fer: sabe, meu pai, ele disse... ele vende um montão de sorvete!*

3.5. *Eu vou trazer prá vocês.*

3.6. *É só vocês ficar "de bem" de mim que eu trago sorvete).*

Se pueden resaltar dos relaciones argumentativas producidas por el locutor *Fer*, en esta secuencia: la primera se establece entre la conclusión (3.2) "*Voy a traerle*" y el argumento (3.1) "*mi padre dijo que vende un montón de helados*"; en la segunda, el locutor retoma la misma conclusión "*yo le traigo helados*" uniendo a otro argumento "*si usted es amable conmigo*". Notemos la forma condicional del enunciado, que podría ser parafraseado por "*si usted es amable conmigo, (entonces)...*"

(b) enunciados donde las relaciones argumentativas se establecen durante los intercambios lingüísticos.

(4)

4.1. *Señora: por qué el indio se mete un "cocar"?* Esto es un "cocar" (*ella coloca el sombrero de plumas sobre la cabeza del indio*).

4.2. *Fer: ...porque si no... nadie va a pensar que es un indio* (C).

4.3. *Professora: prá que o índio usa o cocar? Isto aqui, oh, chama cocar.*

4.4. *Fer; porque senão ninguém vai pensar que ele é indio.* .

Analicemos "*nadie va a pensar que él es un indio*" como una conclusión y para tratar de encontrar el argumento al que está ligado, hay que comprender el papel jugado por "*si no*"; ese conector puede ser considerado como una negación de *si/entonces*<sup>3</sup>.

Habría entonces un condicional afirmativo:

(a) si tiene un "cocar", entonces es un indio (donde uno piensa/supone que es un indio).

El argumento para la conclusión "*nadie va a pensar que él es un indio*" está entonces presente en "*si no*" que resume el enunciado "*si no tiene cocar...*"

(5)

5.1. *Flav: estoy a punto de caerme (de una silla)*

5.2. *Lai: Flavio, no te caigas... sino te rompes la cabeza!* (C)

(5.1 *Flav: eu tô quase caindo (da cadeira)*)

5.2. *Lai: Flavio, não cai... senão você quebra a cabeça!*)

Este encadenamiento presenta parecidos con lo anterior (cf.4); en efecto, existe una relación argumentativa que se establece de nuevo, por "*sino*" se aplica a un enunciado negativo "*no te caigas-*, y lo transforma en condicional afirmativo:

"*sino*" (= *si te caes*) *te rompes la cabeza*".

Habría entonces un enunciado justificante, y el argumento "*si te caes*"

3. Según el *Petit Robert*, "*sino* es la condición, suposición (que) no se realiza".

que está condensado por sino, ligado al enunciado justificado -la conclusión- "*te rompes la cabeza*".

(6)

6.1. *Rac: Una vez, comí chicles en el momento de venir al colegio, no es cierto, Jo?*

6.2. *Fer: ay... chicles, dañan los dientes!*

6.3. *Rac: uma vez comi chiclete na hora de vir para a escola, não é, Jo?*

6.4. *Fer: ai ... chiclete...estraga os dentes*

Lo que nos interesa aquí, es el enunciado (6.2) donde el locutor *Fer* retoma, de manera abreviada, el enunciado (6.1); diremos que el primer enunciado de (6.1) "*ay... chicles...*" es un enunciado justificando el enunciado justificado -"*dañan los dientes*". Es interesante notar también el valor axiológico de la interjección "*ay*" que anuncia alguna cosa desfavorable o desagradable que será explicitada como sigue.

(7)

7.1. *Fer: Sabes, mi padre dijo que vende un montón de helados!*

7.2.a: *Rac: y si comes helados, te resfriarás.*

7.2.b: *No comas más (como una orden)!*

7.1. *Fer: sabe, meu pai, ele disse... ele vende um montão de sorvete!*

7.2.a *Rac: e se comer sorvete, você fica resfriado.*

7.2.b *Não come mais !)*

Es posible analizar las dos relaciones argumentativas que surgen en esta secuencia : la primera se establece entre el enunciado justificando "*si tu comes helados*" y el justificado, una conclusión "*te resfriarás*": se trata de un encadenamiento del tipo *si...entonces*: "*si comes helados, (entonces) te resfriarás*". Una segunda relación tiene que ver con la conclusión (7.2b) "*no comas más!*" y todo el enunciado precedente (7.2a) "*y si comes helados te resfriarás*" que constituye de este modo un argumento para esta nueva conclusión; más precisamente, se tendría: "*si comes helados, te resfriarás, (entonces) no comas más.*"

#### 4. Observaciones finales

Las secuencias que hemos presentado constituyen una pequeña muestra de las producciones que encontramos frecuentemente en los intercambios lingüísticos espontáneos de los niños de esta edad. Se observa que las relaciones entre argumentos y conclusiones están establecidas de manera adecuada y los articuladores lingüísticos, particularmente los conectores -entonces, por qué sino- surgen frecuentemente. Nos parece entonces que estos fenómenos pueden ser interpretados

como los índices de una actividad argumentativa suficientemente elaborada.

da y que no se podría afirmar que este tipo de argumentación es "rudimentaria" y/o "primitiva".

Nuestros análisis nos llevan entonces a resultados diferentes de los presentados y discutidos en ocasiones anteriores (cf.1) y , por razones que se deben buscar dentro de una reflexión que llevaría sobre preguntas más extensas que conciernen, por ejemplo, al papel del lenguaje dentro de la producción del discurso argumentativo, las relaciones entre lenguaje y lógica, etc. Si es cierto que el "razonamiento y la argumentación revelan dos órdenes completamente diferentes, el orden de lo que uno llama habitualmente *lógica* y el orden de lo que yo llamaría *discurso*" (Ducrot, 1980/1973: 10), entonces estudiar el discurso argumentativo exige una aproximación que no debe ser confundida con la empleada dentro del estudio de las preguntas del orden lógico-cognitivo  $\Psi$

### Bibliografía

- ANSCOMBRE, J.C. & DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardaga.
- BASSANO, D. & CHAMPAUD, Ch. (1987a). Fonctions argumentative et informative du langage: Le traitement des modificateurs d'intensité "au moins", "au plus" et "bien" chez l'enfant et chez l'adulte. *Archives de Psychologie*, 55, 3-30.
- BASSANO, D. & CHAMPAUD, Ch. (1987b). La fonction argumentative des marques dans la langue, *Argumentations*, 1(2), 175-19.
- CARON, J. (1987). Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation. En G. Piérait-Le Bonniec *Conaitre et le dire*, Bruxelles: Mardaga, 161-185.
- COIRIER, P., COQUIN-VENNOT, D., GOLDER, C. & PASSE-RAULT, J.M. (1990). Le traitement du discours argumentatif: recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, 58, 315-348.
- DUCROT, (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Les éditions de Minuit (orig. 1973).
- GOLDER, C. (1992). Argumenter: de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- GOLDER, C. (1993). Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits? *Enfance* 47(4) 359-376.
- KALOKERINOS, A. (1993). Spaces of discourse: An argumentative point of view on coherence (preprint).
- LYONS, J. (1977). *Semantics Vol. 1*. Cambridge University.