



LAS FALACIAS Y OTRAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS EN LA ARGUMENTACIÓN INFANTIL

FALLACIES AND OTHER DISCURSIVE STRATEGIES IN CHILDREN'S ARGUMENTATION

Beatriz Gabbiani¹

begabb@vera.com.uy

Sandra Román²

sandra@podestanet.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Uruguay

Resumen

En este trabajo analizamos el papel que desempeñan las falacias y los pedidos en los períodos tempranos de desarrollo de la argumentación escrita. El análisis se realiza en 70 textos argumentativos de niños de tercer año de educación primaria obtenidos en tres escuelas de Montevideo. Los textos fueron escritos a partir de la misma consigna que presenta una situación en la que un compañero realiza un acto indebido y el docente reacciona con una sanción exagerada. A partir de esto, se solicita que escriban una nota al docente para que desestime la sanción. En el procesamiento de la muestra encontramos una tendencia recurrente al uso de estrategias que descansan sobre falacias tales como la amenaza explícita o velada o sobre la mentira y la fantasía. Para analizar este fenómeno recurrimos a enfoques tradicionales que permiten clasificar las falacias que se presentan en la muestra; por otro lado, apelamos a los nuevos estudios pragmatialécticos sobre la argumentación que revisan el papel de la falacia como estrategia argumentativa. Asimismo, algunos textos infantiles se presentan como pedidos, alejándose del desarrollo de razones para convencer. El pedido se presenta en las producciones de estos niños como una alternativa a la argumentación. Si bien, tradicionalmente, este tipo de estrategia discursiva y las falacias han sido interpretados como fallos argumentativos, reivindicamos el rol que cumplen en los primeros estadios de desarrollo de la argumentación.

Palabras clave: Argumentación - Escritura - Falacias - Pedidos - Educación primaria

Abstract

In this paper we analyze the role that fallacies and requests play in the early periods of development of written argumentation. The analysis is carried out on 70 argumentative texts of children in the third year of primary education obtained in three schools in Montevideo. The texts were written based on the same instructions that present a situation in which a classmate performs an improper act and the teacher reacts with an exaggerated sanction. From this, it is requested that they write a note to the teacher to dismiss the sanction. In the processing of the sample, we found a recurring tendency to use strategies that rest on fallacies such as explicit or veiled threats or lies and fantasy. To analyze this phenomenon, we resort to traditional approaches that allow us to classify the fallacies that appear in the sample; on the other hand, we turn to the new pragmadialectical studies on argumentation that review the role of the fallacy as an argumentative strategy. Likewise, some children's texts are presented as requests, moving away from the development of reasons to convince. The request is presented in the productions of these children as an alternative to argumentation. Although, traditionally, these types of discursive strategy and fallacies have been interpreted as argumentative failures, we vindicate the role they play in the first stages of argumentation development.

Keywords: Argumentation - Writing - Fallacies - Requests - Primary school

Recepción: 30-01-2023

Aceptación: 28-06-2023

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la argumentación en la infancia es un tema que se estudia desde hace varias décadas y desde distintos puntos de vista, por sus implicancias para los estudios sobre la construcción del lenguaje por parte de los niños (Bova y Arcidiacono, 2014; Bova y Arcidiacono, 2020; Heller et al., 2020; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010), el desarrollo de la pragmática, los aspectos psicológicos que involucra (Mercier y Sperber, 2011) y también las posibilidades de incluir su enseñanza en los contextos educativos (Lopes Piris, 2020; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009; Ortega de Hocevar, 2020). Muchas de las investigaciones realizadas en relación a la argumentación infantil se basan en el análisis de intercambios orales en contextos familiares o en aulas, y en algunos casos se orientan a su ontogénesis focalizando el análisis en las prácticas argumentativas de niños en edad preescolar. También, ya con niños en edad escolar, se trabaja a partir de sus producciones escritas en distintos ámbitos. El avance de estos estudios en la región ha llevado a que, en los últimos años, algunas revistas académicas de impacto hayan dedicado volúmenes a la argumentación infantil.³

En este trabajo nos apartamos un poco de estas miradas. En el marco de un proyecto sobre la escritura de narraciones y argumentaciones en tres niveles de la educación⁴, nos proponemos analizar las estrategias discursivas usadas por escolares de tercer grado de escuela primaria (niños de 8 y 9 años) en la producción de textos que buscan convencer escritos a partir de una consigna. El procesamiento de la muestra puso de manifiesto una tendencia recurrente al uso de recursos argumentativos que descansan sobre falacias, tales como: la amenaza explícita o velada en forma de consejo, o sobre la mentira y la fantasía, entre otras.

Asimismo, las producciones infantiles del proyecto presentan la utilización de estrategias persuasivas más que argumentativas o, dicho de otro modo, la utilización de argumentos que no apelan a la razón del interlocutor, sino que se limitan a buscar la modificación de un comportamiento. En acuerdo con Mercier y Sperber (2011), cuando sostienen que los argumentadores habilidosos no se preocupan tanto por la verdad, sino que en realidad buscan argumentos que apoyen sus puntos de vista, consideramos que resulta sumamente interesante explorar cómo y por qué los niños utilizan estas estrategias.

Para dar cuenta de este fenómeno será necesario revisar la relación que se establece entre argumentación y persuasión (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006), así como también recurrir a los estudios sobre argumentación que reivindican los aspectos emocionales implicados en estas prácticas discursivas en general (Plantin, 2012), y en la argumentación infantil, en particular (Molina, 2010, 2012 y 2013). Si bien Molina estudia niños de 5 años en conversaciones entre pares, sus estudios son un antecedente muy importante para este trabajo. A partir del concepto de maniobra estratégica de van Eemeren y Houtlosser

(2008), que intenta mostrar la necesidad tanto de la eficacia como de la razonabilidad en todo intercambio argumentativo, la autora señala que los niños realizan maniobras estratégicamente, usan argumentos racionales y también apelan a la misericordia para defender sus puntos de vista (Molina, 2013). Por su parte, Jiménez et al. (2018) también encuentran que, en interacciones naturales de disputas entre pares en el jardín, los niños mexicanos de tres a cinco años no solo utilizan estrategias argumentativas, sino que tienen en cuenta las afirmaciones y argumentos de sus interlocutores para construir sus propios razonamientos, expresar una oposición o buscar consenso. Si los niños de cinco años hacen esto en sus discusiones orales, en sus casas y en las instituciones educativas, podemos esperar que estrategias similares (o más elaboradas) aparezcan en sus producciones escritas a los ocho años.

Si bien tradicionalmente este tipo de razonamientos ha sido interpretado como fallos argumentativos, aquí nos proponemos revisar y reivindicar el rol que cumplen en los primeros estadios de desarrollo de la argumentación escrita. Para analizar este fenómeno se recurrirá, por un lado, a enfoques tradicionales que nos permitirán clasificar las falacias que se presentan en la muestra; por otro lado, apelaremos a los nuevos estudios de la pragmatialéctica que revisan el papel de la falacia como estrategia argumentativa.

1. La argumentación en el discurso

En este apartado, presentamos algunos enfoques sobre la argumentación. Si bien se trata de corrientes diversas, nos permiten encuadrar y establecer el foco en el tipo de análisis que queremos realizar.

En cuanto a la centralidad de la argumentación en el discurso, se puede sostener que la argumentatividad forma parte de toda interacción verbal (Koch, 1987), ya que constantemente se están realizando juicios de valor: se evalúa, se juzga y se critica. Al mismo tiempo, en las interacciones verbales se intenta influir sobre el comportamiento del otro o hacer que el interlocutor comparta las opiniones propias. La Teoría de la Argumentación en la lengua, sostenida por Anscombe y Ducrot (1994), por ejemplo, plantea que el principal valor del lenguaje es el argumentativo. De acuerdo a esta teoría, es el propio discurso el que impone una interpretación de este tipo mediante el uso de determinados mecanismos lingüísticos. Los autores sostienen que a nivel de la frase no hay valores informativos, y que los usos que ellos consideran pseudoinformativos “son derivados de un componente más «profundo» puramente argumentativo” (Anscombe y Ducrot, 1994, p.214). En los últimos años, esta teoría se ha visto potenciada abriendo paso a una argumentatividad radical que define a todo el lenguaje en base a esta característica.

Por su parte, van Eemeren et al. (2006) consideran que la argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Este tipo de debate argumentativo es, para ellos, el eje de la vida social. Ya Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) señalaron la importancia del auditorio al cual consideran un factor esencial. Esto puede resultar obvio en el discurso hablado, pero también, según los autores, sucede lo mismo con los textos escritos, que estarían condicionados, sea de forma consciente o inconsciente, por los potenciales lectores (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). La presencia del otro y la relación que se establece con él son fundamentales.

En el caso de la argumentación, estos autores sostienen que cuando se intenta convencer a alguien se pone de manifiesto lo que ellos caracterizan como “cierta modestia” por parte de la persona que argumenta: “El orador admite que debe persuadir al interlocutor, pensar en los argumentos que pueden influir en él, preocuparse por él, interesarse por su estado de ánimo” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p.51). Nuestro trabajo pone énfasis en la relación con el “otro”, el interlocutor, el auditorio. Nos interesa saber cómo los niños de tercer grado se dirigen al destinatario de sus textos (el auditorio) y qué medios discursivos usan para convencer o persuadir. Veremos cómo utilizan el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista a partir de textos en donde se espera que expongan un razonamiento, tratando de analizar tanto el proceso de argumentación como los argumentos producidos en ese proceso (van Eemeren et al., 2000).

A partir de las posturas aquí resumidas, y sin sostener una visión radical de la argumentación, consideramos que esta está presente de alguna manera en los intercambios y en la producción de textos escritos. Por lo que en nuestro corpus veremos si los textos operan argumentativamente o no, y no buscaremos alguna estructura prototípica sino los medios discursivos orientados a convencer o persuadir.

1.1. El lugar de las falacias en las teorías de la argumentación

Si bien son múltiples las teorías de la argumentación desarrolladas desde la Antigüedad hasta nuestros días, siempre ha existido cierto consenso en relación con la noción de argumento. Ya sea desde enfoques formales que prescinden de los aspectos contextuales implicados en el desarrollo de un razonamiento argumentativo o desde enfoques más pragmáticos -como el desarrollado en este trabajo-, este concepto no es objeto de controversia o polémica. Para Weston (2006), por ejemplo, un argumento es un “conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p.11). Se trata de usar razones para apoyar opiniones.

La noción de falacia, por su parte, es susceptible de diferentes tratamientos por parte de las distintas perspectivas teóricas. En términos genéricos, ha sido definida como una argumentación que parece válida, pero no lo es. Diversas perspectivas teóricas han puesto el acento en diferentes aspectos de esta apariencia de validez. Así, muchos enfoques tradicionales se han centrado en el incumplimiento de las características formales de la argumentación como criterio para la identificación de falacias. Para estas perspectivas, la falacia es un tipo de razonamiento que aparenta cumplir con los requerimientos formales de una argumentación, pero en realidad no lo hace. Enfoques más recientes, retomando la distinción clásica entre paralogismos y sofismas (ambos razonamientos falsos o equivocados, siendo el paralogismo un error involuntario en tanto que el sofisma es un argumento falso que se pretende presentar como verdadero), ponen el acento en la intencionalidad y reincorporan así la situación de enunciación retórica del argumento como criterio para determinar cuándo estamos frente a un razonamiento falaz.

La reincorporación de esta situación retórica corre el foco de las características formales de la falacia hacia el contexto interactivo en el que esta acontece. Tal como señala Plantin (2008), en su análisis etimológico, el término *falacia* proviene del latín *fallacia* y refiere a un engaño o ardid, e incluso a un sortilegio. Este sustantivo se relaciona con el verbo *fallo*, *fallere* que puede significar según el contexto “engañar a alguien”, “defraudar las expectativas de alguien”, “traicionar la palabra dada al enemigo”, “faltar a las promesas”. Este recorrido etimológico muestra cómo las falacias no surgen de un dominio lógico sino del de las interacciones.

Con respecto a la intencionalidad como elemento constitutivo de una falacia, Plantin (2008) retoma la distinción entre sofisma y paralogismo:

Toda la distinción entre sofisma y paralogismo descansa en la cuestión de la atribución de las intenciones; es paralela a la oposición entre el error y la falta. La falta comporta un elemento de reflexividad ausente en el error. No es posible hacer un error a sabiendas de que se lo está haciendo; se lo rectificaría inmediatamente. Pero es muy común cometer una falta teniendo conciencia de ello. Diríamos que el paralogismo está ciertamente del lado del error y el sofisma del lado de la falta. (p.120)

Esta distinción resulta fundamental para distinguir, a su vez, movimientos incorrectos en el discurso argumentativo y argumentos que parecen ser válidos, pero en realidad no lo son (van Eemeren y Houtlosser, 2008).

El lugar de la falacia en los diferentes enfoques de la argumentación varía en función del estatus epistémico que cada teoría le asigna. En este sentido, Vega Reñón (2008) resume las perspectivas clásicas de la argumentación en lógica, dialéctica y retórica, y analiza el lugar que le es asignado a las falacias en cada una de estas.

La perspectiva lógica considera los argumentos como productos textuales autónomos y monológicos orientados a la demostración. Desde esta perspectiva, la evaluación de los argumentos apela a criterios lógicos o metodológicos de solidez o de acreditación. En este contexto, una falacia puede ser considerada sustancialmente como una prueba o un intento de justificación epistémica fallida por seguir un procedimiento viciado, de modo que se trata de un error o un fallo relativamente sistemático y, por lo regular, encubierto o disimulado al ampararse en recursos retóricos o emotivos para compensar la carencia o la insuficiencia de medios de persuasión racional (Vega Reñón, 2008). En este sentido, la falacia constituye una argumentación fallida dado que la estructura está viciada por la presencia de una prueba que no es tal, sino que está encubierta o disimulada bajo un recurso retórico o emocional.

Por su parte, la perspectiva dialéctica se centra en la interacción discursiva y su modelo argumentativo es la discusión crítica. Desde este enfoque, se considerarán falaces aquellos movimientos argumentativos que atentan contra las reglas que garantizan el funcionamiento cooperativo de este tipo de discusión. Es decir, las falacias son las intervenciones argumentativas que transgreden las reglas o los códigos de la discusión, pero revisten una apariencia de corrección.

Por último, la perspectiva retórica hace foco en los procesos argumentativos que acontecen en el marco de relaciones interpersonales y sus efectos persuasivos o disuasivos. Tal como señala Vega Reñón (2008), en esta visión se llama la atención sobre aspectos pragmáticos y contextuales que no habían sido considerados en las otras dos perspectivas, por ejemplo:

El ethos, el talante y la personalidad del argumentador o del orador -amén de su “imagen” o su “encanto” y su actuación-; el pathos, la disposición receptiva de los interlocutores o del auditorio; la oportunidad, kairós, de una intervención con arreglo al marco, la situación y el momento del discurso. (p.197)

En este enfoque, las falacias se definen en función de estos aspectos pragmáticos. Así, estaremos frente a un recurso de este tipo si el orador tiene una intencionalidad falaz al desplegar recursos persuasivos. Desde el punto de vista del receptor, solo constituirá una falacia si ese intento pretendido por el orador cumple con su objetivo y el receptor es persuadido. Los intentos fallidos por persuadir con intenciones tramposas no se consideran tales, aunque Vega Reñón (2008) relativiza esta idea al introducir el elemento situacional: “Habrán falacias frustradas o fallidas, o simplemente inanes, para determinada gente en determinados contextos, que, sin embargo, resultarán cabales y efectivas para otra gente en esos u otros contextos” (p.197).

En este sentido, resulta interesante retomar la distinción establecida por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) entre persuadir y convencer. Para estos autores, persuadir es

más que convencer, si lo que interesa es el resultado, ya que la convicción, según ellos, es la primera fase que lleva a la acción. Por otro lado, convencer es más que persuadir si lo que interesa es el carácter racional de la adhesión. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) proponen “llamar persuasiva a la argumentación que solo pretende servir para un auditorio particular, y nominar convincente a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón” (p.65-67). Para el enfoque retórico, entonces, las falacias operan como recursos persuasivos en donde prima la eficacia o efectividad sobre las virtudes lógicas y dialécticas de los argumentos.

Recientemente, se ha venido desarrollando una teoría sistemática de la argumentación desde una perspectiva pragmatológica (van Eemeren y Grootendorst, 2011), que integra exitosamente muchos de los elementos aportados por las teorías previamente analizadas. Para esta perspectiva, el contexto interactivo y comunicativo en el que ocurre la falacia ocupa un rol central para la determinación del estatus epistémico de la falacia dentro de la teoría.

El análisis de estos recursos que se desarrollará a continuación se centrará en este último enfoque -que se nutre principalmente de la perspectiva dialéctica y retórica-, sin perjuicio de incorporar elementos de otros modelos teóricos, cuando sea requerido.

2. Metodología

La muestra que conforma este trabajo fue recogida, como se señaló anteriormente, en un proyecto mayor sobre el desarrollo de estrategias discursivas en las producciones escritas de narraciones y argumentaciones en tres niveles de la educación. El proyecto cuenta con una muestra de producciones de 3º y 6º de Primaria, 3º y 6º de Secundaria y 1º y 3º de Nivel Superior (universidad y educación superior no universitaria). Para este trabajo, usaremos la totalidad de las producciones argumentativas de 3º año escolar, es decir, de niños que tienen 8 o 9 años y que asisten a tres escuelas diferentes, dos públicas y una privada. En total, se cuenta con 70 producciones recogidas, 25 en cada una de las escuelas públicas y 20 en la institución privada.

El número de textos recogidos no habilita a un estudio de tipo cuantitativo, en tanto que tampoco es posible hacer comparaciones entre niveles socioeconómicos y educativos de las poblaciones de las escuelas, como sí realizan Migdalek y Rosenberg (2020) con niños de 4 años en Buenos Aires, a partir de grabaciones de interacciones naturales en sus respectivos hogares.

La elección de tres instituciones con características distintas tiene por objeto generar una muestra variada de niños de la misma edad. La escuela privada elegida tiene una población de clase media y clase media alta, y no se trata de una escuela de élite ni se considera bilingüe. Una de las escuelas públicas tiene una población de clase media, con

muchos padres comerciantes y profesionales. Por último, la otra escuela pública atiende alumnos con mayores carencias económicas y con padres que presentan menores niveles de educación que en los otros dos casos. Cuenta, además, con niños inmigrantes de habla hispana (provenientes de Cuba, Colombia y Venezuela, sobre todo). Para el acceso a las tres instituciones se gestionaron y obtuvieron los permisos correspondientes.

En lo referente al mecanismo para la obtención de la muestra, en el caso de las escuelas de primaria, fuimos las autoras de este trabajo quienes realizamos las tareas de contactar a los directores y los maestros involucrados, explicar el alcance del estudio y los cuidados éticos a tener en cuenta. Asimismo, fuimos las encargadas de la aplicación de las consignas y la recolección de los textos, en días y horarios coordinados con las escuelas. Asimismo, realizamos encuentros de devolución organizados en torno a los intereses de los docentes en la temática.

Cabe señalar algunas diferencias entre los objetivos que se persiguen en este trabajo y los del proyecto mayor. Este último pretende ser un estudio longitudinal en el que una consigna sobre un mismo tema provoque la escritura de textos que luego se analizan cualitativa y cuantitativamente. En cambio, el trabajo que presentamos aquí se centra solo en tercer grado y utiliza exclusivamente una metodología cualitativa.

Durante el procesamiento cualitativo de los datos en el proyecto mayor, detectamos la presencia de producciones argumentativas que a primera vista parecían falaces. Este hecho nos hizo cuestionar el lugar que estos argumentos falaces podrían tener en la elaboración de los textos de los niños (sobre todo en 3º grado, donde aparecen más notoriamente) y nos llevó a realizar el análisis que presentamos aquí, no previsto en el proyecto inicial.

Para la escritura de los textos, se les propuso a los niños la siguiente consigna escrita, con las características que siguen, en una hoja igual para todos:

Tu mejor amigo no trajo los deberes y la maestra quiere citar a los padres. En la clase resolvieron escribir una nota para convencer a la maestra de que no lo haga.

Escribí la nota explicando las razones para no llamar a los padres.⁵

La propuesta de escritura presenta una situación en la que un compañero realiza un acto indebido y el docente reacciona con una sanción exagerada. Se optó por una situación clara en donde se establece quién escribe (la clase o el autor en representación de la clase), a quién (el docente) y para qué (para que cambie de opinión y no aplique la sanción). Por último, se solicita que se escriba una nota, por lo que se puede esperar el uso de ciertas fórmulas propias del género.

Una vez obtenidas las producciones, se procedió a su digitalización y a la realización de dos tipos de transcripción para cada producción, una literal que respeta la ortografía

usada por el autor, la distribución original del texto en la página y describe los elementos agregados por los escritores (dibujos o emoticones, por ejemplo), y otra con ortografía y puntuación corregidas. Esta segunda transcripción habilita el procesamiento del corpus por medio de herramientas de procesamiento automático. Por el tipo de fenómenos que estudiamos, en este trabajo utilizaremos las transcripciones corregidas, pero no con fines de cuantificar sino para no distraer la lectura de los ejemplos con las faltas de ortografía o los errores de puntuación.

3. Análisis

El relevamiento de las 70 producciones escritas muestra que 60 de estas presentan una argumentación o, en su defecto, un texto que opera argumentativamente. Esto último quiere decir que si bien el texto no cumple con los requerimientos de una argumentación formal persigue una clara intención argumentativa. Las restantes 10 producciones realizan otras operaciones discursivas, tales como narraciones, explicaciones o descripciones. Presentamos aquí dos ejemplos de los descartados como argumentativos. Los ejemplos aparecen numerados ordinalmente y al final de cada texto colocamos el código del mismo. En cada caso, A significa argumentación (en el proyecto reunimos también narraciones), la letra siguiente identifica la escuela (B, D o E), luego 3P refiere a tercer grado de primaria (también recogimos producciones en sexto), M o F por masculino o femenino y, finalmente, el número en su grupo (el número se repite, pero la combinación no).

Ejemplo 1

Francisco no trajo los deberes y la maestra iba a llamar a los padres y yo le dije a la maestra que los hacía mañana. AE3PM004

Ejemplo 2

Un día una amiga se llama Mia. Mia se ve que no trajo los deberes. La maestra se enojó y quiere una entrevista con los padres, y yo la convencí de que no tenga la entrevista. AB3PF007

Analizadas individualmente, encontramos que 51 producciones del total de 70, esto es 73%, presentan pedidos, lo que es esperable en la medida en que se les solicita que escriban para que su docente cambie de opinión. Solo cuatro de estas producciones se limitan únicamente a hacer un pedido y se consideró que integraban el grupo de las que no operan argumentativamente. En relación con las falacias, el análisis de las producciones escritas que sí operan de esta manera muestra un uso extendido de este recurso por parte de los niños: están presentes en 23 de los 60 textos (38%). Obviamente, estos números no sirven estadísticamente ni es nuestra intención hacer un análisis

cuantitativo, pero consideramos que sirven como indicadores de la orientación general de los textos recogidos.

3.1. Los pedidos

En primer lugar, es necesario llamar la atención sobre un tipo de estrategia que se encuentra en el límite de lo argumentativo. Como ya fue señalado, en 51 casos de la muestra analizada, los niños estructuran el texto en forma de pedidos. La mayoría de los casos incluyen la expresión “por favor”, que muchas veces aparece en forma recurrente en el mismo texto. Para el análisis de este tipo de producciones textuales en particular, resulta necesario establecer un límite entre lo que puede considerarse una argumentación falaz, por un lado, y aquellas producciones que consisten en una simple petición. Esto requerirá determinar en qué casos el uso de expresiones tales como *por favor* o similares son utilizadas como estrategias que intentan operar persuasivamente o constituyen un mero acto de cortesía en la realización de un pedido (Alcaide Lara, 2014; Prestigiacomo, 2012).

A continuación, presentamos ejemplos de los distintos aspectos que discutimos.

Ejemplo 3:

No llame a los padres, por favor, no mande la carta. AD3PM005

Ejemplo 4:

Maestra, por favor, no llame a los padres de mi amigo, ¿le puede dar una oportunidad más, por favor? AD3PM000

Ejemplo 5:

Mae, ella es buena chica y ella siempre hace los deberes. Mae, por favor, dejala que luego los hace, por favor, mae, dejala pasar. Vos sos la mejor mae, sos un amor, no serías tan mala, vos sos la mejor mae, vamos, tú sos buena, yo lo sé, sos la mejor maestra, en total sos una maestra, todos te queremos, mae, las demás maestras no pueden de lo buena que sos, sos cariñosa, mae, vos estás a la moda, please, sos más que buena. Te quiero, mae, por favor, dejala a la pobre, please, please, please, please, por favor, por favor, mae.

Tú tenés un gran corazón, es mi amiga, tú sos buena, mae, yo sé que sí, sos buena yo lo sé, yo lo sé, sos buena, sos un amor, sos una dulzura, mae. Mae, tu sos buena persona yo lo sé, sos un amor, una dulzura, cariñosa, preciosa, un amor que ningún amor vence, un amor, una dulzura, yo sé que tú tenés un corazón hermoso, un amor imparable, una dulzura que ni siquiera un dulce vence, eres un amor. Estuviste con muchos niños, sabés qué es el amor y creo que tenés hijos.

Gracias por no llamar. AE3PF004

Tenemos aquí tres textos completos que muestran la diferencia entre las producciones infantiles. Las dos primeras son básicamente el pedido de no llamar a los padres, aunque el Ejemplo 4 presenta una pregunta dirigida al docente que tiene un valor argumentativo que descansa sobre el *topoi*: Todos merecemos una segunda oportunidad, que no tiene el Ejemplo 3 al que consideramos pedido sin argumentación. Por su parte, el Ejemplo 5 es un extenso texto en donde también se pide que “deje pasar” el hecho, con muchas apariciones de “por favor” y *please*; además, se apela a las cualidades de la maestra como antecedentes para que no ejecute la sanción, e incluso se apela a su condición de madre, haciendo uso de la presión en un intento de manipular sus sentimientos. Este ejemplo, además de presentar un pedido que constituye una apelación al *pathos*, podría ser visto como una violación, a lo que van Eemeren y Grootendorst (2011) llaman la Regla de la Relevancia. Para estos autores:

La diferencia de opinión que está en el corazón de un discurso o texto argumentativo, no puede ser resuelta si el protagonista no presenta ninguna argumentación, sino que la sustituye solamente por instrumentos retóricos como el *pathos* o el *ethos*, en lugar del *logos*, o bien presenta argumentos que son irrelevantes para la defensa del punto de vista que ha sido presentado y que, en su lugar, se relacionan con algún otro punto de vista que no está en discusión. (p.185)

En suma, el pedido parecería ser para estos niños una alternativa a la argumentación, quizás basada en la experiencia cotidiana de insistir en pedir algo hasta conseguirlo y, por lo tanto, con la experiencia de que es posible persuadir a través del pedido. No se trata de una falacia, sino del uso del pedido con la expectativa de obtener el resultado buscado, sin dar razones ni argumentar, a partir de una táctica más emocional que racional. Hacer un pedido es una apelación al interlocutor para que haga o no haga algo; en este caso, que no llame a los padres del amigo.

3.2. Las falacias

Tal como se señaló anteriormente, el relevamiento de las producciones escritas que sí operan argumentativamente muestra que 38% presenta el uso de falacias. Cabe señalar que para este trabajo entendemos por falacia:

[...] maniobra verbal destinada a conseguir que alguien acepte una afirmación u obedezca una orden por motivos que no son buenas razones. Esta caracterización incluye gran cantidad de razonamientos como falaces. Pero incluye también muchas otras maneras no legítimas de tratar que alguien haga algo o acepte alguna afirmación (Comesaña, 2001.p. 26).

En este mismo sentido, van Eemeren y Grootendorst (2011) sostienen que los discutidores tienen “derecho incondicional a presentar o a poner en cuestión cualquier punto de vista” (p.136). En la situación de argumentación que analizamos, el discutidor que

presenta una primera perspectiva está representado por la consigna que se entregó a los alumnos. Hemos encontrado que los niños confrontan el enfoque de la consigna con movimientos que pueden considerarse falaces. Las falacias utilizadas por estos escolares pueden ser agrupadas en las siguientes categorías clásicas: *argumento ad misericordiam*, *argumento ad baculum*, *argumento ad hominem*, *argumento ad hominem tu quoque* y *falacia patética*.

3.2.1. *Argumento ad misericordiam*

El argumento *ad misericordiam* consiste en presionar a la parte contraria manipulando su sentimiento de compasión. Esta falacia se presenta cuando se pretende sostener una afirmación como verdadera con base exclusiva en las circunstancias penosas que deberían conmover y despertar misericordia. Como señala Comesaña (2001):

El poder persuasivo de este tipo de razonamiento es extremadamente alto, y parte de la explicación de ello puede deberse a la capacidad de las apelaciones a la piedad de generar una fuerte empatía en la audiencia a la que se dirige la apelación. (p.46)

El examen de la muestra reveló que los niños hacen uso de estas falacias al intentar persuadir a sus maestros a través de la compasión. En este sentido, apelan tanto a la compasión hacia el compañero en falta señalando sus cualidades (Ejemplo 6), como a la capacidad de empatía y la afectividad del maestro (como el ejemplo ya visto, que aquí aparece como Ejemplo 7), como a los propios sentimientos del autor del texto (Ejemplo 8).

Ejemplo 6:

Ella siempre trae los deberes, aunque a veces conversa mucho, trabaja muy bien y es muy prolija, es buena y simpática. AE3PF002

Ejemplo 7:

Vos sos la mejor mae, sos un amor, no serías tan mala, vos sos la mejor mae, vamos, tú sos buena, yo lo sé, sos la mejor maestra, en total sos una maestra, todos te queremos, mae, las demás maestras no pueden de lo buena que sos, sos cariñosa, mae, vos estás a la moda, please, sos más que buena. AE3PF004

Ejemplo 8:

No puede porque es mi mejor amigo. AB3PM005

A esto se puede agregar que la mitad de las producciones identifican al interlocutor, es decir, al receptor de la nota, con el maestro, en tanto que los otros no explicitan a quién se están dirigiendo. Si bien este hecho puede mostrar que aproximadamente la

mitad reconoce que debe usar una estructura de nota o carta, también encontramos que muchas veces se relaciona con la intención persuasiva a través de la apelación al afecto, como en el caso siguiente:

Ejemplo 9:

Querida maestra: no llame a los padres, él puede olvidarse de algo pero no es tan grave porque después lo va a traer mañana. No lo haga, por favor, sí?... Él es bueno. AE3PF013

3.2.2. *Argumento ad baculum*

El argumento *ad baculum* consiste en presionar a la parte contraria amenazándola con sanciones. “Se comete esta falacia cuando se intenta que alguien acepte una afirmación o haga algo apelando para ello a la amenaza del uso de la fuerza” (Comesaña, 2001, p.46).

Las producciones escritas de los niños presentan amenazas que constituyen argumentaciones *ad baculum*. En estos casos, los niños intentan presionar con amenazas de potenciales situaciones a veces poco probables (Ejemplo 8), pero que en algunos casos pueden ser muy elaboradas (Ejemplo 9).

Ejemplo 10:

Si los llamás, te harán mirar una película tan fea que tendrás pesadillas. AE3PM010

Ejemplo 11:

No cite a sus padres porque su papá es juez de la Corte Suprema y la puede demandar y obviamente él saldría ganando porque él elegiría su posición y su madre es superior de la directora y puede hundir la escuela para convertirla en un shopping. AE3PM011

La persuasión a través de la presión hacia el interlocutor se ve también en el intento de sobornar al maestro con alguna oferta, por medio de la falacia patética (Ejemplos 12 y 13):

Ejemplo 12:

[...]para no llamar a los padres de More te doy lo que quieras, si querés mañana te traigo cajas de chocolates y otras cosas más. También te traigo un celular y una cámara de fotos. AB3PF008

Ejemplo 13:

Si no lo hace, le dan 3 alfajores. AD3PM003

3.2.3. Argumento *ad hominem*

El argumento *ad hominem* consiste en sembrar la sospecha sobre las motivaciones de la parte contraria. Se trata de una de las falacias más poderosas en lo que concierne a su poder persuasivo (Comesaña, 2001). Se comete esta falacia cuando se desacredita una proposición, no en función de su probable falsedad, sino por las características de quien lo enuncia. Comesaña (2001) señala que, si bien los razonamientos *ad hominem* se consideran generalmente falaces por su capacidad de cambiar el tema de la discusión, no siempre constituyen una falacia dado que en último término esto dependerá de si es pertinente o no ese cambio de tema en el desarrollo de la argumentación.

En el análisis de la muestra hemos encontrado casos de argumentos *ad hominem*, como en los ejemplos que siguen, donde se pone en duda la inteligencia o buena voluntad del maestro

Ejemplo 14:

Me parece tonto que quiera citar a los padres de mi amigo. AE3PM003

Ejemplo 15:

La rezongarán injustamente a Cata, es injusto que solo a Cata le llames a los papás solo por un deber sin hacerlo. De seguro llamaste a los papás de otros niños pero por no traer ningún deber. AE3PF001

También hay casos en los que se señala una inconsistencia entre las ideas y las acciones del maestro, como ejemplos de argumentos *ad hominem tu quoque* (Ejemplo 16).

Ejemplo 16:

Estoy seguro de que otro niño o niña no ha traído los deberes y tú no has llamado a los padres. AE3PF000

Por último, en un posicionamiento diferente frente a la propuesta, hemos encontrado dos casos en que los niños cuestionan la consigna, porque consideran que no es correcto tratar de convencer al maestro en la situación que se les presenta. Si lo interpretamos como sospecha sobre las motivaciones del autor de la consigna, estamos frente a un caso de argumento *ad hominem*, no en relación al maestro sino a la propuesta (Ejemplo 17).

Ejemplo 17:

No puedes decirle a la maestra si sos buen alumno. AD3PF000

3.2.4. Argumentaciones basadas en mentiras o fantasías

Es difícil distinguir entre mentira y fantasía ya que no podemos acceder a las intenciones de los escritores. Pero en la muestra hay algunos casos en donde los niños, en el

afán de persuadir al maestro para que no castigue a su amigo, expresan una serie de posibilidades que a veces llegan al absurdo con cierto efecto humorístico. En la muestra de tercer grado hay tres casos de niñas de una misma escuela (el colegio privado), con una estrategia similar. A modo de ejemplo, presentamos dos fragmentos, ya que se trata de textos extensos.

Ejemplo 18:

[...] o capaz que no entendió qué hacer y no podía saberlo, u otro compañero se los tiró sin querer, o se fueron unos días de vacaciones y no pudo llevar los deberes, o perdió el cuaderno en algún lado, o no los encontró en la mochila y se le cayó por accidente y no lo vio y las limpiadoras lo sacaron, o el perro del vecino o de él se lo comieron, o se le cayó de ida a la escuela y un auto lo pisó en la calle, o fue a un campo y un caballo lo pisó. AB3PF000

Ejemplo 19:

[...] Ya sé, voy a ir con Micaela y decirle que haga los deberes y te los damos. ¡Tengo otra idea!, Micaela va a ir conmigo y lo vamos a arreglar porque ella se acordó que no lo había olvidado, sino que su hermano se lo había escondido en su mochila, o sea, la mochila del hermano, y por eso no pudo traerlo, entonces nos vas a creer, ¡es verdad!, porque lo había guardado y el hermano se lo sacó lo rompió y guardó la evidencia, ¡por favor, créanos!, es verdad. (...) AB3PF001

En el ejemplo 18, se enumeran una serie de posibilidades en un eje que va desde la probabilidad al absurdo. En tanto, el ejemplo 19 parece transcribir en tiempo real las disímiles posibilidades que se le van ocurriendo a la autora. Frente a la imposibilidad de determinar cuáles son las intenciones que están por detrás de estos textos, estos dos ejemplos nos plantean un dilema de interpretación: o se trata de escritoras sumamente ingenuas o, por el contrario, sus textos constituyen auténticas estrategias persuasivas a través del humor.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, consideramos que es pertinente reflexionar sobre la consigna presentada para poder discutir el lugar de las falacias a esta edad. Si bien en la última parte, la propuesta focaliza en explicar las razones (*Escribí la nota explicando las razones para no llamar a los padres*), existe la posibilidad de que los niños hayan leído solo la primera parte (*Tu mejor amigo no trajo los deberes y la maestra quiere citar a los padres. En la clase resolvieron escribir una nota para convencer a la maestra de que no lo haga*). Quizás se trate de una consigna demasiado extensa teniendo en cuenta la edad de los niños a la que estaba dirigida. Aun en la hipótesis de que se hayan concentrado en la

primera parte de la consigna, queda claro que ponen en juego todos los recursos de los que disponen para intentar modificar la postura del maestro.

Al mismo tiempo, es cierto que muchos cumplieron con la totalidad de la consigna explicando razones, por lo que para estos niños la consigna resultó clara y pudieron entender qué se esperaba que escribieran y así lo hicieron. La oración: “En la clase resolvieron escribir una nota para convencer a la maestra de que no lo haga” funcionó como una invitación para usar todos los recursos que manejan para convencer (y persuadir), allí entran las falacias como estrategias usadas en otros ámbitos (familiares, con amigos, etc.) y saben que funcionan.

También en relación con la consigna, resulta interesante señalar la presencia en los textos de ciertas características que revelan el conocimiento interpersonal previo. Muchos niños identifican a la maestra o al maestro con su nombre verdadero y apelan a su conocimiento real del docente. Al hacer devoluciones en las escuelas surgen nuevos datos que ayudan a comprender por qué los niños “argumentan” de determinada manera. Al presentar el Ejemplo 13 (*Si no lo hace, le dan 3 alfajores*. AD3PM003) en la Escuela D, el equipo docente comenzó a reír y a comentar que todos saben que la maestra de tercero es muy aficionada a este tipo de dulces (la propia maestra comenzó a reír al ver la producción de su alumno). Este tipo de hechos deja en evidencia que, si bien la consigna pretende presentar una situación hipotética, algunos niños la vivencian como real y se involucran de forma personal en el intercambio con el objetivo de persuadir a sus docentes. En circunstancias de este tipo, los niños ponen en juego el conocimiento interpersonal construido en la interacción con el docente, posiblemente porque consideran que puede ser más efectivo el intento de persuadir que el de convencer.

Como señalamos anteriormente, al citar a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), “para aquel que se preocupa por el resultado, persuadir es más que convencer” (p.66); y en el caso de estos niños hay genuino interés en persuadir al docente de que no llame a los padres de su compañero. También se hace notorio aquí el reconocimiento por parte del niño de la situación retórica instalada. Esto queda claro por la importancia adjudicada al auditorio o interlocutor al momento de organizar su discurso, es decir, los niños tienen en cuenta a ese “otro” al que se dirigen y sus características para lograr sus fines comunicativos.

En segundo lugar, el análisis de las producciones escritas dejó de relieve que algunos textos se asimilan a pedidos, alejándose de la argumentación o la presentación de razones para convencer que se pedía en la consigna. El pedido es para estos niños, como fue señalado, una alternativa a la argumentación. La experiencia cotidiana de pedir con insistencia hasta conseguir lo que se quiere puede influir en esta elección que los niños

ya han percibido como una forma efectiva de persuadir a los adultos y, por lo tanto, la petición tiene valor argumentativo (Alcaide, 2014; Prestigiacomo, 2012).

En tercer lugar, como se puede apreciar en el análisis, las falacias usadas por los niños son variadas y tienen una presencia que justifica estudiar qué lugar ocupan entre las estrategias discursivas de los escolares. Asimismo, la extendida presencia de argumentos *ad misericordiam*, obliga a revisar el rol que juegan estas apelaciones a las emociones (de quien escribe, del receptor, del alumno en falta, y también a veces de los padres) en la argumentación infantil. Como señala Comesaña (2001), estas apelaciones son muy comunes en las maniobras argumentativas porque es legítimo invocar a estas emociones en el intento de convencer, pero advierte que es necesario evaluar con cuidado su uso, porque podrían ser apelaciones falaces. Es importante, como siempre, tener en cuenta la pertinencia lógica de los argumentos y explicaciones que se presentan. En base a esto, vemos que estas estrategias funcionan en algunos de los textos, aunque en otros sobrepasan lo creíble o se transforman en amenazas, como vimos en algunos de los ejemplos.

En cuarto lugar, y en relación con lo señalado en el párrafo anterior, el análisis de la muestra revela la necesidad de reivindicar el rol de estas estrategias discursivas tradicionalmente consideradas falaces en la Teoría de la Argumentación, pero que en determinados contextos pueden ser evaluados como argumentos pertinentes. El enfoque pragmatialéctico nos ha resultado particularmente adecuado para el análisis realizado, ya que toma en cuenta el contexto interactivo y comunicativo en el que ocurre la falacia para la determinación de su estatus epistémico.

Por último, creemos conveniente señalar en qué medida este trabajo puede constituir un aporte para el tratamiento de la argumentación en el aula. El análisis de los ejemplos encontrados y algunos elementos que contextualizan las producciones (la propia consigna, el conocimiento de los niños entre sí y con sus docentes, por ejemplo) nos permiten sostener que los modelos actuales sobre las falacias explican mejor los procesos por los que pasan los niños al elaborar textos argumentativos. En realidad, podríamos decir que están recorriendo un camino para convertirse en argumentadores habilidosos, como señalamos anteriormente al hacer referencia a Mercier y Sperber (2011).

En este proceso, las falacias (al igual que los argumentos no falaces) se ubican en un contexto interactivo determinado, con relaciones interpersonales específicas, y de este conjunto surgen los efectos persuasivos o disuasivos. En función de esto, el trabajo con la argumentación en el aula debe incluir el tratamiento de este tipo de estrategias. Por un lado, esto permitirá que el niño sea capaz de determinar cuándo resultan pertinentes, es decir, podrá discernir cómo y en qué contextos su utilización resulta conveniente. Por otro lado, le permitirá estar en condiciones de reconocer el uso de este tipo de mecanismos

por parte de un interlocutor en el transcurso de una discusión. Si consideramos que el objetivo último de la educación es la construcción de un sujeto crítico, el abordaje de las falacias en la enseñanza de la argumentación resulta insoslayable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide Lara, E. R. (2014). La relación argumentación-cortesía en el discurso persuasivo. *Pragmática Sociocultural* 2(2), 223-261.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Bova, A. y Arcidiacono, F. (2014). 'You must eat the salad because it is nutritious'. Argumentative strategies adopted by parents and children in food-related discussions at mealtimes. *Appetite* 73, 81-94. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.10.019>
- Bova, A. y Arcidiacono, F. (2020). Las respuestas de los niños en discusiones argumentativas relacionadas con las reglas y normas de los padres. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(102), 8-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000100008>
- Comesaña, J. (2001). *Lógica informal. Falacias y argumentos filosóficos*. Eudeba.
- Jiménez Ramírez, G. y Vega Pérez, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131.
- Heller, V.; Luginbühl, M. y Arendt, B. (2020). Becoming skilled at explaining and arguing: The role of co-construction and multimodality. *Research on Children and Social Interaction*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1558/rcsi.17831>
- Koch, I. G. V. (1987). *Argumentação e Linguagem*. Cortez Editora.
- Lopes Piris, E. (2020). (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *RIA* 20, 30-56. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>
- Mercier, H. y Sperber, D. (2011). Why Do Humans Reason? Arguments for an Argumentative Theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34 (2), 57-74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>.
- Migdalek, M. J. y Rosemberg, C. R. (2020). SES Differences in Children's Argumentative Production. *Europe's Journal of Psychology*, 16(2), 193-209.
- Molina, M. (2010). *Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de 5 a 7 años*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras. www.academica.org/maria.elena.molina/22
- Molina, M. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. *RILL (Revista del ISIL)*, 1(2-17), 1-11.

- Molina, M. E. (2013). Maniobras estratégicas en discusiones críticas infantiles: primeros intentos de conciliar la eficacia y la razonabilidad en el discurso argumentativo. En E. Cohen de Chervonagura y C. Padilla (Eds.). *Discurso jurídico, administrativo y judicial* (pp. 21-33). Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- Muller Mirza, N. y Perret-Clermont, A-N. (Eds.) (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Springer.
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (20), 78–100. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.004>
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Plantin, C. (2008). El argumento del paralogismo. En C. Santibáñez y R. Marafioti (Eds.) *De las falacias: argumentación y comunicación* (pp. 115-133). Editorial Biblos
- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Editorial Biblos.
- Prestigiacomio, C. (2012). Persuasión, manipulación y (des)cortesía en los anuncios de televenta. *Discurso & Sociedad*, 6(4), 782- 814.
- van Eemeren, F. H. y Houtlosser, P. (2008). Más sobre falacias como descarrilamientos de maniobras estratégicas: el caso de *tu quoque*. En C. Santibáñez y R. Marafioti (Eds.), *De las falacias: argumentación y comunicación* (pp. 37-51). Biblos.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatológica*. Biblos.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R.; Jackson, S. y Jacobs, S. (2000). Argumentación. En T. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (vol. 1) (pp. 305-334). Gedisa.
- Vega Reñón, L. (2008). La argumentación a través del espejo de las falacias. En C. Santibáñez y R. Marafioti (Eds.), *De las falacias: argumentación y comunicación* (pp. 185-207). Biblos.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.
- Zadunaisky Ehrlich, S. y Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society*, 21(2), 211–233.

¹ Beatriz Gabbiani es Licenciada en Letras con Especialización en Lingüística (Universidad de la República, Uruguay) y Doctora en Letras (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Es Docente Libre del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Uruguay) en el nivel II.

² Sandra Román es Licenciada en Lingüística y Magíster en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Universidad de la República, Uruguay). Se encuentra cursando el Doctorado en Lingüística. Es Profesora Adjunta y Coordinadora de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

³ Nos referimos al volumen 7, número 14 de 2020, sobre La argumentación en la infancia de la revista *Traslaciones* (Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura), y al número especial sobre La enseñanza de la Argumentación en Brasil y Argentina de la *Revista Iberoamericana de Argumentación* (RIA), volumen 20, también de 2020.

⁴ *Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación*, Proyecto I+D financiado por CSIC, Udelar. Coordinación a cargo de Virginia Orlando y Beatriz Gabbiani.

⁵ Esta es la reproducción exacta de la consigna entregada a los niños, que presentó negrita y subrayado en una parte del texto.