



Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos

Integration of narration and argumentation in the retelling of narrative texts

Mario-Fernando Gutiérrez

<http://orcid.org/0000-0003-3452-8658>
Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

Andrea Escobar-Altare

<http://orcid.org/0000-0002-7373-297X>
Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)

Fecha de recepción:

26/08/2019

Fecha de aceptación:

04/03/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Narración; textos narrativos; literatura infantil; estrategias de lectura; comprensión lectora.

Keywords:

Narration; Narrative Texts; Children's Literature; Reading Strategies; Reading Comprehension.

Correspondencia:

mariogutierrez@javeriana.edu.co

Resumen

En este artículo se tiene como objetivos analizar la presencia de elementos estructurales narrativos de la historia de un texto literario infantil en los relatos de niños y niñas sobre dicha obra y analizar los esquemas argumentativos que implementan cuando justifican tanto las acciones de los personajes como sus propias posiciones en torno a lo sucedido en la historia. Participaron en esta investigación 45 estudiantes, 25 niñas y 20 niños con edades entre los 6 años y los 10 años de edad ($M = 8.10$; $DE = 0.9$); inscritos desde primer hasta quinto grado de educación básica primaria de un colegio de la ciudad de Bogotá (Colombia). El corpus utilizado en esta investigación estuvo conformado por 1152 enunciados en 655 turnos de palabra. Los análisis cuantitativos a través de Chi-cuadrado dan cuenta de diferencias significativas para la media de elementos estructurales narrativos, categorías narrativas y esquemas argumentales por grado. Se discuten los resultados resaltando que el uso de la narración y la argumentación convergen paulatinamente y que estos tipos de discurso en conjunto favorecen la renarración de textos narrativos.

Abstract

The objective of this article is to analyse the presence of narrative structural elements of the history of a children's literary text in children's stories, analyse the argumentative schemes that they implement when they justify both the actions of the characters and their own positions on what happened in the story. Forty five students, 25 girls and 20 boys between 6 and 10 years old participated in this research ($M = 8.10$, $SD = 0.9$); from first to fifth grade of the elementary school of a school in the city of Bogotá (Colombia). The corpus used in this report was composed of 1152 statements in 655 speaking turns. The quantitative analyses through chi-square account for significant differences for the mean of narrative structural elements, narrative categories and argumentative schema by grade level. The results are discussed highlighting that the use of narration and argumentation converges gradually and that these types of discourse together favour the re-tellings of narrative texts.

Este artículo tiene su origen en la investigación "Mecanismos Discursivos Presentes en el Posicionamiento Identitario" ID SIAP 7800, financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Pontificia Universidad Javeriana

Se agradece a Ana María Novoa-Villegas por su labor en la elaboración y análisis de la base de datos del proyecto origen de este artículo.

Gutiérrez, M.-F., & Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos*, 19 (1), 22-31.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131



Introducción

Si se analiza la literatura sobre tipos de discurso y lectura se encuentra que los temas de investigación en torno a estos dos tipos de discurso confluyen entre sí escasamente. El discurso narrativo se concibe como un conjunto de enunciados organizados de forma coherente, que aluden a una sucesión de hechos y eventos relacionados de forma temporal y causal; dichos eventos se caracterizan por presentar una complicación –un nudo, una problemática irresuelta– y orientarse hacia una resolución (Bassols y Torrent, 1997).

La narración propone al lector transformaciones sobre las situaciones y los personajes, permitiendo, desde una perspectiva greimasiana (Greimas, 1973), una relación de orden semiótico entre el lector y el texto, que lleva a descubrir y a reinterpretar una situación inicial, un objeto de valor, un programa narrativo y una resolución final; el lector comprende esta intrincada trama infiriendo a partir de sus conocimientos y vivencias cotidianas (Kintsch, 1998). En investigaciones en torno a la narrativa y la infancia, Correa (2013) ha planteado que el proponer a los infantes experiencias dialógicas e interpretativas a través de textos narrativos y poéticos les permite constituir y reconstituir la subjetividad, la intersubjetividad y de esta forma trabajar en torno al reconocimiento de los estados mentales/emocionales de uno mismo y de los otros por medio de la reflexividad. Desde una perspectiva más formal del texto, Spinillo y Almeida (2014) destacan la importancia de estudiar las características estructurales de los textos que se presentan a los niños, dado que estas influyen en la naturaleza de las inferencias que estos pueden realizar a partir de lo leído.

Con respecto a la argumentación, esta se concibe como una actividad racional que intenta proveer una buena razón que lleve a alguien a admitir una conclusión dada (Plantin, 2014); es un tipo de discurso que intenta resolver o prevenir una diferencia de opinión, poniendo en evidencia de manera crítica la aceptabilidad de

un punto de vista puesto en consideración (Van-Eemeren, Houtlosser y Snoeck, 2007). La argumentación es concebida desde dos perspectivas, la primera como un producto del discurso oral o escrito, susceptible de ser analizado estructuralmente y una segunda perspectiva, que lo considera un proceso dialógico que contiene diferentes opiniones, apoyadas por diversas razones, que son presentadas a un interlocutor con el ánimo de convencerlo o persuadirlo (Rapanta y Macagno, 2016).

Las investigaciones sobre discurso argumentativo y desarrollo han tomado diversas rutas que interpretan de forma complementaria los beneficios que trae para los niños y niñas este tipo de discurso; se ha propuesto que la argumentación promueve el aprendizaje en todos los grados educativos (Kuhn, Hemberger y Khait, 2016) y, en especial, en ciencia (Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008), que el desacuerdo promueve la producción argumental en estudiantes como también la resolución de conflictos intelectuales (Berland y Lee, 2012) y el razonamiento científico (García-Mila, Gilabert, Erduran y Felton, 2013), y que los contextos de argumentación influyen en la calidad narrativa (Pontecorvo y Arcidiacono, 2010), entre otros. A pesar de todas estas rutas de investigación, el consenso está lejos de alcanzarse en torno a las capacidades argumentativas de los niños y niñas pues, según los criterios con los que se analice su producción argumental, así será la descripción del nivel de destreza (Schär, 2018).

Serrano (2015) propone que la conjunción coordinada de ambos discursos (narración y argumentación) se activa en situaciones particulares de conflictos presentes en textos narrativos. Desde el punto de vista de la teoría pragmatológica de la argumentación, se ha propuesto que el conflicto es una forma articulada de falta de unidad en torno a un punto de vista, sin vislumbrar rápidamente un acuerdo que posibilitaría un avance intelectual para ambas partes en disputa (Van-Eemeren y Grootendorst, 1984, 2004). Desde esta perspectiva pragmatológica se propone que, si bien el conflicto siempre está

presente en la interacción social humana, la resolución de una diferencia significa tomar una decisión fundada sobre la base de los méritos del caso, habiendo tenido en cuenta los puntos de vista, hechos y argumentos de todas las partes en un diálogo idealmente razonable (Greco, 2018).

Esto justifica teóricamente el proponer que, para comprender situaciones conflictivas en textos narrativos, los estudiantes deben implementar conjuntamente tanto la narración como la argumentación; esto les permitiría un análisis global del texto. Además, la investigación del uso o aparición conjunta de la narración y la argumentación es escasa, enfocándose esencialmente en el discurso oral (Alam y Rosemberg, 2014; Migdalek, Rosemberg y Yáñez, 2014). Por lo tanto, el interés de este estudio se centra en la habilidad de niños y niñas para implementar recursos discursivos del orden de lo narrativo y argumentativo cuando leen una obra literaria infantil.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Analizar la presencia de elementos estructurales narrativos en la renarración de un texto literario infantil por parte de niños y niñas de primer a quinto grado.
- Analizar los esquemas argumentativos que implementan niños y niñas de primer a quinto grado cuando justifican tanto las acciones de los personajes como sus propias creencias en torno a lo sucedido en la historia.

Método

Tipo de estudio

Esta investigación se define desde un diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) pues indaga la incidencia del grado escolar en el uso de elementos estructurales narrativos y de esquemas argumentales en educación básica primaria. La propuesta de sistemas dinámicos problematiza el uso de diseños donde la variable tiempo no es tan evidente, no obstante, los diseños descriptivos han tenido éxito al centrarse en datos nor-

mativos que permiten identificar regularidades globales en el comportamiento inteligente de los niños y niñas (Rose y Fischer, 2011). Una ventaja de este diseño es que evidencia el momento o el grado escolar en el cual la estabilidad de los desempeños de niños y niñas se alcanza en tareas específicas (Bornstein, Putnick y Esposito, 2017). Se estableció un muestreo no probabilístico, denominado por Coolican (2017) como muestreo por conveniencia, debido a que la muestra se limitó a la institución participante en la presente investigación.

Participantes

Participaron en esta investigación 45 estudiantes, 25 niñas y 20 niños con edades entre los 6 años y los 10 años de edad ($M = 8.10$; $DE = 0.9$); inscritos desde primer hasta quinto grado de educación básica primaria de un colegio de la ciudad de Bogotá (Colombia). Todos los participantes asintieron participar voluntariamente y todos estaban autorizados a participar por sus respectivos padres de familia a través de un consentimiento informado en consonancia con lo solicitado en la Resolución No 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Este proyecto fue revisado éticamente y aprobado por profesionales del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

Instrumentos

La obra leída por los participantes fue *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa (Fondo de Cultura Económica, 2016). Esta obra fue escogida ya que permite repensar la forma como históricamente se han asumido los conflictos en Colombia, pues en su idea se evidencia la potencia del colectivo social en la transformación de las expresiones de daño de un sujeto, que pueden traer bienestar para este y para todos, encontrándose mejores vías para transformar la interacción humana entre las personas. Su estructura es evidente: a) una mujer lastima a los habitantes del pueblo

en el que vive, b) los habitantes cansados de sus maltratos abandonan el pueblo, c) la peor señora del mundo los engaña para que vuelvan, d) los habitantes del pueblo se reúnen para encontrar una estrategia de afrontamiento, e) los habitantes deciden engañarla y f) la peor señora del mundo termina haciendo cosas buenas.

La tarea se presentó a cada participante, se le invitó a leer un texto infantil y se mencionó que se le harían unas preguntas sobre este inmediatamente después de haber finalizado la lectura; se indicó que no había respuestas buenas o malas, sino que solo se quería conocer su opinión sobre la historia. Ambos investigadores estaban presentes en el momento de la entrevista. Después de realizar la lectura, los participantes fueron entrevistados a través de un texto-guía que contenía las preguntas que previamente se había diseñado para este estudio¹ y cuyo adecuado ajuste se había identificado ya en la prueba piloto. Las entrevistas no tenían tiempo límite; el promedio de las entrevistas fue de 12 minutos y 38 segundos.

Se transcribió la integralidad de preguntas y respuestas y se procedió a analizar el corpus por etapas. En una primera etapa y de forma individual, cuatro miembros profesionales del equipo debidamente entrenados segmentaron el corpus en enunciados, siendo estos las unidades discretas a analizar. Un enunciado es una producción oral o escrita resultante de un acto de enunciación, es decir, un acto producido por un sujeto enunciador dentro de una situación dada (Ducrot, 2004). Ante la pregunta sobre cómo segmentar enunciados, Ducrot (2004) propone que, si hay dos segmentos sucesivos S1 y S2, estos constituyen una solo enunciado si S1 sólo tiene sentido a partir de S2. Es decir que si S1 hace alusión a S2 entonces estamos ante un solo enunciado compuesto por dos segmentos.

En una segunda fase, se estudió de forma individual cada uno de los enunciados identificando su naturaleza narrativa o argumentativa. Se analizó cualitativamente las características de cada enunciado con el fin de asignarle a una categoría especí-

fica (elementos estructurales narrativos - esquema argumental). Para establecer una medida de fiabilidad en el acuerdo de los cuatro evaluadores se utilizó el índice de Kappa de Cohen, se considera que si el índice es de 0.41 a 0.60 el acuerdo es moderado; de 0.61 a 0.80 el acuerdo es bueno, y finalmente de 0.81 a 1.0 el acuerdo es muy bueno (Landis y Koch, 1977); el acuerdo alcanzó el .901 para *La peor señora del mundo*.

Categorías de análisis

Para identificar la presencia de elementos estructurales narrativos en los relatos de niños y niñas se usó la propuesta de análisis narrativo de Peña (2010), la “pentafonía narrativa”, que desglosa las obras en “sujeto”, “objeto”, “relación”, “perspectiva” y “medios” (tabla 1). La categoría “medios” no fue tenida en cuenta en los análisis pues esta exige conocimientos formales sobre teoría narrativa que no pertenecen a los contenidos curriculares sobre la lengua castellana en educación básica primaria en Colombia.

Tabla 1
Categorías para identificar la presencia de elementos estructurales narrativos en los relatos

Categoría	Definición
Sujeto	En “sujeto”, se ubicaron todos los enunciados que denotaban explícitamente al sujeto, sujetos o autor de la historia, como también los hechos, circunstancias, conductas y estados de ánimo de este o de estos.
Objeto	En “objeto” se ubicaron todos los enunciados que dieran cuenta de la idea (concepto abstracto que le da sentido a la historia) o del tema (factores contextuales, circunstancias espaciales, temporales e históricas) los cuales responden a la pregunta ¿de qué trata la historia?
Relación	En “relación” se ubicaron todos los enunciados que dieran cuenta de los hechos y circunstancias que, organizados de una forma determinada, dan cuenta de la composición narrativa; enunciados donde se narre (otra vez) la historia de forma lógica y coherente.
Perspectiva	En “perspectiva”, se ubicaron todos los enunciados que dieran cuenta del punto de vista de la figura del narrador, su omniscencia, pero también aquellos enunciados que aportaran coherentemente nueva información que clarificara lo narrado.

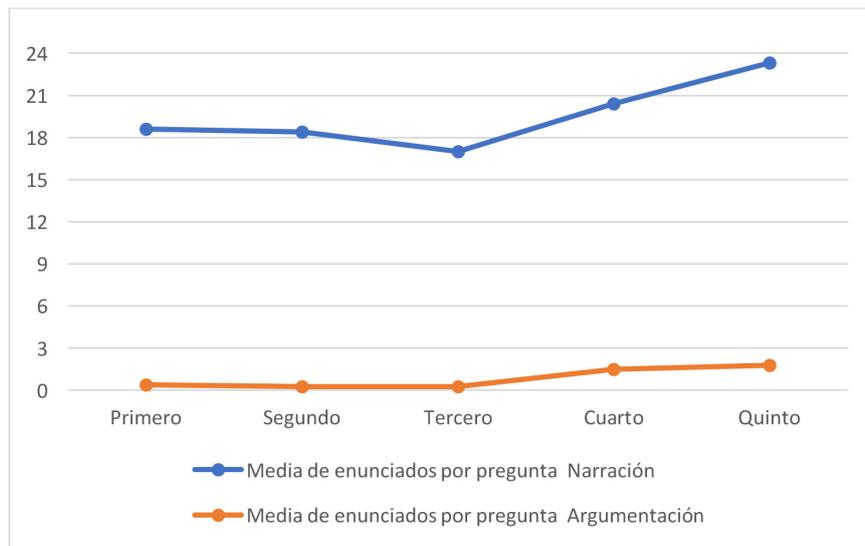


Figura 1. Promedio de enunciados de elementos narrativos y esquemas argumentativos por pregunta (narrativa vs. argumentativa) en función del grado.

La categoría “perspectiva” es la categoría más compleja y exigente pues conlleva el generar hipótesis coherentes sobre lo ocurrido y posiblemente el argumentar su razón de ser. Posicionaba a los participantes en la función del narrador pues solo este podría saber por qué los personajes hacían o sentían algo en particular. Supone la incorporación de un punto de vista sobre la historia que puede o no ser argumentado.

Esto lleva a analizar los argumentos utilizados por los participantes. Para ello, el investigador principal y los asistentes de investigación identificaron los esquemas argumentales utilizados por los participantes siendo estos patrones estereotípicos de razonamiento (Walton y Macagno, 2016). El concepto de esquema argumentativo (Walton, Reed y Macagno, 2008) permite pensar un argumento desde su forma o estructura inferencial e identificar inductivamente la naturaleza de su conclusión y así ubicarlo en el repertorio sistematizado por Macagno y Walton (2015). Estos se clasificaron originalmente en tres categorías principales: “argumentos de razonamiento práctico”, “argumentos basados en la fuente” y “argumentos que aplican reglas a los casos”; posteriormente se añadió la categoría de “argu-

mentos por descubrimiento” (argumentos que establecen reglas y argumentos que encuentran entidades). Estas categorías se subdividen hasta encontrar esquemas argumentales específicos; esto permite a los codificadores pasar de tipos más generales a más específicos (60 esquemas) pudiendo saber cuándo se ha alcanzado un punto final y así detenerse en la identificación de la estructura argumental subyacente (Walton y Macagno, 2016, p. 24).

Resultados

El corpus estuvo conformado por 1152 enunciados; 977 elementos estructurales narrativos, 33 esquemas argumentativos y 142 enunciados descriptivos a la situación de lectura en sí misma. Para interpretar adecuadamente el desempeño de los participantes hay que tener en cuenta que se hicieron 10 preguntas sobre caracterización y eventos centrales, más relacionadas con lo narrativo y 8 preguntas dirigidas a la reflexión y creación de posibilidades. Si bien la diferencia en el número de preguntas no es radical puede inducir el total de respuestas; es por ello que la figura 1 presenta el promedio de enunciados por tipo de pregunta (narrativa versus argumentativa).

Tabla 2
Elementos estructurales narrativos por grado escolar

Grado	Enunciados		Componente Narrativo		
	N	Sujeto %	Objeto %	Relación %	Perspectiva %
Primero	186	6.55	0.41	11.16	0.92
Segundo	184	6.24	0.92	10.54	1.13
Tercero	170	2.66	1.02	9.83	3.89
Cuarto	204	2.46	3.58	9.62	5.22
Quinto	233	1.94	4.61	10.03	7.27
N	977	194	103	500	180

Se utilizó una prueba no paramétrica (Chi-cuadrado) para establecer si existen diferencias significativas en el promedio de enunciados por categoría y grado; dicho análisis se hizo con el software JASP - Versión 0.9.0.1. Se halló que existen diferencias significativas para el total de enunciados conteniendo elementos estructurales narrativos ($X^2 = 150.1$; $p = 0.001$) y esquemas argumentativos ($X^2 = 21.09$; $p = 0.001$) aumentando el promedio a medida que aumenta el escolar. La distribución de los 977 enunciados que correspondían a los elementos estructurales narrativos se presentan en la tabla 2.

Se utilizó Chi-cuadrado para establecer si existen diferencias significativas en el promedio de enunciados narrativos por categoría en función del grado; se halló que existen diferencias significativas en las categorías de “sujeto” ($X^2 = 49.04$; $p = 0.001$), “objeto” ($X^2 = 64.33$; $p = 0.001$) y “perspectiva” ($X^2 = 78$; $p = 0.001$) aumentando el promedio a medida que aumenta el grado escolar pero no así para la categoría “relación” ($X^2 = 1.46$; $p = 0.834$).

Con respecto a los esquemas argumentativos, se identificaron 33 enunciados que justificaban explícitamente una opinión sobre las causas de un conflicto en la historia; estos enunciados estaban agrupados en dos tópicos argumentativos que explicarían el comportamiento de la peor señora del mundo: la reiteración del ciclo de la violencia en infantes víctimas de maltrato infantil y el dialogo como herramienta para cambiar las creencias de la agresora y evitar la

violencia recíproca. El tipo de esquema que configura los argumentos presenta en la tabla 3.

Se utilizó Chi-cuadrado para establecer si existen diferencias significativas en el promedio de enunciados por esquema y grado. Se halló que existen diferencias significativas para la variable grado en la categoría de “emocional” ($X^2 = 16$; $p = 0.003$) aumentando el promedio a medida que aumenta el grado escolar. No se halló que existan diferencias significativas para la variable grado en las categorías de “ejemplo” ($X^2 = 3$; $p = 0.558$), “causa - efecto” ($X^2 = 4$; $p = 0.406$), “opinión popular” ($X^2 = 3.5$; $p = 0.478$), “percepción” ($X^2 = 4$; $p = 0.406$), “práctica común” ($X^2 = 3$; $p = 0.558$), “valores” ($X^2 = 3$; $p = 0.558$), “circunstancial” ($X^2 = 8$; $p = 0.092$), “sesgo” ($X^2 = 4$; $p = 0.406$), y “moral” ($X^2 = 4$; $p = 0.406$).

Discusión

El presente artículo tenía como objetivos analizar la presencia de elementos estructurales narrativos de un texto literario infantil en los relatos de niños y niñas sobre dicha obra y analizar los esquemas argumentativos que implementan cuando justifican tanto las acciones de los personajes como sus propias posiciones en torno a lo sucedido en la historia. Cuando los niños y las niñas se ven abocados a renarrar un texto narrativo literario y responder a preguntas sobre la historia y la forma cómo se posicionan sobre lo leído, tanto la narración como la argumentación son implementadas para analizar los hechos que están presentes

Tabla 3
Esquemas argumentativos por grado escolar

Esquema	Enunciados	Grado				
		Primero %	Segundo %	Tercero %	Cuarto %	Quinto %
Argumento por el ejemplo	4	3.03	3.03	6.06		
Argumento por causa - efecto	8	6.06			6.06	12.12
Argumento por opinión popular	4		3.03		3.03	6.06
Argumento por percepción	1				3.03	
Argumento emocional	9				18.18	9.09
Argumento por práctica común	1				3.03	
Argumento por valores	2				3.03	3.03
Argumento circunstancial	1					6.06
Argumento por el sesgo	1					3.03
Argumento por moral	1					3.03
N	33	3	2	2	12	14

en la historia. Sin embargo, la capacidad para implementar ambos tipos de discurso difiere significativamente en función del grado, tanto cuantitativa como cualitativamente. La diferencia en el total de enunciados clasificables en ambos tipos de discurso es significativa (figura 1) y de hecho muy notoria, independientemente del grado escolar.

Este resultado se suma a las investigaciones que han evidenciado que cambios en la complejidad sintáctica se generan debido a la edad y el tipo de situación con la cual se promueve el discurso de niños y niñas -conversación, narraciones personales, renarración de historias - (Frizelle, Thompson, McDonald y Bishop, 2018; Westerveld y Vidler, 2016). Tal y como ha sido mencionado por Drijbooms, Groen y Verhoeven (2017) los niños y niñas necesitan ser conscientes de las diferencias de los tipos de discurso y aprender a reflexionar sobre la codificación lingüística de sus narrativas; para una historia coherente consiste típicamente en elementos esenciales que incluyen los principales acontecimientos, acciones y personajes de la historia -los aspectos referenciales- así como información sobre los pensamientos, sentimientos, creencias y motivaciones que subyacen a estos elementos esenciales de la historia -los aspectos evaluati-

vos. De tal forma, integrar la argumentación permitiría suplir las exigencias del aspecto evaluativo de la narración.

En cuanto al análisis cualitativo de los elementos estructurales narrativos, se halló que existen tendencias claramente definidas. La categoría “relación” se mantiene estable, lo que indica que los niños y niñas no varían en el número de enunciados que necesitan para renarrar la historia porque están restringidos por la extensión de esta; los hechos que sucedieron en el texto fueron recuperables en el mismo orden en que fueron leídos. Su desempeño corrobora estudios que afirman que la recuperación sin vacíos de una narración les es posible a esta edad gracias a la capacidad de la memoria a corto plazo (Prat, Seo y Yamasaki, 2016). La categoría “sujeto” tiende a disminuir paulatinamente; es decir, a medida que avanza el grado, los personajes en sí mismos van perdiendo importancia en su relato. Los niños y niñas comienzan a ser más sensibles a componentes del discurso que son más exigentes cognitivamente y que dan cuenta de la razón de ser de las acciones narradas.

De tal forma, el promedio de las categorías “objeto” y “perspectiva” va aumentando gradualmente siendo estas más complejas pues aluden

a elementos metatextuales como identificar la trama que se deriva de un ejercicio inferencial del lector, o de complementar la historia de manera coherente con los conocimientos y experiencias que ya han adquirido los participantes. Esta capacidad para enriquecer la lectura con sus propios conocimientos evidencia lo que la semiótica ha propuesto sobre cómo la comprensión se genera en el vínculo entre el lector y sus conocimientos y la historia que analiza. La evolución de las respuestas del grupo de participantes pasa de enfocarse en los personajes y sus vivencias a la trama que está en el trasfondo y a las razones que originan los eventos narrados. Sumado a lo anterior, la complejidad gramatical aumenta al incorporar paulatinamente un mayor número de elementos estructurales del discurso.

En torno al objetivo de analizar los esquemas argumentativos que implementan cuando los niños y las niñas justifican las acciones de los personajes y sus propias posiciones en torno a lo sucedido en la historia, se halló que la aparición de argumentos es paulatina, evidenciándose con mayor claridad en cuarto y quinto grado. De la misma forma en que el número de argumentos aumenta con el grado, también aumenta el repertorio de esquemas argumentativos que son utilizados por parte de los participantes. Ante la vastedad de esquemas que han propuesto Walton, Reed y Macagno, (2008), es posible pensar que el número de esquemas hallados en esta investigación -10- no evidenciaría una gran variabilidad en la forma como construyen argumentos en la infancia, no obstante, es necesario destacar que en primaria en Colombia la argumentación no es un componente de los estándares básicos de calidad de la educación básica primaria. Por lo tanto, es un logro el implementar esquemas que son complejos cognitivamente, como el de causa-efecto o el esquema por razonamiento moral en niños y niñas sin formación previa en teoría argumental.

Se halló que la argumentación fue implementada para dar sentido a la razón de ser de las acciones de los personajes o las posiciones personales de cada lector-participante en la situación; esto se evidenció en los últimos grados esco-

lares. Los argumentos hallados se vincularon temporalmente con las preguntas que exigieron justificar el porqué de lo que ocurría en la historia; además, estos argumentos surgieron en comunión con los enunciados narrativos que fueron clasificados en la categoría "perspectiva". La identificación de la capacidad para argumentar sobre elementos narrativos de los niños y las niñas participantes tiene implicaciones para el ámbito educativo del lenguaje en educación básica primaria. Frente a la primera característica puede decirse que los esquemas argumentativos tienen para Macagno y Walton (2015) una relación especular con el razonamiento y con la capacidad inferencial cuando las personas analizan una situación.

Los niños buscan activamente entender la estructura causal del mundo alrededor de ellos en un aprendizaje dinámico de observación, explicación y exploración dentro de un medio ambiente físico y social con amplias diferencias culturales (Legare, Sobel y Callanan, 2017). Comprender cómo implementan los niños y niñas el razonamiento causal requiere examinar sus creencias sobre el mundo y estudiar los procesos por los cuales llegan a conclusiones válidas; ese es un aporte de la investigación sobre la conjunción de diferentes tipos de discurso, pues denota los mecanismos discursivos que implementan para lograrlo efectivamente. La causalidad es un logro inferencial, pues el orador analiza la situación activamente hasta alcanzar una conclusión sobre la base de hechos que pueden sustentar su posición frente a un tema. En ese logro discursivo se evidencia el rol de la argumentación, pues este tipo de discurso les permite a los individuos plasmar dicha inferencia con el ánimo de convencer al interlocutor.

Finalmente se destacan algunos aspectos que deben ser considerados en detalle para analizar la generalización de los resultados. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje delimitan los contenidos a aprender en lengua castellana en la educación colombiana; por lo tanto, los desempeños encontrados responden a la forma como los participantes los han

adquirido y no son un reflejo necesario de lo que pudiera hallarse en otros contextos educativos. Además, el desempeño responde a un texto en particular y otras tendencias en el desempeño lector pudieran identificarse. Así, en un futuro sería necesario realizar estudios con múltiples textos y en diversos sistemas educativos para identificar la replicabilidad de los resultados de esta investigación.

Notas

1. La pentafonía de *La peor señora del mundo* y las preguntas realizadas pueden ser consultadas en <http://hdl.handle.net/10554/45970>.

Referencias

- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31. <http://www.cogency.udp.cl/index.php/cogency/article/view/133>.
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales: Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo.
- Berland, L., & Lee, V. (2012). In pursuit of consensus: Disagreement and legitimization during small-group argumentation. *International Journal of Science Education*, 34(12), 1857-1882. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.645086>.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Esposito, G. (2017). Continuity and stability in development. *Child Development Perspectives*, 11(2), 113-119. <https://doi.org/10.1111/cdep.12221>.
- Coolican, H. (2017). *Research methods and statistics in psychology*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203769836>.
- Correa, M. (2013). La narrativa y su poética: brújula y camino para la formación inicial de los niños. En R. Flórez, & M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: Una mirada desde la investigación* (pp. 183-200). Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.
- Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000234>.
- Ducrot, O. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. En M. Doury, & S. Moirand (Comps.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation* (pp. 17-34). París, Francia: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Frizelle, P., Thompson, P.A., McDonald, D., & Bishop, D.V. M. (2018). Growth in syntactic complexity between four years and adulthood: evidence from a narrative task. *Journal of Child Language*, 45(5), 1174-1197. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000144>.
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. <https://doi.org/10.1002/sce.21057>.
- Greco, S. (2018). Designing dialogue: Argumentation as conflict management in social interaction. *Revue Tranel*, 68, 7-15. <http://doc.rero.ch/record/322610>.
- Greimas, A. J. (1973). *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Editorial McGraw-Hills.
- Hinojosa, F. (2016). *La peor señora del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Reino Unido: University Cambridge Press.
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Legare, C. H., Sobel, D. M., & Callanan, M. (2017). Causal learning is collaborative: Examining explanation and exploration in social contexts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(5), 1548-1554. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1351-3>.

- Macagno, F., & Walton, D. (2015). Classifying the patterns of natural arguments. *Philosophy & Rhetoric*, 48, 26–53. <https://doi.org/10.5325/philrhet.48.1.0026>.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R., & Yáñez, C. S. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(3), 251-267. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n3a03>.
- Peña, I. (2010). *El universo de la creación narrativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones El Huaco.
- Plantin, C. (2014). *Dictionnaire de l'argumentation - Une introduction notionnelle aux études d'argumentation*. Lyon, Francia: ENS Editions.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29. http://psyjournals.ru/files/32800/kip_2010_4_Pontecorvo.pdf.
- Prat, C. S., Seo, R., & Yamasaki, B. L. (2016). The role of individual differences in working memory capacity on reading comprehension ability. En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 331–347). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, 79, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006>.
- Rose, L., & Fischer, K. (2011). Intelligence in Childhood. En R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (pp. 144-174). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.009>.
- Serrano, E. (2015). Narración, argumentación e identidad. *Revista Nexus Comunicación*, 16, 28-39. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i16.711>.
- Spinillo, A. G., & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças?. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v66n3/10.pdf>.
- Van-Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht, Países Bajos; Foris. <https://doi.org/10.1515/9783110846089>.
- Van-Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389>.
- Van-Eemeren, F.H., Houtlosser, P., & Snoeck, F. (2007). *Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study*. Dordrecht, Países Bajos: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6244-5>.
- Walton, D., & Macagno, F. (2016). A classification system for argumentation schemes. *Argument & Computation*, 6(3), 219-245. <https://doi.org/10.1080/19462166.2015.1123772>.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Westerveld, M. F., & Vidler, K. (2016). Spoken language samples of Australian children in conversation, narration and exposition. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 288-298. <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1159332>.