



**ARGUMENTAR NARRANDO Y NARRAR ARGUMENTANDO. UN ESTUDIO EN LOS
HOGARES DE NIÑOS PEQUEÑOS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES**

**NARRATING ARGUMENTS AND ARGUMENTING NARRATIVES. A STUDY IN
THE HOMES OF YOUNG CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS**

Florencia Alam¹

CIIPME-CONICET

Argentina

florenciaalam@gmail.com

Celia Renata Rosemberg²

CIIPME-CONICET

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)

Argentina

crrosem@hotmail.com

Viviana Lewinsky³

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)

Argentina

vivilewinsky@gmail.com

Marta Shiro⁴

Universidad Central de Venezuela

Venezuela

Florida Atlantic University

Florida. USA

shiomartha@gmail.com

Josefina Arrúe⁵

ISFD N°3 Consejo Provincial de Educación de Neuquén

Argentina

josefinaarrue@gmail.com

Resumen

En este estudio se analizan secuencias interaccionales en las que narración y argumentación se entrelazan en el discurso de niños de dos grupos sociales -medio (NSM) y bajo (NSB)- en sus intercambios cotidianos en el hogar. La mayoría de los estudios sobre la producción discursiva infantil han atendido a cada forma discursiva por separado, sin embargo, en la interacción natural las formas discursivas se entrelazan en función de los roles y objetivos de los participantes (Adam, 1999). En el estudio que se reporta se atiende al modo en el que argumentación y narración se imbrican considerando diferencias según el grupo social y los participantes -adultos y niños- que interactúan con el niño. Se identificaron 43 secuencias -21 en NSB y 22 en NSM- en un corpus de 468 horas de audio-grabación en el hogar de 39 niños. Las secuencias fueron categorizadas empleando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967). Los resultados mostraron dos formas en las que narrativa y argumentación se entretrejan: 1) la narración cumplía la función de "Evidencia factual", se insertaba en la disputa y funcionaba como una estrategia argumentativa, 2) el interlocutor producía un "Cuestionamiento de los hechos", ponía en duda los hechos narrados por el niño dando de este modo lugar a la disputa. Se encontró que los dos grupos sociales entrecruzan narración y argumentación de forma similar. Sin embargo, cuando el interlocutor era un adulto se producían mayor proporción de secuencias de cuestionamiento de los hechos que cuando el interlocutor era otro niño.

Palabras clave: Narración – Argumentación – Interacciones sociales – Niños pequeños – Diferencias sociales.

Abstract

In the present study, interactional sequences are analyzed in which narration and argumentation are intertwined in the speech of children from two social groups - middle (NSM) and low (NSB) - in their daily interactions at home. Most studies on children's discursive production have dealt with each discursive form separately, however, in natural interaction the discursive forms are intertwined depending on the roles and objectives of the participants (Adam, 1999). In the study that is reported, attention is paid to the way in which argumentation and narration are intertwined considering differences according to the social group and the participants - adults and children - who interact with the child. 43 sequences -21 in NSB and 22 in NSM- were identified in a corpus of 468 hours of audio recording in the home of 39 children. The sequences were categorized using the Constant Comparative Method (Glaser and Strauss, 1967). The results showed two ways in which narrative and argumentation were intertwined: 1) the narrative fulfilled the function of "Factual Evidence": it was inserted into the dispute and functioned as an argumentative strategy, 2) the interlocutor produced a "Questioning of the facts": he questioned the facts narrated by the child, thus giving rise to the dispute. The two social groups were found to intertwine narrative and argumentation in a similar way. However, when the interlocutor was an adult, a higher proportion of questioning sequences occurred than when the interlocutor was another child.

Keywords: Narrative – Argumentation – social interactions – Young children – Social differences.

Recepción: 29-07-2020

Aceptación: 18-09-2020

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva que concibe a la argumentación como una práctica interactiva en la que los interlocutores adoptan posiciones contrapuestas y buscan sostener sus perspectivas (Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010), una serie de estudios han mostrado que desde muy temprana edad los niños defienden sus puntos de vista en las interacciones con niños y adultos empleando algún tipo de estrategia argumentativa (Dunn & Munn, 1986; Peronard, 1991; Stein & Albro, 2001). Migdalek et al. (2014) señalan los 4 años como un punto de inflexión en el desarrollo, en tanto que a esta edad los niños proporcionan mayor cantidad de argumentos para sostener su punto de vista que la mera expresión de la oposición.

Como muestran las investigaciones inspiradas en el modelo de desarrollo lingüístico y cognitivo de Nelson (1996, 2007), es también en el marco de interacciones con adultos y otros niños que se desarrolla muy tempranamente el discurso narrativo. La evidencia indica que a los 4 años los niños pueden, en intercambios cotidianos con otros, narrar experiencias pasadas, en las que los hechos están conectados temporal y causalmente (Peterson & McCabe, 1983).

En su mayoría, los estudios han analizado la producción narrativa o la producción argumentativa infantil de forma separada; sin embargo, en las interacciones naturales las formas discursivas se entrelazan (Adam, 1999). Algunos trabajos recientes han atendido a la producción imbricada de narración y argumentación (Stein et al., en prensa; Rosemberg et al., 2010; Küntay & Ervin-Tripp, 1997) y han encontrado que, en las situaciones cotidianas para concretar sus objetivos comunicativos, los participantes entretejen en la interacción ambas formas discursivas. A pesar que la mayoría de estos trabajos se focalizaron en niños de sectores medios, investigaciones recientes sugieren que la comprensión del desarrollo discursivo requiere considerar a niños de distintos grupos sociales y culturales (Rogoff et al., 2018). Asimismo, investigaciones centradas o bien en la argumentación (Blum-Kulka & Snow, 2004; Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010) o en la narración (Küntay & Senay, 2003) han reconocido diferencias en la producción infantil en función de si el niño interactúa con un adulto u otro niño. Sin embargo, hasta el presente no se ha analizado si el entrelazado entre narración y argumentación en la producción infantil se halla en parte relacionado con el interlocutor del niño en la interacción.

Considerando la evidencia proporcionada por las investigaciones mencionadas cabe preguntarse de qué forma la narración y la argumentación se entrelazan en el discurso que producen niños de 4 años, de distintos grupos sociales, en sus interacciones cotidianas en el hogar, atendiendo a posibles diferencias según el grupo social y los interlocutores -adultos y niños- que participan de las secuencias de intercambio. Para ello se revisan,

en primer lugar, los estudios que atendieron a las argumentaciones que producen niños pequeños, luego las investigaciones que analizaron el desarrollo narrativo y aquellos trabajos que han estudiado el entrecruzamiento entre narrativa y argumentación en la producción infantil, para finalmente plantear los objetivos específicos de este estudio.

La argumentación infantil

Para los fines de este estudio, consideramos la argumentación como una práctica dialógica que depende del contexto situacional en el que ocurre (Shiro et al., 2019). Siguiendo la definición de Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka (2010), se trata de una práctica social en la que las dos partes toman posiciones alternas sobre el mismo tópico y manifiestan sus posiciones adversas de diferentes maneras. En el marco de esta perspectiva interactiva de la argumentación (Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; Shiro et al., 2019), los estudios han atendido a las estrategias argumentativas que emplean los niños en las disputas que mantienen tanto con adultos como con otros niños. Los estudios centrados en las interacciones con adultos describieron cómo éstos últimos colaboran con los niños en la construcción de argumentos (Castelain et al., 2018; Eisenberg, 1987).

Otros estudios, en cambio, han destacado las interacciones entre niños como un contexto propicio para el estudio de la argumentación infantil y han señalado que la simetría que caracteriza las relaciones entre niños ofrece mayores oportunidades para confrontar y disputar puntos de vistas que la interacción con adultos (Blum-Kulka & Snow, 2004; Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

En tanto que las formas más tempranas de discurso tienen lugar en el marco de situaciones de interacción social (Nelson, 1996, 2007) y estas situaciones varían en distintas culturas (Rogoff et al., 2018), la comprensión del desarrollo discursivo requiere atender a la producción discursiva de niños de distintos grupos sociales y culturales. A pesar de ello, la mayoría de los estudios antes reseñados sobre la argumentación infantil estudiaron la producción de niños pertenecientes a poblaciones urbanas de sectores medios. Solo algunos estudios recientes atendieron las diferencias entre niños de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas, que se manifiestan en particular en las estrategias argumentativas y en los recursos lingüísticos empleados en la formulación de este tipo de discurso (Migdalek et al., 2014; Migdalek & Rosemberg, 2020; Shiro et al., 2019).

Las narrativas infantiles

A diferencia de los estudios sobre argumentación infantil, la mayor parte de las investigaciones sobre desempeño y desarrollo narrativo analizaron estas producciones en situaciones provocadas en las que, o bien las interacciones del niño se restringen a aquellas que mantiene con el entrevistador o bien involucran la interacción con un

adulto de la familia, habitualmente la madre (Eisenberg, 1985; Fivush et al., 2006; Sparks et al, 2013, entre muchos otros).

Sin embargo, como han puesto de manifiesto los escasos estudios que analizaron las narrativas de experiencia personal que se producen entre niños (Küntay & Senay, 2003; Preece, 1987), las interacciones con otros niños impactan en la producción narrativa infantil de forma distinta que la interacción con adultos. En efecto, mientras que los adultos andamian a través de preguntas, reestructuraciones y expansiones la narrativa infantil (Sparks et al., 2013), cuando los niños narran en interacciones entre pares, las narrativas precedentes, producidas por sus pares, funcionan como modelos sobre los que se apoyan los niños para narrar (Küntay & Senay, 2003).

Analizar las narrativas que producen los niños en interacciones con pares cobra especial relevancia en contextos urbano marginados. Estudios recientes han señalado que, en estos contextos, los niños comparten no solo juegos sino también tareas de cuidado (Alcalá et al., 2014) y alfabetización (Arrúe et al., 2012), y ello conduce a que escuchen una mayor cantidad de habla dirigida a ellos por parte de otros niños, que en grupos urbanos de sectores socioeconómicos medios (Alam et al., aceptado).

Discursos híbridos: entrecruzamientos entre argumentación y narrativa

Algunos trabajos recientes encontraron que, en las interacciones cotidianas, los niños producen discursos híbridos en los que narrativa y argumentación se imbrican. En su mayoría, estos estudios se focalizan en un tipo de discurso en particular, la narrativa o la argumentación, y encontraron que en el contexto interaccional se entretajan con la otra forma discursiva (Alan & Resembre, 2015; Arrúe et al., 2014; Migadalek et al., 2014; Ponte corvo & Archidiácono, 2010; Rosemberg et al., 2010).

Por ejemplo, Rosemberg et al. (2010) analizaron el anclaje interaccional de las narrativas producidas por niños de 4 años de sectores urbano marginados en sus interacciones cotidianas en el hogar. Entre otras formas, encontraron que en muchos casos los niños utilizaban las narrativas como evidencia para argumentar en una disputa sosteniendo un punto de vista personal en el conflicto. En estos casos, los niños desplegaron narrativas más complejas, con un mayor número de conectores causales y temporales, que en los otros tipos de narrativas que no se producían en contextos de disputas, poniendo en evidencia la interrelación entre lenguaje, interacción social y emoción (Nelson, 1996). Precisamente, en el marco de las disputas, donde se pone en juego la emocionalidad de los niños, se identificó una mayor cantidad de recursos lingüísticos.

En consonancia con esto, Küntay y Ervin-Trip (1997), que analizaron las narrativas de niños turcos en el jardín de infantes, encontraron que ellos apelaban al uso de narrativas para señalar oposición o sostener un reclamo. También, en el contexto escolar, Migadalek

et al. (2014) encontraron que, en las disputas en situaciones de juego con pares, los niños de 4 años apelaban al empleo de narrativas como estrategia argumentativa para sostener su punto de vista. Asimismo, Arrúe et al. (2014) compararon las narrativas producidas durante las comidas en hogares de sectores medios y urbanos marginados e identificaron una mayor proporción de relatos como evidencia argumentativa en contextos de disputas en el hogar de niños de sectores socioeconómicos bajos.

Mientras que estos estudios encontraron que, en el contexto de una argumentación, la narrativa funciona como evidencia; Alam y Rosemberg (2015) hallaron la relación inversa. En su estudio sobre relatos entre niños de 4 años encontraron que en muchos casos la construcción conjunta generaba disputas sobre los hechos narrados.

En otro estudio, Pontecorvo y Arcidiácono (2010) analizaron una actividad narrativa en la que la maestra leía un cuento que interrumpía para proponerle a los niños que pensarán posibles desenlaces de la historia, dando lugar a negociaciones y disputas en las que la docente promovía la argumentación entre los niños.

Por su parte, Stein et al. (en prensa) no se focalizaron en una forma discursiva en particular, sino que analizaron todos los tipos de discurso que se producían en situaciones de comidas en hogares de sectores sociales medios en las que participaban niños de 4 años y sus familiares. Identificaron las narraciones, argumentaciones y explicaciones y las imbricaciones posibles entre estas formas. Sin embargo, no se ahondó en la función que cumplía en la interacción el uso híbrido de las formas discursivas. Por otra parte, no se analizaron situaciones en hogares de grupos urbano marginados. Cabe, en ese sentido, preguntarse cómo se entrelazan en la interacción las formas discursivas también en estos grupos socioeconómicos.

Nuestra investigación

Nuestra investigación recupera y dialoga con las investigaciones antes reseñadas: trabajos que señalaron la importancia de considerar la producción discursiva de niños de distintos grupos sociales; estudios que mostraron que en los contextos interaccionales narrativa y argumentación se entrelazan en función de los objetivos de los interlocutores. Tomados en su conjunto, los resultados de estas investigaciones nos llevan a preguntarnos de qué manera estas formas discursivas se imbrican en el discurso que producen niños de 4 años de distintos grupos sociales en sus intercambios cotidianos en el hogar.

Asimismo, atendiendo a los estudios que mostraron diferencias tanto en las argumentaciones como en las narrativas infantiles producidas en interacciones con adultos o pares, así como a los estudios que han puesto de manifiesto diferencias en la frecuencia de las interacciones entre niños en distintos grupos sociales, culturales y económicos, analizaremos con quiénes -adultos u otros niños- interactúan los estudiantes

cuando producen discursos híbridos en los que narrativa y argumentación se entrelazan. Contemplaremos eventuales diferencias entre los grupos.

METODOLOGÍA

Participantes

Formaron parte del estudio 39 niños y niñas (edad entre 4: 1 y 4:11 años) de dos grupos sociales distintos. 20 niños (13 niñas) vivían en villas de emergencia, en situación de pobreza y vulnerabilidad en la Ciudad y en el conurbano de Buenos Aires, y pertenecían a familias en las que los padres tenían educación primaria o secundaria incompleta. Las familias recibían subsidios del gobierno, tenían trabajos inestables en el mercado laboral informal o eran desempleados. Los 19 niños (10 niñas) restantes vivían en zonas residenciales urbanas y pertenecían a familias en las que al menos uno de los padres había completado los estudios universitarios. Los adultos diferían en sus ocupaciones y tenían empleo estable como profesionales. En la **Tabla 1** se presentan los datos demográficos para cada grupo.

Tabla 1

Información demográfica de los niños y niñas participantes. Media (DE)

	NSM	NSB
Educación materna (años)	16,33(1,53)	8,33(1,15)
Cantidad de adultos convivientes	1,95(0,23)	2,3(0,98)
Cantidad de niños convivientes	2,32(0,75)	3,6(1,79)

Procedimientos

Obtención y transcripción de la información empírica

Los datos que se analizan en esta investigación forman parte de un corpus mayor registrado en una investigación sobre el desarrollo lingüístico y discursivo de niños de distintos grupos sociales (Rosemberg et al., 2012).

Se audio-grabaron 12 horas de las actividades cotidianas que ocurrían en el hogar de cada uno de los 39 niños y niñas participantes -468 horas de grabación, 240 horas en hogares de nivel socioeconómico medio (NSM) y 228 horas en hogares de nivel socioeconómico bajo (NSB). Esta cantidad de horas permitió registrar distintas actividades -juego, comida, lectura de cuentos, higiene, salidas- en las que participaba el niño cotidianamente.

Las grabaciones se realizaron durante 4 o 6 días de observación, en diferentes momentos de la semana, horarios y lugares. En las situaciones registradas participaron los niños junto a adultos, niños mayores y pequeños con quienes interactuaban habitualmente. El observador les solicitó que realizaran sus actividades diarias, y respondió a sus preguntas y comentarios, pero evitó iniciar conversaciones o promover actividades específicas.

Las grabaciones de audio fueron literalmente transcritas empleando el formato CHAT (MacWhinney, 2000). Se incluyeron notas del observador acerca de las características no verbales de las interacciones (gestos, acciones y objetos empleados, entre otros) e información del contexto situacional. El proceso completo de recopilación y transcripción de datos tomó 7 años.

Identificación de las secuencias híbridas

De la totalidad de transcripciones, se extrajeron las secuencias en las que el niño o la niña producía una narración y al mismo tiempo participaba en una confrontación con su interlocutor en la que se producía también una secuencia argumentativa. Para los propósitos de este estudio, definimos narración como la referencia a (por lo menos) dos hechos pasados relacionados en una secuencia temporal.

Por su parte, consideramos argumentación los segmentos discursivos en los que el niño y otro u otros presentan puntos de vista contrapuestos y despliegan algún tipo de evidencia para sostener su posición (Toulmin, 1958, 2003). Según Toulmin (2003), la estructura de las interacciones argumentativas consta de, por lo menos, dos componentes: la propuesta (“claim”), que es la proposición sobre la cual gira el debate, y el dato (“data”), la justificación o evidencia que sostiene la propuesta. La relación que se establece entre los dos componentes es la garantía (“warrant”), generalmente implícita, que se deriva del razonamiento que vincula los dos componentes y que está basado en conocimientos socialmente aceptados y validados por los participantes en la interacción.

Se identificaron y extrajeron de forma manual del corpus completo 43 secuencias en las que el niño o la niña producía un discurso híbrido en el que se imbricaban narrativa y argumentación, 21 producidas por 11 niños del grupo de NSB y 22 producidas por 11 niños del grupo de NSM.

Análisis de la información

Las secuencias interaccionales se analizaron empleando un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991), que facilita la elaboración inductiva de categorías. Empleando un procedimiento conjunto de codificación y análisis se identificaron una serie de categorías conceptuales que dan cuenta del modo en el que se entrelazan argumentación y narración en el discurso que producen los niños en sus interacciones (Strauss & Corbin, 1991).

Con el objetivo de conocer quiénes son los interlocutores que participan con el niño en las secuencias interaccionales, se identificó en cada una de las secuencias si el interlocutor era: i) otro u otros niños, ii) uno o más adultos, iii) o tanto niños como adultos.

Luego, se analizó la distribución cuantitativa en el corpus de datos de cada una de las categorías de secuencias híbridas y de interlocutor, considerando el grupo social como variable independiente. Finalmente, se empleó la prueba estadística no paramétrica Chi cuadrado con el objetivo de conocer si existía una asociación entre las categorías identificadas y el grupo social.

RESULTADOS

Las secuencias de interacción analizadas combinaban narrativa y argumentación de dos formas diferentes. En algunos casos, la narración típicamente cumplía la función de evidencia factual; esto es, se insertaba en la disputa y funcionaba como una estrategia argumentativa. Otros casos se caracterizaban porque el interlocutor del niño producía un cuestionamiento de los hechos: ponía en duda los hechos narrados por el niño dando de este modo lugar a la disputa.

En las secuencias interaccionales de evidencia factual se producía una disputa y la narrativa proporcionaba la evidencia necesaria para sostener el punto de vista en la confrontación, tal como se muestra en el ejemplo 1.

Ejemplo 1: Brandon (4 años) interactúa con su mamá. Grupo de NSB.

- 1 Mamá: Estaba lleno de arena ¿por qué no me dijiste que tenías arena?
- 2 Niño: Porque me metieron.
- 3 Mamá: Porque nada.
- 4 Niño: Porque me metieron en arena.
- 5 Mamá: A vos siempre te tiran y no hacés nada ¿no?
- 6 Niño: Sí, me caí y Gonzalo y encima me tiraron arena.

Al comienzo del intercambio, la madre de Brandon lo acusa de haber entrado a la casa lleno de arena sin avisar. El niño intenta justificarse a través de un relato *-porque me metieron-*, pero su madre lo interrumpe y le niega la posibilidad de defenderse *-porque nada-*. El niño, sin embargo, retoma su relato, demostrando que lo que ocurrió justifica tener arena, aunque esto no responde a la acusación de su madre *-porque me metieron en arena-*. La madre, entonces, responde a la evidencia que proporciona el niño a través de una nueva acusación referida, ya no a un hecho particular, si no a su comportamiento general en la escuela, y que por lo tanto podría considerarse una acusación más grave. Resulta interesante el hecho que, frente a la mayor intensidad que reviste la segunda acusación de la madre, Brandon produce una narrativa más compleja y extensa que la

anterior: en el turno 6 detalla en mayor medida los hechos - *me caí y me tiraron arena*- y agrega una evaluación, “encima”, que da cuenta de su lugar de víctima, enfatizándolo.

También se identificaron secuencias de evidencia en intercambios entre niños, tal como se muestra en el siguiente ejemplo, en el que Milagros discute con Tomás, un amigo.

Ejemplo 2: Milagros (4 años) discute con Tomás (6 años). Grupo NSB

1 Tomás: Piojosa.

2 Milagros: ¿Qué dijiste?

3 Tomás: ¡Piojosa!

4 Milagros: Ella es mi amiga, yo no me junto más con vos con la Estelita sola me junto.

5 Tomás: Si ella se quiere juntar con vos ella estaba mirando las estrellas así acostada, vos fuiste y le pisaste toda la cabeza.

6 Milagros: ¿A dónde a ella? Yo nunca le piso a las amigas mías.

7 Tomás: Sí, sí porque ella estaba con la Soledad mirando las estrellas.

8 Milagros: Eso es mentira Tomás, yo no junto más con ellas, con la Soledad, con nadie de ellas, con las piojentas yo no me junto.

9 Tomás: Caminando, hiciste que no la veías, hiciste así y le pisaste toda la cara.

10 Milagros: Porque ella me peleaba.

11 Tomás: No.

12 Milagros: Ella me peleó acá, que dejó morado y después yo no fui más la amiga de ella, después empezó a ser la amiga, mi mamá, dijo mi mamá que le perdona.

Como se pone de manifiesto en el intercambio entre Tomás y Milagros, los dos niños construyen en la disputa la narración sobre un hecho pasado. En efecto, cada uno aporta un elemento a la narrativa que es al mismo tiempo un argumento para sostener su punto de vista. Tomás acusa a Milagros de haber pisado a Estela a propósito -*vos fuiste y le pisaste toda la cabeza*-. Milagros, primero niega la acusación -*yo nunca le piso a las amigas mías; eso es mentira*-. Sin embargo, cuando Tomás emplea un argumento en el que da cuenta de la intención de Milagros -*hiciste que no la veías*-, la niña apela a la narrativa para justificar su accionar -*ella me peleó acá que dejó morado*-, aceptando implícitamente la acusación de Tomás, pero defendiéndose, a través de una justificación, de la misma.

Tanto en el intercambio entre Brandon y su mamá como en el que se produce entre Milagros y su amigo, es posible observar que el modo en el que los interlocutores se oponen a los niños impacta en los recursos discursivos con los que los niños construyen sus evidencias. En efecto, a medida que las acusaciones se vuelven más intensas y apelan a su modo de actuar -cobarde en el caso de Brandon, mentiroso en el caso de Milagros- los niños despliegan un relato más elaborado que permite justificar sus acciones.

Se identificaron también casos en los que la narración funcionaba como evidencia en secuencias de intercambios en las que participaban niños y adultos. Como se muestra en el ejemplo que se presenta a continuación, en este tipo de interacciones la secuencia de evidencia se producía en el contexto de una disputa entre los niños en la que el adulto intervenía para resolver el conflicto. En esas intervenciones el adulto preguntaba por los hechos dando lugar a la construcción conjunta de una narrativa en la que los niños sostenían su punto de vista sobre el evento.

Ejemplo 3: Joaquín (4 años) y su hermana Mora (2 años) discuten por un juguete, Naty, la señora que cuida a los niños, interviene en la disputa. Grupo NSM

- 1 Mora: (Llora).
- 2 Naty: ¿Qué pasó?
- 3 Joaquín: ¡Yo lo agarré primero al coche! (grita)
- 4 Naty: ¿Qué pasó? Tato, escúchenme, ¿qué pasó? Contáme.
- 5 Joaquín: No.
- 6 Naty: Vení, contáme ¿qué pasó, Mori?
- 7 Joaquín: ¡No!
- 8 Naty: ¿Qué pasó, gordi? ¿Qué le quisiste sacar a Tatín?
- 9 Joaquín: Yo agarré primero el coche y ella me lo quiso quitar.
- 10 Naty: ¿Qué pasó con Tatín? ¿Qué le hiciste?
- 11 Mora: Le pegué.
- 12 Naty: ¿Por qué le pegaste? No hay que pegar, no se pelean los hermanos.
- 13 Joaquín: No, no me pegó, me mordió.
- 14 Naty: ¿Lo mordiste?
- 15 Mora: No.
- 16 Joaquín: ¡Sí me mordió!
- 17 Naty: No se peleen hay que jugar juntitos y tranquilitos.

En el Ejemplo 3, Mora le saca un juguete a Joaquín, su hermano, y se produce una disputa entre los niños; Naty, la señora que los cuida, interviene y a través de preguntas intenta aclarar lo que pasó para que los niños alcancen un acuerdo. Primero, formula una pregunta general - *¿Qué pasó?* -, pero Joaquín no responde o grita. Naty recurre a preguntas en mayor medida focalizadas en las acciones, formuladas a partir de su conocimiento general sobre las peleas entre los hermanos -*¿Qué le quisiste sacar a Tatín? ¿qué le hiciste?*- o de la información que los niños mismos le proporcionan -*¿Por qué le pegaste? ¿Lo mordiste?* Estas preguntas ayudan a Joaquín a reconstruir discursivamente

la experiencia en una narrativa que funciona a la vez como un argumento para sostener su punto de vista -*Yo agarré primero el coche y ella me lo quiso quitar; me mordió.*

Los intercambios analizados ponen de manifiesto que el uso de narrativas como evidencia factual en las disputas se producía en intercambios en los que participaban los niños de 4 años en interacción tanto con niños como con adultos o con adultos y niños. Como se mostró en el análisis, cada uno de estos contextos interaccionales incidía en el modo en el que se configuraba la secuencia. Mientras que en las interacciones entre niños o entre el niño y un adulto se producían disputas entre los participantes, en las que el niño construía la narrativa para sostener su punto de vista; en los intercambios en los que participaban, a la vez, el niño junto con otros niños y adultos, los roles adoptados por los participantes se diferenciaban entre sí. En efecto, las disputas se producían entre los niños, y el adulto adoptaba un rol mediador en el que, a través de las preguntas que realizaba sobre los motivos de la disputa, colaboraba en la construcción de la narrativa y de la argumentación.

El segundo tipo de discurso híbrido en el que narrativa y argumentación se entrelazaban en nuestro corpus de datos tenía lugar cuando en el marco de una narración por parte del niño, el interlocutor ponía en duda la veracidad de los hechos narrados, generando una disputa en la que el niño buscaba sostener su punto de vista. En estos casos, de modo diferente a lo que sucedía cuando cumplía la función de evidencia factual, la narrativa se producía primero, y era a partir de esa narrativa que se desencadenaba la confrontación en la que los niños y sus interlocutores desplegaban las estrategias argumentativas. En el Ejemplo 4 se muestra como, en un intercambio entre Agustina y su madre, la mamá cuestiona parte del relato que acaba de narrar la niña.

Ejemplo 4: Agustina (4 años). NSM

- 1 Mamá: Un problema tuvimos ¿a dónde fue?
- 2 Agustina: Eee, fuimos a la plaza y tomamos mate y yo le dije a mi abuelo me das mate y yo cuando comí una galletita y mate me quemé la lengua.
- 3 Observadora: ¡Uy! pero ¿ya estás bien?
- 4 Agustina: Sí, comí un heladito porque tenía lastimado. Mi abuela también se lastimó.
- 5 Observadora: ¿Con el mate?
- 6 Agustina: (Asiente).
- 7 Observadora: ¡Ah! estaba muy caliente.
- 8 Mamá: ¿La abuela también se quemó?
- 9 Agustina: Me dijo.
- 10 Mamá: No me había enterado ¡Ah! porque no hizo tanto espanto ella (se ríe) vos hiciste más espanto de que te habías quemado.

- 11 Agustina: ¡Ay! Sí porque me duele.
- 12 Mamá: ¡Me duele, me duele, necesito un heladito! (imita la voz de Agustina).
- 13 Agustina: Má, no dije eso. No, dije necesito un heladito, la abuela tenía (enojada).
- 14 Mamá: A la abuela se le ocurrió la idea.
- 15 Agustina: Yo no tenía la idea mamá.

En el intercambio entre Agustina y su mamá, entre el turno 2 y el turno 7, se produce una narrativa iniciada por la mamá *-Un problema tuvimos-* que luego la niña desarrolla desplegando un relato en el que se establecen los participantes, el lugar, los hechos y las evaluaciones de estos. Al final de su relato, la niña incluye la referencia a un hecho *-Mi abuela también se quemó-* que de forma implícita justifica la gravedad del evento *-no solo ella se quemó, sino también su abuela-*. Sin embargo, la madre cuestiona la veracidad de este hecho *-¿La abuela también se quemó?-*. Ante ello, la niña para sostener y defender su versión apela a la autoridad de quien tuvo la experiencia *-Me dijo-*. La madre, por su parte, justifica su falta de conocimiento del hecho remitiéndose a la diferencia en las reacciones de la niña y su abuela y pone en evidencia que a su entender la niña exagera, y lo manifiesta primero a través de la risa y luego imitando su voz. De esta forma el cuestionamiento de la madre se desplaza, ya no se cuestiona el hecho de si la abuela se quemó, si no la gravedad real de la situación. La niña se enoja, niega el relato de su madre y proporciona su propia versión de los hechos que la madre acepta ayudándola a completar la emisión y así llegar a un acuerdo.

Este tipo de entrelazamiento entre argumentación y narración también se identificó en secuencias de intercambios en las que participaban adultos y niños. Sin embargo, tal como se presenta en el próximo ejemplo, era el adulto el que realizaba el cuestionamiento que, en muchos casos, era luego reforzado por el niño que participaba del intercambio.

Ejemplo 5: Canela (4 años), su hermana, Julieta (6 años), y su mamá conversan sobre un evento pasado. Grupo NSM

- 1 Mamá: ¿Cane, le contaste lo que pasó ayer en tu jardín a Florencia?
- 2 Observadora: ¿Qué pasó?
- 3 Mamá: ¡Ah! no te contó.
- 4 Julieta: Yo ya sé.
- 5 Canela: Lo que pasa es que (habla muy rápido y no se entiende).
- 6 Observadora: ¿Qué? ¿Cómo?
- 7 Julieta: (Habla mientras come y no se entiende)
- 8 Mamá: ¡Shhh! está contando ella.

9 Canela: Una amiga de mi colegio se hizo caca encima, entonces, entonces, estaban todos los de mi colegio estaban diciendo porque había un olor a caca o de alguien que vomitó.

12 Julieta: Que había un olor.

13 Mamá: Dejála.

14 Canela: (Se tapa la nariz) Todos con la nariz así casi se y casi no y yo casi me, yo dije seño puedo ir al baño, porque no soportaba ese olor

15 Observadora: ¡Uh!

16 Julieta: A caca.

17 Canela: Mmmm.

18 Julieta: ¿Pero estaba en el baño o afuera?

19 Mamá: Pero se escaparon todas las chicas, se metieron todas en el baño.

20 Canela: Eso no fue verdad, lo que sí fue verdad fue que yo me fui al baño.

21 Julieta: Pero se fueron-.

22 Canela: Sola.

Durante el intercambio, la mamá regula el inicio de la narrativa *-¿Cane le contaste lo que pasó ayer en tu jardín a Florencia?-* y limita las intervenciones de la hermana mayor, permitiendo así que Canela, la niña menor, pueda desplegar su relato. En el turno 19, la madre cuestiona parte del relato de Canela *-Pero se escaparon todas las chicas se metieron todas en el baño-* dando lugar a la disputa sobre los hechos. Canela niega explícitamente la intervención de su madre *-Eso no fue verdad-* y sostiene su versión de los hechos *-lo que sí fue verdad fue que Yo me fui al baño-*. La hermana parece insistir en la versión de su mamá, ya que al igual que ella usa el conector adversativo para marcar oposición y el plural *-pero se fueron-* que es justamente aquello que Canela niega.

Sin embargo, Julieta mantiene el verbo “irse” empleado por Canela, y no el que reformula su madre, “se escaparon”. La reformulación del verbo tiene implicancias importantes en el cuestionamiento, en tanto que le adjudica una intención a la acción de las niñas que resignifica el final de la narrativa de Canela: según la versión materna las niñas no se fueron porque había mucho olor, si no que se escaparon de la clase. Canela se opone interrumpiendo y repitiendo su versión *-sola-*. Es interesante que, mientras que en los turnos anteriores cuando interviene la hermana, la madre la interrumpe, en esta última parte Canela asume un rol más activo e interrumpe ella a su hermana, probablemente porque ya no es únicamente su turno, si no la veracidad de su relato aquello que se pone en duda.

Como se pone de manifiesto en el análisis de los intercambios que se producen en las secuencias híbridas de cuestionamiento de los hechos, los interlocutores adoptan roles

asimétricos. En efecto, aquel que puede cuestionar la narrativa del niño asume un rol de mayor poder, aun cuando la versión infantil de los hechos sea igualmente aceptada al llegar a un acuerdo en la disputa.

Una vez identificados los dos tipos de secuencias híbridas en las que narración y argumentación se entrelazan, se analizó la distribución de cada uno de los tipos en las situaciones de interacción de cada grupo social. Los resultados que se presentan en la Tabla 2 muestran que, del total de las secuencias producidas de cada grupo, en los dos grupos sociales, las secuencias de evidencia factual son más frecuentes que las de cuestionamiento de los hechos. Sin embargo, se observa una diferencia mucho más marcada entre los dos tipos de secuencias en el grupo de NSB. La comparación entre los grupos mostró que las secuencias de evidencia factual son más frecuentes en el grupo de NSB y las de cuestionamiento en el grupo de NSM. Sin embargo, la prueba estadística chi cuadrado no mostró una asociación entre el grupo social y el tipo de secuencia discursiva ($X^2=0,75$, $p=0,38$).

Tabla 2

Cantidad de tipos de secuencias según grupo social N (%)

Tipo de secuencia	Grupo socioeconómico de procedencia	
	NSB	NSM
Evidencia factual	16 (76,19%)	13 (59,09%)
Cuestionamiento	5 (23,81%)	9 (42,85%)
Total	21 (100%)	22 (100%)

A continuación, identificamos, en cada una de las secuencias analizadas, el interlocutor (uno o más adultos, uno o más niños o un adulto/s y un niño/s) que interactuaba con los niños. Realizamos el análisis de la distribución de cada una de estas categorías en el corpus de datos según el tipo de secuencia: evidencia factual y cuestionamiento de los hechos.

Tal como se pone de manifiesto en la **Tabla 3**, los interlocutores adultos participan en igual medida en las narrativas de evidencia factual y de cuestionamiento de los hechos. Por su parte, en los intercambios en los que participan también otros niños y adultos se identificaron mayor cantidad de secuencias de evidencia factual que de cuestionamiento. Es posible que esta diferencia se deba a que la mayoría de estos intercambios se producían en contextos de disputas entre los pares, en los que el adulto intervenía para resolver el conflicto. Para ello, preguntaba por los hechos ocurridos dando lugar a la narrativa que evidenciaba el punto de vista, tal como se mostró en el ejemplo 3.

Por último, cuando los niños interactúan con pares en casi la totalidad de las secuencias, la narrativa cumple la función de evidencia factual. Probablemente porque las secuencias de cuestionamiento se producían en contextos de mayor asimetría, tal como sucede en las interacciones entre niños y adultos. La prueba estadística Chi cuadrado mostró una asociación estadísticamente marginal ($X^2=5,62$, $p=0,06$).

Tabla 3

Cantidad de tipos de secuencia según interlocutor. N (%)

Tipo de secuencia	Tipo de interlocutor		
	Adulto/s	Adulto/s y niño/s	Niño/s
Evidencia factual	10 (50%)	10 (76,92%)	9 (90%)
Cuestionamiento	10 (50%)	3 (23,08%)	1(10%)
Total	20 (100%)	13 (100%)	10 (100%)

La distribución en los tipos de secuencias argumentativo-narrativa en cada grupo social, así como las diferencias identificadas en los participantes en cada uno de los tipos de secuencias, nos llevó a preguntarnos si los interlocutores que participaban de estas secuencias variaban en cada grupo social. Como se pone en evidencia en la **Tabla 4**, los niños de NSM interactuaban mayormente con adultos, en menor medida con niños y adultos y de forma muy ocasional solo con otro u otros niños.

Por su parte, en el grupo de NSB se encontró un patrón distinto, los niños interactuaban en mayor medida con pares, en segundo lugar, con adultos y en menor medida con adultos y niños, sin embargo, a diferencia del grupo de NSM, las diferencias entre los tipos de interlocutores no eran muy marcadas. La prueba estadística Chi cuadrado mostró una asociación estadísticamente marginal entre el tipo de interlocutor y el grupo social ($X^2=5,45$, $p=0,06$).

Tabla 4

Cantidad de tipos de interlocutores en grupos sociales. N (%)

Tipo de interlocutor	Grupo socioeconómico de procedencia	
	NSB	NSM
Adulto/s	13 (59,09%)	7 (33,33%)
Adulto/s y niño/s	7 (31,81%)	6 (28,57%)
Niño/s	2 (9,09%)	8 (38,09%)
Total	21 (100%)	22 (100%)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se analizó, desde una perspectiva naturalística y cualitativa, la producción de discurso narrativo y argumentativo por niños de 4 años de NSM y NSB en las situaciones en las que interactúan con otros niños y adultos en el fluir de la vida cotidiana en sus hogares. En consonancia con trabajos previos (Stein et al., en prensa; Arrúe et al., 2014; Küntay & Ervin-Tripp, 1997), este estudio puso de manifiesto que, en los intercambios registrados en ambos grupos sociales, la narración y la argumentación se entrelazan para dar respuesta a las demandas interaccionales que plantean las situaciones.

El análisis inductivo de las situaciones de interacción en las que participaban los niños permitió identificar dos secuencias discursivas híbridas. Por una parte, en contextos de disputa, los niños apelaban a la narrativa como evidencia factual para sostener su punto de vista. Ello configuraba un entrecruzamiento de formas discursivas similar a la descrita por estudios previos (Arrúe, Rosemberg & Alam, 2014; Rosemberg, Silva & Stein, 2010; Küntay & Ervin-Tripp, 1997). Otra secuencia recurrente en nuestro corpus se producía cuando, en el contexto de una narrativa del niño, su interlocutor cuestionaba los hechos narrados dando lugar a una disputa. Alam y Rosemberg (2015) también identificaron este tipo de secuencias en narrativas producidas en interacciones entre pares.

El análisis de la distribución de estas formas discursivas en las que la narración y la argumentación se imbrican en los dos grupos sociales puso de manifiesto que los niños de ambos grupos participaban con mayor frecuencia de secuencias de evidencia factual que de cuestionamiento de hechos. La menor frecuencia de estas últimas puede atribuirse a que las secuencias de cuestionamiento de hechos requieren de un interlocutor que adopte un rol asimétrico en relación con el niño y, desde esa posición, interpele la veracidad y exactitud de los hechos que el niño despliega en su relato y es posible que este rol no sea tan frecuente.

La comparación cuantitativa entre los grupos sociales mostró, al igual que un estudio previo (Arrúe, Rosemberg & Alam, 2014), que los niños de NSB producían más secuencias de evidencia factual que los niños de NSM. Los niños de NSM, en cambio, participaban de un mayor número de intercambios en los que se cuestionaban sus relatos que sus pares de NSB. Cabe preguntarse si las particularidades de los contextos sociales y culturales en los que crecen y se desarrollan los niños de cada grupo pueden contribuir a dar cuenta de las diferencias en la preeminencia de ciertas formas de entrelazamiento de la narración y la argumentación en las interacciones cotidianas. Es posible que los niños que viven en barrios urbano marginados participen junto con sus pares y adultos de un mayor número de disputas en las que se recurra de modo privilegiado a la experiencia pasada para sostener el punto de vista. Ello podría constituir un indicador de que en

estos contextos sociales la experiencia personal posee un valor específico como fuente de conocimiento.

Por su parte, como se señaló previamente, las secuencias de cuestionamiento requieren de una cierta asimetría, que resulta típica de las interacciones entre niños y adultos, y como se muestra en el análisis, la presencia de interlocutores adultos era más frecuente en las situaciones registradas en NSM que en NSB, que se caracterizaban por una mayor diversidad en sus interlocutores. A pesar de estas diferencias, la prueba estadística Chi cuadrado no mostró una asociación significativa entre el grupo social y el tipo de secuencia. En futuros trabajos sería interesante ampliar la muestra con el objetivo de constatar estadísticamente la tendencia que indican las diferencias en los datos descriptivos. Estos trabajos proporcionarían la evidencia necesaria para sostener las inferencias que se formulan sobre la relación entre las formas de entrecruzamiento de la narración y la argumentación y las particularidades de cada contexto social.

La literatura previa señaló diferencias en la producción de discurso narrativo y argumentativo infantil en función de si el interlocutor del niño era otro niño o un adulto (Blum-Kulka & Snow, 2004; Küntay & Senay, 2003; Preece, 1987; Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010), nuestros resultados confirman estas diferencias en las secuencias híbridas analizadas. En efecto, en las interacciones entre el niño y uno o más adultos se produjeron en igual medida secuencias de evidencia factual y de cuestionamiento de los hechos; en los intercambios en los que participaban, junto con el niño de 4 años, otros niños y adultos se produjeron predominantemente secuencias de evidencia, y en las interacciones en las que participaban exclusivamente niños casi no se registraron secuencias de cuestionamiento de los hechos.

El análisis cualitativo de los intercambios contribuye a la comprensión de estas diferencias. Así, se observó que en las secuencias de evidencia que se producían entre niños y aquellas en las que participaba el niño de 4 años y uno o más adultos, la disputa se desarrollaba entre todos los participantes por lo que cada uno apelaba a distintas estrategias argumentativas para sostener su punto de vista. Cabe señalar que en estas disputas cuanto más intensas eran las acusaciones de sus oponentes, mayor era la sofisticación, en términos de recursos lingüísticos, que caracterizaba a los relatos que los niños elaboraban para sostener su punto de vista en la confrontación. Este resultado, también sugerido por Rosemberg et al. (2010), pone en evidencia que los niños al verse interpelados emocionalmente en una confrontación despliegan recursos lingüísticos complejos (Nelson, 1996; 2010; Tomasello, 2003). Ello pone de relieve que con el objeto de ponderar apropiadamente el desarrollo lingüístico y discursivo infantil resulta necesario atender a la producción discursiva infantil en los contextos de vida cotidiana, en los que los niños se enfrentan con situaciones reales que deben resolver (Rogoff et al., 2018).

Por su parte, las secuencias híbridas de evidencia factual que se producían en intercambios entre el niño de 4 años, otros niños y adultos puso en evidencia que en estos contextos el adulto adoptaba un rol mediador, similar al identificado en otros estudios de producción narrativa (Sparks et al., 2013) y argumentativa (Castelain et al., 2018; Eisenberg, 1987). En estos intercambios, los turnos de intervención del adulto estaban mayormente destinados a moderar y acercar los puntos de vista de los oponentes. Con el objetivo de resolver el conflicto entre los niños, preguntaba por los hechos y las causas y andamiaba así la reconstrucción narrativa de los eventos a la vez que colaboraba con la construcción de los argumentos que los niños esgrimían para sostener su punto de vista.

Los resultados de nuestro trabajo confirman los hallazgos de estudios previos que muestran que la díada adulto - niño, modelo de las interacciones en los sectores medios urbanos, no constituye un patrón universal; la vida cotidiana de los niños en muchos grupos sociales y culturales se caracteriza por una mayor frecuencia de interacciones entre niños, que con adultos (Alam et al., aceptado; Alcalá, et. al., 2014; Arrúe et al., 2012). En efecto, mientras que los niños de NSM producen secuencias argumentativo-narrativas en mayor medida con adultos, en primer lugar, con adultos y niños y en muy pocos casos solo con otros niños, sus pares de NSB producen este tipo de secuencias discursivas en mayor medida con otros niños; en segundo lugar, con adultos y, en tercer lugar, con adultos y niños. Como se señala en las investigaciones mencionadas, estas diferencias pueden atribuirse al hecho de que mientras que en los grupos de NSM el cuidado de los niños pequeños está a cargo mayormente de adultos, en otros grupos sociales y culturales, entre ellos grupos urbano marginados, el cuidado es llevado a cabo tanto por adultos como por otros niños. El aporte de nuestro trabajo reside en mostrar que estas particularidades culturales tienen también un correlato en el plano de la producción discursiva.

En síntesis, si se consideran conjuntamente los resultados de este estudio, las distintas formas que adoptan las secuencias híbridas; la menor proporción de secuencias de cuestionamiento en el grupo de NSB; la predominancia de secuencias de cuestionamiento en interacciones con adultos; la mayor proporción de secuencias híbridas en el grupo de NSM en interacciones con adultos, se pone en evidencia la interrelación entre discurso, interacción y grupo social. Comprender la producción discursiva de los niños de distintos grupos sociales en sus contextos de vida cotidianos resulta fundamental si se considera que el desarrollo se produce en situaciones de interacción que están ancladas socioculturalmente (Rogoff et al., 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, F. & Rosemberg, C. R. (2015). Un análisis del proceso de construcción interaccional en narrativas de ficción. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(1), 1-16.
- Alam, F.; Ramirez, L. & Migdalek, M.J. (aceptado). Las palabras de otros niños en el entorno lingüístico de bebés y niños pequeños de distintos grupos sociales de Argentina. *Infancia y Aprendizaje*.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Éditions Nathan.
- Alcalá, L.; Rogoff, B.; Mejía-Arauz, R.; Coppens, A. D. & Dexter, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 96-115.
- Arrúe, J.; Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología*, 8(16), 25-44.
- Arrúe, J.; Rosemberg, C., & Alam, F. (2014). Narraciones en la interacción entre niños pequeños y adultos. Un estudio con niños de sectores medios y niños que viven en poblaciones urbano marginadas. Poster presentado en el *Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*. Bariloche, Argentina, abril de 2014.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2004). Introduction: The potential of peer-talk. *Discourse Studies*, 6(3), 291-306. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404504231050>
- Castelain, T.; Bernard, S. & Mercier, H. (2018). Evidence that two-year-old children are sensitive to information presented in arguments. *Infancy*, 23(1), 124-135. DOI: 10.1080/0163853X.2001.9651594
- Dunn, J. & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 27(5), 583-595.
- Eisenberg, A. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125.
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8(2), 177-204.
- Fivush, R.; Haden, E. & Reese, C. (2006). Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago. Aldine Publishing Company.
- Küntay, A. C. & Senay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 559-587.
- Küntay, A. & Ervin-Tripp, S. (1997). Narrative structure and conversational circumstances. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 113-120.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: The database* (Vol. 2). Psychology Press.
- Migdalek, M.; Rosemberg, C. & Santibáñez Yáñez, C. (2014). La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 años en distintos contextos de juego. *Íkala*, 19(3), 251-267.
- Migdalek, M.J. & Rosemberg, C.R. (2020). SES Differences in Children's Argumentative Production. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 193-209.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Goetz, P. J. (2010). The development of verbal justifications in the conversations of preschool children and adults. *First Language*, 30(3-4), 403-420. <https://doi.org/10.1177/0142723710370522>
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación En: E. L. Traill (Eds.), *Scripta philologica: In honorem Juan M. Lope Blanch* (pp. 417-443). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peterson, C. A., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353-373. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012976>
- Rogoff, B.; Dahl, A. & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5-15.
- Rosemberg, C. R.; Silva, M. L. & Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.

- Shiro, M.; Migdalek, M.J. & Rosemberg, C.R. (2019). Stance taking in Spanish-speaking preschoolers' argumentative interaction. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 184-211. DOI 10.2478/pcl-2019-0009.
- Sparks, A.; Carmiol, A. & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 93-111.
- Stein, N. & Albro, E. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes*, 32, 113-133.
- Stein, A.; Migdalek, M.J. & Rosemberg, C.R. (en prensa). Argumentación, narración y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Sage
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative 465 discourse. *Discourse y Society*, 21(2), 211-233. <https://doi.org/10.1177/0957926509353847>

¹ Florencia Alam es Licenciada en Letras y Doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET). Su área de trabajo es la Psicolingüística aplicada a la Educación. Sus investigaciones se focalizan en el desarrollo y desempeño discursivo multimodal en situaciones de interacciones con adultos y otros niños que viven en poblaciones sociales y culturales distintas.

² Celia Rosemberg es Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Profesora Titular de Investigación y Estadística Educacional I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se desempeña como Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Su área de trabajo académico es la Psicología de la Educación, con foco en la Psicolingüística orientada a la comprensión de problemáticas educativas. Su línea de investigación se centra en el desarrollo del vocabulario y del discurso infantil y la alfabetización temprana en situaciones de interacción en el contexto del hogar, y escolar en poblaciones socioculturalmente diversas.

³ Viviana Lewinsky es becaria Doctoral de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Sus estudios se focalizan en el desarrollo y la producción del discurso narrativo de niños de 4 y 5 años en situaciones de juego e interacción con otros niños y adultos, tanto en el contexto del hogar como de la escuela.

⁴ Martha Shiro, profesora titular de la Universidad Central de Venezuela, investigadora invitada en la *Florida Atlantic University*. Obtuvo su Doctorado en la Universidad de Harvard (Estados Unidos), y el título de Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad de Birmingham (Reino Unido). Ha sido editora de revistas como la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* y el *Boletín de Lingüística*. Ha ejercido el cargo de Directora del Instituto de Filología “Andrés Bello” de la Universidad Central de Venezuela. Sus publicaciones reflejan sus intereses investigativos en la adquisición de los géneros discursivos, especialmente el narrativo y el argumentativo, en el habla de niños monolingües y bilingües, así como el aprendizaje del discurso académico en los distintos niveles del sistema educativo.

⁵ Josefina Arrúe es Doctora, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA, ex becaria doctoral y postdoctoral CONICET), Especialista en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM, Beca PROFOR) y Profesora de Nivel Primario (Normal N°4 CABA). Trabajó como docente en diferentes niveles y participó de distintos equipos de investigación. Actualmente, es Secretaria de Investigación y docente en el Instituto Superior de Formación Docente de San Martín de los Andes (Neuquén-Argentina).