

Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego

Maia Julieta Migdalek
Celia Renata Rosemberg

ISSN 1699-437X | Año 2013, Volumen 9, Número 4 (Septiembre)

Resumen: En el marco de una perspectiva sociocultural del desarrollo humano y el aprendizaje (Vigotsky, 1964; Bruner, 1986; Nelson, 1996; Tomasello, 1998, 2003), el presente trabajo tiene por objeto indagar la construcción multimodal de los argumentos producidos por niños de 5 años en el marco de disputas en una situación de juego en el jardín de infantes. Para ello se atiende a la yuxtaposición de información que proporcionan recursos de distintos campos semióticos (Goodwin, 2000, 2007). El corpus está conformado por una situación de juego de construcción –sala de 5 años– videofilmada, registrada durante el juego en rincones en un jardín de infantes al que asiste población urbana marginada del Conurbano Bonaerense, Argentina. El análisis sigue una lógica cualitativa a partir de las herramientas metodológicas del Análisis de la Conversación utilizadas en investigaciones antecedentes (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin y Goodwin, 1990, 2000; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002). Los resultados muestran que componentes de diversos campos semióticos se yuxtaponen con la expresión lingüística de argumentos o puntos de vista que los niños sostienen en las disputas durante las situaciones de juego. Se evidencia la especial importancia de atender a la entonación, el uso del espacio, la dirección de la mirada, los gestos y el posicionamiento corporal como componentes que conforman la fuerza argumentativa de los enunciados en la disputa. Asimismo ellos son indicios de las emociones que las partes experimentan en las disputas y que no pueden ser obviadas al momento de dar cuenta de cómo se produce la argumentación en situaciones reales de interacción.

Palabras clave: Argumentación – Niños – Multimodalidad - Emociones

Abstract: Within the framework of a sociocultural theory of human development and learning (Vigotsky, 2009; Bruner, 1986; Nelson, 1996; Tomasello, 1998, 2003), this paper aims to investigate the multimodal construction of arguments produced by 5 year-old children during disputes in a kindergarten play situation. We considered the juxtaposition of information provided by resources from different semiotic fields (Goodwin, 2000, 2007). The corpus consists of the interactions in a group of children while they play with building blocks. This play situation was videotaped in a kindergarten classroom that is attended by an urban marginalized population of outer Buenos Aires, Argentina. The analysis makes use of the qualitative logic derived from the methodological tools of Conversation Analysis developed in previous research (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin and Goodwin, 1990, 2000; Goodwin, Goodwin and Yaeger-Dror, 2002). The results show the different semiotic fields that overlap with the linguistic expression of the arguments or points of view that children maintain while quarrelling during play situations. This demonstrates the importance of attending to intonation, the use of space, the direction of gaze, gestures, and body positioning as they are components that contribute to the argumentative force of the utterances in disputes. These elements emerge as indicators of the emotions that parties experience in disputes which can not be disregarded when attempting to account for how argumentation occurs in real situations of interaction.

Keywords: Argumentation – Children – Multimodality - Emotions

Sobre las autoras

Maia Julieta Migdalek
UBA / CIIPME- CONICET (Argentina)
Celia Renata Rosemberg
UBA / CIIPME- CONICET (Argentina)

Contacto:
Correo-e: maiamig@hotmail.com
Correo-e: crossesem@hotmail.com

Cita del artículo

Migdalek, M.J. y Rosemberg, C.R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 9 (4), 1-16, http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n4esp.pdf

INTRODUCCIÓN

En el marco de una perspectiva sociocultural del desarrollo humano y el aprendizaje (Vigotsky, 1964; Bruner, 1986; Nelson, 1996; Tomasello, 1998, 2003), el presente trabajo tiene por objeto indagar la construcción multimodal de los argumentos producidos por niños de 5 años en el marco de disputas en una situación de juego en el jardín de infantes. En este sentido, dentro de los estudios de la argumentación, el trabajo se ocupa de dos campos que se encuentran en desarrollo: por un lado, el de la argumentación infantil, y por el otro el de la funciones argumentativas y qué componentes no verbales tienen en la interacción.

Las principales teorías de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1994; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 2005; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) han abordado el análisis de los argumentos a partir de discursos escritos, producidos por adultos y desde una perspectiva racional. Asimismo, los estudios acerca de la adquisición de competencias discursivas ubican en la adolescencia la adquisición de la competencia argumentativa (Silvestri, 2001). Sin embargo, ya es posible observar enunciados con la función de argumentar en niños de 2 años de edad, que distintos autores han denominado proto-argumentaciones (Eisenberg, 1987; Silvestri, 2001; Peronard, 1992; Crespo, 1995). Se trata de enunciados que buscan convencer al interlocutor de la verdad de aquello que se afirma o niega, justificar una acción o un pedido (Peronard, 1992; Eisenberg, 1987; van Dijk, 1983) pero que no recurren a las operaciones específicas del argumentar, a las que se asocia exclusivamente con el despliegue de la racionalidad individual.

En efecto, el término proto-argumentación se ubica dentro de una perspectiva de corte monológico, que entiende por argumento una forma proposicional pura, racional, y a la actividad de argumentar guiada por objetivos intelectuales, con énfasis en la validación lógica o en la verdad de las pruebas (Stein y Abro, 2001; Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010). Asimismo, como ha sido señalado por diversos autores (Stein y Abro, 2001; Plantin, 2002; Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010), el término argumentación es problemático, pues las diversas corrientes difieren en qué dimensiones deben ser consideradas para la construcción/evaluación de un buen argumento (Stein y Abro, 2001). La argumentación también puede ser estudiada como una actividad interactiva y social de "discutir con", a partir de argumentos cotidianos o informales, que están regulados no sólo por objetivos intelectuales, sino también por objetivos interpersonales (Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010). El presente trabajo se orienta, pues, en esta segunda perspectiva, entendiendo a la argumentación como una actividad dialógica y enfatizando su alta dependencia del contexto natural (Goodwin y Goodwin 1990; Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010).

En efecto, partimos de considerar a la interacción en el marco de las actividades situadas como el espacio privilegiado para la adquisición y desarrollo del lenguaje (Mondada y Pekarek, 2001; Pekarek, 2006). De allí la importancia de atender a una actividad rectora como el juego (Leontiev, 1981), constitutiva de los primeros años de la vida de los niños. El juego entabla una relación de influencia mutua con el lenguaje. La trama del juego y la secuencia narrativa que éste involucra se crean y sostienen principalmente mediante el lenguaje (Seidman, Nelson y Gruendel, 1986; Nelson, 1996). A su vez, el lenguaje se desarrolla en la situación de juego pues ella requiere que el niño utilice sus recursos lingüísticos para comunicarse con otros de modo tal que éstos puedan comprender las intenciones que lo motivan y lleven a cabo sus demandas (Rosemberg, 2008). En particular, se ha señalado que el juego dramático es un marco propicio para la argumentación dado que las intenciones de los jugadores, el plan de juego y las acciones que lo conforman son negociados y co-construidos (Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010).

Entre los estudios antecedentes del discurso argumentativo infantil, cabe mencionar el trabajo de C. Goodwin y M. H Goodwin (1990), quienes han atendido a la organización de las disputas de niños afroamericanos, urbanos, de 13 y 14 años durante un juego de batalla con gomeras. El análisis interaccional de las disputas ha mostrado cómo los roles sociales y el estatus de los niños en intercambios de oposición se construyen en la organización secuencial de la conversación. En efecto, respuestas que no se adecuan de modo canónico a la estructura propia del par adyacente o un cambio del tópico en medio de la disputa preconfiguran el estatus de los participantes, que luego tendrá que ser ratificado por los otros en la conversación.

Otro trabajo al que cabe aludir es al de Dunn y Munn (1987), quienes estudian las justificaciones que niños de entre 18 y 36 meses proveen en disputas en el contexto del hogar con hermanos mayores y madres. Encuentran

que los niños inicialmente sostienen sus puntos de vista a través de una “estructura circular”, con justificaciones basadas en sus sentimientos, para luego, con el paso del tiempo, comenzar a utilizar reglas sociales y consecuencias materiales en apoyo a sus posiciones.

Por su parte, Eisenberg (1987) ha mostrado que los niños pequeños de tres a cinco años pueden proporcionar evidencias y razones en respuesta a un desacuerdo, y ya desde los tres años pueden anticipar el punto de vista de su adversario. En un estudio longitudinal con dos niñas desde los 22 meses hasta los tres años, observó que las pequeñas utilizan para sostener sus posiciones la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso. La autora encuentra diferencias en el uso de estas estrategias en las disputas según el rol funcional que los niños ocupen en la disputa, oponente – *opposer*- y enfrentado –*opposee*-, y la identidad de participantes, pares o padres. En tanto oponentes, se ven obligados a usar una variedad más amplia de estrategias que los enfrentados, como proveer evidencias o justificaciones. Los enfrentados, en cambio, solo tienen que sostener su punto de vista. Hacia los 3 años las niñas diferenciaban estrategias argumentativas en función de la identidad del destinatario, padre o par.

Cobb-Moore, Danby y Farell (2009) estudiaron cómo los niños dirigen su interacción social en situaciones de juego entre pares en el Jardín de Infantes. El análisis reveló que los niños se valen de cuatro prácticas interaccionales para dirigir sus interacciones, que involucran formas argumentativas: a) el reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego, b) el desarrollo o el uso de reglas preexistentes y del orden social para controlar la interacción con sus pares; c) el uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor; d) la creación y utilización de categorías de membresía como “miembro del equipo” para incluir o excluir a otros y también para controlar y participar en la interacción en desarrollo.

También Stein y Albro (2001) estudiaron los conflictos entre niños de edad preescolar y sus padres, centrándose en las emociones que ambas partes presentaban durante una discusión y cómo se había dirimido la disputa. Recurrieron para ello a una metodología de entrevistas retrospectivas. Sus hallazgos muestran que la emoción de ira en la discusión entre padres y niños provoca que cada parte se concentre en sus propias metas y conceptualice a las del oponente como un obstáculo, de modo tal que tanto padres como niños se vuelven incapaces de negociar y llegar a una resolución. En cambio, cuando ambas partes expresan la emoción de tristeza, la disputa suele dirimirse a favor de los padres y se produce un compromiso entre ambos, es decir, los padres y niños construyen una solución que toma en consideración algunas de las necesidades de ambos. La experiencia de la tristeza provoca una consideración conjunta de lo que pueden hacer para recuperar un impulso positivo en su relación. De allí que los autores afirman que la emoción juega un rol importante tanto en la resolución de conflictos interpersonales en el marco de una disputa como en la intención de mantener la relación interpersonal durante la disputa (Stein y Albro, 2001).

En el ámbito latinoamericano, los trabajos que abordan la argumentación en niños pequeños son escasos. Entre ellos se encuentra el de Peronard (1992), quien ha investigado los precursores del discurso argumentativo en cinco niños chilenos, durante los primeros cuatro años de su vida. Esta autora entiende como enunciados con función argumentativa a aquellos que los niños producen en emisiones sucesivas para intentar convencer a su interlocutor de algo. A partir del análisis de las producciones de los niños encuentra que los argumentos se construyen, en el inicio, en la secuencia dialógica y son desencadenados por los padres. Paulatinamente los niños van cobrando autonomía en su producción, siendo el orden de los mismos conclusión – razón. En cuanto al contenido de los argumentos, Peronard señala que se trata principalmente de argumentos de acción y los categoriza como relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.

En una investigación también realizada en Chile, Crespo (1995) explora la adquisición espontánea del argumento en un niño de 2 y 3 años de edad y su posterior enriquecimiento en dos niños de 5 y 6 años de edad. Sus resultados concuerdan con los de Peronard en tanto los primeros argumentos son predominantemente argumentos de acción. Utilizando la clasificación de tipos de argumentos de Perelman (1989) encuentra que entre los 2 y 3 años, los niños recurren a argumentos basados en la estructura de lo real por sucesión – causalidad, relación medios-fines- y por coexistencia –autoridad materna, propiedad de los objetos-. Asimismo, recurren a argumentos de transposición –modelo, ilustración-. Entre los 5 y 6 años, los niños observados produjeron argumentos también basados en la estructura de lo real –causalidad, coexistencia-, argumentos por transposición –ilustración, modelo, analogía- y de modo incipiente, argumentos cuasi-lógicos – adición,

incompatibilidad-. A partir de ello, la autora sugiere que el niño pareciera buscar las “razones” de sus primeros juicios en las relaciones que percibe en la realidad inmediata y en su propia actividad, para luego poder transponer a éstas a través de la ilustración y el modelo.

En Argentina, Ortega de Hocevar (2011) ha informado los resultados satisfactorios de una intervención educativa a partir de un modelo didáctico destinado al desarrollo de la competencia argumentativa escrita en niños de primer ciclo de la escuela primaria en la provincia de Mendoza. Asimismo, Faigenbaum (2012) resume los hallazgos de sus recientes trabajos en los que ha observado cómo niños que aún no dominan las operaciones aritméticas recurren a topoi de cantidad para sostener sus posiciones en conflictos.

Por su parte, Molina (2012) indaga sobre el rol de las emociones en la argumentación infantil. A través del análisis de una discusión crítica que mantienen niños de 5 años de edad en el marco de una clase de artes plásticas en un jardín de infantes de Tucumán, Argentina, muestra cómo los niños intentan producir temor entre sus interlocutores para convencerlos de sus afirmaciones. Asimismo, aporta evidencia de cómo tanto el uso del *argumentum ad misericordiam* como de otros argumentos *ad passiones* –considerados falaces desde la pragmadialéctica- pueden articularse con esquemas argumentativos adecuados. Sin embargo, aclara que si este tipo de recursos no se utiliza con moderación y en relación directa con una tesis, sí se corre el peligro de producir una argumentación falaz.

Muchos de los trabajos mencionados abordan la argumentación infantil a partir de categorías desarrolladas sobre el discurso adulto (Molina, 2012; Crespo 1995; Stein y Albro 2001), engloban en categorías muy amplias hechos lingüísticos muy diversos (Eisenberg, 1987) o fueron desarrollados a partir de corpus muy pequeños (Eisenberg, 1987; Peronard, 1992). Con la intención de evitar estas limitaciones en la aproximación a la argumentación infantil, en una investigación previa hemos elaborado un sistema de categorías acerca de las estrategias argumentativas verbales infantiles a partir de disputas en situaciones de juego (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado). Dichas categorías fueron desarrolladas inductivamente a través de un procedimiento cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) a partir de un corpus de 480 horas de observación de situaciones de la vida cotidiana de niños de 4 años de distintos estratos socioculturales y económicos de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, dichas categorías fueron validadas para dar cuenta de las estrategias argumentativas que niños de 3, 4 y 5 años despliegan en situaciones de juego en el contexto del jardín de infantes.

Las estrategias argumentativas que comprende dicho sistema son la reiteración del punto de vista sostenido; la anticipación de cursos de acción; la descripción de objetos, situaciones o estados internos; la narración como evidencia de un hecho pasado; la apelación a la autoridad; la generalización en la que se incluye el punto de vista; la propuesta alternativa y la mitigación. Sin embargo, en el análisis de las estrategias en las situaciones reales de interacción detectamos la presencia de componentes no verbales de los cuáles no habíamos dado cuenta pero que, sin duda, contribuyen a la fuerza argumentativa del enunciado.

En los trabajos antecedentes ya mencionados, tampoco se ha atendido a la construcción multimodal de los argumentos. En cambio, M. H. Goodwin y C. Goodwin (2000) sí han dado cuenta de ello en episodios de disputas entre niñas preadolescentes norteamericanas bilingües español-inglés durante el juego de la rayuela. El análisis muestra que las niñas expresan sus posiciones con una fuerte carga emocional que se observa en marcadas elevaciones del tono de voz, volumen y alargamientos vocálicos. Estos elementos, a su vez, se encuentran incrustados dentro de una secuencia particular de acciones, que los vuelven públicos y significativos para la disputa en cuestión. De esta forma, la emoción es estudiada en las prácticas corporeizadas desplegadas por los participantes, en las que toman posición visiblemente en fenómenos que son evaluados dentro de la interacción situada. Cabe señalar, sin embargo, que el artículo no pondera el valor argumentativo de dichos elementos.

En otro trabajo sobre el mismo corpus, Goodwin (2000) muestra también la relevancia de considerar los artefactos presentes en el contexto para la comprensión de la interacción. En este caso, la grilla de la rayuela provee un marco público tanto para la constitución de diversas clases de acción relevantes en el juego como para la comprensión de las acciones, las emisiones y los gestos, por parte de los participantes.

En otro trabajo de M. H. Goodwin, C. Goodwin y Yaeger-Dror (2002), se analiza y compara la construcción multimodal de disputas en el juego de la rayuela entre niñas norteamericanas bilingües inglés-español de clase trabajadora y niñas afroamericanas angloparlantes de clase trabajadora, atendiendo, principalmente, a la entonación. Los resultados muestran que ambos grupos modelan los turnos de oposición de modo similar tanto a través de componentes verbales de inicio de turno como interjecciones, marcadores de polaridad negativa y protestas, así como a través de componentes pertenecientes a otros campos semióticos como el alargamiento vocálico y contornos de tonalidad distintivos y aumento de tonalidad sobre partículas negativas. Las diferencias entre los grupos se sitúan en los tipos de contornos tonales que utilizan: las niñas latinas presentan un uso significativo de contornos de descenso-ascenso-descenso no hallado entre las niñas afroamericanas y se diferencian también en la altitud que alcanzan la tonalidad y la duración de los alargamientos vocálicos. Concluyen, de esta forma, la relevancia de la entonación como constitutiva de la actividad del desacuerdo y la expresión afectiva de la emoción.

Estos trabajos, desarrollados desde la perspectiva teórica y metodológica del análisis de la conversación, convergen con ciertas voces que, desde los estudios de la argumentación, señalan la importancia de atender a la implicación de las emociones en la construcción de los argumentos (Gilbert, 1994; Plantin, 2012; Molina, 2012); más aun cuando se trata de analizar los argumentos producidos por niños pequeños (Molina, 2012; Stein y Albro, 2001). En efecto, Stein y Albro (2001) han mostrado la relación entre las emociones que los participantes experimentan en una disputa y el modo en que esta se resuelve. En este sentido, Goodwin y Goodwin (2000) han puesto de manifiesto que dicho estudio puede realizarse atendiendo a cómo la emoción es vehiculizada a través de la intensidad afectiva y a cómo el fenómeno es destacado como saliente dentro de un campo perceptual -highlighting- (Goodwin, 1994) a través de las elevaciones del tono de voz, del volumen y del alargamiento vocálico. Por lo tanto, en el análisis de las situaciones de disputa entre los niños en las situaciones de juego, objeto del presente trabajo, se considera especialmente la yuxtaposición de información que proporcionan recursos de distintos campos semióticos –los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal, los materiales gráficos- en la construcción de los argumentos de los niños, pues todos ellos configuran la producción conjunta de los significados compartidos, significados que tienen tanto un componente cognitivo como emocional (Goodwin y Goodwin, 2000; Goodwin, 2000, 2007).

METODOLOGÍA

Los datos que se analizan en este trabajo pertenecen a una investigación más amplia acerca de la regulación de las situaciones de juego en la educación infantil¹. La elección del juego en rincones como unidad de análisis se debe a que esta actividad es considerada característica del Jardín de Infantes ya que configura “una disposición especial y particular del ambiente” (Sarlé, 2001: 70): las salas están organizadas por áreas relacionadas con las actividades que se pueden desarrollar en ellas. Pueden mencionarse como rincones característicos el de dramatizaciones, donde los niños pueden realizar un juego de roles vinculado a la vida familiar; el de “juegos de mesa”, en el que se ofrecen loterías, memotests, juegos de secuencias, rompecabezas, encastres, etc.); el de “bloques”, donde los niños disponen de “ladrillos” de diversos materiales para realizar construcciones; el de “biblioteca” y el de “arte”. La duración de la actividad suele oscilar entre 45 y 60 minutos y posee tres momentos claramente diferenciados: el de organización, el juego propiamente dicho y el de cierre. En el primero, la maestra anuncia cuáles son los rincones que se “abrirán” para jugar ese día y les recuerda a los niños a qué pueden jugar allí. Luego cada niño elige en qué rincón quiere jugar y la maestra puede preguntar, grupal o individualmente, qué es lo que va a hacer en el rincón, para ayudar a estructurar la actividad. La segunda etapa corresponde al momento de juego propiamente dicho, que tendrá un desarrollo diferente según de qué rincón se trate. La maestra va rotando por los distintos espacios e interactúa con los niños, colaborando en el despliegue del juego y brindando las ayudas necesarias, según el caso. El último momento es el de cierre, que comienza cuando la maestra llama a los niños a guardar y ordenar los elementos de cada espacio y, en una ronda final, cada niño o grupo cuenta a qué jugó.

En el presente trabajo se analiza una situación de juego de construcción –sala de 5 años²- registrada durante el momento de juego en rincones en un jardín al que asiste población urbana marginada³ del Conurbano Bonaerense, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La técnica utilizada para la obtención de datos fue el registro videofilmado a partir la observación participante. Las investigadoras que realizaron la toma de datos eran familiares para la comunidad educativa del jardín de infantes ya que dicha institución participaba de un programa

de intervención para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños llevado a cabo por el mismo equipo de investigación. Para la transcripción de la información empírica se han seguido las pautas propuestas por Tusón (1995)⁴.

La situación analizada

La maestra ha organizado el momento de juego en rincones y cinco niños, Alexis, Armando, Alejandro, Darío y Luciano, han elegido jugar en el rincón de construcciones, que se encuentra en una esquina de la sala. Hay un gran cajón -dos niños caben sentados dentro de él- lleno de bloques de madera de diversas formas y tamaños. La observación, que duró 9 minutos, abarcó el primer momento de juego en el que los niños se dedicaron principalmente a la construcción de una estructura, “la casa de los marcianos” y luego sobre ella montaron en simultáneo un juego dramático. Diversas disputas surgieron en torno a qué era la construcción y qué guión dramatizar en base a ella. Otras peleas tuvieron como foco quiénes podían participar del juego: en el transcurso de los 9 minutos se produjeron diversos alineamientos entre los niños, que terminaron con una configuración de tres niños –Darío, Armando y Luciano- contra Alejandro. Alexis, por su parte, no participa ni del juego conjunto ni de las disputas.

Procedimiento de análisis

Se siguió una lógica cualitativa a partir de las herramientas metodológicas del Análisis de la Conversación utilizadas en investigaciones antecedentes (Goodwin y Goodwin, 1990; Goodwin y Goodwin, 2000; Goodwin, 2000, 2007; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002). Específicamente, se consideraron fenómenos como el alargamiento sonoro, el énfasis, entonaciones particulares, gestos deícticos y emblemas (McNeill, 1985, 1992, 2005), el posicionamiento corporal, el uso del espacio y las expresiones faciales.

El proceso de análisis de la información empírica implicó los siguientes pasos: a) Selección de las secuencias correspondientes a disputas en los registros; b) Categorización de las intervenciones verbales de los niños en función de un sistema de categorías previo⁵ (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado); c) Análisis de otros campos semióticos imbricados con las estrategias argumentativas verbales desplegadas por los niños.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Presentamos a continuación el análisis de 4 disputas que tuvieron lugar durante la situación de juego observada.

Disputa 1 - El inicio de un largo enfrentamiento:

Darío y Armando se han posicionado uno frente al otro y han comenzado a ubicar algunas piezas de madera en el piso. Luciano y Alejandro se encuentran a un costado, como se grafica en la Figura 1.

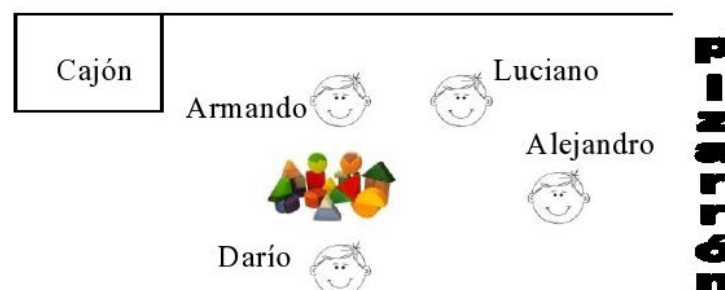


Figura 1. Distribución de los niños en el espacio de juego

Desde el comienzo, la construcción está definida como “la casa de los marcianos”. Alejandro, quien no había iniciado construcción alguna, se encuentra a un costado de la construcción y propone redefinirla como “castillo”, con la consecuencia del despliegue de otro guión para dramatizar sobre ella.

24 Alejandro: había un castillo dale/ . había un castillo\ [fuera de campo]

25 Armando: no:::/ estamos armando la casa de los marcianos [mirada hacia la construcción, niega con la cabeza – Fotograma 1] no:



Fotograma 1

Verbalmente, Alejandro intenta imponer su punto de vista mediante una estrategia de argumentativa de mitigación (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado): en efecto, recurre a la pregunta junto con el marcado discursivo dale para atenuar la fuerza la expresión de su posición. Inmediatamente, recurre a la estrategia de reiteración (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado), pero con otra fuerza ilocucionaria, una aserción. Armando rechaza la idea mediante la estrategia de descripción (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado), en este caso de la función de la construcción. Por su parte, el punto de vista condensado en la forma no presenta un alargamiento vocálico - no:::/ - y es emitido sin direccionar de la mirada a Alejandro y moviendo la cabeza a los lados, emblema (McNeill, 1985, 1992, 2005) que convencionalmente representa la negación. De este modo, la propuesta es descartada y Armando se construye en una posición de “líder” del juego, regulando las acciones que tendrán lugar a continuación. Este liderazgo se expresa también en su posicionamiento espacial frente a la construcción. Como veremos en los intercambios siguientes, el lugar que ocupen los jugadores en torno a la construcción será terreno de disputa e indicador de estatus dentro del juego.

La construcción multimodal de esta estrategia puede evidenciar cierto desdén hacia la propuesta de Alejandro, que en efecto será una constante en las respuestas de sus compañeros a sus distintas intervenciones a lo largo del juego. Asimismo, tendrá consecuencias en las reacciones posteriores de Alejandro.

Disputa 2 - Alejandro no juega:

El juego prosigue y Alejandro se alinea con el guión que sus compañeros han decidido llevar adelante y comienza a proponer funciones para otros bloques. Físicamente continúa sentado a un costado de la construcción y no coloca bloques: sus intervenciones están ligadas al despliegue del guión dramático. Nuevamente, es Armando quien rechaza las definiciones que éste propone.

38 Alejandro: ES EL MOTOR ES EL MOTOR\ es el motor que tenía una espada/ [señala] =es el motor que tenía una espada=

39 Armando: =NO:/= [Tomando un bloque del cajón, niega con la cabeza.]...

40 Armando: [Gira la cabeza hacia los lados diciendo no.] alejo no juega [Lo señala con un bloque - Fotograma 2.] porque (vo tás jando) [Se acerca a la construcción con el bloque en la mano.]



41 Alejandro: hay cinco (ajá) así QUÉ/ [Mueve un camión de madera y se distancia de la construcción.]

42 Armando: ey:: (xxx) darío:: cómo hacemos así/ [Trata de poner una madera sobre el resto como si fuera techo.]

Nuevamente Alejandro recurre a la reiteración como estrategia argumentativa para cambiar la función que los bloques ya tienen en la construcción en yuxtaposición con gestos deícticos (McNeill, 1985, 1992, 2005) y una entonación enfática. La transcripción del turno 38 no logra reproducir la emoción de entusiasmo con la que Alejandro expresa su propuesta. A partir de la entonación y del señalamiento busca lograr que su propuesta sea aceptada.

Sin embargo, nuevamente también es Armando quien se opone a esta conceptualización en el turno 39, que se solapa con la reiteración de Alejandro. Lo hace mediante un no que no presenta justificación alguna sino que es emitido con una entonación enfática y nuevamente, movimientos de negación con la cabeza. La convicción con la que se produce el rechazo se enlaza inmediatamente, con una sentencia de exclusión *-alejo no juega-* dirigida a los otros participantes, Darío y Luciano, turno 40. Aunque el argumento para esta exclusión resulta inaudible, es de destacar el gesto deíctico que la acompaña, en dirección a Alejandro, desde una posición erguida (Alejandro continúa sentado en un rincón). De este modo, representa su superioridad en el juego y delimita claramente los que están dentro del juego del que queda excluido. En su respuesta en el turno 41, Alejandro valida la exclusión alejándose, de modo que configura definitivamente a Armando como “líder” del juego.

Disputa 3 – Conflicto por el territorio:

Alejandro se aleja de la zona de la construcción con un camión de madera. Armando, Luciano y Darío continúan jugando. Alejo y Darío siguen en la misma posición frente a la construcción. Darío se dirige a buscar bloques al cajón y al volver Alejandro ha ocupado su lugar y tiene lugar el siguiente intercambio:



Fotograma 3

60 Alejandro: [Fotograma 3 - Alejandro se encuentra frente a Armando, no se ve en el campo.] hacemos que los marcianos estaban preparando para matar a todo/

61 Darío: BA::S:TA::\ vos no jugás:: [Empuja a Alejandro.]

62 Alejandro: Sí:/

63 Darío: aia [Algo hace que Darío trastabille, puede que Alejandro lo haya pateado.]

63 Armando: e:y::\ LU:ciano\ necesitamos la (xxx) de la casa\ mira

64 Luciano: [ríe]

(...)

[Luciano y Armando continúan jugando. Fuera del plano, Darío y Alejandro están peleando. La maestra les llama la atención desde lejos.]

68 Alejandro: xxx

69 Darío: [Ha recobrado su lugar.] xxx jugar

70 Armando: [Poniendo bloques.]

71 Darío: [Dirigiéndose a Luciano y a Armando.] él juega/

72 Alejandro: SÍ PORQUE YO ELEGÍ EL BLOQUE [A Darío, expresión de enojo, acerca su cuerpo a Darío - Fotograma 4.]



Fotograma 4

73 DARÍO: él jueta/ [Señala a Alejandro con el pulgar. Alejandro retrocede - Fotograma 5.]



Fotograma 5

pero vos armás un castillo.. =acá:: (se armar) (xxx) dale [Moviendo las manos como explicándole.]=

74 Alejandro: =(xxx)= bloques\ . [Con un bloque en la mano, lo acerca a la construcción, Darío levanta su mano para frenarlo.] no estamos jugando ahora a este =(xxx)=

75 Darío: [Inclina su cuerpo sobre la construcción en dirección al bloque que puso Alejandro.] = (no acá xxx)= allá [Señala con el dedo índice, Alejandro lo escucha y se orienta hacia él.] (xxx) y después ponemos acá y (xxx) y después (xxx) para allá [abre la palma hacia el techo, ambos niños se están mirando - Fotograma 6.] DA:/LE::\



Fotograma 6

76 Alejandro: no estamos jugando a los marcianos! [La cámara se enfoca en Luciano y Armando.]

En el ejemplo precedente, la disputa entre Darío y Alejandro se desencadena cuando éste ocupa su lugar frente a la construcción y propone una complicación para el guión de juego que se estaba desarrollando. Darío inmediatamente reacciona con ira retomando la sentencia de exclusión expresada por Armando en el turno 40 - 61 *Darío: BA::S:TA::\ vos no a jugás:: [empuja a Alejandro]*. Las evidencias empíricas de dicha emoción son el énfasis con el que la enuncia, los alargamientos sonoros y una elevación del tono de la voz que no se representa en la transcripción. En este punto tiene lugar una disputa física por el espacio. Esto pone de manifiesto la importancia de la ubicación frente a la construcción: en la configuración inicial del juego, Armando y Darío se encontraban posicionados frente a la construcción y compartían/negociaban el derecho sobre ella. Darío parece sentirse amenazado en su estatus y reacciona, primero verbalmente y luego físicamente para recuperar su posición.

Sin embargo, las reglas institucionales del jardín de infantes condicionan la conducta de los niños, quienes se ven obligados a encontrar soluciones “pacíficas” a sus conflictos. Una vez que ha recobrado su lugar, Darío intenta excluir nuevamente a Alejandro mediante una estrategia, que categorizamos como apelación a la mayoría, subtipo de apelación a la autoridad (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado), preguntado a sus otros dos compañeros de juego si Alejandro juega, como se observa en el turno 71. La respuesta de Alejandro presenta la estrategia argumentativa de narración (Migdalek y Arrúe, 2012; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, enviado) y es enunciada con enojo - *SÍ PORQUE YO ELEGÍ EL BLOQUE [A Darío, cara de enojado, acerca su cuerpo a Darío]*. Se apoya en el supuesto de las normas pautadas por la maestra para el juego, que le dan derecho a jugar en el rincón elegido (bloque o construcciones) y también en normas propias del contexto institucional del jardín de infantes. Su enojo se evidencia en la entonación enfática, su expresión facial de enojo y en el acercamiento de su cuerpo y cara de modo muy próximo a la cara de Darío, en forma amenazante. De esta forma, el argumento, que de por sí ya poseía toda la fuerza que le confería el contexto institucional, se robustece aún más por la firmeza que le otorga la emoción con el que es enunciado. Asimismo, la expresión amenazante busca producir temor en su rival y por lo tanto hacerlo desistir de su posición.

En este contexto, ni Luciano ni Armando responden, lo cual deja a Darío en una situación de debilidad frente a Alejandro. Darío intenta nuevamente a excluir a Alejandro mediante la reiteración de la apelación a la mayoría en el turno 73. En yuxtaposición con esta estrategia tiene lugar un señalamiento lateral a Alejandro, que es dirigido a Luciano y Armando. Ello es congruente con la categoría de no destinatario que ha construido también Armando para Alejandro en el turno 40.

En tanto no recibe respuesta alguna de los “miembros de su equipo”, Darío se ve casi obligado a negociar y despliega una estrategia de propuesta alternativa: le dice a Alejandro que sí va a jugar, pero a otro guión -“el castillo”-. La elección de la propuesta también es estratégica ya que se trata del guión que originalmente Alejandro quería montar sobre la construcción. A lo largo de la presentación de la propuesta, Darío recurre a gestos deicticos que configuran el espacio de la propuesta alejado del espacio de juego de la construcción

disputada y a entonaciones enfáticas –que parecen destinadas a generar entusiasmo en Alejandro- cerrando con un - DA:/LE::\ - cuya entusiasta entonación enfática es particularmente persuasiva. Sin embargo, no logra su objetivo y Alejandro continua manifestando querer jugar a los marcianos y cuando intenta poner un bloque Darío se lo quita. Finalmente, Alejandro se retira a jugar con el camión de madera.

Disputa 4 – Si no juego yo, acá no juega nadie.

Darío, Armando y Luciano continúan colocando bloques en la construcción, que ha crecido de tamaño. Los niños han rotado en sus posiciones frente a la construcción sin conflictos. Armando está ubicado en uno de los laterales cuando Alejandro regresa con el camión y vuelve a proponer una función para una ficha que tiene en su mano. Armando la rechaza. Los niños continúan jugando mientras Alejandro contempla desde un rincón, sentado en el camión de madera. A continuación tiene lugar la siguiente interacción.

92 Darío: Ajá:: [Se escucha que algo se cayó, Armando y Alejandro miran.]

93 Armando: NO::\ alejandro fue [Señala lateralmente con el pulgar a Alejandro - Fotograma 7.]



Fotograma 7

94 Alejandro: NO::\

95 Darío: sí fue alejandro\

96 Luciano: sí fue alejandro\

97 Armando: (agarramos) luchamos esas cosas para los marcianos [Se incorpora, va hasta el cajón de bloques y regresa a sentarse frente a la construcción, donde se encontraba originalmente. Alejandro queda a su izquierda, sentado en el ángulo sobre un camión de madera entre la pared y el pizarrón.] (necesitamos como diez cuatro patas)

98 Darío: ahora voy a (xxx) [Armando y Alejandro lo miran.]

99 Armando: E::y\ CUIDA::do\

100 Alejandro: VAmos a destruir el CO::so:\ [Se baja del camión y lo direcciona hacia la construcción.]

101 Armando : e:y este quiere:. romper to:do [Mira a Alejandro con expresión facial de preocupación - Fotograma 8. Alejandro dirige el camión de madera hacia la construcción y amaga a chocar el camión contra la construcción – Fotograma 9. Armando frena el camión – Fotograma 10, comienzan a forcejar. Se escuchan silbidos de la maestra que llaman la atención de los niños, quienes disminuyen la intensidad del forcejeo. Armando se posiciona delante de Alejandro – Fotograma 11.]



Fotograma 8



Fotograma 9



Fotograma 10



Fotograma 11

102 Armando: [Le dirige a la mirada a Luciano, sigue trabando el camión de Alejandro, de espaldas a Alejandro. La maestra les silba nuevamente] che luciano\ alejandro no juega porque quiere romper esto [Continúa forcejeando con Alejandro – Fotograma 12.]



Fotograma 12

103 Alejandro: [Se levanta y pasa con el camión por al lado de la construcción detrás de Armando, quien se muerde la lengua. La maestra se ha acercado al rincón y dialoga con la observadora, quien le cuenta lo que acaba de ocurrir. Armando, mordiéndose el labio, coloca un bloque. Alejandro se coloca a su lado, y mueve el bloque que acaba de poner Alejo R – Fotograma 13.]



Fotograma 13

no esta era la ametralladora que la traje (xxx) [Luego coloca otro bloque. Armando no lo mira, se recuesta hacia atrás, y se corre hacia su posición inicial.]

En el segmento anterior es posible observar dos disputas: la primera, de los turnos 92 a 96, cuyo tema es la acusación injustificada de Armando a Alejandro de haber tirado parte de la construcción; la segunda, de los turnos 100 a 104, cuyo tema es el intento de destrucción de la construcción por parte de Alejandro. Dado que entre ambas secuencias solo median dos turnos de habla, optamos por analizarlas de modo conjunto.

En la primera disputa, en el plano verbal, se observa la contraposición de puntos de vista opuestos sin la presencia de estrategia argumentativa alguna. Armando, en lugar de interpelar a Alejandro, opta nuevamente por producir una aserción en el turno 93 dirigida a los miembros de su equipo - *alejo fue* -. En congruencia con esta formulación, produce un señalamiento lateral que refuerza la acusación y la exclusión de Alejandro: se trata del mismo gesto con el que Darío había intentado excluirlo en el turno 73, pero producido ahora por el líder del juego. Alejandro intenta defenderse con un *no* que presenta énfasis y alargamientos vocálicos -*NO:::*- en el turno 94. Darío y Luciano se alinean con Armando –turnos 95 y 96- produciendo enunciados que constituyen una estrategia de reiteración del punto de vista, que, en este caso, es efectuada por distintos interlocutores miembros del subgrupo enfrentado a Alejandro. A su vez, dichas reiteraciones cuentan como una ratificación del propio estatus de jugador – miembro del grupo.

La secuencia anterior funciona de marco para la disputa posterior. Presumiblemente cansado de la reiteradas exclusiones, Alejandro afirma - *VAMOS a destruir el CO::so:l-*, que cuenta como una amenaza directa. En efecto, direcciona el camión de madera y Armando, utilizando la misma estrategia de no interpelación, alerta con temor a sus compañeros en el turno 101 sobre las intenciones de Alejo -*e:y este quiere: romper to:do-*. Alejandro amaga con chocar el camión contra la construcción y comienza un forcejeo entre ambos niños. La maestra, que se encontraba en otro rincón, percibe la situación y comienza a silbar para llamar la atención de los pequeños, al tiempo que Armando logra interponer su cuerpo entre el de Alejandro con el camión y la construcción. En ese punto tiene lugar el turno de habla 102, en el que Armando se dirige a Luciano para justificar la exclusión de Alejandro mediante la estrategia de descripción, en este caso, de las intenciones de su contrincante -*che luciano\ alejo no juega porque quiere romper esto-*. Esta estrategia deja en evidencia la acción de Alejandro, que va contra las reglas institucionales, y tiene, además, como destinatario indirecto a la maestra, que ya había focalizado su atención en lo que estaba ocurriendo en el rincón. Luego se inicia un nuevo forcejeo, por lo que la maestra primero llama la atención de los niños nuevamente con silbidos y luego se acerca al rincón.

La presencia de la maestra hace que se disipe el conflicto: por una parte, Alejandro desiste de destruir la construcción. Por otra parte, Armando se ve obligado, a su pesar, a aceptar la participación de Alejandro. En el último fotograma, 13, se observa la expresión facial de apretarse los labios que muestra su desagrado y resignación, pues excluir a un compañero también atenta contra las normas institucionales.

Como se desprende del análisis previo, las estrategias argumentativas verbales son producidas en yuxtaposición con elementos correspondientes a distintos campos semióticos, a saber el posicionamiento corporal, entonaciones particulares, alargamientos sonoros, gestos deícticos, emblemas y expresiones faciales. Ellos configuran conjuntamente con las estrategias verbales la fuerza argumentativa de los enunciados con los cuales los niños defienden sus posiciones en las disputas.

Asimismo, el análisis ha mostrado cómo los elementos correspondientes a los distintos campos semióticos son expresiones de las diversas emociones -enojo, entusiasmo, desdén, temor, convicción- que se ponen en juego en la argumentación, infantil en el caso de este estudio. Y que también son relevantes al momento de evaluar el transcurso y la resolución de un conflicto (Stein y Albro, 2001).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos analizado recursos de distintos campos semióticos que se yuxtaponen con la expresión lingüística de argumentos o puntos de vista que los niños sostienen en las disputas durante las situaciones de juego. En relación con la situación lúdica particular analizada es de destacar que el uso del espacio vinculado al artefacto estructurante de la actividad resultó una categoría de análisis productiva para

comprender el estatus de los niños en el juego de construcciones. Nuestros resultados así como los de Goodwin y Goodwin (1990) muestran que los roles de los niños y su estatus en la disputa se manifiestan también a través de la organización secuencial de la interacción. Coincidentemente con lo hallado por Goodwin y Goodwin (2000), el análisis ha revelado especialmente la importancia de atender a la entonación, el uso del espacio, la dirección de la mirada, los gestos y el posicionamiento corporal como componentes mediante los cuales se construyen los movimientos de oposición. Asimismo, el análisis va más allá dando cuenta de cómo ellos aportan a la constitución de la fuerza argumentativa de las emisiones y son vehículo de una emotividad que no puede obviarse al momento de estudiar cómo se despliega dicha argumentación en situaciones reales de interacción. En este sentido, como señala Molina (2012), negar la presencia de las emociones en la argumentación lo volvería un tipo de discurso ideal, alejado de lo que acontece en las interacciones argumentativas reales.

Por otra parte, creemos que la metodología de análisis utilizada, es decir, las herramientas que provee el Análisis de la Conversación, son eficaces para el estudio de las emociones y pueden ser una respuesta a las búsquedas en un campo de investigación (Plantin, 2012) caracterizado por la complejidad y las facetas diversas de los fenómenos abordados. Esta complejidad se pone de manifiesto cuando los fenómenos se analizan situadamente, con rigurosidad y sistematicidad. A diferencia de otros estudios que han atendido a la emoción en disputas infantiles a través de la técnica de la narración del recuerdo de una situación conflictiva (Stein y Albro, 2001) o de trabajos que se proponen el estudio discursivo de la emoción pero centrándose únicamente en el vocabulario (Molina, 2012), la metodología del análisis de la conversación posibilita el estudio de cualquier interacción, más allá del contenido semántico de las formas que los participantes utilicen en sus emisiones.

La realización de este análisis en corpus más extensos, podría permitir sistematizar los recursos observados pertenecientes a los distintos campos semióticos – alargamientos sonoros, expresiones faciales, posicionamiento corporal, gestos, entonación, emblemas- considerando la función argumentativa específica que ellos cumplen en la disputa.

Notas

1. Se trata de la investigación doctoral en curso. Las situaciones analizadas fueron recogidas en el marco del “Programa Oscarito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la Infancia” dirigido por la Dra. Celia Renata Rosemberg y Ana María Borzone y apoyado por CONICET- CIIPME, la Fundación Care de Alemania y la Fundación Arcor de Argentina. La investigación se desarrolla asimismo en el marco del UBACYT “El lenguaje, el juego y la Educación Infantil” dirigido por C. R. Rosemberg.

2. Se han pixelado las caras de los niños y se han modificado sus nombres para preservar su identidad.

3. Dichas poblaciones están conformadas por viviendas precarias, mayormente construidas con madera y materiales recuperados y los servicios de infraestructura son insuficientes o inexistentes. Aunque la mayoría de estos barrios tiene conexiones de agua potable, todos ellos carecen de cloacas y gas natural. En muchos casos se provee de electricidad mediante conexiones clandestinas a la red. El acceso al barrio es por pasillos estrechos de tierra o de cemento con piso. En algunas de estas poblaciones, la lluvia produce el anegamiento de los accesos, por lo que los días de lluvias fuertes los niños no pueden concurrir al jardín de infantes. En la Ciudad de Buenos Aires, 116.000 personas viven en “villas de emergencia”, y en las afueras de la ciudad, otras 1.114.500 personas viven en estas condiciones (Fuente: Estadísticas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

4. Glosario de símbolos de transcripción utilizados

(dudoso)	fragmento dudoso
:::	alargamiento vocálico y consonántico
/	tono ascendente
\	tono descendente
MAYÚSCULAS	énfasis
[]	fenómenos no léxicos
.	pausa breve, menor a 0.1 segundos.
= =	superposición
(xxx)	Inaudible

5. Presentamos la definición de las estrategias argumentativas verbales comprendidas en el sistema desarrollado en Migdalek y Arrúe (2012) y Migdalek, Santibáñez y Rosemberg (enviado).

- Reiteración: consiste en la repetición de elementos léxicos o construcciones sintácticas como estrategia principal para sostener el punto de vista.

- Anticipación: se constituye como argumento en tanto proyecta cursos de acciones deseables o no, vinculados al punto de vista.
- Narración: esta estrategia comprende aquellos casos en los que los niños refieren a hechos pasados como evidencia para sostener su posición.
- Descripción: consiste en seleccionar y presentar características y/o propiedades de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión.
- Generalización: se constituye como prueba en tanto se presenta, para afirmar el punto de vista, una afirmación que conceptualiza con un cierto grado de abstracción los fenómenos que constituyen el objeto de la disputa.
- Cortesía: se trata de la utilización de diversos recursos de mitigación para lograr que su punto de vista sea aceptado.
- Apelación a la autoridad: el punto de vista es sostenido a partir de la autoridad de otro interlocutor que lo ha afirmado previamente.
- Propuesta alternativa: con el objeto de llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, en algunos de los casos registrados, los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo una alternativa.

REFERENCIAS

- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., y Farrell, A. (2009). Young children as rule markers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477- 1492.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XVIII (37), 69-82.
- Dunn, J. y 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. R. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125.
- Faigenbaum, G. (2012). El desarrollo de las habilidades argumentativas. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación [I]. Los inicios del conocimiento* (pp. 292 -313). Buenos Aires: Paidós.
- Gilbert, M. (1994). Multi-modal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24 (2), 154-177.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. y Goodwin, M. H. (1990). Interstitial Argument. En A. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk* (pp. 85–117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. H. y Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. En N. Budwig, I. Uzgris y J. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 33-53). Stamford: Ablex Publishing Corp.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Shape.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92 (3), 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gesture reveals about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Migdalek, M. J. y Arrúe, J. (2012). Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: Un análisis de las disputas en las situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios. Ponencia presentada en las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, 1-2 de Noviembre, Bariloche, Argentina.
- Migdalek, M. J., Santibáñez Yáñez, C. y Rosemberg, C. R. (2013, enviado). Estrategias argumentativas en niños pequeños.
- Molina, M. E. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, nº 17 (1/2), 140-150.
- Mondada, L. y Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français Dans le Monde, Numéro Spécial: Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones (juillet)*, 107-142.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 9-45.
- Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Coord.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch, Vol. 3* (pp. 417-443). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plantin, Ch. (2012). La argumentación. Historia, Teoría, Perspectivas. Buenos Aires: Biblos.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Seidman, S., Nelson, K. y Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. En K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Ed. y Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3* (pp. 29-48). Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle
- Stein, N. y Albro, E.R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation, *Discourse Processes* 32(2-3), 113-33.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London New Delhi: Sage.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Tomasello, M. (2010). *Why we cooperate*. Cambridge: The MIT Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- van Eemmeren, F; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans , F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vigotsky, L.S. (1964). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Zadunaisky Ehrlich, S. y Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse in Society*, 21(2), 211-233.