

<https://doi.org/10.32735/S0718-22012023000573287>

235-251

## **DISPUTAS ENTRE NIÑOS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES: COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA, EVALUACIÓN Y EVIDENCIALIDAD**

*Disputes between children from different social groups: argumentative complexity,  
evaluative and evidential resources*

MAIA JULIETA MIGDALEK  
*CIIPME-CONICET (Argentina)*  
*maiamigdalek@gmail.com*

CELIA RENATA ROSEMBERG  
*CIIPME-CONICET (Argentina)*  
*crrosem@hotmail.com*

MARTHA SHIRO  
*Universidad Central de Venezuela*  
*shiomartha@gmail.com*

DIEGO FERNÁNDEZ MEIJIDE  
*Universidad Torcuato Di Tella*  
*mejjidediego@gmail.com*

### Resumen

La argumentación es una forma de discurso en la que un hablante defiende una postura en una discusión. El presente trabajo se enfoca en la complejidad argumentativa y los recursos evaluativos y evidenciales que caracterizan las disputas de niños de diverso nivel socioeconómico. Se analizaron 94 disputas entre niños de 4 años y otros niños (5 a 10 años) en situaciones de juego espontáneo registradas en hogares de sectores socioeconómicos medio y bajo. El análisis identificó diferencias marginales en la complejidad argumentativa entre los grupos. Por su parte se hallaron diferencias significativas en recursos de evaluativos de emocionalidad y en los evidenciales deónticos y exclamativos a favor de los sectores de nivel socioeconómico bajo. Los sectores medios registraron un mayor empleo de expresiones de causalidad y conectores. Los resultados se discuten a la luz de los hallazgos de investigaciones previas.

Palabras clave: Argumentación; lenguaje evaluativo; recursos evidenciales; nivel socioeconómico

### Abstract

Argumentation is a type of discourse in which a speaker defends a claim in a discussion. The present work focuses on the argumentative complexity and the evaluative and evidential resources that characterize the disputes of children of different socioeconomic levels. We analyzed 94 disputes between 4-year-old children and other children (5 to 10 years old) in situations of spontaneous play registered in homes of middle and low socioeconomic status (SES). The analysis

*Recibido: 12 agosto 2022*

*Aceptado: 6 enero 2023*

identified marginal differences in argumentative complexity between the groups. On the other hand, significant differences were found in evaluative expressions of emotion and in deontic and exclamatory evidential markers, more frequently used by the low SES group. The mid SES group tends to use a higher number of expressions of causality and connectors. The results are discussed with reference to the findings of previous research.

Key words: Argumentation; evaluative language; evidential resources; socioeconomic status.

## INTRODUCCIÓN

La argumentación es una forma de discurso relevante en el desarrollo infantil, para la socialización y gestión del conflicto (Eisenberg, 1987; Stein y Miller, 1991, entre otros), la construcción de nuevos conocimientos (Zadunaisky Ehrlich, 2011; Leitão, 2000) y el desarrollo del pensamiento crítico (Rapanta, 2019). De modo general, es posible caracterizarla como un intercambio en el que un hablante defiende una postura en una discusión. Al hacerlo, los hablantes asumen puntos de vista particulares, esto es, se posicionan tanto frente al contenido de la discusión como a la relación entre los participantes de esta (Reilly, Zamora y McGivern, 2005). Ello, a su vez, permea la formulación de sus argumentos. Los participantes hacen uso de los recursos de lenguaje evaluativo y evidencial de los que disponen para configurar dicho posicionamiento (Shiro, Migdalek y Rosemberg, 2019; Reilly *et al.*, 2005). El presente trabajo se propone, precisamente, profundizar el conocimiento de la argumentación infantil atendiendo a la complejidad argumentativa y los recursos evaluativos y evidenciales que caracterizan las disputas de niños de diverso nivel socioeconómico.

El estudio se ubica en la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1964), que entiende que el lenguaje –en sus distintos dominios– tiene lugar en el seno de la interacción social (Nelson, 1996; Tomasello, 2003). En particular, el desarrollo discursivo está íntimamente ligado a las prácticas comunicativas, social y culturalmente situadas, en las que niños y niñas se desarrollan (Heller, 2014). En efecto, diversas investigaciones focalizadas en la argumentación infantil han destacado y mostrado la relevancia del contexto para su despliegue (Arendt, 2019; Bova, 2015; Goodwin, 2006; Heller, 2014; Kline, 1998; Migdalek, Rosemberg y Arrúe, 2015; Migdalek y Rosemberg, 2020; Rosemberg *et al.*, 2016; entre otros).

Recientemente, se han propuesto distintas aproximaciones para analizar sistemáticamente la argumentación infantil, como el Argumentum Model of Topics, desarrollado en el marco del proyecto ArgImp (Greco Morasso, 2018; Perret-Clermont *et al.*, 2019; Rigotti y Greco Morasso, 2010), el Modelo GLOBE (Quasthoff, Heller y Morek, 2017); o incluso las herramientas desarrolladas en el marco de la Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorts, 2004). Más allá de las diferencias de foco en dimensiones y características del fenómeno argumentativo que cada modelo aporta, los estudios que se han apoyado en estas propuestas evidencian una elaborada

producción argumentativa por parte de los niños (Bova, 2015; Heller, 2014; Perez Pérez y Crespo, 2021; Rocci *et al.* 2020; entre otros). Algunos estudios, además, han identificado ciertas diferencias en la complejidad de producción argumentativa según el contexto. Así, por ejemplo, Bova (2015) encontró diferencias en la producción argumentativa de niños según el tipo de argumento previo formulado por sus padres: los argumentos parentales vinculados al contexto de situación, como los argumentos de calidad y cantidad, posibilitan que los niños contraargumenten recurriendo a esos mismos tipos de argumentos. Sin embargo, cuando los padres presentan argumentos complejos, elaborados y desligados del contexto, no se observó la formulación de argumentos por parte de los niños, sino simples oposiciones o expresiones de duda. Otros estudios también confirman la relación entre producción y complejidad argumentativa y las experiencias y patrones de interacción en hogar (Heller, 2014; Kline, 1998). En efecto, los niños tienen un mejor desempeño argumentativo en los hogares en los que se observaron patrones de demanda y soporte, asociados con la ratificación de la participación del niño como hablante en eventos argumentativos (Heller, 2014).

Ahora bien, a excepción del modelo GLOBE (Quasthoff *et al.* 2017), el cual atiende de modo general a los recursos lingüísticos presentes en las distintas unidades de discurso, las demás propuestas no han atendido al lenguaje que caracteriza las argumentaciones de los niños. Sin embargo, los propósitos comunicativos de los discursos determinan sus características, incluido el léxico que presentarán (Reilly, *et al.*, 2005). En la argumentación, cuyo rasgo inicial es el contraste de puntos de vista divergentes, los participantes asumen un posicionamiento particular, el cual se plasma en el lenguaje evaluativo y evidencial que la configura (Shiro, 2003). Tal como señala Cuenca (1995) “en la argumentación, la subjetivización del mensaje es muy clara y manifiesta” (p. 30) y los recursos evaluativos proveen medios lingüísticos a los hablantes para expresar la aprobación o desaprobación de las distintas posturas y sus argumentos y lograr persuadir al oponente sobre la postura sostenida (Hoyte, 2021; Martin y White, 2005; Thomas, Thomas y Moltow, 2015). De allí la importancia de atender, entonces, al lenguaje evaluativo y evidencial en esta forma de discurso.

Las aproximaciones al lenguaje evaluativo se centran en los recursos lingüísticos que expresan las actitudes o posturas de los hablantes o escritores hacia lo que ellos están diciendo o a lo que dicen sus interlocutores (Pounds, 2021; Thompson y Hunston, 2006). Asimismo, desde la Lingüística Sistémico Funcional, se ha destacado la función interpersonal del lenguaje evaluativo, en tanto su uso se orienta a involucrar e influir en los puntos de vista y sentimientos de los demás (Pounds, 2021). Dentro de esta perspectiva, se ha desarrollado la Teoría de la Valoración (Martin, 2000; Martin y White, 2005) que organiza los recursos evaluativos en los subsistemas de Actitud –contempla recursos referidos a sentimientos, juicios y valores–, Compromiso –diversos recursos que posicionan la voz del hablante/escritor en relación con los enunciados textuales– y

Gradación, recursos que intensifican o disminuyen la fuerza de un enunciado (Kaplan, 2004; Martin y White, 2005).

Los estudios que abordan el lenguaje evaluativo en niños pequeños se desarrollaron principalmente en el estudio del discurso narrativo (Drijbooms, Groen y Verhoeven, 2017; Nicolopoulou *et al.*, 2022; Shiro, 2003, entre otros). Ellos han mostrado que desde muy pequeños pueden incluir dispositivos evaluativos en sus narrativas, los cuales se incrementan con la edad, aunque su desarrollo es gradual, lento y afectado por factores socioeconómicos y culturales (Nicolopoulou *et al.*, 2022). En efecto, Shiro (2003) halló que la variación en la edad de los niños y el nivel socioeconómico tienen un efecto significativo sobre la densidad de evaluación en las narrativas de ficción, pero no en las de experiencia personal. Por su parte, Nicolopoulou *et al.* (2022) encontraron que, a los 5 años, los niños emplearon más expresiones evaluativas que a los cuatro y a los tres.

Son escasos los trabajos que atendieron al lenguaje evaluativo en el discurso argumentativo de niños (Thomas *et al.*, 2015; Zadunaisky Ehrlich, 2011). Zadunaisky Ehrlich (2011) consideró –entre otros rasgos– los valores epistémicos (generalizaciones, causas, autoridades o fuentes de información, comentarios evaluativos, ejemplos, referencias al lenguaje, casos hipotéticos, entre otros) y las actitudes (epistémicas, las deónticas y las afectivas) presentes en eventos argumentativos entre pares y con la docente. Halló que en la argumentación entre pares los niños apelan a valores sociales, comentarios evaluativos, ejemplos, generalizaciones, causalidad y comentarios predicativos con más frecuencia que en la argumentación con la docente, mientras que las referencias al lenguaje estuvieron más presentes en la interacción argumentativa con la docente. Con relación a las actitudes, las epistémicas fueron más frecuentes en la argumentación con la docente que entre pares y las actitudes deónticas y afectivas se asociaron más con los eventos argumentativos entre niños que con la docente. También Thomas *et al.* (2015) atendió al posicionamiento evaluativo de textos escritos persuasivos de niños de 8 años a partir de la Teoría de la Valoración. El estudio mostró que los niños disponen de una amplia variedad de recursos relacionados con la actitud, predominantemente juicios negativos sobre comportamientos; los recursos de gradación se emplean en menor medida (y generalmente sobre recursos actitudinales); por último, observaron escasos recursos de compromiso.

La evidencialidad, por su parte, refiere a la fuente o el origen de la información que se transmite en un mensaje determinado (González Vázquez, 2016); una conceptualización más amplia incluye también el modo de conocimiento (Kotwica, 2018) y los grados de certeza (Chafe, 1986). Muchas lenguas, codifican esta información en un morfema obligatorio en la cláusula; otras lenguas, como el español, se valen de un repertorio de recursos léxicos y medios gramaticales dispersos para proveerla (González Vázquez, 2016). Del mismo modo que el lenguaje evaluativo, la relación entre

evidencialidad y argumentación también es estrecha pues los recursos evidenciales colaboran en la conformación de los fundamentos que sostienen una determinada postura. En efecto, por una parte, dan cuenta de la calificación que el emisor hace de la fuente de información y de la información misma de un cierto argumento; por otra parte, también inducen una determinada evaluación de la postura y sus fundamentos por parte del interlocutor, que puede contribuir a que la postura sea aceptada (Figueras Bates, 2019; Miecznikowski y Musi, 2015).

Muchos de los estudios pertinentes a evidencialidad en el lenguaje infantil se han centrado en la adquisición de los morfemas que codifican esa información en su gramática (ver Fitneva, 2018). Menos frecuentes son los trabajos focalizados en el uso infantil de recursos léxicos que marcan evidencialidad. Entre ellos es oportuno mencionar el de Autor (2004), focalizado en las expresiones de modalidad epistémica –las expresiones que dan cuenta del grado de certeza en el contenido de las emisiones– en narrativas de niños venezolanos de entre 6 y 11 años de distintos grupos socioeconómicos. El estudio consideró diversos grupos de expresiones –fuente de conocimiento, modo de conocimiento y de relación– así como aquellos que dan cuenta de la confiabilidad –presentes en las narrativas de experiencia personal y ficcionales–. De modo general, los resultados mostraron que los niños produjeron más recursos del grupo relación, con cantidades similares de recursos de fuente de conocimiento y modo de conocimiento. Al considerar diferencias por edad y grupo socioeconómico, de modo general, los niños mayores usan más expresiones modales epistémicas que los más pequeños. Sin embargo, al combinar el efecto de la edad con el nivel socioeconómico, esta tendencia se mantiene solo para el grupo socioeconómico alto.

De la revisión presentada se desprende que son pocos los estudios que han tematizado la relación entre la evidencialidad y evaluación en la argumentación infantil. Asimismo, hasta nuestro conocimiento, no se han llevado a cabo estudios que contemplen posibles diferencias de estos aspectos y grupo socioeconómico de procedencia de los niños. Previamente hemos comenzado a realizar algunos estudios con este foco (Migdalek y Rosemberg, 2020; Rosemberg *et al.*, 2021; Shiro *et al.*, 2019). Sus principales hallazgos han sido, por una parte, mostrar que si bien en los grupos socioeconómicos medio y bajo predominaba el uso de estrategias argumentativas por sobre el mero sostenimiento del punto de vista en disputas en situaciones de juego de niños de 4 años, los grupos se diferenciaban significativamente en el uso de ciertas estrategias: generalización y descripción, a favor de sectores medios y la estrategia de reiteración a favor de sectores bajos (Migdalek y Rosemberg, 2020). Asimismo, los niños emplean distintos recursos evaluativos y evidenciales en dichas disputas: los recursos evaluativos que marcan la intención fueron los más frecuentes, seguidos por los atributos y aquellos que refieren a la cognición. En el caso de los evidenciales, los recursos deónticos fueron los más empleados, seguidos por los de causalidad y la concesión (Shiro *et al.*, 2019). Por su parte, el análisis de

los términos de estado mental (TEM) –emoción, deseo y cognición, que integran el lenguaje evaluativo– presente de las disputas de niños de 4 años con otros niños o adultos mostró que predomina el léxico de deseo por sobre el cognitivo y emocional. Asimismo, los niños de nivel socioeconómico medio emplean más TEM que sus pares de poblaciones vulnerables. Y también se halló que en las disputas entre niños se incrementa el uso de TEM en comparación con las situaciones en las que el niño discute con adultos y ello se observa en mayor medida en los niños de poblaciones vulnerables (Rosemberg *et al.*, 2021). En el presente estudio nos proponemos ahondar dichas investigaciones atendiendo a posibles diferencias en el empleo de todos los recursos evaluativos y evidenciales que configuran las disputas y su complejidad argumentativa en función del nivel socioeconómico de los niños.

## METODOLOGÍA

La investigación responde a un enfoque mixto (Creswell *et al.*, 2003), centrada en las disputas en situaciones de juego espontáneo, registradas en hogares de 6 niños de 4 años de familias de sectores medios y de sectores urbanos marginados que habitan en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires de Argentina.

*Participantes.* Los niños de la muestra pertenecen a distintos grupos de nivel socioeconómico (NSE): a) niños pertenecientes al grupo socioeconómico bajo (NSB), con padres que poseen escolaridad primaria incompleta o completa y que habitan en zonas marginales del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) en viviendas precarias; b) niños pertenecientes a sectores medios (NSM), con al menos uno de los padres con estudios de nivel superior completo y viven en zonas urbanas residenciales del AMBA, en casas con todos los servicios.

*Corpus.* Las disputas analizadas en este trabajo pertenecen al corpus “El lenguaje en el entorno del hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socioculturales” (Rosemberg, Arrúe y Alam, 2005-2012). De cada niño participante se registraron 12 horas de interacción natural en el marco de actividades cotidianas en el hogar. Se indicó a los participantes adultos y niños mayores que realizaran sus actividades de manera habitual. Los registros de audio fueron transcritos en formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts, MacWhinney, 2000). Para este trabajo se consideraron los registros de 6 niños.

*Unidad de análisis.* La unidad de análisis está determinada por las disputas mantenidas entre el niño de 4 años y otros niños (de entre 5 a 10 años) en las situaciones de juego espontáneas ocurridas en el período observado. Las disputas son definidas como el encuentro de dos puntos de vista enfrentados. Para determinar su alcance en la interacción se consideró su resolución, tanto verbalmente como por medio de un curso de acción posterior a favor de uno de los puntos de vista enfrentados. El corpus de este estudio está conformado por 94 disputas: 52 correspondientes al grupo socioeconómico medio y 42 al sector socioeconómico bajo.

*Procedimiento de análisis.* Al interior de cada disputa se codificó por turno de habla la estructura argumentativa, los recursos evaluativos y evidenciales. Se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney Wilcoxon para muestras independientes mediante el programa R (R Core Team, 2017), con el fin de estudiar tales variables según el nivel socioeconómico (NSE) de los niños participantes en la disputa.

1. Estructura argumentativa: se distinguieron las posturas simples –mera oposición del punto de vista– de aquellas posturas fundamentadas por algún tipo de argumento. A partir de esta codificación se calculó un índice de complejidad argumentativa, aportado por la cantidad de posturas fundamentadas en el total de posturas en una disputa.

Ejemplo: disputa entre Lourdes y Rocío (NSB), mientras juegan a la mamá e hija

\*INT: acostate Rocío. [Postura simple]

\*CHI: basta. [Postura simple]

\*INT: quedate ahí. [Postura simple]

\*CHI: no # me va a rajuñar [: rasguñar] todo [c]. [Postura fundamentada]

Índice de complejidad: 1 (postura fundamentada) / 4 (total de posturas en la disputa) = 0,25

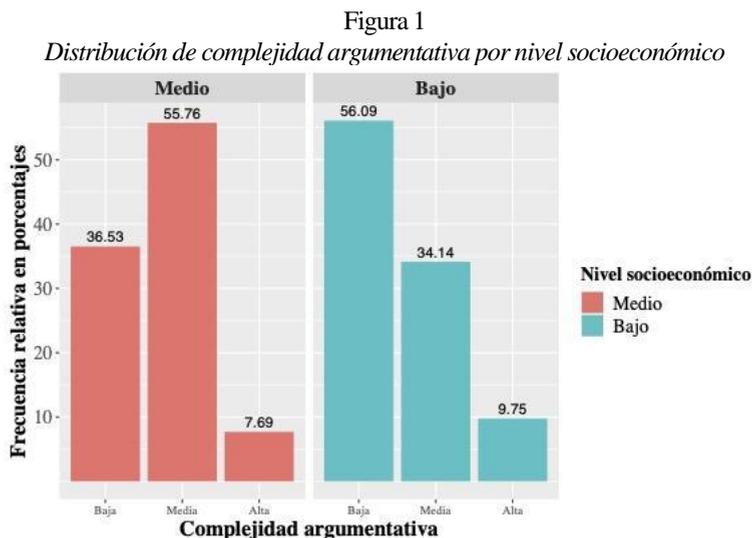
2. Lenguaje evaluativo y evidencial: se siguió la categorización de Shiro (2004, 2007).
  - a. Expresiones evaluativas de tipo atributo (“Mi auto es enorme”), emoción (feliz, triste), intención (“Pero quiero jugar”), cognición (“Vos no sabés”), discurso referido (el hablante refiere palabras de otros), polaridad (“¡Sí, lo hizo!”, “No, ella no es una princesa”).
  - b. Expresiones evidenciales de tipo percepción (“Escuché algo”), lenguaje (“Mamá dijo que no”), hipotético (“Si no me das, le digo a mamá”), exclamación (“¡Ay, salí!”) epistémico (“No sé”), deóntico (“Dame eso”), propósito (“Lo necesito para que duerma mi bebé”), capacidad (“No puedo hacerlo”), causalidad (“Gané porque metí gol”), concesión (“Bueno, pero después me toca a mí”), mitigadores (“¿Me lo prestás un ratito?”), intensificadores (“Mi vestido es el más lindo”) y conectores (“Prestame porque cuando vos vengas te voy a prestar mi vestido”).

La comparación de recursos evaluativos y evidenciales en las disputas por nivel socioeconómico se calculó a partir de un índice de la cantidad de recursos de cada tipo respecto de la cantidad de turnos de la disputa, con el fin de controlar el impacto de la extensión de la disputa.

## RESULTADOS

El análisis atendió en primer lugar a caracterizar las disputas en función de su complejidad argumentativa, a partir de tres niveles: complejidad baja ( $\leq 0,33$ ), complejidad media (0,34 a 0,66) y complejidad alta (0,67 a 1). La frecuencia relativa de

la complejidad argumentativa por nivel socioeconómico se puede observar en la Figura 1. Mientras que ambos grupos presentan una cantidad similar de disputas con complejidad alta, en los sectores medios se observa una mayor cantidad de disputas de complejidad media y menor cantidad de disputas de complejidad baja que las observadas en los sectores de nivel socioeconómico bajo.



A continuación, se aplicó el test de U Mann-Whitney Wilcoxon para estudiar las diferencias en la complejidad argumentativa de las disputas según el nivel socioeconómico de los niños que participaban en ellas. Debido a que la complejidad alta presentaba una frecuencia baja en ambos grupos, para el análisis estadístico se la agrupó junto con la complejidad media. Los datos no muestran diferencias entre los grupos, aunque se observa una tendencia marginal que distingue las disputas de complejidad media alta del NSM de las del NSB ( $U = 1274$   $p = 0,062$ ).

A partir de las tendencias observadas, proseguimos el análisis aplicando el test de U Mann-Whitney Wilcoxon para estudiar las diferencias en uso de recursos evaluativos y evidenciales en las disputas, según el nivel socioeconómico de los participantes. Para los distintos tipos de recursos evaluativos, el análisis estadístico detectó diferencias significativas para los recursos de Emocionalidad ( $U = 781$   $p = ,017$ ), a favor del grupo de NSB, como se observa en la Figura 2. Por su parte, los recursos que señalan la intencionalidad del hablante y los atributos con los que caracteriza a las distintas entidades en la disputa, así como aquellos que marcan la polaridad de los enunciados arrojaron diferencias de significación marginal (Atributo  $U = 1280,5$   $p = ,092$ ; Intencionalidad  $U$

=781  $p = .095$ ; Polaridad U =833  $p = .071$ ) también a favor del grupo de NSB, como se puede observar en las Figuras 3, 4 y 5.

Figura 2

*Cantidad de recursos de emocionalidad por turno según nivel socioeconómico*

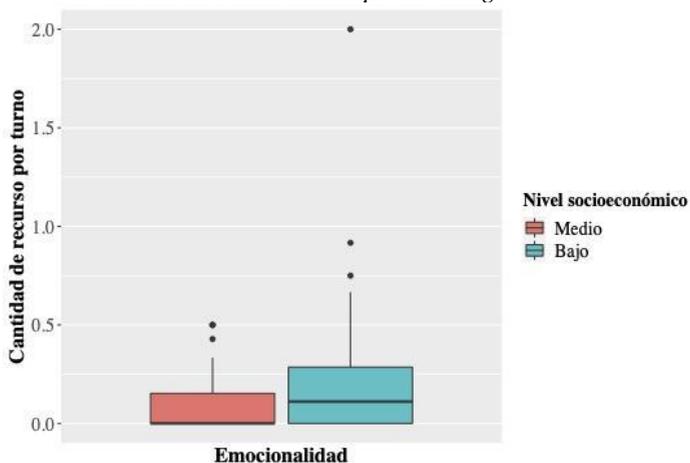


Figura 3

*Cantidad de recursos atributo por turno según nivel socioeconómico*

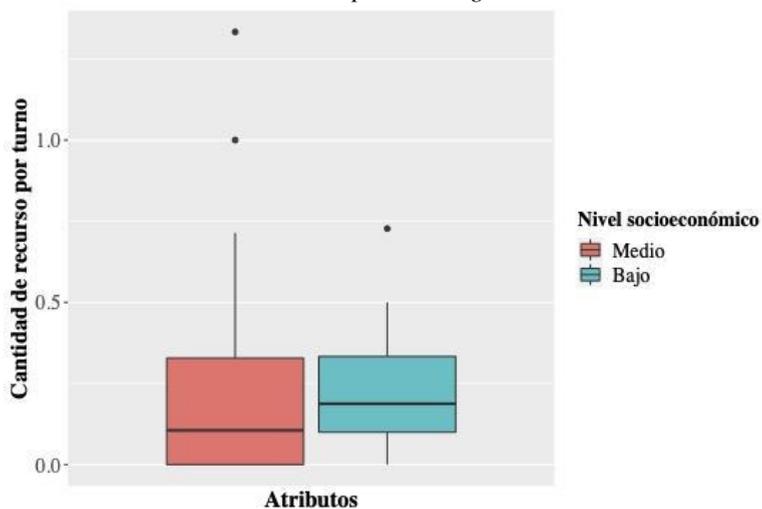


Figura 4

*Cantidad de recursos de intencionalidad por turno según nivel socioeconómico*

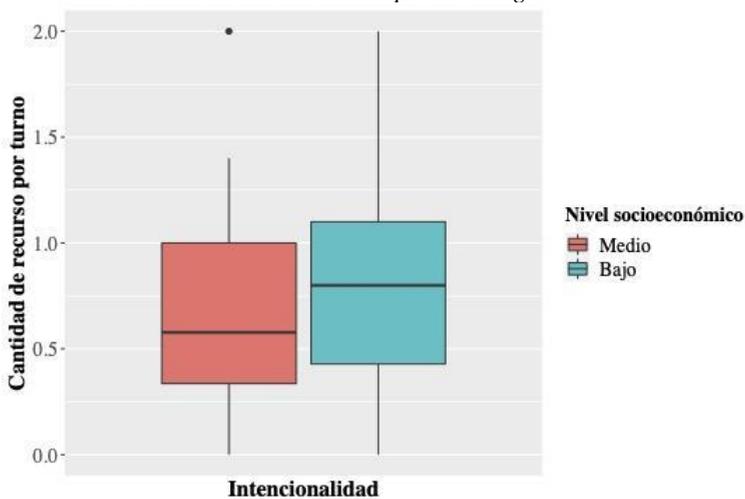
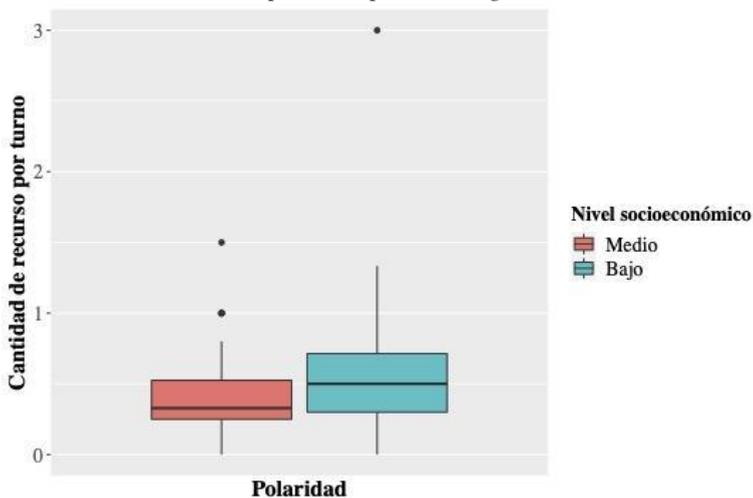


Figura 5

*Cantidad de recursos de polaridad por turno según nivel socioeconómico*



En el caso de los diversos tipos de recursos evidenciales, el análisis estadístico detectó diferencias significativas para los recursos de Causalidad ( $U = 1310,5$   $p = ,034$ ) y Conectores ( $U = 1636$   $p > ,01$ ). Es el grupo de NSM el que muestra la mayor proporción de esos recursos, tal como se observa en las Figuras 6 y 7.

Figura 6  
*Cantidad de recursos de causalidad por turno según nivel socioeconómico*

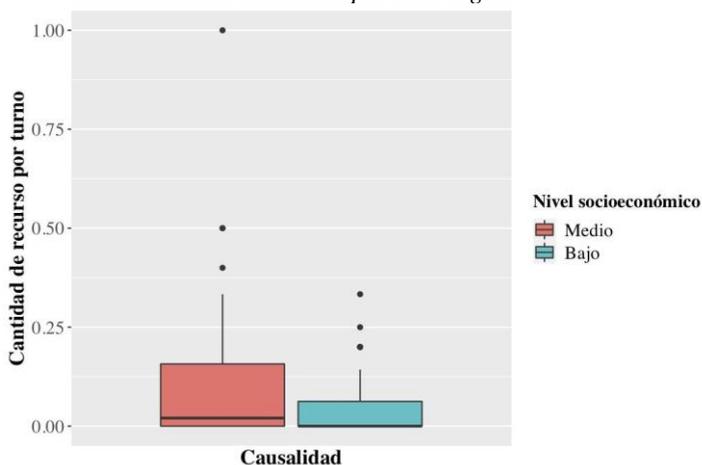
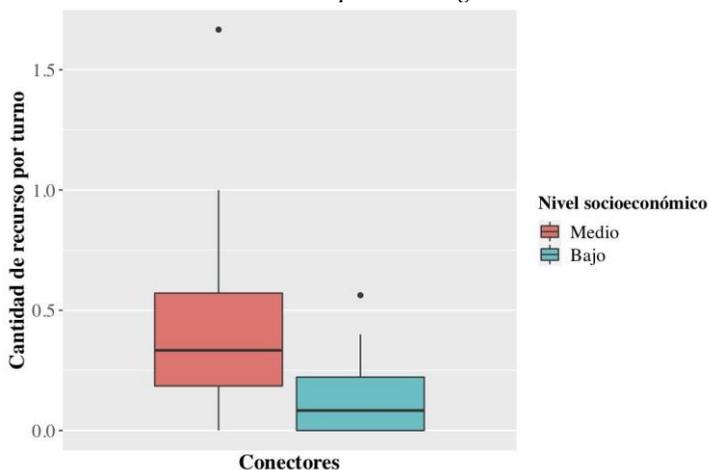


Figura 7  
*Cantidad de recursos conectores por turno según nivel socioeconómico*



En cambio, se observaron diferencias significativas a favor del grupo de NSB en los recursos Deónicos ( $U=785,5$   $p =,028$ ), de Exclamación ( $U =769$   $p =,01$ ), tal como muestran las Figuras 8 y 9. Por último, se detectó una significación marginal para los recursos de Intensificación, a favor del grupo de NSE bajo ( $U =834,5$   $p =,069$ ).

Figura 8  
Cantidad de recursos deónicos por turno según nivel socioeconómico

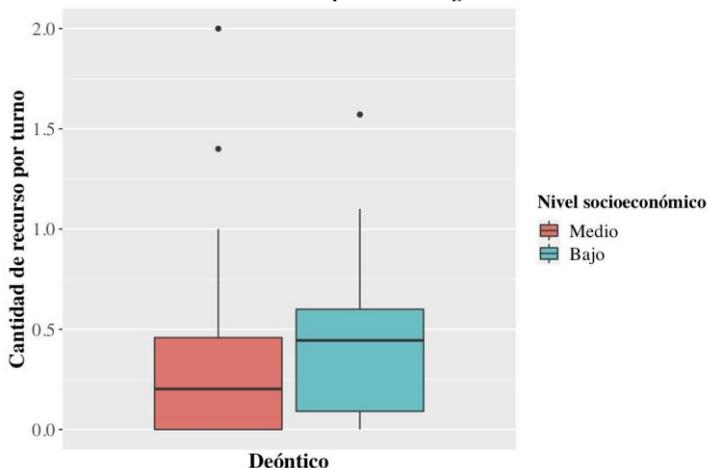
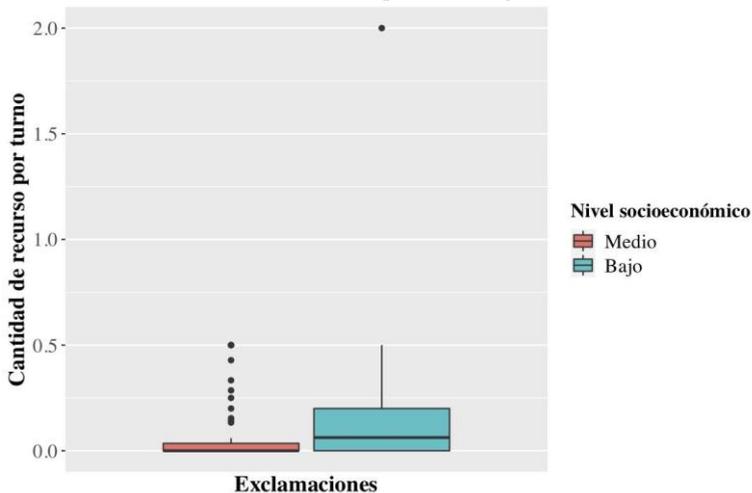


Figura 9  
Cantidad de recursos de exclamación por turno según nivel socioeconómico



## DISCUSIÓN

El presente estudio se focalizó en las características que adquieren las disputas entre niños de 4 años y otros niños (5 a 10 años) de distintos grupos socioeconómicos, atendiendo a diferencias en su complejidad argumentativa, el lenguaje evaluativo y evidencial que las configura. Con relación a la complejidad argumentativa, los resultados mostraron una asociación marginalmente significativa con el NSE de los grupos. Ello es compatible con los resultados de investigaciones previas, en los que encontramos diversidad y complejidad de estrategias argumentativas en los sectores bajos, pero al realizar comparaciones con sectores medios se observaban diferencias en cierto tipo de estrategias argumentativas elaboradas (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, 2014; Migdalek y Rosemberg, 2020).

Respecto de los recursos evaluativos y evidenciales, ellos están presentes en las disputas de ambos grupos socioeconómicos y dan cuenta, en línea con otros estudios, de cómo los niños perciben la necesidad de adoptar una postura en la disputa y usar sus recursos lingüísticos en consecuencia para señalar su propia posición o intentar cambiar la de su oponente (Hoyte, 2021; Shiro *et al.*, 2019; Thomas *et al.*, 2015). En efecto, la saliencia afectiva de estas situaciones cotidianas de disputa, en las que el niño confronta sus deseos y representaciones con adultos cercanos y otros niños puede incentivar el empleo de recursos evaluativos y evidenciales para configurar su posicionamiento (Migdalek *et al.*, 2014; Rosemberg *et al.*, 2021; Shiro *et al.*, 2019).

Por su parte, a diferencia de los resultados obtenidos por Shiro (2004), que no mostraron diferencias socioeconómicas en el léxico evaluativo en las narrativas de experiencia persona, nuestros resultados indican diferencias a favor del grupo de NSB en los recursos que marcan emocionalidad, intencionalidad, atributos y polaridad. Siguiendo a Cuenca (1995), es posible pensar que ello se vincule con las características genéricas de la argumentación, que conllevan la expresión de la subjetividad en posturas que se contraponen. En particular, las diferencias en el léxico evaluativo parecen implicar un posicionamiento más enfático en las disputas para los niños de NSB. Estos resultados son congruentes con los de Rosemberg *et al.* (2021), que muestran que cuando los niños de NSB discuten con otros niños se incrementan los términos de estado mental.

En el caso de los evidenciales, se observaron diferencias a favor del grupo de NSB bajo en los recursos exclamativos –lo que es consistente con los resultados obtenidos con relación a los evaluativos– y a los deónticos. La prevalencia de este tipo de expresiones también fue observada por Zadunaisky Erhlich (2011) en eventos argumentativos entre niños, a diferencia de los mantenidos con la docente: en las disputas de NSB hay un mayor énfasis en regular la conducta de los oponentes mediante directivas que constituyen el punto de vista. Por su parte, las marcas de Causalidad y los Conectores

predominan en las disputas del grupo de NSM. Ello parece indicar una estructuración más marcada de las relaciones entre los componentes de la disputa, ya sea el punto de vista o los argumentos que lo fundamentan.

Los resultados de la presente investigación tienen la limitación del tamaño de la muestra con la que se ha trabajado. Las tendencias observadas requieren ser confirmadas en un análisis más extenso, pero sin duda muestran tanto la relevancia de los recursos evaluativos y evidenciales en la configuración argumentativa como la incidencia del contexto –en términos de experiencias sociales– en la producción argumentativa.

Asimismo, proporcionan datos de producción argumentativa a edades tempranas en niños hablantes de español, que son muy escasos; datos que son por completo naturalísticos extraídos de corpus extensos. Los análisis realizados ponen de manifiesto cómo se interrelacionan en el desarrollo infantil el lenguaje con la cognición y emoción. Estos resultados son, asimismo relevantes porque constituyen un insumo necesario para la elaboración de propuestas educativas que promuevan el desarrollo lingüístico y discursivo en el contexto de los jardines de infantes.

#### OBRAS CITADAS

- Arendt, Birte (2019). Discourse acquisition in peer talk. The case of argumentation among kindergartners. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100-342.
- Figueras Bates, Carolina (2019). Razonamiento y vigilancia epistémica: una explicación relevantista de los evidenciales por lo visto y se ve que. *Pragmática Sociocultural*, 7(1), 71-108.
- Chafe, Wallace (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe y N. John (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*. Norwood, NJ: Ablex, 261-272.
- Creswell, John; Plano Clark, Vicki; Gutmann, Michelle y Hanson, William (2003). Advanced mixed methods research designs. En Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage, 209-240.
- Cuenca, Maria Josep (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 23-40.
- Drijbooms, Elise; Groen, Margriet y Verhoeven, Ludo (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794.
- Eisenberg, Anne (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125.
- Fitneva, Stanka (2008). The role of evidentiality in Bulgarian children's reliability judgments. *Journal of child language*, 35(4), 845-868.

- Greco, Sara; Perret-Clermont, Anne-Nelly; Iannaccone, Antonio; Rocci, Andrea; Convertini, Josephine y Schär, Rebecca (2018). The analysis of implicit premises within children's argumentative inferences. *Informal Logic*, 38(4), 438-470.
- González Vázquez, Mercedes (2016). La naturaleza y función de la evidencialidad en español. En R. González Ruiz, D. Izquierdo Alegría y O. Loureda Lamas (Eds.), *Lingüística iberoamericana. Evidencialidad en español: teoría y descripción*. Iberoamericana, 49-74.
- Hoyte, Frances (2021). Appraisal in Young Children's Friendship Conversations: How Young Friends Establish Common Ground, Negotiate Relationships, and Maintain Play. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 12(2), 37-51.
- Kaplan, Nora (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de lingüística*, 22, 52-78.
- Kline, Susan (1998). Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. *Argumentation*, 12(3), 367-386.
- Kotwica, Dorotea (2018). Propuesta metodológica para el análisis de la evidencialidad en el discurso científico. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo IV: 197-212.
- Leitão, Selma (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43(6), 332-360.
- MacWhinney, Briann (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk: Volume I: Transcription format and programs, volume II: The database.
- Martin, James, y White, Peter. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Palgrave MacMillan.
- Miecznikowski, Joana y Musi, Elena. (2015). Verbs of Appearance and Argument Schemes: Italian Sembrare as an Argumentative Indicator. En: F. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory. Argumentation Library, Vol 28*. Springer, Cham, 259-278.
- Migdalek, Maia y Rosemberg, Celia (2020). SES Differences in Children's Argumentative Production. *Europe's Journal of Psychology*, 16(2), 193-209.
- Migdalek, Maia; Rosemberg, Celia y Arrúe, Josefina (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 44, 79-88.
- Migdalek, Maia; Santibáñez, Cristian y Rosemberg, Celia (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462.
- Nicolopoulou, Ageliki; Ilgaz, Hande; Shiro, Martha y Hsin, Lisa (2022). "And they had a big, big, very long fight." The development of evaluative language in preschoolers' oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, 1-30.

- Pérez Pérez, Sandra y Crespo Allende, Nina (2021). Desarrollo de la argumentación infantil: Cambios en la dinámica interaccional y en los procesos inferenciales subyacentes. *Alpha*, 52, 91-110.
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien y Morek, Miriam (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84-110.
- Rapanta, Chrysi (2019). Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*, 39(1), 1-31.
- Reilly, Judy, Zamora, Anita, y McGivern, Robert (2005). Acquiring perspective in English: the development of stance. *Journal of pragmatics*, 37(2), 185-208.
- Rigotti, Eddo y Greco Morasso, Sara (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The procedural and material components. *Argumentation*, 24(4), 489-512.
- Rocci, Andrea; Greco, Sara; Schär, Rebecca; Convertini, Josephine; Perret-Clermont, Anne-Nelly y Iannaccone, Antonio (2020). The significance of the adversative connectives aber, mais, ma ('but') as indicators in young children's argumentation. *Journal of Argumentation in Context*, 9(1), 69-94.
- Rosemberg, Celia; Arrúe, Josefina y Alam, Florencia. (2005-2012). Los entornos lingüísticos en el hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socio-culturales. CONICET- SECYT (Doi en trámite)
- Rosemberg, Celia; Menti, Alejandra; Stein, Alejandra; Alam, Florencia y Migdalek, Maia (2016). Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista costarricense de psicología*, 35(2), 74-93.
- Rosemberg, Celia; Stein, Alejandra; Audisio, Cynthia; Resches, Mariela y Quiroga, Macarena (2021). Léxico de estado mental en argumentaciones infantiles. Un estudio en hogares argentinos de distintos grupos sociales. *Lenguas Modernas*, 57, 23-47.
- Shiro, Martha (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial Humanidades.
- (2004). Expressions of epistemic modality and the construction of narrative stance in Venezuelan children's stories. *Psychology of Language and Communication*, 8(2), 35–56.
- (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195.
- Shiro, Martha; Migdalek, Maia Julieta y Rosemberg, Celia Renata (2019). Stance-taking in Spanish-speaking Preschoolers' Argumentative Interaction. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 184–211.

- Stein, Nancy y Miller, Christopher (1991). I win-you lose: The development of argumentative thinking. En J. Voss, D. Perkins y J. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education*. Nueva York: Routledge, 265-290.
- Thomas, Damon; Thomas, Angela y Moltow, David (2015). Evaluative stance in high achieving Year 3 persuasive texts. *Linguistics and Education*, 30, 26-41.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language. A usage – based theory of language acquisition*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, Frans y Grootendorst, Rob. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Vigotsky, Lev (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Lautaro.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara. (2011). Argumentative discourse of kindergarten children: Features of peer talk and children-teacher talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 248-267.