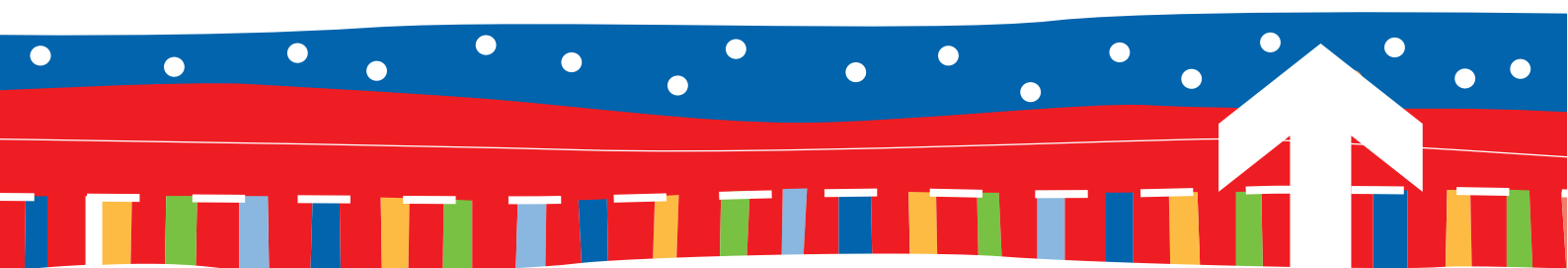


2012



Terceras Jornadas Internacionales
de Investigación y Prácticas en
Didáctica de las lenguas y las literaturas

1 y 2 de noviembre
Bariloche - Patagonia Argentina



GEISE
GEISE
GEISE



Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas

Edición: Primera edición

Julio 2013

Editor: Ediciones GEISE

ISBN 978-987-29695-0-9

Compiladoras: *Dora Riestra*

Stella Maris Tapia

María Victoria Goicoechea

Diseño Editorial: *Marcela Delorenzi*

Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las
Lenguas y las Literaturas

/ Dora Riestra... [et.al.]; compilado por Dora Riestra; Stella Maris Tapia;

María Victoria Goicoechea. - 1a ed. - Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-29695-0-9

1. Enseñanza de la Lengua. 2. Literatura. 3. Actas de Congresos. I. Riestra, Dora II.
Riestra, Dora, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp. IV. Goicoechea, María Victoria, comp.

CDD 407

Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios

Maia Julieta Migdalek
maiamig@hotmail.com

Josefina Arrúe
josefinaarrue@gmail.com

UBA - CIIPME/CONICET
Buenos Aires, Argentina

Resumen

Desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1964; Nelson, 1996; Werstch, 1998), el objetivo del presente trabajo es presentar un sistema de categorías sobre las habilidades argumentativas de niños pequeños de población urbano marginada y sectores medios, en el marco de disputas en situaciones de juego en el hogar. Numerosas investigaciones se focalizaron en la relación entre lenguaje y juego dramático, principalmente en la adquisición del discurso narrativo y de formas explícitas y descontextualizadas de lenguaje (Seidman, Nelson y Gruendel, 1986; Nelson, 1996; Pellegrini 1984, 1985, 1986; Rosemberg, 2008). Pocos estudios abordaron las características de la argumentación en niños pequeños, dado que se la considera una habilidad discursiva de adquisición tardía (Silvestri, 2001). Sin embargo, desde los dos años de edad es posible identificar enunciados con funciones argumentativas, denominados protoargumentaciones (Silvestri, 2001; Peronard, 1992). En tanto la ampliación de las habilidades argumentativas del niño depende de si el entorno directo e indirecto del niño lo propicie (Silvestri, 2001; Faigembaun, 2012), resulta importante conocer las características de este desarrollo para poder diseñar estrategias educativas que lo promuevan.

El corpus está conformado por observaciones de 12 horas de situaciones de la vida cotidiana en el hogar audiograbadas, de 40 niños de cuatro años de edad. Empleando un procedimiento cualitativo (Strauss y Corbin, 1991), se identificaron todas las situaciones de juego y se analizaron las interacciones en el marco de disputas para identificar las estrategias argumentativas a través de las cuales los niños sostienen sus posiciones. Luego se diseñó un sistema de categorías construidas inductivamente: los niños sostienen su posición y persuaden a sus compañeros de juego de realizar determinadas acciones a partir de estrategias verbales de reiteración, anticipación, generalización, mostración, mitigación, descripción y agresión verbal, combinadas con estrategias no verbales que incluyen gestos, gritos y llantos.

1. Introducción

En el marco de una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1964; Nelson, 1996; Werstch, 1998), el presente trabajo tiene por objeto presentar un sistema de categorías elaborado inductivamente sobre las habilidades argumentativas de niños de 4 años de población urbano marginada y sectores medios, observadas en el marco de disputas en situaciones de juego en el hogar. 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 producidos por adultos y principalmente a partir de fuentes escritas. Dado que los niños pequeños se encuentran en pleno proceso de desarrollo cognitivo, creemos que no se pueden aplicar los “moldes adultos” para comprender la lógica de sus argumentaciones.

Asumimos que la interacción en el marco de las actividades situadas es 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).

Si bien se ubica en la adolescencia la adquisición de la competencia argumentativa (Silvestri, 2001), ya a la edad de 2 años es posible observar enunciados con la función de argumentar, distintos autores han denominado protoargumentaciones, en tanto carecen de las operaciones específicas del argumentar (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). En tanto se ha señalado que ampliación de las habilidades argumentativas del niño depende de si el entorno directo e indirecto del niño lo propicie (Silvestri, 2001; Faigembaun, 2012), resulta importante conocer las características de este desarrollo para poder diseñar estrategias educativas que lo promuevan.

Stein y Albro (2001) señalan que una de las razones por la que los investigadores no acuerdan sobre el surgimiento y la expresión de la habilidad argumentativa es porque difieren en qué dimensiones deben ser consideradas para la construcción de un buen argumento. Afirman que en general los criterios para evaluar la buena formación de un argumento se basan en modelos de argumentación formal como los de Toulmin (2005) en los que se busca establecer la validez de cada una de las posiciones enfrentadas. Sin embargo, advierten que los principios filosóficos que guían estas perspectivas sobre la argumentación tienen poco que ver con las formas en que se organizan, entienden y se producen los argumentos en contextos cotidianos, regulados por metas interpersonales. A partir de un estudio sobre los conflictos entre niños en edad preescolar y sus padres encontraron que los niños pequeños tienen un conocimiento complejo sobre las argumentaciones que ocurren en situaciones sociales que son personalmente significativas. Asimismo, hallaron que la emoción juega un rol importante en la resolución de conflictos interpersonales en el marco de una disputa así como la intención de mantener la relación interpersonal durante la misma (Stein y Albro, 2001).

Otras investigaciones también han atendido a las primeras formas argumentativas de los niños. Cabe mencionar el trabajo de Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka (2010), quienes analizaron eventos argumentativos en conversaciones entre pares en el marco de interacciones naturales de niños, en el contexto de centros preescolares de Israel. Sus hallazgos muestran que en los eventos argumentativos entre pares, los niños pequeños esgrimen argumentos bien formados y convincentes para sostener sus puntos de vista de modo racional y coherente, demuestran una habilidad para gestionar la negociación de maneras sofisticadas y aplican modos paradigmáticos de analizar el mundo que se asemejan a los modos básicos del pensamiento científico. Asimismo señalan que los

eventos argumentativos están fuertemente incrustados en las metas o intereses de los niños y que los ayudan a establecer su propio orden social.

Por su parte, 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: 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 para incluir o excluir a otros y también para controlar y participar en la interacción en desarrollo. Asimismo, Dunn y Munn (1987), analizaron las justificaciones que niños de entre un año y medio a los tres proveen en disputas en el contexto del hogar con hermanos mayores y madres. Encontraron que los pequeños 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.

También es de destacar el trabajo de Eisenberg (1987), quien ha mostrado que los niños pequeños de tres a cinco años pueden proveer 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.

En el ámbito latinoamericano, los trabajos que abordan la argumentación en niños pequeños son escasos. Cabe mencionar los trabajos de Peronard (1992) y Crespo (1995). Peronard (1992) ha investigado los precursores del discurso argumentativo en cinco niños chilenos, durante los primeros cuatro años de su vida. Los resultados muestran 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 una investigación

también situada en Chile, Crespo (1995) explora la adquisición espontánea del argumento en un niño desde los dos hasta los tres años de edad y su posterior enriquecimiento en otros dos niños desde los cinco hasta los seis años de edad, utilizando la clasificación de tipos de argumentos de Perelman (1989). 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 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 cuasilógicos –adición, incompatibilidad-.

2. Metodología

Los datos de este trabajo forman parte de la investigación doctoral en curso “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos”¹. Para la elaboración del sistema de categorías en torno a las estrategias argumentativas de niños pequeños se tomó un corpus de 40 observaciones audiograbadas, de 12 horas de duración cada una, de situaciones de la vida cotidiana de niños de 4 años provenientes de distintos grupos socioculturales. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos de interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros. Los datos fueron originalmente transcritos con las pautas del CLAN, aunque para el presente trabajo fueron normalizados. Para el presente análisis se consideraron todas las situaciones de juego presentes en dicho corpus.

¹ Tesis doctoral en elaboración. Doctoranda: Lic. Josefina Arrúe; Directora: Dra. Celia R. Rosemberg. El corpus de las situaciones en los hogares de niños que viven en poblaciones urbano marginadas fue obtenido en el marco del programa “El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas” dirigido por la Dra. Celia R. Rosemberg y el programa “El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural” (CONICET – SECYT) dirigido por la Dra. Ana Ma. Borzone y Co-Dirigido por la Dra. Celia R. Rosemberg.

Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo que combina el de Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), herramientas conceptuales desarrolladas en el marco de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 1984) y los aportes de conceptuales de las investigaciones antecedentes ya mencionadas con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de las estrategias argumentativas que los pequeños utilizan en las disputas durante situaciones de juego.

3. Resultados

En un primer momento de análisis se identificaron todas las situaciones en las que había una disputa y se separaron los casos en los que los niños solo expresan posiciones opuestas de aquellos en los que las posiciones están acompañadas de algún tipo de estrategia que les permita sostenerlas. En ambos grupos socioculturales se registraron casos de los dos tipos.

- Casos en los que los niños expresan posiciones opuestas sin estrategias argumentativas

NSBAJO -Florencia juega a las cartas con María Laura (6 años) y Claudia (10 años).

Claudia: Flo, A vos.

María Laura: A vos.

Florencia: No quiero jugar más.

Luego se procedió a categorizar las estrategias argumentativas utilizadas por los pequeños para sostener y persuadir a sus compañeros de juego de llevar a cabo determinadas acciones y compartir sus posiciones. El sistema elaborado está conformado por diversas estrategias verbales -reiteración, narración, anticipación, mostración, descripción, generalización, propuesta alternativa, cortesía, y agresión verbal- que se combinan en muchos casos con estrategias no verbales -gestos, gritos y llantos-.

Presentamos a continuación una caracterización de cada una. Por motivos de espacio, a menos que sea requerido por propiedades de la categoría, solo

ejemplificaremos con una interacción por caso, pero todas las categorías fueron observadas en ambos grupos socioculturales.

- **Reiteración**

El punto de vista se sostiene a partir de la repetición de elementos léxicos en la interacción. Puede adoptar distintas configuraciones: como estrategia principal, consiste en la reiteración del punto de vista, ya sea en el mismo turno de habla o en turnos de habla diferentes. Este último caso ha sido identificado en las investigaciones antecedentes como estructura circular (Eisenberg, 1987; Dunn y Munn, 1987). Distintos autores han calificado de “simple” a esta estrategia argumentativa en tanto no agrega información nueva para sostener el punto de vista (Stein y Albro, 2001). La reiteración puede darse en el mismo turno de habla o en turnos sucesivos.

NSBAJO - Catalina juega a “la casa y a la mamá” con su hermana Victoria (9 años) y Ayelén (5 años). Victoria hace de madre de Catalina y Ayelén acompaña las indicaciones que da Victoria a la pequeña.

Victoria: ¡Ah, entonces andate! ¡Entonces [entonces] andá a, vayan a la escuela! ¡Dale, dale, dale! Depué [después] cuando le cuento a usted de [dos] el cuentito tuyo dale.

Catalina: ¡No!

Victoria: Dale, vaya. Chau, chau, mi vidita.

Catalina: No, yo quiero planchá [planchar] .

Ayelén: En un ratito que se duerma con el bebé decile.

Catalina: Yo quiero planchá [planchar].

Victoria: No, Cati.

Catalina: No quiero.

Victoria: ¡Ah! ¡No! Yo no juego má [más]. Yo me voy. Yo no juego más.

La reiteración también se encuentra en combinación con otras estrategias, funcionando como un refuerzo. En el caso que presentamos a continuación, la reiteración funciona como refuerzo de la anticipación, estrategia que se presentará más adelante.

NSMEDIO – Iñaki dramatiza un juego con muñecos que se persiguen y pelean con su hermana melliza Azul y con su madre.

Madre: ¡no le digas eso a la bebita! A ver bebita... ¡Bakugan!

Azul: ¡Bakugan!

Iñaki: ¡Entonces me robo a la bebita!

Madre: ¡No te robes mi bebita!

Iñaki: Sí, me llevo.

Madre: ¡No, no, no, no, no!

Azul: [Se queja]

- **Anticipación**

En esta categoría se agruparon los casos en los que los niños proyectan cursos de acciones vinculados al punto de vista. Es posible realizar distinciones al interior de la categoría según se trate de un hecho hipotético, la afirmación de un hecho futuro o la afirmación de fines, asociados al punto de vista. A continuación presentamos distintos ejemplos que ilustran los diversos casos en los que se plasma la anticipación como estrategia argumentativa.

- *Afirmación de un hecho futuro.*

Se han observado distintas formas lingüísticas que realizan esta subcategoría. Según la situación, configura actos de habla de promesa o amenaza.

NSMEDIO – Iñaki dramatiza un juego de guerra y persecución con su hermana melliza, Azul y su madre. En el primer turno de habla, Iñaki utiliza el futuro simple del modo indicativo; lo mismo hace Azul en el cuarto turno de habla.

Iñaki: Tantaram, los tengo presos. ¡Y también me llevaré a la bebita!

Azul: ¡Ay, no!

Madre: Te llevaste a Rosario, ¡traé a pollito ya conejito, ya mismo!

Azul: [a Iñaki] ¡Te las sacaré [las naves]!

Madre: ¡Te sacaremos las naves!

Iñaki: ¡Bueno, los voy a traer! [Iñaki se va al living y regresa cantando tantaram tan taram tan]

- *Hecho hipotético*

Dentro de este subgrupo se han incluido todos los enunciados que presentan construcciones condicionales. Se las considera como anticipaciones en tanto proyectan una eventual situación futura ligada al punto de vista. Todos los casos registrados se incluyen dentro de lo que la tradición gramatical ha considerado como período hipotético real, es decir, que de cumplirse la condición, es casi seguro que se produzca la consecuencia expresada en la apódosis. Nuevamente, se han registrados casos en los que configuran actos de habla de amenaza; también presentan otros usos, como acto de habla de petición, el cual se fundamenta partir de mencionar consecuencias –positivas, negativas- que puede tener la prótasis.

NSBAJO – Agustín juega con un amigo, Carlitos (4 años), a la pelota. Agustín proyecta las consecuencias negativas que puede tener el uso de la pelota de cuero para fundamentar, primero, el pedido de cambiar de pelota; luego, el pedido de que su amigo pateo despacio.

Carlitos: ¡Dale, Agus, juguemos ahora!

Agustín: Con esta no, con esta no [se refiere a la pelota grande de cuero,] si no me va a doler la cabeza, la panza. Despacito golpea porque si no me vas a...

NSMEDIO – Julia juega con Virginia, la mujer encargada de cuidarla, y con la observadora a tomar el té y a hablar por teléfono. Virginia y la observadora conversan. Julia fundamenta el pedido de que la observadora y Virginia dejen de conversar proyectando las consecuencias negativas de esa acción.

Julia: Hola, hola, me da ocupado y cuando hablan yo no puedo escuchar.

Virginia.: Ah, bueno.

Julia: [Camina hacia otro ambiente].

Virginia: Pero no, vení, Ju, para acá porque Emilia quiere irse sino.

Julia: [A Virginia] si vos hablás (xxx).

Virginia: Dale, yo no hablo.

Julia.: Si ustedes hablan [la persona con la que juega a hablar por teléfono] ella no va a poder escuchar.

- *Afirmación de fines*

Se trata de casos en los que el punto de vista se expande mediante la mención de los fines que lo justifican y que proyectan acciones futuras.

NSMEDIO –Francisco juega con un amigo, Facundo (4 años), con muñequitos y barcos. Bruno quiere sacarle el salvavidas que tiene puesto uno de los muñequitos. Francisco expone los fines por que quiere que el muñeco continúe teniendo el salvavidas; dichos fines implican acciones futuras del muñeco.

Madre: El salvavidas sí, pero probamos sin sacarle el pelo, lo sacamos así el salvavidas.

Francisco: ¡Ey, lo necesito [el salvavidas que le sacaron al muñeco] el salvavidas para para que nade y no se ahogue!

Madre: [A Francisco] Bueno, pero [Bruno] él se lo quiere sacar ahora.

Francisco: Bruno, no, no se lo saques el salvavidas, porque si no, si no...

- **Narración**

Dentro de esta categoría se incluyen las referencias a hechos pasados que los niños utilizan como evidencia para sostener su posición.

NSBAJO – Agustín juega a la pelota con un amigo, Carlitos (4 años). Éste patea la pelota, que le pega a Agustín. Agustín justifica su posición de no querer jugar más con Carlitos refiriendo el hecho de que Carlitos le pegó con la pelota - ***no porque vo' me dejaste [pegaste] un pelotazo*** - .

Agustín: ¡Aia!

Madre: ¡Fue sin querer, fue sin querer!

Agustín: ¡Maricón vo'! [Enojado]

Carlitos: Está llorando tu pelota, Agu ¿vamos a jugar vos con ella y yo con ella, dale, Agu? ¿Vos con ella, dale?

Agustín: ¡No!

Carlitos: Y yo con esta.

Agustín: ¡No!

Carlitos: ¿Por qué? ¿Con cuál querés vo?

Agustín: No porque vo' me dejaste [pegaste] un pelotazo.

- **Mostración**

La mostración se encuentra a medio camino entre una estrategia verbal y no verbal y consiste en apoyar el punto de vista a través de gestos o performances de acciones que sintetizan diferencias no expresadas verbalmente en torno al tema de la disputa. En el primer ejemplo, la niña recurre a un gesto icónico –dibuja en el aire un cuadrado con el dedo- que difiere de la figura que está intercambiando con su madre. En el segundo caso, Agustín justifica que la pelota que están utilizando no rompe objetos ejecutando la acción de patearla.

NSMEDIO – Agustina juega con su madre a comprar y vender figuras que previamente dibujaron.

Madre: Tome cuadrado mediano.

Agustina: Gracias.

Agustina: Éste no es un cuadrado mediano.

Madre: ¿Dios mío me equivoqué?

Agustina: ¡Así son! [Con su dedo dibuja en el aire un cuadrado de tamaño distinto]

Madre: Ay perdóneme.

NSBAJO – Agustín juega con un amigo, Carlitos (4 años), a la pelota.

Carlitos: Con la otra es más mejor porque esa rompié.

Agustín: Sí, porque esta rompe la puerta.

Carlitos: Sí.

Agustín: Traemos la otra.

Carlitos: Es la de boca.

Agustín: Sí, la otra también es de Boca.

Carlitos: Sí porque sino esta rompe, no rompe nada ¿no?

Agustín: ¡No, no rompe nada, mirá, Carli! [patea la pelota]

Carlitos: Traé la otra.

- Descripción

Esta estrategia consiste en presentar características particulares de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión. La “regla de traspaso” que permite llegar a la conclusión puede quedar implícita e inclusive también puede quedar implícita la conclusión.

- Descripción de las características de un objeto

NSMEDIO – Canela juega con su hermana Julieta (6 años) a un juego de mesa que consiste en enganchar las piezas formando cadenas sin que se desarmen.

Canela: Yo voy a hacer el mío [cadena].

Julieta: Éste [cadena] es el mío.

Canela: [A punto de llorar] No se vale porque estos son mis monos.

Julieta: Yo te lo voy a hacer todo pero si me dejás alcanzame un mono que te lo voy a hacer todo.

Canela: No agarres mis monos porque mis monos son para que yo lo haga.

Julieta: Lo quiero hacer todo así como así que, armá una parte así lo juntamos, dale.

Canela: Ésta es mi parte.

Julieta: [Empieza a armar una cadena].

En este caso se observa en primer lugar el punto de vista - **no se vale** – referido a la acción del otro jugador – y se ofrece como evidencia la propiedad - **estos son mis monos** -. El topoi que funciona como “regla de traspaso”, en este caso, es que el propietario tiene pleno derecho sobre el objeto poseído.

- Descripción de las características de una situación

NSBAJO – Rocío se encuentra jugando con una amiga, Ayelén (5 años) a las figuritas. El juego consiste en golpear las figuritas con la mano, intentando darlas vuelta. El que da vuelta una figurita se la queda. Rocío se quiere quedar con casi todas las figuritas sin golpearlas.

Ayelén: Bueno. Ah, no Rocío.

Rocío: Sí, porque vo tené mucha.

En el ejemplo anterior, Rocío justifica su acción en contra de las reglas del juego a partir de la descripción de la situación en la que su compañera tiene muchas figuritas - **vo tené mucha**-. Aquí la pequeña invoca una regla social (Cobb-Moore, Danby y Farrell, 2009) “todos tenemos que tener lo mismo” que le sirve como respaldo a su argumento.

- *Descripción de características de un estado interno*

NSMEDIO – Canela juega con su hermana Julieta (6 años) a un juego de mesa que consiste en enganchar las piezas formando cadenas sin que se desarmen.

Julieta: [se ríe]

Canela: Yo yo yo [quiere enganchar monos en la cadena de Juli].

Julieta: [A la observadora] Mirá qué bien ¿no?

Observadora: Está buenísimo.

Julieta: Mirá si se nos cae todo [se ríe].

*Canela: **Basta, no te rías porque me estoy desconcentrando.***

Julieta: [Se ríe] Pará de decir cosas graciosas.

Canela: Terminalo vos [se ofende y deja de enganchar. Se queda con los brazos cruzados y no quiere hacer nada]

En el ejemplo anterior, Canela refiere a un estado interno - **me estoy desconcentrando** - para justificar el pedido de que su hermana deje de reír. La niña espera que su hermana detenga su acción en tanto refiere un estado negativo causado por dicha acción.

- Generalización

Esta estrategia consiste en presentar como pruebas para afirmar el punto de vista una conceptualización de cierto grado de abstracción de los fenómenos que son objeto de las disputa. Las generalizaciones se encuentran íntimamente ligadas a las reglas del juego. En el caso del juego dramático, se trata de la explicitación del guión (Nelson, 1996) que regula la dramatización, como se observa en los dos ejemplos que presentamos a continuación.

NSMEDIO – Julia juega a la casita con la observadora, quien pide un té que Julia dijo que iba a preparar. La niña rechaza el pedido a partir de la mención de cuál es el orden en el que se deben consumir los alimentos: no se puede tomar el té antes de la sopa.

Observadora: Mmm, yo me quedé esperando el té todavía.

Julia: no hay té, hay que esperar a hacer y tomar la sopa, primero.

Otro ejemplo que cabe mencionar es el de Agustín, quien recurre a la generalización sobre cómo tienen que patear la pelota los arqueros para anular la jugada de su compañero de juego.

NSBAJO – Agustín juega con su amigo, Carlitos (4 años) a la pelota.

Carlitos: ¡Ahora la paso!

Agustín: ¡No, quiero pasarla, dale!

Carlitos: No, esperá, yo la paso!

Agustín: ¡No! Los jugadores [se refiere a los arqueros] no tienen que patear así parado, tiene que correr. River corrió, River.

También se consideraron como generalizaciones los enunciados que contienen construcciones impersonales con el pronombre *se* y que refieren a la actividad global del juego. En estos casos la referencia a la regla concreta queda implícita.

NSBAJO - Eduardo juega con su hermano Rodrigo (10 años) al metegol

Rodrigo: Te falta tres gol para que gane, dejalo, dejale, vení, vení acá, yio vot a ganar.

Eduardo: así no se juega, así no se juege [así no se juega].

- Apelación a la autoridad

En una concepción amplia de esta estrategia argumentativa, hemos incluido en esta categoría los casos en los que los niños recurren a la intervención directa de una figura de autoridad para arbitrar en el conflicto.

NSMEDIO – Canela juega con su hermana Julieta (6 años) a un juego de mesa que consiste en enganchar las piezas formando cadenas sin que se desarmen. La hermana trata de quitarle algunas piezas a Canela.

Canela: No me saques mis monitos [a la mamá] Julieta me está sacando mis monitos.

- Propuesta Alternativa

Para llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, se han observado casos en los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo una alternativa.

NSBAJO – Rocío (4 años) juega con su amiga Ayelén (5 años) a la casita. Ayelén dramatiza el rol de madre y Rocío el de hija. Frente a la indicación de Ayelén-madre de ir a dormir y la oposición de Rocío-hija, quien quiere continuar “jugando”, Rocío propone una posición intermedia, que sea breve la extensión del momento de juego.

Rocío: Dale, dale [Quiere seguir jugando con el palo].

Ayelén: No, no juego más. Ya es de noche Rocío. A dormir.

Rocío: Ah, dale.

Ayelén: A dormir. No quiero jugar más.

Rocío: Un ratito más.

Ayelén: Bueno, un ratito más.

- Cortesía

Los niños recurren a diversos recursos de mitigación para lograr que su punto de vista sea aceptado. Entre ellos se observaron el uso de la pregunta, ruegos, modalizaciones y actos de habla indirectos.

NSBAJO – Rocío juega a la casita con su amiga, Ayelén (5 años).

Ayelén: Depué yo arreglo la cama.

Rocío: Ya me murié.

Ayelén: Ahora (xxx).

Rocío: Yo me murí ¿dale?

Ayelén: No.

En el ejemplo anterior, la elección de la pregunta como forma de mitigación ocurre en combinación con la forma *dale*. Varios ejemplos como este han sido observados a lo largo del corpus.

NSMEDIO – Fausto juega a Superman con su madre y la observadora.

Mamá: Nos mostrás así la sal de Superman. Tan taran [Cantando] Sí, es Superman.

Fausto: No, pero yo quiero el disfraz de Clark Ken.

Mamá: Con qué, pero vos como tenés la capa puesta, cuidado, cuidado cuando revoleas la capa. Los poderes de Superman no están revoleando la capa porque lo podes pegar a alguien al voleo.

Fausto: Bueno pero...

Observadora: Dejalo, vos ya te transformaste en Superman con capa además, genial.

Fausto: No pero, mami porfi.

Observadora: Vení, mostrame una cosa.

Fausto: Le puedo mostrar a ella cómo [Clark Kent] corre, me saco la camisa.

Observadora: Escuchame.

Madre: No sé si tengo otra camisa con broches (xxx).

En este caso, el punto de vista de niño – explicitado al inicio del intercambio – *no, pero yo quiero el disfraz de Clark Ken* - es rechazado por la madre. El niño insiste mediante ruegos - ***mami porfi*** - y modalizaciones - ***le puedo mostrar a ella cómo [Clark Kent] corre, me saco la camisa*** -.

Un caso más que ilustra las diversas formas de mitigación utilizadas por los niños es el que sigue a continuación. En él, la niña le da voz al personaje y realiza actos de habla indirectos para rechazar las propuestas que le hace el personaje de la observadora.

NSMEDIO - Agustina juega a las princesas con la observadora. Dramatiza el cuento de Aurora.

Agustina: ¿Porque querías que nosotras volviéramos?

Observadora: Porque quiero bailar una canción más con Aurorita.

Agustina: Ya es muy tarde mañana podemos.

Observadora: Pero no, porque yo quiero bailar una canción más con vos, porque yo soñé con vos.

Agustina: [Voz de resignación] Ya es tarde.

Observadora: ¿Se van?

Agustina: Perdón por decir eso, pero nos tenemos que ir.

Observadora: Pero una canción más...

Agustina: No.

- Agresión verbal

Se incluyeron en esta categoría los insultos, agresiones, burlas, etc., que surgen ante la oposición de dos puntos de vista.

NSBAJO – Eduardo juega al metegol con su hermano Rodrigo (10 años). Comienzan a pelear. La madre interviene proponiendo una solución que es aceptada por Rodrigo y rechazada por Eduardo. El niño recurre a insultos para atacar la posición de su hermano.

Madre: No peleen, porque el juego, les quito, eh. Edu, esto está roto. Cuando venga papá le vamos a pedir que ponga.

Eduardo: Noo.

Rodrigo: Siii.

Eduardo: Puto.

Madre: Eduardo yia, basta.

Eduardo: Sí, puto.

Madre ¿Quién está hablando macanas?

Eduardo: Él es un puto.

Madre: Andá a traer la ojota, Rodrigo. Andá a meter la boca, en la heladera.

4. Conclusiones

A lo largo de los segmentos de interacción presentados en este trabajo hemos dado cuenta de las diversas formas mediante las cuales los niños sostienen sus puntos de vista en disputas en el marco de situaciones de juego. Los datos vienen a confirmar la posición presentada en las

investigaciones antecedentes (Cobb-Moore, Danby y Farrell, 2009; Stein y Albrow, 2001; Zadunaisky Elhrich y Blum-Kulka, 2010) acerca del despliegue de habilidades argumentativas en niños pequeños.

El sistema de categorías elaborado –estrategias argumentativas de reiteración, anticipación, generalización, mostración, mitigación, descripción y agresión verbal- fue realizado a partir de la observación de interacciones de niños de 4 años, por lo cual resta ahondar sobre posibles diferencias evolutivas con niños de mayor y menor edad. Asimismo, resta evaluar diferencias por grupo sociocultural de pertenencia de los niños. Si bien todas las categorías fueron registradas tanto en sectores medios como en sectores urbano marginados, se observan diferencias en el volumen en que se presenta cada una, lo cual será objeto de próximos trabajos.

Bibliografía

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., & Farrell, A. (2009) Young children as rule markers. *Journal of Pragmatics*, (41), pp.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), pp. 583-595.

Eisenberg, A. R. (1987) Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, Vol. 1, (2), pp. 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*. Buenos Aires: Paidós.

Gumperz, J. (1982) The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.

Gumperz, J. (1984) Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.

- Leontiev, A. N. (1981) The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Shape.
- Mondada, L. & 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.
- Ortega de Hocevar, S. (2007) *La génesis de la argumentación*. Disponible en http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PL%201%20HOCEVAR.pdf.
- Pekarek Doehler, S. (2006) Compétence et langage en action . *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, (84), pp. 9-45.
- Pellegrini, A. (1982) The construction of cohesive text by Preschoolers in two play contexts. *Discourse Processes*, (5), pp. 101-108.
- Pellegrini, A. (1984) Effects of experimental play contexts of the development of preschooler's functional language. *Journal of Pragmatics*, (8), pp.211-219.
- Pellegrini, A. (1985) The narrative organization of children's fantasy: The effects of age and play context. *Educational Psychology*, (5), pp. 17-25.
- Pellegrini, A. (1986) Play Centers and the Production of Imaginative Language. *Discourse Processes*, Vol. 9 (1), pp. 115-125.
- Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, L. (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Peronard, M. (1991) Antecedentes ontogenéticos de la argumentación, *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch* . Elisabeth Luna Traill (coord), Vol. 3, 1991 (Lingüística indoamericana y estudios literarios), pp.417-431.
- Rosemberg, C. R. (2008) El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad del Valle, Cali.

Stein, N. L. & Albro, E. R. (2001) The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2&3), pp. 113–133.

Strauss, A. L., Corbin, J. (1991) *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi: Sage.

Toulmin, S. (2005) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

van Eemmeren, F. , R. Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (2006) *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Vigotsky, L. S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Wertsch, J, (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Zadunaisky Ehrlich, S. y Blum-Kulka, S. (2010) Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21 (2), pp. 211–233.