

Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas

Narration and disputes between children. An analysis of early argumentations

Florencia Alam

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en psicología Matemática
y Experimental, Buenos Aires, Argentina
florenciaalam@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en psicología Matemática
y Experimental, Buenos Aires, Argentina
crosem@hotmail.com

Received: 04-05-2014 **Accepted:** 02-08-2014

Resumen: El presente estudio se propone analizar los recursos discursivos que emplean niños de 4 años de barrios urbano marginados de Buenos Aires, Argentina, cuando, en el marco de la narración de eventos futuros producidas en interacción con un par, se producen disputas. El corpus de datos incluye 20 narrativas sobre un evento futuro producidas por 20 niños de 4 años en interacción con un niño de su misma edad. Las narrativas, inducidas por la investigadora, se basaron en una vista a un zoológico que los niños irían a realizar una semana después. Se realizaron video filmaciones de las narrativas que luego fueron transcritas. Para el análisis de la información empírica se siguió una lógica cualitativa a partir de las herramientas metodológicas del análisis de la conversación utilizadas en investigaciones antecedentes (Goodwin & Goodwin, 1990). Se consideraron la entonación, los movimientos cinésicos, la dirección de la mirada, la posición corporal y el uso del espacio. El análisis de las disputas entre los niños puso de manifiesto que los niños apelaban tanto a información verbal como a una multiplicidad de campos semióticos de forma yuxtapuesta que les permitía enfatizar la fuerza argumentativa de sus emisiones. Los resultados del presente estudio constituyen nueva evidencia empírica en relación con trabajos recientes (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa) que mostraron que ya desde los 3 años los niños son capaces de emplear diversas estrategias argumentativas en el marco de disputas con sus pares.

Palabras clave: Narraciones sobre eventos futuros, interacciones entre pares, disputas, multimodalidad.

Abstract: The present study aims to analyze the discursive resources used by 4 year-old children from marginalized urban neighborhoods of Buenos Aires, Argentina, when, in the framework of a narrative about future events produce in interaction with a peer, disputes occur. The corpus includes 20 narratives about a future event produced by 20 4 year-old children in interaction with a child of the same age. Narratives, induced by the researcher, were based on a visit to a zoo that the children would perform a week later. The narratives were video recorded and then transcribe. For the data analysis a qualitative logic was followed that employed conversation analysis tools used in previous research (Goodwin & Goodwin, 1990). Intonation, kinetic movements, gaze direction, body position and use of space were considered. The analysis of the disputes among children showed that children employed both verbal information as well as a multiplicity of semiotic fields that allowed them to emphasize the argumentative force of their utterances. The results of this study provide new empirical evidence regarding recent work (Migdalek, Santibáñez & Rosenberg, in press) that showed that from age 3 children are able to use different argumentative strategies in the context of disputes with their peers.

Keywords: Narratives about future events, peer interactions, disputes, multimodality.

1. Introducción

Una serie de estudios que, enmarcados en una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Nelson, 1996, 2007), se focalizaron en las narrativas infantiles han mostrado las diferentes formas de narraciones. En efecto, tanto las anticipaciones sobre eventos futuros como los relatos de experiencia pasada y las ficciones pueden adoptar la forma de un discurso narrativo (Hudson, 2002, 2006; Lucariello & Nelson, 1987; McCabe, Bailey & Melzi, 2008; Nelson, 1989; Nelson & Fivush, 2004; Schick & Melzi, 2010).

Las narrativas sobre eventos futuros han sido menos estudiadas que las narrativas sobre eventos pasados (Hudson, 2006) o que las narrativas de ficción. La mayoría de los estudios que analizaron el modo en el que los niños se refieren a eventos que aún no han tenido lugar se han focalizado en las producciones de niños preescolares en situaciones individuales (Alam, Rosemberg & Migdalek, 2014; Atance & O'Neill, 2005; Hudson, Shapiro & Sosa, 1995; Rosemberg, Alam & Migdalek, 2013; Vásquez Echeverría, 2013).

Muy pocos estudios han analizado las narrativas sobre eventos futuros que producen los niños pequeños en situaciones de interacción (Hudson, 2002, 2006; Stein, 2013; Stein, Menti, Arrúe & Rosemberg, 2014). Así, por ejemplo, Stein (2013; Stein, Menti, Arrúe & Rosemberg, aceptado) en un estudio longitudinal sobre narrativas de eventos pasados y narrativas de eventos futuros producidas en situaciones de interacción entre niños de 2:6 y 3:6 y madres de sectores medios encontró que en las conversaciones sobre eventos futuros las madres recurrían a eventos habituales y a eventos pasados para construir una representación posible del evento futuro.

Hudson (2002, 2006) comparó conversaciones acerca de eventos pasados y futuros en díadas de madres y niños de 2:6 y 4 años de edad. Los resultados mostraron que mientras que en las narrativas sobre eventos pasados las madres utilizaban solo recursos referidos al pasado para elicitarse el relato infantil, en los intercambios sobre eventos futuros el lenguaje temporal utilizado por la madre era más complejo, ya que yuxtaponía referencias al pasado, presente y futuro e incluía formas lingüísticas hipotéticas. Asimismo en las conversaciones sobre eventos futuros las madres empleaban una mayor cantidad de términos temporales convencionales que en las conversaciones acerca del pasado. Probablemente ello se deba a que, como en las conversaciones sobre eventos futuros los participantes no comparten una representación del hecho sobre el cual conversan, los términos temporales resultan más importantes para construir lingüísticamente el hecho anticipado.

Tanto los estudios de Stein (2013; Stein, Menti, Arrúe & Rosemberg, aceptado) como los de Hudson (2002, 2006) han sido llevados a cabo con poblaciones de sectores medios. Estos trabajos se han focalizado en el impacto de la interacción de la madre en el desempeño del niño pequeño tomando como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, que considera a la díada madre-niño como el núcleo del desarrollo. Sin embargo, tal como se ha mostrado en otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Arrúe, 2012; Rogoff, 1993, 2003; Rosemberg, Stein & Alam, 2013; Stein & Rosemberg, 2012, entre otros), en estos contextos culturales el aprendizaje y el desarrollo infantil se producen en gran medida a partir de la participación de los niños pequeños en situaciones de interacción con otros niños.

Las interacciones entre niños han sido abordadas por estudios que se

enmarcan en diferentes perspectivas. Así, por ejemplo, los trabajos realizados desde la psicología sociocultural (Coll, 1991; Fawcett & Garton, 2005; Forman & Cazden, 1984; Mashburn, Justice, Downer & Pianta, 2009, entre otros) se focalizaron en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución del problema. Estos trabajos tomaron como objeto de estudio tanto tareas cognitivas desarrolladas por niños de igual edad en el marco de interacciones colaborativas (Forman & Cazden, 1984; Guberman & Saxe, 2000; Ogden, 2000, entre otros), como los procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea (Azmitia, 1988; Fawcett & Garton, 2005; Verba, 1998; entre otros).

Por su parte, desde la perspectiva de la cultura de pares (Corsaro, 1992, 2003; Hamo & Blum-Kulka, 2007), empleando una metodología etnográfica, se han analizado los modos en que los niños en interacciones con sus pares construyen relaciones sociales en el juego (Corsaro, 2003), negocian las identidades de género (Kyratzis, 1999) y las relaciones de poder (Goodwin, 1990). Desde esta perspectiva, una serie de trabajos se han focalizado en el habla entre pares (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Goodwin, 1990; Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni, 2004; Blum-Kulka & Snow, 2004; Hamo & Blum-Kulka, 2007). Estos trabajos buscan integrar la perspectiva discursiva para dar cuenta de cómo las conversaciones entre niños pueden ser un espacio importante para el desarrollo pragmático de los niños, a la vez que permiten la construcción de una cultura propia.

Así, por ejemplo, Hamo y Blum-Kulka (2007) analizaron conversaciones espontáneas entre niños de jardín de infantes israelíes durante situaciones de juego libre. El análisis mostró que las conversaciones entre niños cumplen funciones similares a las de los adultos: construir un sentido de comunidad, negociar roles sociales y relaciones de poder y establecer normas compartidas. Las conversaciones, también permiten a los niños desarrollar conocimiento pragmático. Los autores señalaron que al igual que en las conversaciones entre adultos las conversaciones entre niños son altamente sensitivas al contexto y dependientes del marco social y del tipo de actividad en el que se producen. El análisis de los intercambios mostró que los niños de preescolar utilizan patrones interactivos similares a los que adoptan los adultos, como por ejemplo emisiones coconstruidas o estrategias para involucrar a la audiencia.

Una serie de estudios enmarcados en el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Goodwin & Heritage, 1990; Sindell, 2010) y la lingüística interaccional (Mondada, 2001) se focalizaron en las interacciones entre niños atendiendo a los procesos a través de los cuales los niños construyen significado de modo compartido en las situaciones de interacción (Goodwin & Goodwin, 1990; Sidnell, 2010; Unamuno, 2008; Migdalek y Rosemberg, 2013).

Algunos de estos trabajos se han centrado en las interacciones entre niños en situaciones de juego. Así, por ejemplo, Goodwin y Goodwin (Goodwin & Goodwin, 1990; Goodwin & Goodwin, 2000; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror, 2002) analizaron interacciones entre niños de 13 años afroamericanos en las que, durante el juego, se producían disputas. Los resultados mostraron que los niños empleaban distintos recursos, tales como el cambio de contenido temático durante la secuencia conversacional, elevaciones en el tono de voz y alargamientos vocálicos o la posición corporal y el uso de los artefactos presentes en el entorno, para sostener su punto de vista.

Migdalek (2013; Migdalek y Rosemberg, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa; Migdalek, Rosemberg y Santibáñez, en prensa) se focalizó en las disputas que se producían entre niños de jardín de infantes en el marco de situaciones de juego. Los resultados mostraron que los niños ya desde los 3 años emplean variadas estrategias argumentativas verbales y no verbales en los contextos de disputa. Estos trabajos señalan la importancia de analizar la yuxtaposición de información de distintos campos semióticos que se produce en la interacción como componentes que conforman la fuerza argumentativa de los enunciados que los niños despliegan en las disputas.

Desde distintas perspectivas se han analizado las narrativas producidas por niños en interacción con sus pares (Umiker-Sebeok, 1979; Preece, 1987; Hayes & Casey, 2002; Küntay & Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008). En el marco de investigaciones que desde la psicología se centran en el impacto de las interacciones en el desempeño y el desarrollo cognitivo, Hayes y Casey (2002) compararon la producción de un relato de ficción realizado de forma individual o en díadas integradas por niños de la misma edad. Participaron de este estudio 36 niños de 3 a 5 años. El entrevistador le mostraba a un niño de forma individual o a una pareja de niños una imagen

de un sapo y les solicitaba que contaran una historia que comenzaba con la frase “Había una vez un sapo”. A medida que los niños narraban el entrevistador escribía en una pizarra el relato. Los resultados pusieron de manifiesto que las díadas produjeron relatos más extensos, tanto en términos de palabras como de proposiciones. Asimismo, se identificó en las díadas un mayor uso de conectores, en particular de tipo aditivo. Sin embargo, el mayor uso de conectores no siempre implicaba una relación coherente entre los enunciados conectados. En cambio, los niños que relataron de forma individual utilizaron menor cantidad de conectores pero sus relatos contenían un porcentaje más alto de enunciados conectados lógicamente. El análisis de los relatos puso de manifiesto que en la condición de interacción muchas veces cada niño narraba un cuento distinto. Los autores sostienen que estos resultados ponen de manifiesto que los niños a esta edad tienen dificultades para coordinar enunciados sucesivos con otro niño.

Sin embargo, otros trabajos, llevados a cabo en contextos naturales y desde perspectivas que buscan integrar el microanálisis discursivo al estudio del desempeño infantil, mostraron que los niños son capaces de atender a los aportes realizados por sus interlocutores, aportando a su vez emisiones que se insertan de manera coherente en la secuencia conversacional (Keenan, 1979; Küntay & Senay, 2003; Nicolopoulou & Richner, 2004; Rosemberg, Stein & Silva, 2011). Así, por ejemplo, Keenan (1979) realizó observaciones de conversaciones espontáneas entre mellizos de 3 años que mostraron que tempranamente los niños podían mantener un diálogo coherente a lo largo de varios turnos, y que esto se lograba porque los niños atendían al turno precedente realizado por su compañero. El análisis de las conversaciones mostró que en los casos en los que uno de los niños no atendía a la emisión del locutor, éste llamaba la atención de su interlocutor mediante diversas estrategias. Asimismo, Preece (1987) analizó 90 horas audiograbadas de conversaciones espontáneas entre 3 niños de preescolar y primer grado. Los resultados mostraron que los niños en sus conversaciones producían una gran cantidad de narrativas, en su mayoría sobre experiencias personales. Asimismo, el estudio puso de manifiesto un importante número de narrativas producidas de forma colaborativa entre los niños. Es posible que la situación de elicitación empleada en el trabajo de Hayes y Casey (2002) haya incidido en la producción infantil. En este sentido,

diversos trabajos han señalado que el input que se les proporciona a los niños en las investigaciones inducidas puede afectar la producción (Pratt & Mac Kenzie-Keating, 1985; Shapiro & Hudson, 1991; Malher, 2000; Vion & Colas, 2005; Sánchez Abchi, Moyano & Borzone, 2011).

Küntay (Küntay & Senay, 2003; Küntay, 2009) analizó narrativas de experiencias personales producidas por niños de jardín de infantes en situaciones naturales en la escuela. Los resultados mostraron que muchas veces los niños se apoyan en los relatos de los otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, en reiteradas ocasiones cuando los niños escuchan el relato de una experiencia relatada por otro niño, producen una narrativa propia sobre un evento similar. Las narrativas que los niños despliegan en estos casos suelen presentar una estructura más elaborada que la de la narrativa precedente y suelen apelar a recursos que les permiten diferenciar su relato del anterior.

En coincidencia con los resultados del estudio de Küntay, el estudio de Rosemberg, Silva y Stein (2011) sobre las narrativas de experiencia personal que producen niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas de Argentina en situaciones naturales en sus hogares puso de manifiesto un elevado número de narrativas producidas en el marco de conversaciones entre los niños. Además de observarse que los niños en situaciones compartidas producían narrativas acerca de un mismo tema que las escuchadas en los intercambios previos, se identificó un importante número de narrativas en conversaciones polémicas. Estas narraciones, que presentaban un elevado número de recursos complejos, tales como conectores causales, eran empleadas por los niños con fines argumentativos, como evidencia para convencer a la audiencia.

En un estudio con una población similar, pero en situaciones inducidas, Alam y Rosemberg (2013) compararon el uso de conectores en narrativas de ficción producidas por niños de 4 años en tres condiciones: en interacción con un niño mayor, en interacción con un niño de la misma edad y en una situación individual. Los resultados mostraron que los niños empleaban un mayor número de conectores adversativos en la interacción con un par. El análisis cualitativo de las interacciones puso de manifiesto que la simetría entre los niños de igual edad daba lugar a disputas en las que los niños apelaban al uso de conectores adversativos para sostener su punto de

vista. Sin embargo, el uso de este conector se caracterizó, siguiendo a Levy y Nelson (1994), como pragmático discursivo en tanto que la oposición que establecía entre los argumentos no constituía un “argumento válido”.

Diversos estudios han señalado una estrecha relación entre narrativa y argumentación (Arrúe & Alam, 2012; Carranza, 2000; Goodwin, 1990; Rosemberg, Stein & Silva, 2011). En el caso particular de las narrativas producidas por niños pequeños, cabe señalar que en un trabajo comparativo Arrúe y Alam (2012) y Arrúe, Rosemberg y Alam (2014) encontraron que los niños de poblaciones urbano marginadas empleaban en mayor medida que sus pares de sectores medios narraciones que, en el marco de disputas, cumplían la función de argumentar.

Sin embargo, la relación entre narración y argumentación no ha sido estudiada en las narrativas sobre eventos futuros que producen niños pequeños en interacción con sus pares. Es por ello que el presente estudio se propone analizar los recursos discursivos que emplean niños de 4 años de barrios urbano marginados de Buenos Aires, Argentina, cuando, en el marco de la narración de eventos futuros en interacción con un par, se producen disputas.

2. Metodología

2.1. Corpus

El corpus de datos del presente estudio incluye 20 narrativas sobre un evento futuro producidas por 20 niños de 4 años en interacción con un niño de su misma edad. Las narrativas fueron inducidas por la investigadora. Se realizaron video filmaciones de las narrativas que luego fueron transcritas de acuerdo a las pautas que se especifican en el anexo 1.

Los niños que participaron en este estudio concurren a una escuela ubicada en un barrio urbano marginado de Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú.

2.2. Obtención de la información empírica

Las narrativas se basaron en una visita a un zoológico que los niños irían a realizar una semana después. La investigadora colocaba a la vista de los niños una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban, les entregaba a los niños una hoja y lápices y les pedía que pensarán y dibujaran lo que creían que iban a hacer en el evento al que irían a asistir. Luego se retiraba para que ellos pudieran pensar y dibujar, y les solicitaba que, al terminar, la llamaran. Una vez que los niños la llamaban, la investigadora les preguntaba qué habían dibujado, a continuación, guardaba los dibujos y les pedía que le contaran qué iban a hacer en el zoológico.

2.3. Análisis de la información empírica

Se siguió una lógica cualitativa a partir de las herramientas metodológicas del análisis de la conversación y la sociolingüística interaccional utilizadas en investigaciones antecedentes (Goodwin & Goodwin, 1990; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror, 2002; Migdalek & Rosemberg, 2013). Específicamente, se consideraron fenómenos como entonaciones particulares, movimientos cinésicos, la dirección de la mirada, la posición corporal y el uso del espacio.

Para el proceso de análisis de la información empírica se seleccionaron del corpus de narrativas las secuencias conversacionales en las que se producían disputas entre los niños. A continuación se analizaron los recursos verbales y no verbales que los niños desplegaban en el contexto de las disputas.

3. Resultados

El análisis de las interacciones entre los niños puso de manifiesto que en el proceso de construcción de la narrativa de un evento futuro se generaban disputas entre los niños. Se observó que en el marco de estas disputas los

niños recurrían a diversos recursos verbales y no verbales de forma yuxtapuesta con el objeto de sostener su punto de vista.

Entre los recursos verbales identificados, cabe mencionar el uso de conectores causales que introducían justificaciones del propio punto de vista, tal como se muestra en el fragmento de intercambio entre Brian y Celeste.

Ejemplo 1: Brian (4 años) y Celeste (4 años)

1 INVESTIGADORA: y cómo vamos a ir hasta el zoológico /

2 CELESTE: =e:::=

3 BRIAN: =tenés= que tomar un remi [:remis] y después doblás este derecho después- ((mueve la mano sobre la mesa mostrando el recorrido))

imagen 1

4 CELESTE: no\ =después= ((le toca el brazo a Brian)) imagen 2

5 BRIAN: =y de ahí llegas=

6 CELESTE: no\ tenés que tomar un remi [: remis] ((levanta un dedo mostrando uno)) imagen 3 después otro remi [: remis] ((levanta dos dedos mostrando dos)) y ahí llegas porque con mi papá tomamos dos remises ((mantiene los dos dedos levantados)) imagen 4

7 INVESTIGADORA: muy bien (.) entonces Celeste vos decís dos remises y vos Brian uno/

8 BRIAN: no dos ((levanta dos dedos mostrando dos)) imagen 5



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

En la secuencia de intercambio entre Brian y Celeste ambos niños intentan tomar el turno de habla y el comienzo de sus emisiones se superpone –turnos 2 y 3–. Brian logra mantener el turno y comienza a explicar cómo llegar hasta el zoológico valiéndose de movimientos cinésicos (imagen 1), – *tenés que tomar un remi [:remis] y después doblás este derecho después– ((con la mano muestra el recorrido sobre la mesa))–. Celeste primero dirige la mirada a su compañero (imagen 1), y luego lo interrumpe. Para ello, no solo se superpone verbalmente, sino que, como se pone en evidencia en la imagen 2, se vale de un recurso corporal: le toca el brazo a Brian llamando así su atención. Celeste comienza entonces a explicar su versión sobre cómo llegar al zoológico concluyendo la secuencia narrativa con una construcción causal –*porque con mi papá tomamos dos remises–* que justifica la importancia de la secuencia que acaba de exponer y el hecho de haber interrumpido y negado la secuencia narrativa de Brian. Brian parece aceptar este relato como una justificación válida, porque a continuación, no solo*

dice que van a tomar dos remises sino que repite el gesto del número dos empleado antes por Celeste (imagen 5).

Cabe analizar los cambios en la posición corporal de Brian, en tanto que también dan cuenta de la “aceptación” de la información proporcionada por Celeste. Al comienzo de la secuencia cuando es él quien toma el turno, se encuentra erguido en la silla con el brazo extendido sobre la mesa para explicar el recorrido del remís (imagen 1). Luego, cuando Celeste toma el turno, Brian si bien ya no tiene el brazo extendido se mantiene erguido e inclinado hacia adelante (imagen 3). En la siguiente imagen, cuando Celeste justifica su narrativa por medio del relato pasado, Brian se recuesta levemente hacia atrás (imagen 4). Por último, cuando el niño responde a la pregunta de la investigadora sobre cuántos remises van a tomar, la imagen 5 muestra a Brian con el cuerpo ya más retraído y el gesto que emplea para mostrar que son dos remises tapa su cara.

En otra de las secuencias conversacionales se identificó el uso de conectores adversativos en conjunto con movimientos cinésicos, cambios en la entonación, alargamientos vocálicos y pausas que les permitían a los niños marcar oposición con respecto al argumento de su compañero.

Ejemplo 2: Ariel (4 años) y Diego (4 años)

- 1 DIEGO: yo quiero darle la comida con una caña a la jirafa
- 2 INVESTIGADORA: a la jirafa (.) muy bien-
- 3 ARIEL: a:::: NO::: \ porque la jirafa comen hojas las hojas están más altas de los arboles porque somos muy pequeños no las pueden alcanzar
- 4 DIEGO: pero la otra la chiquitita la que tiene hambre ((señala la boca)) las chiquititas
- 5 ARIEL: pero (.) cómo las podemos alcanzar / QUÉ/ ponemos una escalera/ a::: NO:::
- 6 DIEGO: la subimos así con la escalera ((mueve los dedos simulando una escalera)) en el fondo y ahí la agarro la agarra la jirafa le metés ((junta las manos formando un hueco))
- 7 ARIEL: no\
- 8 DIEGO: sí\
- 9 ARIEL: pero QUÉ / querés que te corte la mano /
- 10 DIEGO: sí \

11 ARIEL: la jirafa/ querés que te corte la mano ((abre las manos hacia los costados de su cara mostrando sorpresa)) /

12 DIEGO: sí \

En la secuencia que se presenta en el ejemplo 2, Diego comienza diciendo que quiere darle de comer a las jirafas. Ariel niega la posibilidad de llevar adelante la acción propuesta por Diego introduciendo para ello un problema: las hojas están muy altas y, como ellos son chiquitos, no las pueden alcanzar. A su vez, remarca la imposibilidad de llevar a cabo la acción a través del alargamiento vocálico y del énfasis en la partícula negativa *-a::: NO:::-*. Diego entonces presenta una alternativa *-darle de comer a las jirafas chiquitas-* introducida por un conector adversativo y un movimiento cinésico *-la que tiene hambre ((señala la boca))-*. Ariel también recurre al uso del conector para plantear otro problema, cómo alcanzar a las jirafas, al hacerlo emplea una pausa breve a continuación del conector y enfatiza la introducción del interrogante *-pero (.) cómo las podemos alcanzar/-*. En este planteo parecería desconocer la alternativa presentada previamente por Diego. Sin embargo, Diego no se detiene frente a la dificultad y la resuelve *-la subimos así con la escalera-* apoyándose a su vez en movimientos cinésicos que acompañan su explicación y con los que parecería querer representar visualmente la posibilidad de realizar las acciones propuestas. Ariel niega la posibilidad y, viendo que Diego insiste, presenta un argumento en el que acepta la posibilidad de darle de comer a las jirafas pero plantea un problema mucho mayor y más extremo: *la jirafa puede cortarle la mano*. Nuevamente el contraargumento que presenta Ariel es introducido por un conector adversativo y por un énfasis en la entonación.

En otras situaciones de disputa se observó que los niños incluían cambios en el contenido temático de la secuencia conversacional.

Ejemplo 3: Ariel (4 años) y Diego (4 años)

1 INVESTIGADORA: cuando lleguemos qué vamos a hacer / llegamos y qué es lo primero que vamos a hacer /

2 DIEGO: Yo voy a ver si =si hay la tortuga=

3 ARIEL: {grita} =no xxx e:::=

4 INVESTIGADORA: cómo/

5 ARIEL: sabés que que a los tantos [: chanchos] les podemos dar de comer /

6 INVESTIGADORA: a quiénes/

7 ARIEL: a los tantos [: chanchos] les podemos dar de comer el pato [: pasto]

imagen 6

8 INVESTIGADORA: a::\ a los chanchos (.) qué bueno

9 ARIEL: =les podemos dar=

10 DIEGO: =a mí no me gustan= los chanchos ((niega con la cabeza)) porque es así los chanchos con una panza así ((extiende los brazos a ambos lados del cuerpo mostrado tamaño)) ^{imagen 7} yo los vi a unos chanchos que tenía la panza así ((extiende los brazos a ambos lados del cuerpo mostrado tamaño)) porque me quería comer a mí la cabeza ((se toca la cabeza)) y ahí me perseguía y Yo me iba para que no me persiga ((agita la mano))

ARIEL: [a DIEGO-----]

11 INVESTIGADORA: claro

12 ARIEL: xxx ((se sopla las manos y se toca la cara con la manos)) ^{imagen 8}

[hacia el costado-----]

13 DIEGO: y así frené y así frené así frené Yo ((mueve la mano hacia adelante como si frenara)) =o:::=-

[a ARIEL] ^{imagen 9}

14 ARIEL: =sabés que xxx= y cuando Yo vine mi mamá se olvidó el guardapolvo y Yo me quedé sin guardapolvo



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9

Al comienzo de la secuencia de interacción se produce una superposición entre Ariel y Diego –turno 2 y 3–. Ariel logra mantener el turno de habla y Diego gira el torso hacia atrás quedando de espaldas a la mesa (imagen 6). En el turno 9, Diego se da vuelta nuevamente y se superpone a Ariel. Diego logra tomar el turno y comienza a explicar por qué no le gustan los chanchos, recurriendo para ello a una serie de movimientos cinésicos (imagen 7) y a la introducción de un relato de experiencia pasada. Estos recursos parecen ser efectivos porque Ariel no solo no vuelve a interrumpir a Diego, sino que además le dirige la mirada (imagen 7).

Sin embargo, en el turno 12 Ariel comienza a intervenir verbalmente y a realizar movimientos que parecerían estar destinados a interrumpir el relato de Diego (imagen 8). Es posible pensar que estas acciones “desestabilizadoras” estén relacionadas con la intervención de la investigadora en el turno 11 que da cuenta de que está atendiendo al relato de Diego. En tanto que la investigadora cumple el rol de audiencia, cabe pensar que el hecho de mostrar interés en el relato puede haber dado lugar a que Ariel también quisiese ser narrador. Diego parecería percibir la falta de atención de Ariel, ya que al comienzo del turno 13 mira de reojo a Ariel (imagen 9). Es posible que el hecho de ver que su compañero ya no le dirige la mirada y que además está realizando otra actividad –*se sopla las manos y se toca la cara con la manos*– lleve a Diego a repetir la emisión –*y así frené*– acompañándola de movimientos cinésicos –*mueve la mano hacia adelante como si frenara*– y de onomatopeyas –*o:::-* buscando así recuperar la atención de su compañero. Ariel, sin embargo, se superpone a la onomatopeya de Diego y comienza a relatar una experiencia que no guarda una relación

temática ni con el relato de Diego, ni con el evento foco de la narrativa futura –*cuando Yo vine mi mamá se olvidó el guardapolvo y Yo me quedé sin guardapolvo*–.

Si consideramos los intentos previos de Ariel por desestabilizar el relato de Diego y así poder recuperar el rol de narrador, como también el contexto de disputa por el turno de habla que se genera a lo largo de la secuencia interaccional, podemos pensar que la falta de relación temática entre las narrativas no está dada por una dificultad del niño para configurar la coherencia del relato sino como un recurso para poder recuperar el interés de la audiencia y, por lo tanto, el rol de narrador, aún cuando ello conlleva un desvío del contenido temático de la secuencia conversacional.

4. Discusión

El análisis de las narrativas sobre eventos futuros producidas entre niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas puso de manifiesto que en el proceso de construcción interaccional de la narrativa se producían disputas entre los niños. En el marco de esas disputas los niños empleaban diversos recursos discursivos que les permitían argumentar, así como mantener u obtener el turno de habla. Como ya fue señalado en estudios anteriores (Goodwin & Goodwin, 1990; Goodwin & Goodwin, 2000; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror, 2002; Migdalek & Rosemberg, 2013), los niños apelaban tanto a información verbal como a una multiplicidad de campos semióticos de forma yuxtapuesta que les permitía enfatizar la fuerza argumentativa. En efecto, se encontró que los niños empleaban en conjunto con las emisiones verbales en las que presentaban argumentos opuestos a los de sus compañeros, alargamientos vocálicos, énfasis, movimientos cinésicos y cambios en la posición corporal. En este sentido, y en consonancia con los trabajos realizados desde el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin y Heritage, 1990; Sindell, 2010) y la lingüística interaccional (Mondada, 2001), el presente estudio permite dar cuenta de la importancia de considerar en las interacciones, y en particular entre niños, el uso de información multimodal.

Entre los recursos verbales identificados el análisis puso de manifiesto que en las situaciones analizadas los niños empleaban construcciones

causales que justificaban su punto de vista. Este mismo recurso había sido identificado por Rosemberg, Silva y Stein (2011) en un estudio en el que analizaron narrativas de experiencia pasada que se insertaban en situaciones polémicas en una población similar a la del presente estudio. Es posible ponderar la importancia del uso de estos recursos por parte de niños de 4 años cuando se atiende a estudios previos (Levy & Nelson, 1994; Nelson, 1996; Tomasello, 2003; Vion & Colas, 2005) que señalaron la dificultad que implica para los niños de esta edad el empleo de conectores causales. En este sentido, es posible pensar que las interacciones entre pares pueden ser un espacio de aprendizaje para los niños pequeños en tanto dan lugar al uso de recursos discursivos complejos.

Asimismo, en consonancia con el estudio de Alam y Rosemberg (2013) sobre narrativas de ficción a partir de imágenes producidas entre niños de 4 años se observó el uso de conectores adversativos para presentar contraargumentos. Sin embargo, mientras que en las narrativas de ficción, objeto de dicho estudio, el uso de los conectores adversativos respondía a un uso pragmático discursivo en tanto que no permitía establecer una relación adversativa “válida”, en las narrativas de eventos futuros analizadas en el presente estudio el conector era empleado de forma adversativa para marcar contraargumentos “válidos” que señalan oposición con respecto a los argumentos provistos por su interlocutor. Esta diferencia podría deberse a que si bien la secuencia de imágenes constituye un sostén que les permite a los niños estructurar su narrativa, también los limita en relación con los argumentos que pueden proporcionar en una disputa. Por su parte, las narrativas de eventos futuros, en tanto que se refieren a un evento que aún no ha sucedido, permiten una mayor versatilidad en los argumentos y contraargumentos que los niños pueden desplegar.

Otro de los recursos identificados en las situaciones de disputa fue el cambio en el tópico de la secuencia conversacional. Como se mostró en el análisis de los intercambios el empleo de este recurso respondía a un intento por recuperar el rol de narrador en contextos de disputas entre los niños y no a una dificultad por establecer un relato coherente. Trabajos previos de Goodwin y Goodwin (1990) también mostraron el empleo de este recurso en situaciones de disputa entre niños durante situaciones de juego.

Los resultados del presente estudio se diferencian de los resultados de Hayes y Casey (2002), quienes encontraron que los niños de 4 años

que producían un relato en interacción con un par no lograban coordinar enunciados sucesivos con el otro niño. Como se mostró en el análisis de los intercambios, los niños atendían a las intervenciones de su compañero. Es posible que esta diferencia se deba a que el estudio de Hayes y Casey (2002) se focalizó en el relato producido por los niños y no en el proceso de negociación a través del cual los niños lograban configurar la narrativa. En este sentido, el presente trabajo pone en evidencia que para poder comprender el modo en el que se construye la coherencia en las interacciones orales es necesario atender a la construcción de la secuencia conversacional, como ya fue señalado desde el análisis de la conversación (Goodwin y Heritage, 1990; Schegloff, 1990).

La atención que los niños mostraban a las intervenciones del compañero, así como los recursos que empleaban para llamar la atención de la audiencia identificadas en este estudio coinciden con investigaciones antecedentes que mostraron que los niños de esta edad son capaces de atender a las intervenciones realizadas por sus interlocutores, aportando a su vez emisiones que se insertan de manera coherente en la secuencia conversacional (Hamo & Blum-Kulka, 2007; Keenan, 1979; Küntay & Senay, 2003; Rosemberg, Stein & Silva, 2011).

Los resultados del presente estudio constituyen nueva evidencia empírica en relación con trabajos recientes que mostraron que ya desde los 3 años los niños son capaces de emplear diversas estrategias argumentativas cuando, en situaciones de juego, se producen disputas (Migdalek, 2013; Migdalek y Rosemberg, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa; Migdalek, Rosemberg y Santibáñez, en prensa). Asimismo, el presente trabajo, en tanto que se focaliza en un tipo de narrativa poco estudiada como son las narrativas de eventos futuros, contribuye a ampliar los estudios que señalaron una estrecha relación entre narrativa y argumentación (Carranza, 2000; Goodwin, 1990) y en particular en situaciones en las que participan niños de poblaciones urbano marginadas (Arrúe y Alam, 2012; Arrúe, Rosemberg y Alam, 2014; Rosemberg, Stein y Silva, 2011).

Trabajos citados

Alam, F. & Rosemberg, C. "El uso de conectores en relatos infantiles de ficción.

- Diferencias según el contexto interaccional de producción.” *Lenguas Modernas* 41 (2013): 11-32.
- Alam, F., Rosemberg, C. & Migdalek, M. “Future Talk, Plans, and Hypothetical Thinking in Young Children from Three Social Groups in Argentina.” Poster presented at the *13th International Conference for the Study of Child Language*, Amsterdam, The Netherlands, 2014.
- Arrúe, J. “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares.” Dissertation, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2012.
- Arrúe, J. & Alam, F. “Narrativas en situaciones de comida: un estudio con niños pequeños de distintos entornos socioculturales de Argentina.” Communication presented at *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, San Carlos de Bariloche, 2012.
- Arrúe, J., Rosemberg, C. & Alam, F. “Narraciones en la interacción entre niños pequeños y adultos. Un estudio con niños de sectores medios y niños que viven en poblaciones urbano marginadas.” Poster presented at *Tercer Encuentro Nacional de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Educación*, San Carlos de Bariloche, Argentina, 2014.
- Atance, C. & O’Neill, D. “Preschoolers’ talk about future situations.” *First Language*, 25 (2005): 5-18.
- Azmitia, M. “Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one?” *Child Development* 59 (1988): 87-96.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (Eds.). *Talking with adults: The contribution of multi-party talk to language development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D. & Avni, H. “The social and discursive spectrum of peer talk.” *Discourse Studies* 6 (2004): 307-328.
- Carranza, I. “Identity and Situated Discourse Analysis.” *Narrative Inquiry* 9 (2) (2000): 287-317.
- Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Corsaro, W. “Interpretive reproduction in children’s peer cultures.” *Social Psychology Quarterly* 55 (1992): 160-177.
- Corsaro, W. “*We’re friends, right?*” *Inside kid’s culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. *Child Discourse*. New York: Academic Press, 1977.
- Fawcett, L. & Garton, A. “The effect of peer collaboration on children’s problem-solving ability.” *British Journal of Educational Psychology* 75 (2) (2005): 157-169.
- Forman, E. & Cazden, C. “Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor

- cognitivo de la interacción entre iguales.” *Infancia y Aprendizaje* 27-28 (1984): 139-157.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. “Interstitial argument.” In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk*, (pp. 85-117). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Goodwin, C. & Heritage, J. “Conversation analysis.” *Annual review of anthropology* 19 (1990): 238-307.
- Goodwin, M. *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press. 1990.
- Goodwin, M. & Goodwin, C. “Emotion within situated activity.” In N. Budwin, I. Uzgris and J. Wertsch (eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 33-53). Standford: Abblex Publishing Corp, 2000.
- Goodwin, C. Goodwin, M. & Yaeger-Dror, M. “Multi-modality in Girl’s Game Disputes.” *Journal of Pragmatics* 24 (10-11) (2002): 1621-1649.
- Guberman, S. & Saxe G. “Mathematical problems and goals in children’s play of an educational game.” *Mind, Culture, and Activity* 7 (2000): 201-216.
- Hamo M. & Blum-Kulka, S. “Apprenticeship in Conversation and Culture. Emerging Sociability in Preschool Peer Talk.” In J. Valsiner & A. Rosa (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 423-443). Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Hayes, D. & Casey, D. “Dyadic versus Individual Storytelling by Preschool Children.” *The Journal of Genetic Psychology* 163 (4) (2002): 455-458.
- Hudson, J. “Do you know what we’re going to do this summer? Mother’s talk to young children about future events.” *Journal of Cognition and Development* 3 (2002): 49-71.
- Hudson, J. “The development of future time concepts through mother - child conversation.” *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (2006): 70-95.
- Hudson, J., Shapiro, L. & Sosa, B. “Planning in the real world: Preschool Children’s Scripts and Plans for Familiar Events.” *Child Development* 66 (1995): 984-998.
- Keenan, E.O. “Conversational competence in children.” *Journal of Child Language* 1 (1979): 163-183.
- Küntay, A. & Senay, I. “Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations.” *Journal of Pragmatics* 35 (2003): 559-587.
- Küntay, A. “Microgenesis of narrative competence during preeschool interactions: Effects of the relational context.” In S. Bekman & A. Aksu-Koç (eds.) *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Kyrtzsis, A. “Narrative identity: Preschoolers’ self-construction through narrative in same-sex friendship group dramatic play.” *Narrative Inquiry* 9 (2) (1999): 427-455.
- Levy, E. & Nelson K. “Words in discourse: a dialectical approach to the acquisition of meaning and use” *Journal of Child Language* 21 (1994): 367-389.

- Lucariello, J. & Nelson, K. "Remembering and planning talk between mother and children." *Discourse Processes* 10 (1987): 219-235.
- Mahler, P. "Narración y discurso referido: Reflexividad y competencia meta-lingüística en el lenguaje infantil." Dissertation no published, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2000.
- Mashburn, A., Justice, L., Downer, J. & Pianta, R. "Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten." *Child Development* 80 (2009): 686-702.
- McCabe, A., Bailey, A., & Mezi, G. *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture Cognition and Emotion*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- Migdalek, M. J. "Estrategias argumentativas no verbales: una categorización a partir del análisis de disputas entre niños en situaciones de juego." Communication presented at VI Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística I Jornadas Internacionales de Investigación en Crítica Genética IDIHCS (CONICET/UNLP), La Plata, Argentina, 2013.
- Migdalek, M. & Rosemberg, C. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* 9 (4): 1-16.
- Migdalek, M., Rosemberg, C. & Santibáñez, C. "La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego." *IKALA*, in press.
- Migdalek, M., Santibáñez, C. & Rosemberg, C.R. "Estrategias argumentativas en niños pequeños: un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares." *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 47, in press.
- Mondada, L. "Por una lingüística interaccional." *Discurso y Sociedad* 3 (3) (2001): 61-89.
- Nelson, K. & Fivush, R. "The Emergence of Autobiographical Memory: A Socio Cultural Developmental Theory." *Psychological Review* 111 (2) (2004): 486-511.
- Nelson, K. (Ed.). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- Nelson, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Nelson, K. *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E. "'When your powers combine, I am Captain Planet': The developmental significance of individual- and group-authored stories by preschoolers." *Discourse Studies* 6 (2004): 347-371 .
- Nicolopoulou, A. "The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling." *Narrative Inquiry* 18 (2) (2008): 299-325.
- Ogden, L. "Collaborative Tasks, Collaborative Children: an analysis of recipro-

- city during peer interaction at Key Stage 1." *British Educational Research Journal* 26 (2000): 211-226.
- Pratt, M. & Mac Kenzie-Keating, S. "Organizing stories: effects of development and task difficulty on referential cohesion in narrative." *Development Psychology* 21 (1985): 350-356.
- Preece, A. "The range of narrative forms conversationally produced by young children." *Journal of Child Language* 14 (2) (1987): 353-373.
- Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Rogoff, B. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press, 2003.
- Rosemberg, C., Alam, F. & Migdalek, M. "Children's past and future account: A study with three social groups from Buenos Aires, Argentina." Poster presented at CEU Conference on Cognitive Development, Budapest, Hungary, 2013.
- Rosemberg, C., Silva, M. & Stein, A. "Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires." *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires* 28 (2011): 135-154.
- Rosemberg, C., Stein, A. & Alam, F. "At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities." In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (eds.), *International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 67-82.) Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- Sacks, H. Schegloff, E. & Jefferson, G. "A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation." *Language* 50 (1974): 696-735.
- Sánchez Abchi, V., Moyano, V. & Borzone, A. "Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción." *Estudios pedagógicos* 37 (1) (2011): 227-236.
- Schegloff, E. "On the organization of sequences as a source of coherence in talk-in-inter-action." In B. Dorval (Ed.), *Conversational Organization and its Development*. (pp. 51-77). Norwood, NJ: Ablex, 1990.
- Schick, A. & Melzi, G. "Children's oral narrative development across context." *Early Education & Development* 21 (3) (2010): 293-317.
- Shapiro, L. & Hudson J. "Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives." *Developmental Psychology* 27 (1991): 960-974.
- Sidnell, J. *Conversation Analysis: an introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- Stein, A. & Rosemberg, C. "Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina." *Interdisciplinaria* 29 (1) (2012): 95-108.
- Stein, A. "El desarrollo del discurso narrativo. Un análisis longitudinal de la

- interacción en distintos contextos conversacionales.” Communication presented at 4^o Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, La Plata, Argentina, 2013.
- Stein, A., Menti, A., Arrúe, J. & Rosemberg, C. “Shared narratives at home: stories, personal experiences and future accounts. Longitudinal and between situations differences.” Poster presented at 13th International Conference for the Study of Child Language, Amsterdam, The Netherlands, 2014.
- Tomasello, M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press, 2003.
- Umiker-Sebeok, D. “Preschool children’s intraconversational narratives. *Journal of Child Language* 6 (1) (1979): 91-109.
- Unamuno, V. “Multilingual switch in peer classroom interaction.” *Linguistics and Education* 19 (2008): 1-9.
- Vásquez Echeverría, A. “El desarrollo de la previsión episódica durante la etapa preescolar.” Dissertation, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Porto, Porto, Portugal, 2013.
- Verba, M. “Tutoring between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions.” *International Journal of Behavioral Development* 22 (1) (1998): 195-216.
- Vion, M. & Colas, A. “Using connectives in oral French narratives: Cognitive constrains and development of narrative skills.” *First Language* 25 (1) (2005): 39-66.

Appendix: Transcription protocol

- { } comentarios del transcriptor
- (()) acciones no verbales
- (.) pausa breve, menor a 0.1 segundos
- (0.1) pausa prolongada: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos
- :: alargamiento de sonido vocálico o consonántico
- palabra subrayada énfasis
- PALABRA EN MAYÚSCULAS mayor énfasis
- interrupción
- xxx palabra ininteligible
- / entonación ascendente
- \ entonación descendente
- [a ----] dirección de la mirada [] marca comienzo y fin de la mirada dirigida a ese lugar o persona