

Argumentando cara a cara: Un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego

Arguing face to face: A study of the non-verbal Argumentative Strategies used by Children during Play

Maia Julieta Migdalek

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
maiamig@hotmail.com

Celia Renata Rosemberg

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

Received: 19-05-2014 **Accepted:** 08-08-2014

Resumen: Esta investigación se propone estudiar la construcción multimodal de los argumentos producidos por niños en disputas durante situaciones de juego. Aunque recientemente se ha comenzado a atender a la argumentación infantil, no se ha considerado la información de campos semióticos distintos al verbal, que contribuyen a la construcción de significado. En este trabajo se presenta una categorización de las estrategias argumentativas no verbales realizada a partir del análisis de 124 disputas ocurridas en situaciones de juego en el jardín de infantes, entre niños de 3, 4 y 5 años que viven en poblaciones urbano marginadas. El sistema de categorías fue desarrollado a partir de un procedimiento de análisis cualitativo que combinó el método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1990) con las herramientas provistas por el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Goodwin & Goodwin, 2000) y los estudios sobre gestos (McNeill, 1985, 1992). Los resultados muestran que los fenómenos observados –alargamientos vocálicos y consonánticos, énfasis, emblemas, gestos deícticos e icónicos, expresiones faciales, el posicionamiento corporal y entonaciones particulares– pueden agruparse en tres categorías según la función argumentativa que desempeñan: los reforzadores del punto de vista, los recursos para proveer evidencia y los recursos destinados a conmovier.

Palabras clave: Argumentación, comunicación no verbal, estrategias, multimodalidad, niños.

Abstract: This research aims to study the multimodal construction of the arguments produced by children in disputes during play situations. Although a series of studies have recently begun to analyze child argument, they have not considered information from different semiotic fields that contribute to the construction of meaning. This paper presents a categorization of nonverbal argumentative strategies based on the analysis of 124 disputes occurred in play situations in kindergarten between 3, 4 and 5 years old children that live in marginalized urban populations. The system of categories was developed from a process of qualitative analysis that combines the constant comparative method (Strauss & Corbin, 1990) with the tools provided by conversation analysis (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Goodwin & Goodwin, 2000) and studies on gestures (McNeill, 1985, 1992). Results show that the observed phenomena -consonant and vowel lengthening, stress, emblems, deictic and iconic gestures, facial expressions, body positioning and particular intonations- can be grouped into three categories according to their argumentative function: enhancers of the point of view, resources to provide evidence and resources to move.

Keywords: Argumentation, children, multimodality, non-verbal communication, strategies.

1. Introducción

En el marco del interés creciente por el estudio del desarrollo de las habilidades argumentativas de los niños (Stein & Albro, 2001; Dunn & Munn, 1986; Eisenberg, 1987; Crespo, 1995; Peronard, 1992; Mercier, 2011; Zadzunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; Molina, 2011, 2012; Faigenbaum, 2012), la presente investigación tiene por objetivo estudiar la construcción multimodal de los argumentos producidos por niños de 3, 4 y 5 años en el marco de disputas en situaciones de juego en el jardín de infantes. Como lo señaló Goodwin (2000, 2007), en toda actividad, la interacción entre los participantes se produce a través de una yuxtaposición de información de diferentes campos semióticos, que se entrelazan y dan lugar a una configuración particular del contexto, en la que se construye el significado de modo compartido. La comunicación humana, y por ende la argumentación como una forma de ella, se vehiculiza a través de un sistema multinivel de señales verbales y no verbales, producidas automáticamente e íntimamente coordinadas, que son aprendidas en la interacción, culturalmente específicas y analizables en términos de procesos subyacentes (Gumperz, 1982).

Las principales teorías de la argumentación (Anscombe & Ducrot, 1994; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 2007; van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006) han abordado el análisis de los argumentos a partir de discursos escritos, producidos por adultos y desde una perspectiva racional. Sin embargo, el análisis de los argumentos que los niños emplean en situaciones cara a cara requiere adoptar una lógica distinta: concebir a la argumentación como una actividad interactiva y social de “discutir con”, a partir de argumentos cotidianos o informales, regulados tanto por objetivos intelectuales como por objetivos interpersonales (Zadunaisky Elhrich & Blum-Kulka, 2010). Esta concepción de la argumentación pone de relieve su alta dependencia del contexto natural en el que ocurre (Goodwin & Goodwin 1990; Zadunaisky Elhrich & Blum-Kulka, 2010).

Es por ello que el encuadre teórico de este estudio integra el enfoque del análisis conversacional (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Goodwin & Goodwin, 1990; Goodwin, 2000, 2007) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984) con las teorías socioculturales del desarrollo humano (Luria, 1995; Werstch, 1998; Vygotski, 1964, 2009), los modelos psicolingüísticos actuales con base sociocultural (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) y los resultados de investigaciones que analizan el impacto de los gestos en la comunicación humana (McNeil, 1985, 1992, 2005; Roth, 2001, 2003; Goldin-Meadow, 2004). Asimismo, recupera los resultados de investigaciones previas que identificaron las estrategias argumentativas verbales que los niños emplean para sostener sus puntos de vista en el marco de disputas en situaciones de juego en el jardín de infantes.

En este encuadre se asume que la interacción en el marco de las actividades situadas es un espacio privilegiado para la adquisición y desarrollo del lenguaje (Mondada & Pekarek, 2001; Pekarek, 2006; Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003). De ahí que el juego, actividad interactiva que se desarrolla en los primeros años de vida de los niños (Leontiev, 1981; Nelson, 1996, 2007) constituye una matriz para el desarrollo del lenguaje (Bruner, 1989). En efecto, lenguaje y juego entablan una relación de influencia mutua (Rosemberg, 2008). Por una parte, la trama del juego y la secuencia de acciones que involucra se crean y sostienen principalmente mediante el lenguaje (Seidman, Nelson & Gruendel, 1986; Nelson, 1996). A su vez, el lenguaje se desarrolla en la situación de juego pues ésta 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 este sentido, Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka (2010) han señalado que el juego dramático es un marco propicio para el desarrollo y el uso de estrategias argumentativas dado que las intenciones de los jugadores, el plan de juego y las acciones que lo conforman son negociados y co-construidos.

Sólo unos pocos estudios llevados a cabo con metodologías cualitativas han atendido a la argumentación infantil en marcos interactivos (Eisenberg, 1987; Goodwin & Goodwin, 1990; Bova & Arcidiano, 2013; Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; Rosemberg, Silva & Stein, 2011). Así, por ejemplo, Goodwin y Goodwin (1990) han analizado la organización de las disputas de niños afroamericanos, urbanos, de 13 y 14 años durante un juego de batalla con gomeras. Su análisis mostró que en las disputas los roles sociales y el estatus de los niños se construyen en la organización secuencial de la conversación. En efecto, respuestas que no se adecuan de modo canónico a la estructura propia del par adyacente o un cambio del tópico en medio de la disputa preconforman el estatus de los participantes, que luego tendrá que ser ratificado por los otros en la conversación.

Por su parte, Eisenberg (1987) ha mostrado que los niños pequeños 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 3 años, Eisenberg observó que las pequeñas utilizan para sostener sus posiciones la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso. La autora encuentra diferencias en el uso de estas estrategias en las disputas según el rol funcional que los niños ocupen en la disputa –opponente (*opposer*) y enfrentado (*opposee*)– y la identidad de participantes –pares o padres–. En tanto oponentes, se ven obligados a usar una variedad más amplia de estrategias que los enfrentados, tales como proveer evidencias o justificaciones. Los enfrentados, en cambio, solo tienen que sostener su punto de vista. En relación con la identidad, las niñas recién hacia los 3 años de edad se encontraban diferenciando estrategias argumentativas en función del destinatario.

Por otra parte, Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka (2010) analizaron eventos argumentativos en interacciones naturales entre niños preesco-

lares de 3 centros educativos en Israel. Los resultados muestran que los niños gestionan el evento argumentativo mediante estrategias efectivas y de base racional propias de la cultura adulta, al tiempo que negocian sus relaciones sociales. Asimismo Peronard (1991) ha investigado los precursores del discurso argumentativo en cinco niños chilenos, durante los primeros cuatro años de vida. Esta autora entiende como enunciados con función argumentativa aquellos que los niños producen en emisiones sucesivas para intentar convencer a su interlocutor de algo. A partir del análisis de las producciones de los niños encuentra que los argumentos se construyen en el inicio en la secuencia dialógica y son desencadenados por los padres. Paulatinamente los niños van cobrando autonomía en su producción, siendo el orden de los mismos conclusión - razón. En cuanto al contenido de los argumentos, Peronard señala que mayormente se trata de argumentos de acción y los categoriza como relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.

Más recientemente, Rosemberg, Silva y Stein (2011), en el marco de un estudio sobre las narraciones de experiencia personal producidas por niños de 4 años pertenecientes a barrios urbano marginados de Buenos Aires, hallaron que en muchas situaciones los niños narraban como evidencia factual para sostener un punto de vista dentro de una conversación polémica. En efecto, en el contexto de estos usos, las narrativas constituyen la prueba que permite defender la posición del narrador.

Asimismo, Bova y Arcidiano (2013) han estudiado la función argumentativa o explicativa –que caracteriza a las preguntas sobre el *por qué* realizadas por niños de 3 a 7 años a sus padres durante las interacciones que ocurren en las comidas en los hogares de los pequeños. El análisis realizado halló que en el corpus estudiado predominan ampliamente las preguntas acerca del *por qué* con función explicativa. En efecto, se trata de preguntas cuyo objetivo es la obtención de una explicación sobre un evento que tiene una conexión inmediata con el presente. También identificaron dentro de este grupo otras que tienen por objeto aprender a interactuar con otros adecuadamente. De allí que afirman que las preguntas acerca del *por qué* de tipo explicativas cumplen una función educativa en tanto apuntan a la adquisición de nueva información y a la transmisión de los padres a los niños de modelos de conducta. Las preguntas acerca del *por qué* con función argumentativa también son frecuentes en el corpus estudiado y tienen un

rol educativo en tanto desafían a los padres a aclarar las razones que subyacen a sus opiniones, sugerencias, reglas y prescripciones. Bova y Arcidiano concluyen que ambos tipos de preguntas tienen una función de búsqueda de conocimiento, es decir, los niños las realizan buscando conocimientos acerca de algo.

Los trabajos mencionados, a pesar de que analizan los intercambios cara a cara, no han considerado en el análisis la información de campos semióticos distintos al verbal, que se entrelaza con las palabras de los interlocutores en el proceso de construcción de significados. En este sentido, tanto desde la lingüística y la psicología como en el marco de estudios educativos se ha señalado que el análisis de la interacción no puede darse cabalmente si solo se consideran las formas lingüísticas. En las situaciones de interacción, las formas lingüísticas están imbricadas en el proceso de elaboración del significado con otros sistemas semióticos, tales como los gestos, la dirección de la mirada, la orientación corporal y la particular estructuración del contexto de actividad (Goodwin, 2000, 2007).

Recientemente, numerosas investigaciones han comenzado a atender sistemáticamente al papel que los gestos cumplen en la comunicación humana (Español, 2004; Goldin-Meadow, 2004; Goodrich & Hudson Kam, 2009; Goodwin, 2000, 2007; McNeill, 1992, 2005; Singer & Goldin-Meadow, 2005; Valenzano *et al.*, 2003; Rivière & Sotillo 1999/2003; Roth, 2001, 2003). Sus resultados señalan que en todas las culturas los gestos constituyen un rasgo central del desarrollo, el conocimiento, el aprendizaje y la comunicación humanos. Los gestos son centrales en la cognición (Roth, 2001). La información transmitida mediante ellos puede modificar las representaciones mentales de quienes los producen y de quienes los receptionan (Beilock & Goldin-Meadow, 2010).

Una de las principales líneas de investigación sobre los gestos, de corte psicolingüístico, es la desarrollada por McNeill (1985, 1992, 2005), quien restringe el término *gesto* específicamente a los movimientos de las manos y brazos, que encarnan un significado relacionado con el habla al que acompañan. Están referencial y discursivamente orientados y son coexpresivos y sincrónicos con el discurso (McNeill, 1992; Roth, 2001). Los gestos, al transmitir información en formato viso-espacial de modo simultáneo y sincronizado con el discurso (McNeill, 1992), refuerzan el mensaje transmitido en el discurso.

McNeill (2005) identificó cuatro dimensiones que caracterizan a los gestos: la iconicidad, la deixis, su carácter de énfasis y su cualidad metafórica. Los gestos de énfasis rítmico (beat) son movimientos simples y rápidos de la mano, vacíos de contenido proposicional, que acompañan a las palabras más importantes de la emisión. Muchas veces señalan el lugar del discurso que el hablante considera importante en relación con el todo (McNeill, 2005). Los gestos deícticos son señalamientos que pueden ser usados ya sea en concreto o en abstracto. Los gestos icónicos abarcan aquellos movimientos de la mano-brazo que guardan una relación perceptual de similitud entre su forma y el contenido semántico de la unidad lingüística a la que acompañan. Es decir, el modo de realización del gesto encarna aspectos retratables del contenido semántico. Finalmente, los gestos metafóricos son similares a los gestos icónicos en que ellos hacen referencia a una imagen visual; sin embargo, las imágenes a las cuales refieren son conceptos abstractos (Roth, 2001; McNeill, 1985).

Algunas investigaciones atienden al uso de los gestos en interacciones en contextos educativos. Entre ellas cabe mencionar los trabajos de Roth (2001, 2003), y Goodwin (2007). La mayoría de estos trabajos son de corte etnográfico y conversacional. Enfatizan la relación de los gestos con el entorno y las actividades que los participantes están desarrollando. Los trabajos de Roth (2001, 2003) se concentraron en clases de física de niños de la escuela secundaria. Sus resultados mostraron que los alumnos, apoyados en gestos y en objetos perceptualmente salientes del entorno, pueden construir explicaciones científicas complejas con una baja carga cognitiva; aún sin dominar el vocabulario de la ciencia en cuestión.

En la misma línea, los trabajos de Goodwin (2000, 2007) atienden a situaciones de aprendizaje de las que participan graduados recientes en arqueología. Ambos trabajos se centran en gestos acoplados al entorno. Se trata de gestos que no pueden ser entendidos por los participantes sin tener en cuenta la estructura del contexto a la que están ligados. El análisis de Goodwin (2007) señala la importancia de la dirección de la mirada de los participantes para construir un gesto como comunicativo; ubicar un gesto dentro de un marco de participación relevante es un modo de establecer públicamente el estatus de una clase particular de gestos. Así considerados, los gestos acoplados al entorno se vuelven centrales en constitución de la mente profesional del arqueólogo en tanto permiten el andamiaje de un

experto en las primeras salidas al campo de los novatos para ver las estructuras relevantes en el ambiente (Goodwin, 2007).

Por otra parte, unos pocos trabajos han abordado los aspectos no verbales de la interacción en situaciones de argumentación entre niños. Así por ejemplo, en una investigación centrada en las emociones en las disputas, Goodwin y Goodwin (2000) han atendido a la información multimodal que las conforma. A partir del análisis de episodios de disputas entre niñas preadolescentes norteamericanas bilingües español-inglés durante el juego de la rayuela hallaron que las niñas expresan sus posiciones con una fuerte carga emocional, observada en marcadas elevaciones del tono de voz, volumen y alargamientos vocálicos. Estos elementos, a su vez, se encuentran incrustados dentro de una secuencia particular de acciones, que los vuelven públicos y significativos para la disputa en cuestión. De esta forma, la emoción es estudiada en las prácticas corporeizadas desplegadas por los participantes, en las que toman posición visiblemente en fenómenos que son evaluados dentro de la interacción situada. Goodwin (2000) ha señalado la relevancia de considerar los artefactos presentes en el contexto para la comprensión de la interacción. En este caso, la grilla de la rayuela provee un marco público tanto para la constitución de diversas clases de acción relevantes en el juego como para la comprensión de las acciones, las emisiones y los gestos, por parte de los participantes.

En otro estudio de Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror (2002), analizan comparativamente la construcción multimodal de disputas en el juego de la rayuela en dos grupos de niñas: niñas norteamericanas bilingües inglés-español de clase trabajadora y niñas afroamericanas angloparlantes de clase trabajadora. En este análisis atienden, principalmente, a la entonación. Los resultados muestran que ambos grupos modelan los turnos de oposición de modo similar tanto a través de componentes verbales de inicio de turno como interjecciones, marcadores de polaridad negativa y protestas, así como a través de componentes pertenecientes a otros campos semióticos como el alargamiento vocálico y contornos de tonalidad distintivos y aumento de tonalidad sobre partículas negativas. Las diferencias entre los grupos se sitúan en los tipos de contornos tonales que utilizan: las niñas latinas presentan un uso significativo de contornos de descenso-ascenso-descenso no hallado entre las niñas afroamericanas y se diferencian también en la altitud que alcanzan la tonalidad y la duración de los alarga-

mientos vocálicos. A partir de este análisis concluyen la relevancia de la entonación como constitutiva de la actividad del desacuerdo y la expresión afectiva de la emoción.

Los últimos trabajos mencionados, si bien han atendido a la multi-modalidad que configura los movimientos interaccionales en disputas entre niños, no han considerado la fuerza argumentativa que dichos componentes aportan. En una investigación exploratoria sobre este aspecto (Migdalek & Rosemberg, 2013) hemos encontrado que la entonación, el alargamiento vocálico, el posicionamiento corporal, la dirección de la mirada y los gestos resultan componentes esenciales de la fuerza argumentativa de los enunciados en las disputas entre niños. El presente trabajo tiene precisamente como objetivo el análisis detallado de los componentes no verbales que contribuyen a configurar los argumentos esgrimidos por los niños en situación de juego en el jardín de infantes en un corpus mayor, con el fin de elaborar un sistema categorías conceptuales que dé cuenta de las característica y la funcionalidad de los componentes no verbales que contribuyen a configurar las estrategias argumentativas de niños preescolares.

2. Metodología

El corpus de datos del presente trabajo está constituido por situaciones de juego en rincones observadas en escuelas infantiles a las que asisten niños de poblaciones urbano-marginadas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. De estas situaciones participaron 54 niños de 3 años distribuidos en dos salas, 63 niños de 4 años que asistían a otras dos salas y 122 niños de 5 años de edad distribuidos en 4 salas distintas. Las maestras a cargo de cada sala informaron que ninguno de los niños presentaba retrasos madurativos.

Dentro de las situaciones de juego, se consideraron, como unidad de análisis menor, las disputas que se producían entre los niños en el juego. Las disputas implican el encuentro de dos puntos de vista opuestos. Para determinar su alcance se consideró su resolución tanto a través de un acuerdo verbal como de un curso de acción posterior a favor de uno de los puntos de vista enfrentados.

En el presente trabajo se analizaron 15 situaciones de juego en rincones

–5 por cada grupo etario considerado– durante las que se registraron 124 disputas entre pares. El total se distribuyó de la siguiente manera: 32 disputas entre niños de 3 años; 29 disputas entre niños de 4 años y 63 entre pequeños de 5 años.

2.1. Procedimientos de obtención de información

Los datos fueron obtenidos mediante observación no participante en las situaciones de juego y registrados en videofilaciones. Las investigadoras que realizaron la toma de datos eran familiares para las comunidades educativas de los jardines, ya que dichas instituciones participaban de un programa de intervención para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños llevado a cabo por el mismo equipo de investigación.¹ En cada sala había una investigadora-orientadora asignada que asistía frecuentemente a observar las actividades. El registro de las situaciones de juego en rincones se realizó a lo largo de un año lectivo. Las observadoras no intervenían en el juego, pero sí podían responder ante una eventual demanda de los niños.

Dado que se trataba de situaciones naturales de juego en las que había un alto nivel de ruido ambiente, se incluyó un grabador para intentar garantizar la calidad sonora de la muestra.

2.2. Procedimientos de análisis

Para la transcripción de las situaciones de disputa se han seguido las pautas propuestas por el Análisis de la Conversación² (Calsamiglia & Tusón, 2007), pues permiten dar cuenta en la interacción de los componentes

¹ Programa Oscarcito. Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños que viven en contextos de pobreza. (Rosemberg & Borzone, 2004), CONICET, Fundación Care, Alemania, Fundación Arcor.

² Las grabaciones fueron transcriptas de acuerdo a las convenciones del análisis de la conversación propuestas por Calsamiglia y Tusón (2007). Presentamos a continuación el glosario de símbolos de transcripción utilizados:

(dudoso) fragmento dudoso	::: alargamiento vocálico y consonántico
/ tono ascendente	\ tono descendente
¿? entonación interrogativa	MAYÚSCULAS énfasis
[Ríe] fenómenos no léxicos	• pausa breve, menor a 1 segundo
<0.2> pausa mayor a 1 segundo	= = superposición
xxx inaudible	(...) omisión de un fragmento

verbales y no verbales –los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal, la entonación. Estos últimos constituyen *pistas de contextualización* en tanto guían la negociación del significado en la interacción (Gumperz, 1982, 1984).

El análisis de los datos se llevó a cabo empleando un procedimiento cualitativo que articula el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1990) y las herramientas metodológicas del Análisis de la Conversación desarrolladas en investigaciones antecedentes (Goodwin & Goodwin, 1990; Goodwin y Goodwin, 2000; Goodwin, 2000, 2007; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror, 2002). Específicamente, se consideraron fenómenos como el alargamiento sonoro, el énfasis, entonaciones particulares, gestos deícticos y emblemas (McNeill, 1985, 1992, 2005), el posicionamiento corporal, el uso del espacio y las expresiones faciales.

El proceso de análisis de la información empírica implicó los siguientes pasos:

a) Selección de las secuencias correspondientes a disputas en los registros;

b) Categorización de las intervenciones verbales de los niños en función de un sistema de categorías previo (Migdalek, Santibáñez & Rosemberg, en prensa). Dicho sistema conceptualiza las estrategias argumentativas verbales de los niños en las siguientes categorías: reiteración, narración, descripción, anticipación, generalización, apelación a la autoridad, cortesía y propuesta alternativa;³

³ Presentamos la definición de las estrategias argumentativas verbales comprendidas en el sistema desarrollado en Migdalek y Arrúe (2012a, 2012b) y Migdalek, Santibáñez & Rosemberg (en prensa).

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

–Anticipación: se constituye como argumento en tanto proyecta cursos de acciones deseables o no, vinculados al punto de vista.

–Narración: esta estrategia comprende aquellos casos en los que los niños refieren a hechos pasados como evidencia para sostener su posición.

–Descripción: consiste en seleccionar y presentar características y/o propiedades de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión.

c) Análisis de otros campos semióticos imbricados con las estrategias argumentativas verbales desplegadas por los niños. Siguiendo el procedimiento de comparación constante –propuesto por Glaser y Strauss (1967) y desarrollado por Strauss y Corbin (1990)– se categorizaron las estrategias argumentativas no verbales y luego se realizó un análisis comparativo de los incidentes comprendidos por cada una de ellas. Este análisis permitió identificar las propiedades de cada categoría y delimitar un sistema conceptual que da cuenta del objeto en estudio.

3. Resultados y discusión

El análisis de las disputas entre niños en situaciones de juego puso de manifiesto que información multimodal de diversa índole –alargamientos vocálicos y consonánticos, énfasis, emblemas (McNeill, 1985, 1992), gestos deícticos e icónicos (McNeill, 1985, 1992), expresiones faciales, el posicionamiento corporal y la emisión de entonaciones particulares– resulta relevante para configurar la fuerza de las estrategias argumentativas verbales con las que los niños defienden sus puntos de vista. Los resultados mostraron que tales fenómenos no verbales pueden diferenciarse en tres categorías.

Por un lado, se han identificado elementos no verbales que funcionan como reforzadores del punto de vista. Se trata de diversos elementos que destacan el punto de vista en cuestión, que puede acompañado o no por una estrategia argumentativa verbal. Si bien, de modo general, puede decirse que todos los elementos no verbales apoyan la posición sostenida por el niño que argumenta, los reforzadores se yuxtaponen específicamente

–Generalización: se constituye como prueba en tanto se presenta, para afirmar el punto de vista, una afirmación que conceptualiza con un cierto grado de abstracción los fenómenos que constituyen el objeto de la disputa.

–Cortesía: se trata de la utilización de diversos recursos de mitigación para lograr que su punto de vista sea aceptado.

–Apelación a la autoridad: el punto de vista es sostenido a partir de la autoridad de otro interlocutor que lo ha afirmado previamente.

–Propuesta alternativa: con el objeto de llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, en algunos de los casos registrados, los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo una alternativa.

con las formas lingüísticas que expresan el punto de vista. Se trata, en efecto, de diversos alargamientos sonoros que muestran congruentemente con lo hallado por Goodwin (2000) el énfasis de la perspectiva del hablante. La forma lingüística preferida para marcar la oposición es el adverbio de negación *no* o su contrario, el adverbio *sí*, si se trata de una oposición a una forma negativa. También se han observado interjecciones, coincidentemente con lo hallado por Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror (2002), el uso de vocativo, gestos deícticos y emblemas (McNeill, 1985, 1992).

Por otra parte, se identificaron recursos que se caracterizan por estar destinados a proporcionar evidencia. Proporcionan apoyo al punto de vista o se yuxtaponen a una estrategia determinada mediante gestos –icónicos o deícticos– (McNeill, 1985, 1992) o por medio de una serie de acciones que constituyen “pruebas” no expresadas verbalmente.

Por último, se han identificado ciertos recursos que tienen por objeto conmovier: son elementos que se yuxtaponen a la estrategia argumentativa para producir emociones en el interlocutor que, de una manera u otra, lo induzcan a la aceptación del punto de vista. Pueden pensarse ligados al *pathos* aristotélico (Aristóteles, 2005). Se trata de posiciones corporales y entonaciones particulares, énfasis o elevaciones de volumen, alargamientos vocálicos, expresiones faciales, que buscan amenazar, producir compasión, temor, entre otras emociones.

A continuación se muestra cada uno de los tipos de recursos no verbales mencionados y se presentan ejemplos que ilustran cómo cada uno de estos tipos de recursos se despliega en los datos. El sistema de transcripción empleado, desarrollado en el marco del análisis de la conversación, intenta conformar una representación que capte del modo más cercano posible las interacciones lingüísticas así como los fenómenos paralingüísticos. Por medio de imágenes se intenta captar el anclaje situacional no verbal del proceso de construcción de significados en las secuencias argumentativas.

3.1. Reforzadores del punto de vista

Los reforzadores del punto de vista pueden ocurrir tanto en movimientos en los que los niños solo expresan una oposición de puntos de vista como en intercambios en los que, además, sostienen su posición mediante alguna estrategia argumentativa. El siguiente intercambio corresponde a una dis-

puta registrada entre niños de 3 años que se encuentran jugando al doctor. Ingrid, en rol de médica, atiende a un bebote sobre la mesa. Morena se acerca, pero parece estar jugando a la mamá y al papá pues le quiere dar de comer al muñeco de Ingrid. En este punto, Ingrid rechaza dicha acción mediante la mera expresión de su posición, emitida con énfasis y alargamiento vocálico de la partícula negativa *no*.

(1)

- 1 *Morena : xxx otra silla \ [Ingrid sigue atendiendo su bebote. Morena le pone una*
- 2 *frutilla en la boca al bebé de Ingrid].*
- 3 *Ingrid: NO::: [le corre la mano a la niña, después se aleja de su bebé*
- 4 *para ir a buscar más elementos para curarlo donde están las cosas de los doctores]*

En el ejemplo 2, por su parte, se observa un comportamiento similar de los reforzadores del punto de vista, pero en este caso la oposición se manifiesta mediante la interjección *ay*, emitida con énfasis y alargamiento de la semivocal. Se trata de una disputa que ocurrió entre pequeños de 5 años de edad que jugaban en el rincón de construcciones con muñecos. Uno de ellos, Fabricio, le quita a Carlos el personaje que tenía en su poder.

(2)

- 1 *Niño: fabricio lo tiró \. hacia acá \ lo tiró hacia nosotros [Fabricio se mete*
- 2 *entre Carlos y otro niño, quienes habían ubicado unos muñequitos en el*
- 3 *piso. Toma el muñequito]*
- 4 *Carlos: a:Y::: \ no lo QUI:::tes \ [min. 19.04. Se pelean por los juguetes.]*

Tanto en el intercambio en el ejemplo 1 como en el ejemplo 2, es de destacar el uso del énfasis y del alargamiento como reforzadores del punto de vista cuando no se registra una estrategia argumentativa verbal que lo sostenga: los componentes no verbales resultan fundamentales para darle más fuerza al punto de vista sostenido. Goodwin y Goodwin (2000) han

señalado que estos fenómenos muestran una fuerte carga emocional del hablante que constituyen el punto de partida para construir la oposición.

También se han registrado reforzadores del punto de vista en enunciados que expresan algún tipo de estrategia verbal. A modo de ilustración, presentamos el ejemplo 3 registrado en una sala de niños de 4 años durante el juego de dominó. En su turno de juego, Ignacio toma una ficha del pozo de su compañera, Fiama. La niña se opone a dicha acción mediante la partícula *no* nuevamente emitida con énfasis y el alargamiento sonoro, rasgos similares a los identificados por Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror (2002), pero en este caso el reforzador acompaña una estrategia argumentativa verbal de descripción –*este es mío*– que sostiene la oposición de la niña.

(3)

1 *Fiama: YO tengo LÁpiz* \ [Coloca la ficha en el recorrido del dominó.]

2 *Ignacio: [Mira la ficha que acaba de poner Fiama, mira las fichas de*
3 *Fiama y le saca una de su pozo.]*

4 *Fiama: NO:::* \ *éste es mío* [Le quita la ficha a Ignacio. Continúan
5 jugando.]

6 *Ignacio: yo tengo gato* \ [Coloca una ficha de su pozo.] *vos no tenés* \ *yo*
7 *tengo* \

Por su parte, también los gestos pueden funcionar como reforzadores del punto de vista. En efecto, en el intercambio en el ejemplo (4), que se muestra a continuación, se evidencia el empleo de emblemas o gestos convencionalizados (McNeill, 1985, 1992) en una disputa ocurrida entre niños de 5 años que juegan al supermercado. Rocío y Milagros han decidido ser madre e hija y atender el negocio. Milagros ocupa el rol de cajera y ya ha tenido previamente disputas con una niña por el dinero del supermercado. En el intercambio correspondiente al ejemplo (4) Delfina, en rol de cliente, se acerca a pedirle a Milagros dinero. Milagros rechaza el pedido mediante la forma *no*, también producida con énfasis y alargamiento vocálico, yuxtapuesta a su vez con el emblema que representa convencionalmente la negación, el movimiento del dedo índice hacia un lado y hacia el otro, fotogramas 1 al 3. Otros casos similares registrados en el corpus presentan la variante de la negación con el movimiento de la cabeza.

(4)

1 Delfina: [Se acerca a la mesa donde funciona el supermercado] hola xxx ¿me das

2 (plata) xxx?

3 Milagros: **NO:::/ [Firme, niega con la mano. Fotogramas 1, 2 y 3]**



Fotograma 1



Fotograma 2



Fotograma 3

4 <0.2> la plata . es para los cliE:Ntes\ [Toma una naranja y la pesa en la caja

5 registradora.]

3.2. Recursos para proporcionar evidencia

Los recursos para proveer evidencia constituyen una estrategia argumentativa no verbal, que generalmente se combina con otra verbal. Consiste en apoyar el punto de vista o la estrategia a través de diversos tipos de gestos –deícticos o icónicos– (McNeill, 1985, 1992) o la reactuación de acciones, que sintetizan diferencias no expresadas verbalmente en torno al tema de la disputa.

El primer intercambio que se presenta como ejemplo para esta categoría fue registrado en una situación de juego con bloques entre niños de 3 años. Lautaro ha estado regulando la construcción de un castillo. Previo al segmento de intercambio, se había retirado del rincón para anunciarle a la maestra lo que estaban haciendo con sus compañeros. Alejo interviene en la conversación entre Lautaro y la maestra, desde su lugar junto a la construcción. La maestra y Lautaro se acercan a la construcción.

(5)

1 Maestra: *¿cuando terminan me llaman? ... un gran castillo/ [16:27]*

2 Alejo: *ya lo armé::\ ya lo armamos*

3 Maestra: *ése fue/ . el amigo ? [Fuera de escena, vuelve Lautaro.]*

4 Lautaro: *no lo armamos [Se posiciona frente a la construcción y pone 5 bloques.]*

6 Alejo: **SÍ:: ASÍ SON LOS CASTILLOS SEÑO\ [Señala la construcción.**

7 **Fotograma 4.]**



Fotograma 4

8 *¿no cierto que así son los castillos? [Continúa señalando la construcción]*

9 Lautaro: *[Parado, mueve un bloque negando]*

10 Maestra: *¿es un castillo?*

11 Alejo: **SÍ: ASÍ ES UN CASTILLO [Señala. Fotograma 5]**

12 Maestra: *bueno*



Fotograma 5

En el intercambio (5), Alejo sostiene que ya han construido un castillo y Lautaro lo niega. Alejo rechaza el punto de vista objetado por Lautaro, produciendo una generalización- *SÍ:: ASÍ SON LOS CASTILLOS SEÑO*\- que se yuxtapone con recursos para proveer evidencia, en este caso, un gesto deíctico que señala la construcción en cuestión, fotograma 4. El gesto incorpora visualmente las características de la construcción que el niño no verbaliza y le permite una rápida respuesta de defensa de su punto de vista. Luego, tiene lugar una reiteración de la estrategia verbal de generalización, nuevamente acompañada de un gesto deíctico, fotograma 5.

El intercambio 6, por su parte, ilustra el empleo de otro tipo de recursos para proporcionar evidencia. Martín y Lucas, de 4 años, juegan a pescar figuras de peces con una espátula en el rincón de juegos de mesa. Martín acusa a Lucas de hacer trampa porque ha atrapado dos figuras al mismo tiempo en la misma jugada.

(6)

1 *Martín: NO VALE\ SE:ÑO:\ hizo TRA:Mpa:: TIENE DO:S*

2 *Maestra: ¿por qué tiene dos?*

3 *Martín: porque tiene =dos=*

4 *Lucas: =yo= no hice trampa\ [Se señala con la cuchara. Fotograma 6]*



Fotograma 6

5 *toló hite atí\ [Repite el movimiento que hizo para atrapar los dos*
 6 *peces con la cuchara. Fotogramas 7 a 10]*



Fotograma 7



Fotograma 8



Fotograma 9



Fotograma 10

7 Maestra: claro y agarró d:os en vez de uno | .no hizo trampa | trampa es cuando

8 usan la otra mano |

En el caso en el ejemplo (6) Martín acusa a Lucas de haber hecho trampa por haber pescado dos peces al mismo tiempo. Como defensa, por una parte, Lucas sostiene que él no hizo trampa: el punto de vista, en este caso se refuerza con un señalamiento a sí mismo, coocurrente con la forma *yo*, línea 4, fotograma 9. Luego refiere las acciones que llevó a cabo y que justifican que no hizo trampa –*tolo hite atí [yo lo hice así]*–. Este enunciado incluye un verbo de significado general –hacer– junto con un adverbio *atí* [así] que se yuxtapone con la reactuación de las acciones involucradas en su jugada, fotogramas 7 a 10. Esta estrategia le permite simplificar la exposición de la narración completa de las acciones, que le implicaría, probablemente, una mayor demanda cognitiva. Constituye la estrategia argumentativa elegida una forma de “poner ante los ojos” de su oyente (Aristóteles, 2005) que no ha violado las reglas del juego.

Por último, presentamos la interacción en el ejemplo (7) registrada entre niños de 5 años. Un grupo de 8 niños ha elegido jugar en el rincón de bloques. Algunos construyen solos, otros se suman a las construcciones de sus compañeros. Uno de los niños, Sebastián, tiene breves disputas con sus compañeros por la organización de la actividad, pero aún no ha desarrollado ningún juego. La maestra interviene y le propone construir una plaza.

(7)

1 Niño: *SE:::ño* \ roberto no me quiere prestar las escaleras xxx \

2 Maestra: *a ver* \ .. roberto está usando las escaleras no te las puede

3 prestar \ vas a tener que usar otra cosa \ .. el otro día, nosotros- los

4 neños que estaban acá [Señalamiento.] armaron juegos también con los

5 bloques y armaron una plaza \ ¿recordás [Gesto.] sebi?

6 **Sebastián: *SÍ*** \ **pero ahí no: [Gesto de extensión con los brazos.**

7 **Fotograma 11.]**



Fotograma 11

8 **porque ahí no VAmo a pode armar una plaza muy grande**
[Gesto de
 9 **mayor extensión con los dos brazos. Fotograma 12]**



Fotograma 12

10 *Maestra: entonces se tienen que organizar primero para poder-*

11 *Sebastián: xxx*

12 *Maestra: escuchen lo que propone sebastián*

En el fragmento de intercambio en el ejemplo (7) también se observa el uso de recursos no verbales destinados a proveer evidencia, en este caso, gestos icónicos (McNeill, 1985, 1992). Sebastián sostiene no poder armar la plaza en el espacio que le ha quedado porque el mismo es muy pequeño y para armar una plaza se precisa un espacio más grande. Este significado se transmite verbalmente *–pero ahí no: porque ahí no VAmo a pode armar una plaza muy grande–* junto con dos gestos icónicos; el primero se yuxtapone con la forma “no”, fotograma 11. Se trata de un gesto de extensión realizado con ambos brazos que se liga a otro gesto de extensión, que alcanza su mayor amplitud cuando el niño pronuncia las palabras “muy grande”, fotograma 12.

3.3. Recursos destinados a conmoveer

Tal como sostuvimos al comienzo de la sección, los recursos destinados a conmoveer buscan generar emociones en el interlocutor que lo lleven a aceptar el punto de vista. La categoría se inspira en aspectos del análisis

aristotélico sobre los estados de ánimo del orador y las pasiones que expresa tanto éste como su oyente (Aristóteles 2005), que en el caso de las disputas es el oponente mismo. Presentamos diversos intercambios que dan cuenta claramente esta categoría. El primero corresponde a una disputa entre niños de 5 años, que se encuentran jugando en el rincón de construcciones. Diego y Alejo ocupan un lugar central en el juego, en tanto planean conjuntamente cómo desarrollar la construcción. Lucas se pliega al juego de sus compañeros y Alejandro es excluido sistemáticamente de la actividad. En este intercambio, ejemplo 8, Diego se ha levantado en busca de más bloques, pero al volver encuentra que Alejandro ha ocupado su lugar frente a la construcción y que propone una nueva función para las piezas que la componen.

(8)

1 Diego: BA::S:TA::\ vos no jugás:: [Empuja a Alejandro.]

2 Alejandro: SÍ:

3 Diego: aia [Algo hace que Diego trastabille.]

4 [Lucas y Alejo continúan jugando. Fuera del plano, Diego y Alejandro

5 están peleando. La maestra les llama la atención desde lejos.]

6 Alejandro: xxx

7 Diego: [**Ha recobrado su lugar.**] xxx jugar

8 Diego: [A Lucas y a Alejo] ¿él juega?

9 Alejandro: **SÍ PORQUE YO ELEGÍ EL BLOQUE** [A Diego, cara de enojado, le acerca el cuerpo. Fotograma 13.]

Alejandro



Diego

Fotograma 13

11 Diego: *él jueta* \ [Señala lateralmente a Alejandro con el pulgar,
12 Alejandro retrocede. Fotograma 14. Alejo y Lucas no responden]



Fotograma 14

13 **pero vos armás un castillo.. =acá::** (se armar) xxx **dale=** [Mo-
viendo

14 las manos, como explicándole.]

15 Alejandro: =xxx= bloques \ . [Con un bloque en la mano, lo acerca a
16 la construcción, Diego levanta su mano para frenarlo.] no estamos
17 jugando ahora a este =xxx=

18 Diego: [Inclina su cuerpo sobre la construcción en dirección al bloque
19 que puso Alejandro.] =(no acá xxx)= **allá/** [Señala con el dedo

20 **índice**, Alejandro lo escucha y se orienta hacia él.] xxx y después

21 ponemos acá y xxx y después xxx para allá \ . **¿DA:/LE::\?** [Abre la
22 **palma hacia el techo, ambos niños se están mirando. Foto-**
grama 15.]



Fotograma 15

En el intercambio (8), la disputa entre Diego y Alejandro se produce cuando Alejandro ocupa el lugar de Diego frente a la construcción y propone una complicación para el guión de juego que está en proceso. Diego inmediatamente reacciona y manifiesta su enojo retomando una sentencia de exclusión expresada por Alejo en una disputa previa con Alejandro: *Diego: BA::S:TA::\ vos no jugás:: [Empuja a Alejandro]*. En este punto la disputa se despliega en el plano físico en la dimensión espacial. Esto pone de manifiesto la importancia de la ubicación frente a la construcción: en la configuración inicial del juego, Alejo y Diego se encontraban posicionados frente a la construcción y compartían/negociaban el derecho sobre ella. Diego parece sentirse amenazado en su estatus y reacciona, primero verbalmente y luego físicamente para recuperar su posición.

Sin embargo, las reglas institucionales del jardín condicionan y ponen límites a la conducta de los niños, quienes se ven obligados a encontrar soluciones “pacíficas” a sus conflictos. Una vez que ha recobrado su lugar, Diego intenta excluir nuevamente a Alejandro mediante una estrategia, que implica la apelación a la mayoría, una forma de apelación a la autoridad: pregunta a sus otros dos compañeros de juego si Alejandro juega, tal como se observa en la línea 8. Alejandro rechaza su exclusión produciendo una narración que se apoya en las normas de la sala y del contexto institucional del jardín de infantes –*SÍ PORQUE YO ELEGÍ EL BLOQUE [A Diego, cara de enojado, acerca su cuerpo a Diego]*–. La emisión es producida con énfasis, cualidad destacada en la *Retórica* (Aristóteles, 2005) como una parte de la acción importante para generar en el oyente la pasión acorde al punto de vista que se busca sostener. En esta emisión también contribuyen la posición corporal –Alejandro acerca su cuerpo a Diego de modo amenazante– y la expresión facial –Alejo expresa ira en su rostro, fotograma 13. De esta forma, el argumento, que de por sí ya poseía toda la fuerza que le confería el contexto institucional, se robustece aún más por la convicción que le otorgan los recursos destinados a conmovier.

Pero el conflicto continúa. Ni Lucas ni Alejo responden a la apelación de Diego, lo cual lo deja en una situación de debilidad frente a Alejandro. Insiste, en la línea 11, con el intento de exclusión reiterando la apelación a la mayoría en el turno poner número de turno. En yuxtaposición, Diego

produce un señalamiento lateral a Alejandro, dirigido a Lucas y Alejo, fotograma 14, que refuerza la exclusión y es congruente, asimismo, con la categoría de no destinatario que ha construido también Alejo para Alejandro en disputas previas en el juego.

En tanto no recibe respuesta alguna de los “miembros de su equipo”, Diego se ve casi obligado a negociar y despliega una estrategia de propuesta alternativa: le dice a Alejandro que sí va a jugar, pero a otro guión –“el castillo”–. La elección del contenido de la propuesta muestra claramente el carácter de esta estrategia, orientada al interlocutor: Diego propone a Alejandro desplegar otro juego, apartado, con el guión que al inicio del juego de bloques Alejandro había querido montar sobre la construcción pero que había sido rechazado por sus compañeros. A lo largo de la enunciación de la propuesta, líneas 13 a 23, Diego recurre a entonaciones enfáticas y movimientos de brazos, elocución congruente con los sentimientos que parece querer suscitar en Alejandro, entusiasmo para propiciar la aceptación de la propuesta (Aristóteles, 2005). En efecto, el turno de habla cierra con la forma –DA:\LE::/- cuya entonación es sumamente enfática, al tiempo que abre las palmas, agitándolas suavemente hacia arriba y abajo, fotograma 15. La sumatoria de todos estos elementos buscan claramente conmover a Alejandro, generando en él entusiasmo e interés en el nuevo juego. Sin embargo, no logra su objetivo y Alejandro continua manifestando querer jugar a los marcianos y cuando intenta poner un bloque Diego se lo quita. Finalmente, Alejandro se retira a jugar con el camión de madera.

En el siguiente intercambio, ejemplo (9), también registrado entre niños de 5 años, las niñas se encuentran jugando en el rincón de dramatizaciones al guión de “la casita”. Brenda es la hermana menor. Carla, que se encontraba jugando con otro grupo de niñas, se incorpora.

(9)

1 *Carla: [se acerca y peina a Brenda]*

2 *Brenda: [a Carla] [20:59] eY\ no me peinés [Carla continúa peinándola]*

3 **NO ME PEINÉS [Gira la cara bruscamente a Carla, ceño fruncido.**

4 **Fotograma 16]**



Brenda

Fotograma 16

El breve ejemplo (9) muestra cómo la reiteración verbal de un punto de vista cambia su fuerza argumentativa a partir de ser emitido, en su segunda vez, con una entonación enfática, el ceño fruncido y una particular orientación corporal, configurado una enunciación amenazante. En efecto, con la primera expresión del punto de vista de Brenda, destinada a que Carla deje de peinarla, no logra su objetivo, mientras que con la segunda sí.

Finalmente presentamos el intercambio en el ejemplo (10), también registrado entre niños de 5 años. Se trata de la secuencia previa al ejemplo (4). Un grupo de niñas ha elegido el rincón de dramatizaciones para jugar. Rocío y Milagros han decidido ser madre e hija y atender el supermercado: Milagros es la cajera. Ordenan la fruta y verdura. Luego Milagros le da plata a Rocío de la caja registradora y Rocío se va de la escena. En ese contexto aparece Karen, cuyo rol en el juego, en este segmento, no resulta claro.

(10)

1 Milagros: ¿QUÉ:?

2 Karen: ¿me das plata?

3 Milagros: ¿cuánto?

4 Karen: COMO LA DE ROCÍ:o\

5 Milagros: [Le da dinero.] tomá monedas también\ [le da monedas de 6 papel.]

7 Karen: [contando] como le diste a RoCÍ:o\

8 Milagros: porque R:Oció JU::N:ta:: [4:00] y acá hay que juntar para

9 los cliE::Ntes [Mirada hacia abajo. Karen mira de la caja

10 registradora, con expresión afligida. Fotograma 17.]



Fotograma 17

- 11 Karen: *[trata de sacar dinero de la registradora]*
12 Milagros: *[tapa la caja registradora, le sostiene el brazo a Karen.*
13 **Levanta la mirada. Fotograma 18.]** pero pero hay que juntar para los
14 clientes \ **[Le acerca el cuerpo a Karen. Fotograma 19.]**



Fotograma 18



Fotograma 19

- 15 Karen: **pero un poquito/ [La mano en la caja registradora, voz**
16 **apucherada, cabeza ladeada, mirada suplicante. Fotograma**
20.]



Fotograma 20

17 *Milagros: está bien*\

En el intercambio anterior la disputa ocurre cuando Karen, en rol de clienta le pide dinero a Milagros. Inicialmente, Milagros accede al pedido, pero Karen no está conforme con lo recibido, por lo que esgrime una descripción, en la línea 7, apoyada en la regla de justicia *–como le diste a RoCÍ:o\–*. Milagros rechaza el reclamo mediante una descripción que se combina con una generalización, en las líneas 8 y 9. La descripción *–porque R:Oció JU::N:ta::–* que sostiene el punto de vista implícito “no te doy más”, se apoya en las acciones que Rocío realiza a partir de su rol como madre y responsable, según Milagros, del supermercado. Se trata del acuerdo que las niñas han hecho como escena a dramatizar. La generalización, por su parte, se apoya, más claramente, en el guión que la niña tiene del supermercado: *–acá hay que juntar para los cliE::Ntes–* y está construida mediante la forma impersonal “hay que juntar”.

En este segmento se destaca la dirección de la mirada como recurso destinado a conmovir: en las líneas 8 y 9, Milagros, al realizar la primera defensa de su punto de vista mediante las estrategias verbales señaladas, lo hace sin mirar a Karen, fotograma 17. Más adelante en el intercambio, al reiterar la estrategia de generalización, en las líneas 13 y 14, dirige la mirada a Karen y le acerca el cuerpo, mostrando firmeza, fotograma 19.

Podemos hipotetizar algunas representaciones que subyacen a las acciones de Milagros y su respuesta. Ante el pedido inicial de dinero por parte de Karen, Milagros accede preguntando cuánto, le da cierta cantidad de billetes e incluso le ofrece monedas –líneas 5 y 6. Aquí está tratando a Karen

como una clienta que viene a pedir cambio— durante el período en el que se realizó la recolección de información empírica era común necesitar monedas para viajar en colectivo en Argentina. Sin embargo, Karen reclama que Milagros le dé una cantidad de dinero similar a la que le había dado a Rocío. Pero para Milagros ello no es posible porque Karen y Rocío no desempeñan los mismos roles en el juego y, además, resulta necesario guardar cambio para los clientes.

Karen no se queda conforme con esta respuesta, por lo que intenta tomar dinero por la fuerza. Milagros produce una reiteración de la generalización como oposición a este comportamiento introducida por el conector *pero*, al tiempo que frena con la mano el intento de Karen. Karen no se da por vencida y cambia de táctica, al emplear la estrategia de cortesía plasmada en el empleo de un diminutivo, línea 15, *—pero un poquito/*. La emisión de la estrategia verbal se produce con una entonación particular que hemos denominado “voz apucherada”, al tiempo que ladea la cabeza y le dirige una mirada suplicante a Milagros, fotograma 20: se trata de diversos recursos que buscan producir compasión en su compañera. La transcripción y los fotogramas permiten dar cuenta de la afirmación aristotélica que señala que los que se valen de “los gestos, la voz, el vestido mueven más a la compasión, pues al poner el mal ante los ojos, hacen que parezca cercano” (Aristóteles, 2005, p. 183). Finalmente, Karen logra su objetivo, pues Milagros accede a darle lo que ha pedido.

4. Conclusiones

El análisis realizado en el presente trabajo se ha focalizado en los recursos de distintos campos semióticos que se yuxtaponen con la expresión lingüística de argumentos o puntos de vista que los niños sostienen en las disputas durante las situaciones de juego. Creemos que, en el intento por dar cuenta de las habilidades argumentativas de los niños manifestadas en situaciones de disputas reales, no atender a los que aspectos revisados en el presente trabajo hace perder componentes fundamentales del funcionamiento interaccional: las estrategias argumentativas verbales se yuxtaponen con componentes no verbales que constituyen conjuntamente la fuerza argumentativa de los enunciados.

Asimismo, el análisis ha evidenciado que dichos componentes se utilizan de modo sistemático en la interacción: el sistema de categorías presentado así lo demuestra.

La metodología de análisis utilizada, que se apoya principalmente en las herramientas que provee el análisis de la conversación, permite dar cuenta satisfactoriamente de un objeto de estudio sumamente complejo por las diversas facetas de los fenómenos abordados. Dicha complejidad se pone de manifiesto cuando los fenómenos se analizan situadamente, con rigurosidad y sistematicidad. En efecto, las posibilidades técnicas con las que contamos hoy en día –grabaciones en audio y video– permiten identificar y caracterizar aspectos ya adelantados por Aristóteles en la *Retórica*. Por otra parte, el acercamiento propuesto también permite especificar la funcionalidad argumentativa de los diversos tipos de gestos caracterizados por los trabajos de McNeill (1985, 1992, 2005). En definitiva, creemos que el análisis propuesto permite dar cuenta de aspectos que conforman los intercambios argumentativos propios de situaciones reales de interacción cara a cara.

Trabajos citados

- Anscombe, J-C. & Ducrot, O. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.
- Aristóteles. *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba, 2005.
- Bova, A. & Arcidiacono, F. “Investigating children’s Why-questions: A study comparing argumentative and explanatory function.” *Discourse Studies* 15 (6) (2013): 713-734.
- Bruner, Jeromme. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, 1989.
- Calsamiglia, H. & Tusón Valls, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2007.
- Crespo, Nina. “El desarrollo ontogenético del argumento.” *Revista Signos* XXVIII (37) (1995): 69-82.
- Dunn, J. & Munn, P. “Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 27 (5) (1986): 583-595.
- Eisenberg, Ann. “Learning to argue with parents and peers.” *Argumentation* 1 (2) (1987): 113-125.
- Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. “Peer talk as a ‘double opportunity space’: The

- case of argumentative discourse." *Discourse & Society* 21 (2) (2010): 211-233.
- Español, Silvia. *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado, 2004.
- Faigenbaum, Gustavo. "El desarrollo de las habilidades argumentativas". En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento* (pp. 292-313). Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.
- Goldin-Meadow, Susan. "Gesture's role in the learning process." *Theory into practice* 43 (4) (2004): 314-321.
- Goodrich, W. & Hudson Kam, C. "Co-speech gesture as input in verb learning." *Developmental science* 12 (1) (2009): 81-87.
- Goodwin, Ch. & Goodwin, M. "Interstitial Argument". In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk* (pp. 85-117). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Goodwin, Ch. "Action and embodiment within situated human interaction." *Journal of pragmatics* 32 (10) (2000): 1489-1522.
- Goodwin, Ch. "Environment Coupled Gestures". In S. Duncan, J. Cassell & E. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language* (pp. 195-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- Goodwin, M. & Goodwin, Ch. "Emotion within situated activity". In N. Budwig, I. Uzgris & J. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (pp. 33-53). Stamford: Ablex Publishing Corp, 2000.
- Goodwin, M., Goodwin, Ch. & Yaeger-Dror, M. "Multi-modality in girls' game disputes." *Journal of pragmatics* 34 (10) (2002): 1621-1649.
- Gumperz, John. "The linguistic bases of communicative competence". En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk* (pp. 323-334). Washington: Georgetown University Press, 1982.
- Gumperz, John. "Communicative competence revisited". In D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form and use in context: Linguistic applications* (pp. 278-289). Washington: Georgetown University Press, 1984.
- Leontiev, Aleksei. N. "The problem of activity in psychology". In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Shape, 1981.
- Luria, Alexander. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, 1995.
- McNeill, David. "So you think gestures are nonverbal?." *Psychological review* 92 (3) (1985): 350.
- McNeill, David. *Hand and mind: What gesture reveals about thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
- McNeill, David. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Mercier, Hugo. "Reasoning serves argumentation in children." *Cognitive Development* 26 (3) (2011): 177-191.

- Migdalek, M. J., Santibáñez Yáñez, 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*. En prensa.
- Migdalek, M. J. & Arrúe, J. "Habilidades argumentativas en niños de 4 años en el marco de disputas durante el juego en el hogar: diferencias entre niños de sectores sociales medios y niños que viven en poblaciones urbano marginadas". Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de noviembre de 2012.
- Migdalek, M. J. & Rosemberg. "Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego". *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* 9 (4) (2013): 1-16.
- Migdalek, M. J & Arrúe, J. "Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en las situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios". En D. Riestra, S. M. Tapia & M. V. Goicoechea (Comps.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 733-752). Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.
- Molina, María Elena. "Children's Arguments and some major informal fallacies: an informal logical approach to persuasion dialogues." *Praxis: revista de psicología* 20 (2011): 91-108.
- Molina, María Elena. "Estudio de las emociones en la argumentación infantil." *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17 (1/2) (2012): 140-150.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. "Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques." *Le français dans le monde* 107 (2001): 142.
- Nelson, Katherine. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press, 1996.
- Nelson, Katherine. *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
- Pekarek Doehler, Simona. "Compétence et langage en action". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84 (2006): 9-45.
- Perelman, Ch & Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos, 1989.
- Peronard, Marianne. "Antecedentes ontogenéticos de la argumentación". En E. L. Traill (Ed.), *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch* (pp. 417-443). DF: Universidad Nacional Autónoma de México. 1991.
- Rivière, Á. & Sotillo, M. "Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal". En M. Belenchón,

- A.R., Soltillo M. & Marichalar, I. (Comps.), *Angel Rivière. Obras escogidas* (pp. 243-284). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rosemberg, C. R. (2008). "El lenguaje y el juego en la educación infantil". En Patricia Sarlé (Ed.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. "Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires". *Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 28 (2001):1-21.
- Roth, Wolff-Michael. "Gestures: Their role in teaching and learning." *Review of Educational Research* 71 (3) (2001): 365-392.
- Roth, Wolff-Michael. "Gesture-speech phenomena, learning, and development." *Educational Psychologist* 38 (4) (2003): 249-263.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation." *Language* 50 (1974): 696-735.
- Seidman, S., Nelson, K. & Gruendel, J. "Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy." In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- Singer, M. & Goldin-Meadow, S. "Children learn when their teacher's gestures and speech differ." *Psychological Science* 16 (2) (2005): 85-89.
- Stein, N. & Albro, E. "The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation." *Discourse processes* 32 (2-3) (2001): 113-133.
- Strauss, A. & Corbin, J. *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- Tomasello, Michael. *Constructing a language. A usage – based theory of language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press, 2003.
- Toulmin, Stephen. *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península, 2007.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro, 1964.
- Vigotsky, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2009.
- Wertsch, James. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1998.