



Íkala, revista de lenguaje y cultura
ISSN: 0123-3432
revistaikala@udea.edu.co
Universidad de Antioquia
Colombia

Migdalek, Maia Julieta; Rosemberg, Celia Renata; Santibáñez Yáñez, Cristian
La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos
Contextos de Juego
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 251-
267
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255040732003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

LA GÉNESIS DE LA ARGUMENTACIÓN. UN ESTUDIO CON NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS EN DISTINTOS CONTEXTOS DE JUEGO

THE GENESIS OF ARGUMENTATION: A STUDY OF 3-5-YEAR-OLD CHILDREN
IN DIFFERENT CONTEXTS OF PLAY

LA GENÈSE DE L'ARGUMENTATION. UNE RECHERCHE AVEC DES ENFANTS DE 3 À 5
ANS DANS DE DIFFÉRENTS CONTEXTES DE JEU.

251

Maia Julieta Migdalek

Universidad de Buenos Aires

— CONICET

Mailing Address: CIIPME – CONICET
Teniente General Juan Domingo Perón
2158, Ciudad Autónoma de Buenos
Aires, Argentina. Código Postal
(1040).

E-mail: maiamic@hotmai.com

Celia Renata Rosemberg

Universidad de Buenos Aires

— CONICET

Mailing Address: CIIPME –
CONICET Teniente General Juan
Domingo Perón 2158, Ciudad
Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Código Postal (1040).

E-mail: crrosem@hotmail.com

Cristian Santibáñez Yáñez

Doctor en Lingüística Hispánica.

Universidad Diego Portales — Chile

Mailing Address: Universidad Diego
Portales Grajales 1746, Santiago
Centro, Chile.

E-mail: cristian.santibanez@udp.cl

RESUMEN

Este trabajo se propone analizar el desarrollo de las estrategias argumentativas de niños de 3, 4 y 5 años. En un trabajo previo, hemos desarrollado un sistema de categorías que conceptualizan las estrategias argumentativas utilizadas por los niños de esa edad. En este estudio se analizan las estrategias argumentativas, así como los recursos lingüísticos utilizados por los niños en las disputas que se produjeron durante las situaciones de juego en el jardín de infantes. El análisis considera el desempeño de los niños, teniendo en cuenta el grupo de edad y el tipo de juego -juego dramático, juego de mesa y juego de construcciones-. El corpus comprende 124 disputas entre pares. Los resultados muestran diferencias significativas entre la cantidad de estrategias argumentativas empleadas por los niños y la cantidad de ocasiones en las que simplemente se oponen a un punto de vista a los 4 y 5 años de edad. En cuanto al tipo de juego, se encontraron diferencias significativas entre la cantidad de estrategias argumentativas utilizadas por los niños y las ocasiones en las que simplemente se oponen a un punto de vista en los tres tipos de juego analizados. Se discuten los resultados teniendo en cuenta los estudios previos, que mostraron que los 4 años podría ser un punto de inflexión donde surgen las primeras habilidades argumentativas. Los resultados también mostraron que no solo en el juego dramático, sino también en el de mesa y en el de construcciones se crean oportunidades para que los niños utilicen estrategias argumentativas.

Palabras clave: argumentación, niños, juego

ABSTRACT

This work aims to analyze the development of the argumentative strategies in three, four and five years old children. In a previous study we developed a system of categories that conceptualize the argumentative strategies used by children of this age. In this study we analyze the argumentative strategies as well as the linguistic resources used by the children in disputes that occurred during play situations at kindergarten. The analysis considers children's performance taking into account the age group and the type of play (dramatic play, board game and

Received: 2014-01-30/ Reviewed: 2014-08-19/ Accepted: 2014-08-20

DOI: 10.17533/udea.ikala.v19n3a03

block play). The corpus consists of 124 disputes among peers. Results show that at four and five years of age there are significant differences between the quantity of argumentative strategies employed by the children and the quantity of occasions in which they just oppose a point of view. Regarding the type of play, we found significant differences between the quantity of argumentative strategies used by the children and the occasions in which they just oppose a point of view during the three types of play analyzed: dramatic play, block play and board game. Results are discussed considering previous studies that showed that age four could be a turning point where early skills of argument arise. Results also showed that not only dramatic play situations but also block play and board game situations create opportunities for children to use argumentative strategies.

Keywords: argumentation, children, play

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'analyser les stratégies d'argumentation des enfants de 3, 4 et 5 ans. Dans un travail préalable, nous avons développé un système de catégories utiles pour conceptualiser les stratégies argumentatives des enfants de cet âge. À cette occasion nous avons analysé non seulement les stratégies argumentatives mais aussi les éléments linguistiques auxquels avaient recours les enfants lorsqu'ils se disputaient dans ces jeux à l'école maternelle. L'analyse envisage l'activité des enfants en tenant compte de leur âge et du type de jeux : jeux dramatiques, jeux de table et jeux de bâtiments. Le corpus comprend 124 disputes entre pairs. Les résultats montrent une différence significative entre le nombre de stratégies argumentatives utilisées par les enfants et le nombre d'occasions où ils ne font que s'opposer à un point de vue quand ils ont 4 et 5 ans. Par rapport au genre de jeu, on a trouvé qu'il existe des différences significatives entre le nombre de stratégies argumentatives employé par les enfants et les moments où tout simplement ils s'opposent à un autre point de vue, dans les trois jeux analysés. Les résultats sont discutés en prenant en compte les recherches préalables qui nous ont montré que l'âge de 4 ans pourrait bien être un point d'infexion où apparaissent les premières aptitudes pour l'argumentation. Les résultats ont aussi montré que les jeux dramatiques ainsi que ceux de table ou de bâtiment créent des opportunités pour que les enfants emploient des stratégies argumentatives.

Mots-clés: argumentation, jeu, enfants

Introducción

Este trabajo tiene por objeto estudiar la génesis de la competencia y práctica argumentativa en niños pequeños de 3 a 5 años de edad. Desde una perspectiva que integra las teorías socioculturales del desarrollo humano (Luria, 1995; Vygotski, 1964; Werstch, 1998), los modelos psicolingüísticos actuales con base sociocultural (Nelson, 1996; Tomasello, 2008, 2010), la psicología del razonamiento (Clément, 2010; Evans, 2010; Mercier & Sperber, 2011; Stanovich, 2011) y la teoría de la argumentación (van Eemeren y Grootendorst, 2004; Walton, 2013; Walton, Reed y Macagno, 2008) se ha elaborado un sistema de categorías que muestra las estrategias argumentativas que estos niños preescolares emplean en disputas en situaciones de juego (Migdalek y Arrúe, 2012, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa). En el presente estudio se analiza específicamente la progresión evolutiva de estas estrategias y los recursos lingüísticos que las configuran en la etapa preescolar. Asimismo, analizamos si el tipo de juego (dramático, de mesa y de construcción) incide en las estrategias y recursos lingüísticos empleados en la controversia.

El estudio de las estrategias argumentativas infantiles es de especial importancia en tanto constituye un fenómeno poco abordado en la investigación psicolingüística. En efecto, la argumentación ha sido estudiada desde la perspectiva de las competencias y experiencias de un hablante adulto de una lengua natural; como ha sido el caso en los acercamientos clásicos de la retórica (Aristóteles, 2005; Cicerón, 2001; Quintiliano, 2001) y de las teorías contemporáneas de la argumentación (Johnson, 2000; Perelman y Olbrechts Tytca, 1989; Plantin, 2002, 2012; Tindale, 2004; Toulmin, 1958; van Eemeren, 2010; van Eemeren & Grootendorst, 2004).

¿Qué tienen en común los estudios clásicos y aquellos estudios empíricos que se preguntan por la competencia argumentativa en adultos y jóvenes? Tienen en común que dan por sentado tal

competencia y no se preguntan por el modo de adquisición y desarrollo de la misma. Solo un número limitado de trabajos ponen el centro del interés en la argumentación infantil. Ellos insinúan una nueva línea de investigación focalizada en cómo surge y se desarrolla la competencia argumentativa (Crespo, 1995; Doyle y Connolly, 1989; Dunn y Munn, 1986; Eisenberg, 1987; Mercier, 2011; Molina, 2012; Peronard, 1991; Stein y Albro, 2001; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010).

Estudios Anteriores

Dentro de los trabajos antecedentes enfocados en el estudio de las habilidades argumentativas en niños pequeños pueden distinguirse investigaciones de corte cognitivo y otras centradas en el desempeño discursivo. En el primer grupo se destacan una serie de trabajos realizados por Kuhn y colaboradores entre los cuales cabe mencionar el trabajo dedicado al estudio del pensamiento como razonamiento (Kuhn, 1992). En él se analiza el tipo de evidencia que niños de 3.º, 6.º y 9.º grado proveen como apoyo a una teoría de sentido común. Se empleó un cuestionario de elic平ación estructurado en el cual las teorías y la evidencia estaban altamente restringidas. Los resultados mostraron diferencias significativas entre las habilidades de los niños de 9.º grado y las de los otros dos grados. Asimismo mostraron que en los niños de 9.º grado, el nivel académico de la escuela predecía su desempeño.

Los resultados del estudio mencionado coinciden con los de otro estudio (Kuhn, 1992) realizado con adultos de distintas edades y niveles de escolarización a partir de un instrumento de elic平ación menos estructurado. La comparación del desempeño en ambos estudios mostró que la estructuración del instrumento de elic平ación favorece la puesta en juego de argumentaciones. Por ello, Kuhn (1992) concluye que las habilidades argumentativas y de razonamiento inicialmente se desplegarán en contextos específicos en los que el contexto provee un soporte alto, para luego,

gradualmente, extenderse a otros. A partir de los resultados de ambos estudios, Kuhn sostiene que en las habilidades argumentativas incide no solo el nivel de escolaridad alcanzado sino también el nivel de la escolarización recibida. En coincidencia con Silvestri (2001) y Faigenbaum (2012), afirma que estas habilidades están relacionadas con tipos de experiencia asociados a la educación.

Asimismo, en una revisión de la literatura acerca de la investigación psicológica y la argumentación, Voss y van Dyke (2001) exponen los resultados de otro trabajo de Kuhn (2001) en el que examinó a niños de 4 y 6 años en una tarea en la que tenían que elegir, entre dos enunciados, aquel que mejor defendiera un punto de vista. En la tarea se evidenció que, mientras que los niños de 4 años mezclan justificaciones que exponen maneras y causas, los niños de 6 años ya pueden distinguirlas adecuadamente.

254

Por su parte, Wyman, Rakoczy y Tomasello (2009) atendieron a la especificidad contextual de las reglas normativas en situaciones de juego dramático en niños de 3 años de distintos grupos socioeconómicos. El estudio implicó dos situaciones experimentales en las que un títere se incluía en un juego simbólico con objetos entre el investigador y el niño, que había comenzado a desarrollarse en forma previa a la inclusión del títere. En la primera situación, el títere manipulaba el objeto con su función real y no con la establecida previamente en el juego. En el segundo experimento, el niño y el investigador desplegaban dos juegos simbólicos distintos, en los que también manipulaban objetos con funciones ficcionales. El títere invertía el uso de los objetos en ellos. Los resultados demuestran que ya a los 3 años de edad los niños comprenden la distinción entre ficción y realidad, y la distinción entre identidades diferentes en la ficción, como normativa y pueden apelar argumentativamente a ellas para sancionar comportamientos inadecuados de los personajes en función del contexto específico en el que se encuentren.

Por otra parte, Mercier (2011) realiza una revisión de diversos trabajos sobre desarrollo infantil

y argumentación. A partir de estos, Mercier confirma las predicciones de la Teoría Argumentativa del Razonamiento (Sperber, 2001; Sperber y Mercier, 2012) para el desempeño de los niños, a saber: que los niños poseen habilidades argumentativas básicas, que razonan espontáneamente en grupos y obtienen beneficios por razonar colectivamente, y que el razonamiento infantil muestra preferencia por la confirmación desde una edad temprana. Asimismo señala que si bien estas habilidades se encuentran presentes en los niños, no se encuentran desarrolladas por completo, por lo que requieren de aprendizaje y entrenamiento para su expresión más elaborada.

En esta línea, Bernard, Mercier y Clément (2012) estudiaron el uso epistémico del conector *porque*, en tanto implica la introducción de un enunciado con valor argumentativo en la interacción. En un estudio experimental con niños de 3, 4 y 5 años de sectores socioeconómicos medios y medios altos, los investigadores hallaron diferencias significativas en dicho uso a partir de los 4 años, por lo que concluyen que a esa edad los niños ya poseen un conocimiento genuino del uso epistémico del conector *porque*.

Por su parte Levy y Nelson (Nelson, 1996), a partir del análisis longitudinal del discurso de una niña, Emily, al momento de dormir, entre los 21 y 36 meses de edad, muestran el desarrollo del uso del término *porque*. Los primeros usos de *porque*, a los 21 meses, estaban anclados en las interacciones con los adultos en el marco de contextos discursivos específicos, ligados al momento de ir a dormir. El uso del término era el de un conector que vinculaba “dormir” o “cama” con cualquier otro enunciado que refería eventos rutinarios. En estos casos, los usos de *porque* constituían generalizaciones pragmáticas basadas en relaciones distribucionales a partir del habla adulta. Posteriormente, entre los 30 y 36 meses, *porque* comenzó a ocurrir junto con una cláusula coordinada introducida por *pero*. Esta ocurrencia conjunta formaba parte de un patrón en las negociaciones con sus padres previas al

irse a dormir; el patrón de discurso incluía un enunciado frecuentemente negativo, seguido de una justificación con *porque*, que algunas veces incluía un compromiso *pero* (p.e.: de acuerdo, agarrá el juguete pero hazlo rápido porque te tenés que ir a dormir). Estos usos reflejan una mejor comprensión del formato de la justificación psicológica: acción deseada + contraste negativo (pero) + compromiso + explicación (porque). Este análisis muestra que en sus primeros usos, los niños no poseen un conocimiento completo de las formas lingüísticas; el uso de *porque* es un caso paradigmático de “uso previo al significado” (*use before meaning*). En los años preescolares se produce un proceso de sistematización semántica que muestra el análisis progresivo que los niños hacen de los componentes del significado de las palabras.

Otros estudios, aún cuando no se han focalizado en el uso argumentativo de estos conectores, han mostrado que ellos, al igual que las nominalizaciones y las subordinaciones, configuran un estilo de lenguaje descontextualizado (Cook-Gumperz, 1988; Manrique & Rosemberg, 2009; Rosemberg, 2008; Simons & Murphy, 1988) que se afianza progresivamente en los años preescolares en situaciones de juego. Así por ejemplo, Manrique y Rosemberg (2009), Migdalek, Rosemberg y Arrué (2013) y Pellegrini (1985) y observaron el uso de estos recursos en situaciones de juego dramático para crear, mediante el lenguaje, una realidad ficcional que se distingue del *mundo real*.

Por su parte, entre los estudios que abordaron la argumentación infantil desde una perspectiva discursiva, se encuentran estudios que recurrieron a las categorías propias de las teorías de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 1958; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) para constatar su empleo por parte de los niños; y otros que, respondiendo a una lógica cualitativa, desarrollan sus propias categorizaciones para dar cuenta de la argumentación infantil.

Dentro de los estudios que recurren a categorías previas, Crespo (1995) explora la adquisición espontánea del argumento en un niño de 2 y 3 años de edad y su posterior enriquecimiento en dos niños de 5 y 6 años de edad. Sus resultados concuerdan con los de Peronard (1991) en tanto los primeros argumentos son predominantemente argumentos de acción. Utilizando la clasificación de tipos de argumentos de Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) encuentra que entre los 2 y 3 años los niños recurren a argumentos basados en la estructura de lo real por sucesión (causalidad, relación medios fines) y por coexistencia (autoridad materna, propiedad de los objetos). Asimismo, recurren a argumentos de transposición (modelo, ilustración). Entre los 5 y 6 años, los niños produjeron argumentos también basados en la estructura de lo real (causalidad, coexistencia), argumentos por transposición (ilustración, modelo, analogía) y de modo incipiente, argumentos cuasilográficos (adición, incompatibilidad). A partir de ello, la autora sugiere que el niño parece buscar las “razones” de sus primeros juicios en las relaciones que percibe en su propia actividad y en el contexto de la realidad inmediata, para luego ir más allá, a través de la ilustración y el modelo.

Asimismo, Molina (2012) indaga sobre el rol de las emociones en la argumentación infantil. A través del análisis de una *discusión crítica* (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2006) que niños de 5 años de edad mantienen en el marco de una clase de artes plásticas en un jardín de infantes de Argentina, muestra cómo los niños intentan producir temor entre sus interlocutores para convencerlos de sus afirmaciones. De igual forma, aporta evidencia de cómo tanto el uso del *argumentum ad misericordiam* como de otros argumentos *ad passiones* (considerados falaces desde la pragmadeléctica) pueden articularse con esquemas argumentativos adecuados lógicamente. Sin embargo, desde esta postura se afirma que, si este tipo de recursos no se utiliza con moderación, y en relación directa con una tesis, se corre el peligro de producir una argumentación falaz.

Por su parte, entre los trabajos discursivos de índole cualitativa, cabe mencionar el de Dunn y Munn (1986), quienes estudian las justificaciones que niños entre 18 meses y 3 años proveen en disputas en el contexto del hogar con hermanos mayores y madres. Encuentran que los niños inicialmente sostienen sus puntos de vista a través de una “estructura circular”, con justificaciones basadas en sus sentimientos, para luego comenzar a utilizar reglas sociales y consecuencias materiales en apoyo a sus posiciones.

Eisenberg (1987) ha mostrado que los niños pequeños de 3 a 5 años pueden proveer evidencias y razones en respuesta a un desacuerdo y ya desde los tres años pueden anticipar el punto de vista de su adversario. En un estudio longitudinal con dos niñas desde los 22 meses hasta los 3 años, observó que las pequeñas utilizan, para sostener sus posiciones la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso. La autora encuentra diferencias en el uso de estas estrategias en las disputas según el rol funcional que los niños ocupen en la disputa –oponente (*opposer*) y enfrentado (*opposee*) – y la identidad de participantes –pares o padres–. En tanto oponentes, se ven obligados a usar una variedad más amplia de estrategias que los enfrentados, como proveer evidencias o justificaciones. Los enfrentados, en cambio, solo tienen que sostener su punto de vista. En relación con la identidad, las niñas hacia el fin del estudio se diferenciaban por utilizar estrategias argumentativas en función del destinatario.

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

En síntesis, los trabajos antes mencionados han abordado de modo diverso la argumentación

infantil, focalizando aspectos tanto cognitivos como discursivos; y recurriendo tanto a categorías elaboradas en función del discurso adulto o construyendo categorías de modo cualitativo. Sin embargo, ninguno de ellos ha considerado al juego como su unidad de análisis. Por su parte, el amplio corpus de trabajos que han indagado la relación entre juego y desarrollo lingüístico no se había concentrado previamente en las habilidades argumentativas. De allí que este trabajo tenga por objeto profundizar los resultados obtenidos en investigaciones previas (Migdalek y Arrúe, 2012, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa) analizando comparativamente el empleo que los niños hacen de las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos que las configuran, en el marco de disputas en situaciones de juego en el jardín de infantes, en función de la edad de los niños y el tipo de juego.

Metodología

La estrategia general.

La unidad de análisis del presente estudio está conformada por situaciones de juego en rincones¹, observadas en las escuelas infantiles, a las que asisten niños de poblaciones urbano-marginalizadas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. La elección de dicha actividad reside en su carácter distintivo en el Jardín de Infantes en Argentina, en tanto en función de ella se configura el espacio en las aulas de este nivel educativo (Sarlé, 2001).

Dentro de las situaciones de juego, se consideraron, como sub-unidades de análisis, las disputas que se producían entre los niños en el juego. Las definimos como el encuentro de dos puntos de vista opuestos. Para determinar su alcance se consideró

1 Los rincones o sectores más frecuentes son el de dramatización, que posibilita un juego de roles vinculado a la vida familiar; el de bloques, donde se ofrecen “ladrillos” de diversos materiales para realizar construcciones; el de “juegos tranquilos”, en el que hay distintos juegos de mesa (lotería, dominó, rompecabezas, encastres, etc.) y el de biblioteca.

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.

Participaron de este estudio 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.

Cabe destacar que los jardines de infantes donde se realizaron las observaciones participaban voluntariamente del “Programa Oscarcito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la infancia” dirigido por la doctora Celia Renata Rosemberg y la doctora Ana María Borzone, que cuenta con el apoyo del CONICET- CIIPME, la Fundación Care de Alemania y la Fundación Arcor de Argentina. En relación con los resguardos éticos, se aplicaron los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales en relación al trabajo y observación con niños; los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; y lo establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. Ello significa que se informó e interiorizó a los padres o tutores de los niños de las salas donde se realizaron las observaciones, de los detalles y requerimientos del estudio. Se realizaron reuniones informativas con los miembros del grupo de investigación y los directivos de los jardines de infantes en las que los adultos responsables fueron invitados a autorizar la participación de los niños a su cargo en la investigación. Estos procedimientos son los aprobados por el Comité de Ética institucional (CONICET-CIIPME) quien corrobora el cumplimiento de los principios éticos pertinentes.

Procedimientos de obtención de información.

Para dar cuenta de las estrategias argumentativas en las disputas en las situaciones lúdicas, se

procedió a registrar las situaciones de juego en rincones en audio y video a través de la técnica de la observación no participante. Se analizaron 15 horas de situaciones de juego en rincones (5 por cada edad considerada) 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.

Los registros videofilados se transcribieron siguiendo las pautas propuestas por el Análisis de la Conversación (Calsamiglia y Tusón, 2007; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Procedimientos de análisis.

El análisis cualitativo del corpus mediante el procedimiento sistemático de comparación propuesto por la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991) posibilitó desarrollar un sistema de categorías que conceptualiza las estrategias argumentativas infantiles empleadas en las disputas (Migdalek y Arrúe, 2012, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, 2014 *en prensa*). El sistema distingue inicialmente las disputas en las que los niños solo expresan su punto de vista de aquellas en las que despliegan algún tipo de estrategia argumentativa para sostenerlo. Ellas se agrupan en estrategias complejas o simples, según aporten, o no, información nueva como argumento. La única estrategia simple identificada es la *Reiteración*. Para el estudio cuantitativo de esta estrategia, se distinguió si se trataba de una Reiteración como estrategia principal (*Reiteración 1*) o como estrategia secundaria (*Reiteración 2*), es decir, como la reiteración de otra estrategia argumentativa.

Las estrategias complejas, por su parte, pueden organizarse en dos grandes grupos: a) aquellas que se caracterizan principalmente por seleccionar conocimientos previos, estructurados en distintos formatos como base para la organización de la estrategia argumentativa; entre ellas se encuentran la *Narración* (comprende aquellos casos en los que los niños refieren a hechos pasados como evidencia

para sostener su posición); la *Anticipación* (se constituye como argumento en tanto proyecta cursos de acciones deseables o no, vinculados al punto de vista); la *Generalización* (consiste en una afirmación que conceptualiza con un cierto grado de abstracción los fenómenos que constituyen el objeto de la disputa); y la *Descripción* (se seleccionan y presentan características y/o propiedades de un objeto, un evento o un estado interno que permiten afirmar el punto de vista como conclusión); b) aquellas que consideran principalmente características específicas del interlocutor como base de la estrategia en cuestión; entre ellas se encuentran la *Apelación a la autoridad* (el punto de vista es sostenido a partir de la autoridad de otro interlocutor que lo ha afirmado previamente); la *Cortesía* (consiste en la utilización de diversos recursos de mitigación para lograr que un punto de vista sea aceptado); y la *Propuesta Alternativa* (para llegar a un acuerdo en torno a las posiciones enfrentadas en la disputa, los niños negocian la resolución de la diferencia ofreciendo opciones). La Figura 1 resume el sistema de categorías empleado².

En virtud de este sistema de categorías, este trabajo desarrolla un análisis de la distribución en el corpus de las recurrencias de cada una de las categorías de estrategias verbales con el objeto de realizar comparaciones en función de:

1. La edad de los niños. El rango estudiado contempló niños de edad promedio de 3.7, 4.6 y 5.7 años de edad.
2. El tipo de juego. Se consideraron 3 tipos de juego, determinados en función del rincón en el que se desplegaban: juego dramático, juego de construcciones y juego de mesa (lotería, encastre, juegos de memoria, etc.). Cabe señalar que el corpus registrado en las situaciones de juego de 3 años no incluye disputas en situaciones de juego de mesa.

2 Se trata del sistema de categorías desarrollado a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), referido a las estrategias argumentativas que emplean los niños en disputas en situaciones de juego (Migdalek y Arrúe, 2012, 2013; Migdalek, Santibáñez y Rosemberg, en prensa).

3. Asimismo, se analizó la relación entre los recursos lingüísticos que los niños empleaban en las estrategias argumentativas, en función de la edad y del tipo de juego. Los recursos lingüísticos considerados fueron aquellos identificados a partir de la inspección cualitativa de los datos. Con el fin de establecer eventuales diferencias, se los agrupó del siguiente modo:
 - 3.1. Términos de oposición intraproposicionales. Se reunieron dentro este grupo las formas *no*, *tampoco*, *sí*, *también*. Ellas aparecen principalmente en la expresión del punto de vista. Las formas negativas ocurren cuando un niño rechaza una acción o un punto de vista esgrimido por un par. Las formas afirmativas adquieren un valor de oposición cuando son empleadas para rechazar enunciados negativos.
 - 3.2. Términos de oposición discursivos: *pero*; se consideró por separado el uso de *pero*, el cual aparece la mayoría de las veces en posición inicial, en tanto expresa una oposición al tiempo que conecta el turno con turnos de habla o acciones previas.
 - 3.3. Términos que expresan relaciones de causa-consecuencia: *porque*; es el único conector empleado por los niños para explicitar la relación entre el punto de vista y el argumento.
 - 3.4. Términos de obligación: se consideraron todas las formas de las perifrasis verbales de obligación: *tener + que + infinitivo*, *hay + que + infinitivo*.

Para estudiar la relación entre las estrategias argumentativas y la edad de los niños se emplearon los test de *t* de Student y ANOVA. Para estudiar la relación entre las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos se empleó el test de correlación de *r* de Pearson.

Resultados

Los resultados del análisis muestran que los niños tempranamente sostienen sus posiciones con argumentos y cómo se distribuyen en el corpus los

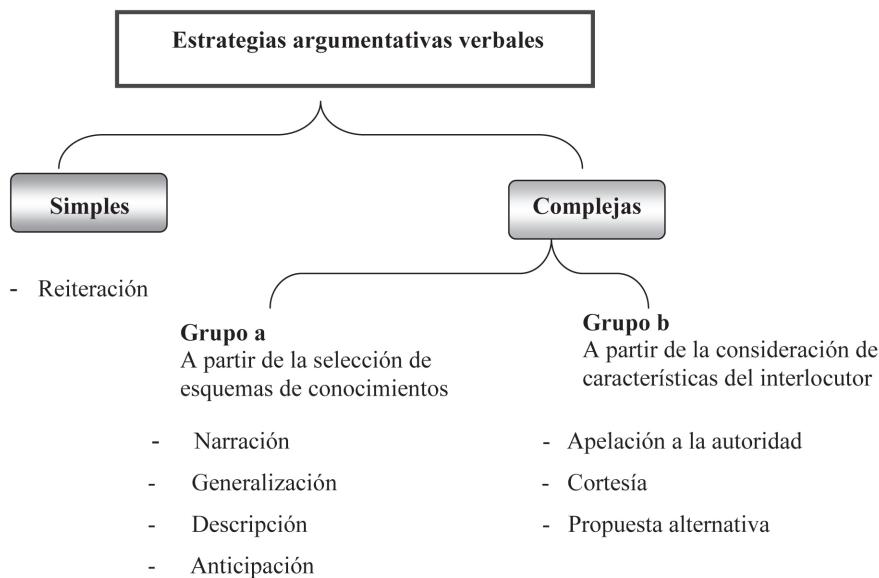


Figura 1. Estrategias Argumentativas Verbales.

distintos tipos de estrategias argumentativas y de los recursos que las configuran. Este análisis pone, asimismo, de manifiesto diferencias en el empleo de las estrategias argumentativas y de los recursos lingüísticos a lo largo de la etapa preescolar, como también diferencias en las estrategias a las que los niños recurren en función del tipo de juego.

En la Tabla 1 se presentan los datos (media y desvío estándar) referidos a los casos en los que los niños solo oponen un punto de vista versus aquellos casos en los que además esgrimen alguna estrategia argumentativa, sin distinguir la edad de los niños y el tipo de juego. Con el fin de constatar la significatividad de las diferencias entre la mera expresión del punto de vista y el empleo de estrategias argumentativas, se realizó un análisis de diferencia de medias a partir del estadístico *t* de Student.

Tabla 1. Mera Expresión del Punto de Vista vs. Empleo de Estrategias Argumentativas

| Punto de vista | Estrategias argumentativas | | | | T |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| | M | DE | M | DE | |
| 0.62 | 0.86 | 2.26 | 2.29 | 7.54** | |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

***p* < .01

Los resultados del análisis muestran diferencias significativas entre el uso de estrategias y el punto de vista en la muestra completa ($t_{(122)} = 7.54, SE = 0.22, p < .001$). De acuerdo con este resultado, los sujetos tienden a utilizar significativamente más estrategias en comparación con la mera expresión del punto de vista. Por su parte, en la Tabla 2 que se presenta a continuación, se distinguen los casos correspondientes a cada una de las estrategias.

Tabla 2. Expresión del Punto de Vista y Estrategias Argumentativas

| Punto de vista y estrategias argumentativas | M | DE | mín. | max. |
|--|----------|-----------|-------------|-------------|
| Punto de vista | .61 | .82 | 0 | 4 |
| Reiteración 1 | .41 | .75 | 0 | 4 |
| Reiteración 2 | .29 | .66 | 0 | 4 |
| Anticipación | .15 | .49 | 0 | 3 |
| Narración | .15 | .49 | 0 | 3 |
| Descripción | .74 | .98 | 0 | 6 |
| Generalización | .13 | .38 | 0 | 2 |
| Apelación a la autoridad | .11 | .41 | 0 | 2 |
| Cortesía | .15 | .53 | 0 | 3 |
| Propuesta alternativa | .14 | .43 | 0 | 3 |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

Con el objeto de establecer la significatividad de las diferencias en el empleo de las diversas estrategias argumentativas, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas según el modelo ANOVA de un factor fijo. El análisis de varianza detecta diferencias significativas entre las estrategias $F(8, 976) = 15.47$, $MSE = .33$, $p < .001$. El análisis post-hoc muestra diferencias significativas a favor de la estrategia de descripción en comparación con el resto de las estrategias ($p < .001$). Por otro lado, la estrategia de *Reiteración 1* se diferenció significativamente ($p < .05$) de la estrategia de *Generalización* y de *Apelación a la Autoridad*, pero no así del resto. Las restantes estrategias no mostraron diferencias significativas entre sí.

Con respecto a la relación entre el uso de estrategias argumentativas en las situaciones de disputa y la edad de los niños, los resultados mostraron que el uso difiere en función de la edad. En la Tabla 3 se presentan para cada grupo de edad, 3, 4 y 5 años, los estadísticos descriptivos, medias y desvíos estándar, de la mera expresión del punto de vista y de las estrategias argumentativas consideradas conjuntamente. Se analizaron las diferencias entre las medias por medio de la prueba de *t* de Student.

Tabla 3. Mera Expresión del Punto de Vista y Estrategias Argumentativas para Cada Grupo de Edad

| Edad | Punto de vista | | Estrategias argumentativas | | T |
|--------|----------------|------|----------------------------|------|--------|
| | M | DE | M | DE | |
| 3 años | 1.03 | 0.93 | 1.69 | 1.89 | 1.85 |
| 4 años | 0.41 | 0.68 | 2.24 | 1.77 | 5.89** |
| 5 años | 0.50 | 0.76 | 2.56 | 2.64 | 5.88** |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

** $p < .01$

Los resultados del análisis estadístico indican que a los 3 años de edad, la cantidad de ocasiones en las que los niños emplean estrategias argumentativas no se diferencia significativamente de la cantidad de ocasiones en las que simplemente expresan un punto de vista opuesto en la disputa ($t_{(28)} = 1.85$,

$SE = 0.36$, $p = .07$). Sin embargo, a los 4 años de edad, la diferencia entre el uso de estrategias argumentativas y la mera expresión del punto de vista es significativa ($t_{(28)} = 5.89$, $SE = 0.31$, $p < .001$). La diferencia es también significativa a los 5 años ($t_{(61)} = 5.88$, $SE = 0.35$, $p < .001$).

Con el objeto de identificar eventuales diferencias en la progresión en el uso de cada una de las estrategias, se llevó a cabo un análisis de varianza según el modelo ANOVA de un factor fijo. En la Tabla 4 pueden observarse los estadísticos descriptivos de las estrategias empleadas por los niños en cada edad, y el resultado del análisis de varianza.

Tabla 4. Tipo de Estrategia Argumentativa según la Edad de los Niños

| Estrategia argumentativa | 3 años | | 4 años | | 5 años | | F _(2, 121) |
|--------------------------|--------|-----|--------|-----|--------|------|-----------------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| Reiteración 1 | .38 | .91 | .38 | .62 | .44 | .74 | .12 |
| Reiteración 2 | .19 | .40 | .28 | .65 | .35 | .77 | .64 |
| Anticipación | .06 | .25 | .10 | .56 | .22 | .55 | 1.30 |
| Narración | .06 | .25 | .31 | .85 | .11 | .32 | 2.31 |
| Descripción | .47 | .72 | .83 | .80 | .84 | 1.14 | 1.70 |
| Generalización | .13 | .42 | .14 | .35 | .13 | .38 | .01 |
| Apelación a la autoridad | .06 | .25 | .07 | .37 | .16 | .48 | .81 |
| Cortesía | .13 | .34 | .10 | .56 | .19 | .60 | .35 |
| Propuesta alternativa | .22 | .61 | .03 | .19 | .14 | .40 | 1.42 |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

Como se observa en la Tabla 4, entre las distintas edades se pone de manifiesto una cierta progresión en el uso de la mayor parte de las estrategias, pero en ninguno de los casos las diferencias son significativas en términos estadísticos.

Posteriormente, las diferencias entre la mera expresión del punto de vista y el empleo de estrategias argumentativas se analizaron teniendo en cuenta el tipo de juego. Este análisis, que se llevó a cabo por

medio del estadístico t de Student, se presenta en la Tabla 5, junto con los estadísticos descriptivos.

Tabla 5. Mera expresión del Punto de Vista y Empleo de Estrategias Argumentativas en Cada Tipo de Juego

| Tipo de juego | Punto de vista | | Estrategias argumentativas | | T |
|-----------------------|----------------|------|----------------------------|------|--------|
| | M | DE | M | DE | |
| Juego dramático | 0.50 | 0.79 | 2.34 | 2.25 | 4.53** |
| Juego de construcción | 0.76 | 0.83 | 2.42 | 2.82 | 4.10** |
| Juego de mesa | 0.59 | 0.86 | 1.94 | 1.93 | 5.51** |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

** $p < .01$

Como se muestra en la Tabla 5, en todos los tipos de juego, se observa un mayor número de ocasiones en las que los niños recurren a estrategias argumentativas que ocasiones en las que solo

expresan su punto de vista. El análisis estadístico realizado detectó diferencias significativas entre el punto de vista y la cantidad de estrategias en el juego dramático ($t_{(43)} = 4.53, SE = 0.41, p < .001$), también en el juego de construcción ($t_{(44)} = 4.10, SE = 0.41, p < .001$) y asimismo en el juego de mesa ($t_{(33)} = 5.51, SE = 0.25, p < .001$).

Con el propósito de analizar la relación entre el tipo de juego y las de cada una de las estrategias argumentativas empleadas por los niños, llevamos a cabo un análisis de varianza según el modelo ANOVA de un factor fijo y de medidas independientes para la variable tipo de juego. Para llevar a cabo los análisis post-hoc se utilizó la prueba de contraste de Bonferroni. En la Tabla 6 pueden observarse los estadísticos descriptivos por tipo de juego y el resultado del análisis de varianza.

El análisis muestra diferencias marginales en la estrategia de Narración entre los tres tipos de juegos $F_{(2, 121)} = 2.93, MSE = 0.23, p = .06$. El análisis

261

Tabla 6. Estrategias Argumentativas según Tipo de Juego

| Estrategia argumentativa | Juego dramático | | Juego de construcciones | | Juego de mesa | | F (2,121) |
|--------------------------|-----------------|------|-------------------------|-----|---------------|-----|-------------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| Punto de vista | .50 | .79 | .76 | .83 | .57 | .85 | 1.14 |
| Reiteración 1 | .39 | .75 | .31 | .67 | .57 | .85 | 1.21 |
| Reiteración 2 | .41 | .82 | .29 | .66 | .14 | .36 | 1.60 |
| Anticipación | .09 | .47 | .29 | .63 | .06 | .24 | 2.78 |
| Narración | .02 | .15 | .16 | .42 | .29 | .75 | 2.93 ⁺ |
| Descripción | 1.05 | 1.20 | .53 | .89 | .63 | .65 | 3.51* |
| Generalización | .14 | .41 | .13 | .40 | .11 | .32 | 0.04 |
| Apelación a la autoridad | .09 | .36 | .16 | .47 | .09 | .37 | 0.39 |
| Cortesía | .09 | .29 | .27 | .69 | .09 | .51 | 1.62 |
| Propuesta alternativa | .07 | .25 | .29 | .63 | .03 | .17 | 4.77** |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

** $p < .01$, * $p < .05$, ⁺ $p = .06$

post-hoc muestra diferencias significativas ($p = .05$) entre el juego dramático y el juego de mesa, a favor del juego de mesa, pero no detecta diferencias entre el juego dramático y el juego de construcción, ni entre este último y el juego de mesa. Por otra parte, el análisis detecta diferencias significativas entre los diferentes tipos de juego en la estrategia de Descripción $F_{(2, 121)} = 3.51$, $MSE = 0.92$, $p < .05$. Al llevar a cabo el análisis post-hoc, se observan diferencias significativas ($p < .05$) entre el juego dramático y el juego de construcción, a favor del juego dramático. El análisis no detecta diferencias entre el juego dramático y el juego de mesa, ni entre este último y el juego de construcción. Por último, se ponen de manifiesto diferencias significativas entre los distintos tipos de juego en la estrategia de Propuesta Alternativa $F_{(2, 121)} = 4.77$, $MSE = 0.17$, $p < .01$. Al realizar los análisis post-hoc, se observa que el juego de construcción muestra una mayor y significativa frecuencia promedio de esta estrategia en comparación con el juego dramático ($p < .05$) y el juego de mesa ($p < .05$). El análisis no detecta diferencias significativas entre el juego dramático y el juego de mesa.

Cuando se analizan las diferencias entre la expresión del punto de vista y el uso de estrategias

argumentativas en las disputas, considerando el tipo de juego para cada grupo de edad, se observan algunas diferencias entre los grupos. Los resultados del análisis empleando la prueba t de Student se presentan en la tabla 7.

El análisis realizado muestra diferencias entre los grupos de edad. En efecto, a los 3 años, no hay diferencias entre la simple expresión del punto de vista y el uso de estrategias argumentativas tanto en el juego dramático ($t_{(19)} = 0.91$, $SE = 0.50$, $p = .37$) como en el juego de construcción ($t_{(11)} = 2.10$, $SE = 0.48$, $p = .06$). A los 4 años, en cambio, el análisis detecta diferencias significativas entre la expresión del punto de vista y el uso de estrategias argumentativas en juego dramático ($t_{(4)} = 3.21$, $SE = 1.12$, $p < .05$) y en el juego de mesa ($t_{(20)} = 5.25$, $SE = 0.28$, $p < .001$). Por su parte, las diferencias observadas en el juego de construcción no son estadísticamente significativas ($t_{(2)} = 4.00$, $SE = 0.33$, $p = .06$), lo cual podría atribuirse al reducido tamaño de la muestra considerada.

En las disputas registradas entre los niños de 5 años, el análisis detecta diferencias significativas en las

Tabla 7. Expresión del Punto de Vista y Estrategias Argumentativas según el Tipo de Juego y la Edad de los Niños

| Edad | Tipo de juego | Punto de vista | | Estrategias argumentativas | | T |
|--------|-----------------------|----------------|------|----------------------------|------|--------|
| | | M | DE | M | DE | |
| 3 años | Juego dramático | 0.85 | 0.93 | 1.30 | 1.63 | 0.91 |
| | Juego de construcción | 0.76 | 0.83 | 2.42 | 2.82 | 2.10 |
| 4 años | Juego dramático | 0.20 | 0.45 | 3.80 | 2.49 | 3.21* |
| | Juego de construcción | 0.00 | 0.00 | 1.33 | 0.58 | 4.00 |
| 5 años | Juego de mesa | 0.52 | 0.75 | 2.00 | 1.52 | 5.25** |
| | Juego dramático | 0.21 | 0.54 | 3.05 | 2.37 | 4.79** |
| | Juego de construcción | 0.60 | 0.72 | 2.57 | 3.14 | 3.41** |
| | Juego de mesa | 0.69 | 1.03 | 1.85 | 1.35 | 2.48* |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

** $p < .01$, * $p < .05$

situaciones de juego dramático ($t_{(18)} = 4.79, SE = 0.59, p < .001$), también en las de juego de construcción ($t_{(29)} = 3.41, SE = 0.58, p < .01$) y en las de juego de mesa ($t_{(12)} = 2.48, SE = 0.47, p < .05$).

Por otra parte, el análisis también contempló si se registraban diferencias en el uso de ciertos recursos lingüísticos *pero*, *porque*, *no*, *tampoco*, *sí*, *también* y *distintas formas de obligación*. En la Tabla 8 pueden observarse los estadísticos descriptivos, las medias de los recursos lingüísticos empleados por los niños en cada edad, y el resultado del análisis de varianza.

Los datos en la Tabla 8 ponen de manifiesto una progresión leve en el uso del *Pero* (3 años: 0.03; 4 años: 0.17; 5 años: 0.24), del *Porque* (3 años: 0.09; 4 años: 0.17; 5 años: 0.24) y de las *Formas de obligación* (3 años: 0.03; 4 años: 0.1; 5 años: 0.11). El uso de *No/Sí/También/Tampoco* se mantiene relativamente constante (3 años: 1.81; 4 años: 1.79; 5 años: 1.89). Pero en ninguno de los casos las diferencias son significativas en términos estadísticos.

Con el propósito de estudiar las relaciones entre la expresión del punto de vista, las estrategias argumentativas empleadas en las situaciones de juego y los recursos lingüísticos involucrados, se realizó un análisis de correlación empleando el estadístico r de Pearson. En la Tabla 9 se observan los valores de la correlación entre las estrategias y los recursos.

Los resultados evidencian que los recursos lingüísticos y las estrategias argumentativas se hallan en algunos casos significativamente correlacionados de modo positivo, por ejemplo, el recurso lingüístico *Pero* se encuentra vinculado con la estrategia de *Anticipación* ($r = .23, p < .05$), de *Narración* ($r = .20, p < .05$), de *Descripción* ($r = .28, p < .01$), de *Generalización* ($r = .19, p < .05$) y de *Apelación a la Autoridad* ($r = .23, p < .05$).

Por su parte, el recurso lingüístico *Porque* se halla asociado a las estrategias argumentativas de *Anticipación* ($r = .45, p < .01$), *Descripción* ($r = .27, p < .01$), *Apelación a la Autoridad* ($r = .28, p < .01$), *Cortesía* ($r = .22, p < .05$) y *Propuesta Alternativa* ($r = .28, p < .01$).

Asimismo, las formas de oposición, que involucran las formas *No/Sí/También/Tampoco*, se encuentran relacionadas con la expresión de *Punto de vista* ($r = .35, p < .01$), *Reiteración de tipo 1* ($r = .41, p < .01$) y *Apelación a la Autoridad* ($r = .18, p < .05$). Finalmente las *Formas de Obligación* se hallan correlacionadas con las estrategias argumentativas de *Descripción* ($r = .21, p < .05$) y *Generalización* ($r = .31, p < .01$).

263

Discusión

Los resultados de este trabajo aportan información relevante sobre el modo en que, durante los años preescolares, se despliegan las habilidades argumentativas en el contexto de disputas entre pares

Tabla 8. Recursos Lingüísticos Empleados en las Disputas en Función de la Edad de los Niños

| Recursos lingüísticos | 3 años | | 4 años | | 5 años | | $F_{(2, 121)}$ |
|-----------------------|--------|------|--------|------|--------|------|----------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| Pero | .03 | .18 | .17 | .47 | .24 | .59 | 1.93 |
| Porque | .09 | .39 | .17 | .47 | .24 | .61 | .79 |
| No/sí/también/tampoco | 1.81 | 1.62 | 1.79 | 1.70 | 1.89 | 1.70 | .04 |
| Formas de obligación | .03 | .18 | .10 | .31 | .11 | .36 | .73 |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

Tabla 9. Correlaciones entre Expresión del Punto de Vista, Estrategias Argumentativas y Recursos Lingüísticos

| Estrategias argumentativas | Recursos lingüísticos | | | |
|----------------------------|-----------------------|--------|-----------------------|----------------------|
| | Pero | Porque | No/sí/también/tampoco | Formas de obligación |
| Punto de vista | -.078 | .054 | .347** | .008 |
| Reiteración 1 | -.124 | -.070 | .406** | -.018 |
| Reiteración 2 | .123 | .147 | .041 | .111 |
| Anticipación | .228* | .448** | .068 | .122 |
| Narración | .202* | .146 | .107 | -.085 |
| Descripción | .279** | .265** | .125 | .208* |
| Generalización | .187* | .081 | .031 | .312** |
| Apelación a la autoridad | .230* | .278** | .181* | .048 |
| Cortesía | .150 | .223* | .053 | .163 |
| Propuesta alternativa | .043 | .280** | .143 | .030 |

Nota. M, Media; DE, Desvío Estándar.

p < .05, ** p < .01

264

en distintos tipos de situaciones de juego en el jardín de infantes. Los datos analizados proporcionan evidencia de que cierta complejidad argumentativa –definida como la combinación de expresión del punto de vista y estrategia argumentativa– se abre paso rápidamente en el desarrollo. Probablemente, ello sea atribuible a una temprana comprensión de que las intenciones (deseos, creencias) se alcanzan respaldando el punto de vista. Los niños, ya a partir de los 3 años de edad, emplean diversas estrategias para sostener sus puntos de vista. Y a partir de los 4 años, son significativamente más las situaciones en las que los niños esgrimen una estrategia para sostener su posición que aquellas en las que simplemente oponen su punto de vista.

Cuando se consideran conjuntamente los datos referidos a todos los grupos de edad y tipos de juego, se observa que los niños recurren de modo predominante a la estrategia de *Descripción*; es decir, seleccionan las características particulares de un objeto presente en la situación, del evento en curso o un estado interno del interlocutor, para afirmar el punto de vista como conclusión (Migdalek y Arrúe, 2013; Migdalek, Santibáñez

y Rosemberg, en prensa). En este sentido, los resultados coinciden con lo señalado por Crespo (1995), quien sugiere que el niño pareciera buscar las razones de sus primeros juicios en las relaciones que percibe en su propia actividad y en el contexto de la realidad inmediata. Asimismo, el hecho de que la *Reiteración 1* se distinga en cantidad de recurrencias de otras estrategias puede vincularse con el hecho de que, como sostienen Stein y Albro (2001), se trata de una estrategia simple que no conlleva el empleo de información nueva. Es decir, solo requiere del reconocimiento tácito de una diferencia de opinión.

El análisis de las distintas estrategias argumentativas según la edad de los niños arrojó diferencias significativas a partir de los 4 años de edad. Estos resultados son congruentes con los hallados por Bernard, Mercier y Clément (2012), quienes encontraron una diferencia significativa entre los niños de 3 y 4 años de edad en la comprensión del uso epistémico de *porque*, desencadenante de una argumentación. Los resultados de este estudio, al igual que los del trabajo mencionado, parecen señalar a la edad de 4 años como un punto de

inflexión en el que comienzan a ponerse de manifiesto habilidades tempranas de argumentación.

Asimismo, la consideración de posibles diferencias según el tipo de juego puso de manifiesto que los tres tipos de juego considerados (dramático, de construcciones y de mesa) promueven el empleo de estrategias argumentativas. En este sentido, estos hallazgos confirman y expanden los resultados del trabajo de Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka (2010) que indica que el juego dramático constituye un marco propicio para la argumentación, dado que las intenciones de los jugadores, el plan de juego y las acciones que lo conforman son construidos de forma conjunta. Los resultados del presente trabajo muestran que también el juego de construcciones y los juegos de mesa constituyen actividades que propician el despliegue argumentativo.

El hecho de que se observe un mayor uso de la estrategia de *Descripción* en el juego dramático es coherente con la importancia que posee la narración en el juego dramático (Pellegrini, 2008). En efecto, la descripción verbal es requerida en la construcción ficcional del mundo de fantasía, que negocian los participantes. Por su parte, el hecho de que el uso de la *Propuesta Alternativa* se destaque en el juego de construcción puede atribuirse a que esta estrategia ofrece una solución flexible a problemas en escenarios de juegos donde es muy común cambiar roles, proponer nuevos caminos o formas de construcción. Sin embargo, los datos analizados muestran que las diferencias más importantes no son atribuibles al tipo de juego sino a la edad de los niños.

Los niños más grandes emplean en mayor medida una estrategia argumentativa para sostener sus puntos de vista en particular en juegos dramáticos y de mesa. Ello podría resultar de la exigencia de responder o actuar de forma racional en escenarios que tienen por definición la restricción de reglas (Vygotski, 1964), es decir, para defender o cambiar una regla existente en el juego de mesa o en el juego dramático, se deben utilizar estructuras más complejas en términos argumentativos.

Finalmente, el estudio de las relaciones entre las estrategias argumentativas y los recursos lingüísticos involucrados en ellas mostró correlaciones positivas en algunos casos. En particular, la asociación de *Porque* con ciertas estrategias argumentativas expanden los resultados de Pellegrini (1985), quien también había identificado la presencia de este conector en situaciones de juego dramático para producir transformaciones de objetos y para resolver conflictos. En este sentido, nuestros resultados especifican las estrategias particulares en las que los niños utilizan *porque* para sostener sus puntos de vista: *Anticipación*, *Descripción*, *Apelación a la Autoridad*, *Cortesía* y *Propuesta Alternativa*.

También Migdalek, Rosemberg y Arrúe (2013), atendieron a la presencia del conector *porque* en la construcción del marco ficcional del juego dramático; en efecto, *porque* aparece ligado a un tipo de juego en el que los niños explícitamente distinguen en la situación lúdica el plano ficcional del plano real y alternan entre ellos durante la situación. En la construcción conjunta del marco ficcional, los niños recurrían a este conector para justificar sus propuestas de transformación de un objeto o sujeto real a un objeto o sujeto de fantasía (Pellegrini, 1985; Andresen, 2005). Ello los conducía a emplear un estilo de discurso descontextualizado. Los resultados del presente estudio coinciden en mostrar este estilo de discurso y lo ligan ahora, no ya al establecimiento del marco ficcional sino al intento de resolución de situaciones conflictivas en el juego. En este sentido, los resultados revelan el potencial de las situaciones de disputa en el juego, que demandan tempranamente a los niños el uso de estrategias y recursos lingüísticos para sostener su posición. Las interacciones en estos contextos se configuran, de este modo, en una *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1964) en la que se promueve el desarrollo psicolingüístico.

Referencias

Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture Psychology*, 11, 387- 414.

- Aristóteles (2005). *El arte de la Retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bernard, S., Mercier, H. & Clément, F. (2012). The power of well-connected arguments: Early sensitivity to the connective because. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 128-135.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cicerón (2001). *On the Ideal Orator*. Trans. J. May & J. Wisse. New York: Oxford University Press.
- Clément, F. (2010). To Trust or not to Trust? Children's Social Epistemology. *Review of Philosophy and Psychology*, 1 (4), 531-549.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos* XVIII (37), 69-82.
- Doyle, A., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 289-302.
- Dunn, J. & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 27(5), 583-595.
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1 (2), 113-125.
- Evans, J. (2010). *Thinking Twice. Two Minds in One Brain*. New York: Oxford University Press.
- Faigenbaum, G. (2012). El desarrollo de las habilidades argumentativas. En J. A. Castorina & M. Carretero (Eds.) *Desarrollo Cognitivo y Educación [I]. Los inicios del conocimiento* (pp. 292 -313). Buenos Aires: Paidós.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Johnson, R. (2000). *Manifest rationality. A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 155-179.
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Manrique, M. S. y Rosemberg, C. R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST*, 6 (2), 105 – 118.
- Mercier, H. & Sperber, D. (2011). Why do human reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences* 34 (02), 57-74.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26 (3), 177-191.
- Migdalek, M. J. y Arrúe, J. (2013). Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios. En D. Riestra, S. M. Tapia y M.V. Goicoechea (Eds.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 733-752). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C. R. & J. E. Arrúe (2013). The Linguistic Construction of Dramatic Play: A Study in the Homes of Young Children From Middle Income and low Income Populations in Buenos Aires, Argentina. Poster presentado en *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle, Estados Unidos, 18 al 20 de abril.
- Migdalek, M.J y Arrúe, J. (2012). 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., Santibáñez Yáñez, C. y C. R. Rosemberg. Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares". *Revista Signos* (2014); 47 (86) 435-462. Estudios de Lingüística. (En Prensa).
- Molina, M.E. (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. *RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, N.º 17 (1/2), 140-150.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. En L. Galda y A. Pellegrini (Eds.) *Play, language, and stories: The development of children's literate behavior* (pp.79-97) Norwood, J. Ablex.
- Pellegrini, A. (2008). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Perelman, Ch. & Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Peronard, M. (1991). Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Eds.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch*, 3,

- (pp. 417-443.) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plantin, C. (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación. Historia, Teoría, Perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Quintiliano, (2001). *The Orator's Education. Books 11-12*. Trans. D. Russell. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rosemberg, C.R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (Eds.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sacks, H. Schegloff, E. A., & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696 – 735.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Eds.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (Vol. 3, pp. 29-48). Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle: Cali
- Simons, H. D. & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Eds.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 213-233). Madrid: Paidós.
- Sperber, D. & Mercier, H. (2012). Reasoning as a social competence. En Landemore, H. y Elster, J. (Eds.) *Collective Wisdom*. Cambridge University Press.
- Sperber, D. (2001). An evolutionary perspective on testimony and argumentation. *Philosophical Topics*, 29, 401 – 413.
- Stanovich, K. (2011). *Rationality and Reflective Mind*. New York: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (2001). The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2&3), 113–133.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London New Delhi: Sage.
- Tindale, C. (2004). *Rhetorical Argumentation*. New York: Sage.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Tomasello, M. (2010). *Why We Cooperate*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the Pragma-dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Eemeren, F., Grootendorst R., & Snoeck Henkemans F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Voss, J.F., & Van Dyke, J.A. (2001). Argumentation in Psychology. *Discourse Processes*, 32 (2&3), 89-111.
- Vygotski, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Walton, D. (2013). *Methods of Argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Walton, D., Reed, C. & Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wyman, E., Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2009). Normativity and context in young children's pretend play. *Cognitive Development*, 24, 146 – 155.
- Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse Society*, 21(2), 211–233.