



**ARGUMENTAR EN EL JARDÍN DE INFANTES: ANÁLISIS EXPLORATORIO
SEGÚN LA ACTIVIDAD Y LA FUNCIÓN PRAGMÁTICA**

**ARGUING IN KINDERGARTEN: EXPLORATORY ANALYSIS BY THE ACTIVITY
TYPE AND THE PRAGMATIC FUNCTION**

Maia Julieta Migdalek¹
CIIPME - CONICET
maiamigdalek@gmail.com

Nadia Soledad Peralta²
IRICE - CONICET
nperalta@irice-conicet.gov.ar

María Laura Ramírez³
CIIPME - CONICET
ramirezlaura91@hotmail.com

María Ileana Ibañez⁴
CIIPME - CONICET
mariaileana86@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un análisis exploratorio de la producción argumentativa entre niños y docentes de preescolar considerando las actividades en las que ocurre (el juego en rincones y la ronda de intercambio) y las funciones pragmáticas de las emisiones que promueven el despliegue argumentativo. Se analizaron 10 situaciones de juego y 10 de ronda audiograbadas en salas de 5 años de 10 jardines de infantes de Entre Ríos, Argentina. Se identificaron las secuencias conversacionales de Oposición, Argumentación y Justificación (N=116) y se codificó la Identidad de los participantes, el rol argumentativo que estos asumían en las distintas secuencias y las funciones pragmáticas de las emisiones que desencadenaban

la presencia del argumento o justificación. Se realizó un análisis de correspondencias múltiples que arrojó tres agrupamientos: el primero vincula la Justificación con las funciones pragmáticas Directiva y Reporte, con un fuerte peso de la maestra en el despliegue de la misma; el segundo agrupa la argumentación con las funciones pragmáticas Pregunta y Comentario y al niño en rol de Oponente y presentando los argumentos; y finalmente, en el tercer agrupamiento, la Simple oposición con el niño como Proponente. Asimismo, el análisis estadístico se combinó con un análisis cualitativo que ejemplifica los agrupamientos identificados. Estos resultados ponen de manifiesto que tanto el juego y como la ronda son actividades igualmente propicias para el despliegue de argumentos y justificaciones.

Palabras clave: argumentación – jardín de infantes – juego – ronda – función pragmática.

Abstract

This study aims to carry out an exploratory analysis of argumentative production among preschool 5 year old children and kindergarten teachers by considering the type of the activity in which it occurs (play centers and circle time) and the pragmatic functions of the utterances that promote argumentative display. The corpus consists of 10 play situations and 10 circle time activities audio-recorded at 10 kindergartens in Entre Ríos, Argentina. We coded: 1) the Conversational sequences of Opposition, Argumentation and Justification (N = 116), 2) the Identity of the participants, 3) the Argumentative role they assumed in the different sequences, and 4) the Pragmatic functions of the utterance that triggered the presence of the argument or justification. A multiple correspondence analysis was carried out that yielded three clusters: the first one links Justification with the Directive and Reporting pragmatic functions, with a strong weight of the Teacher in the Argumentative role; the second groups the Argumentation with the Question and Comment pragmatic functions and a prominent role of the Child displaying the arguments. Finally, in the third cluster, the Simple opposition links with the Child as the Proponent. Likewise, the statistical analysis were combined with a qualitative analysis that exemplifies the identified groupings. These results show that both the play center and the circle time are equally conducive to the deployment of arguments and justifications.

Keywords: argumentation – kindergarten – play – circle time – pragmatic function.

Recepción: 16-07-2020

Aceptación: 09-10-2020

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone, de modo general, analizar la producción argumentativa de niños y docentes durante su interacción espontánea en el jardín de infantes⁵. Para ello, entre las diversas aproximaciones para el estudio de la argumentación, esta investigación se ubica en una perspectiva sociocultural que comprende la argumentación como una actividad dialógica en la que se defienden dos posiciones enfrentadas a partir de argumentos tanto lógicos como cotidianos o informales (Stein y Albro, 2001; Zadunaisky Erlich y Blum-Kulka, 2010; Zadunaisky Erlich, 2011).

El discurso argumentativo, junto con la narración y la explicación, constituyen formas de discurso extendido que comienzan a abrirse paso tempranamente en el desarrollo discursivo de los niños gracias al andamiaje que le ofrecen adultos o niños mayores en la interacción (Ninio y Snow, 1996). El dominio de las diversas formas de discurso extendido puede contribuir a que los niños se enfrenten con temáticas que van más allá de la situación de enunciación en la que se encuentran (Heller, 2014; Ninio y Snow, 1996). Asimismo, resulta crucial en contextos escolares en tanto permite, por una parte, que los niños empleen el lenguaje como medio de aprendizaje (Heller, 2014); por otra parte, los conduce a producir formas de discurso descontextualizado, también características de los textos escritos (Chafe, 1985).

En lo que compete al discurso argumentativo en particular, se ha señalado su relevancia para la socialización y el aprendizaje (Stein y Miller, 1991). En relación con la primera, al tener que resolver una diferencia de opinión, posibilita que los niños se interioricen en los valores, creencias y normas propios de su comunidad. En relación al segundo, se ha indicado que la actividad argumentativa desempeña un papel central en la construcción del pensamiento y también sienta las bases para la construcción de nuevos conocimientos en tanto obliga a buscar y conseguir nueva información sobre el punto del conflicto y elaborar posiciones integradoras (Leitão, 2000; Stein y Miller, 1991; Zadunaisky Ehrlich, 2011). También se ha indicado su importancia para el desarrollo del pensamiento crítico (Rapanta, 2019).

Sin embargo, diversos trabajos han señalado que tanto el desarrollo de las habilidades argumentativas de los niños como el despliegue de unidades de discurso argumentativo en la interacción están condicionados por el contexto en el que tiene lugar (Faigenbaum, 2012; Heller, 2014; Kuhn, 1992; Mercier, 2011; Silvestri, 2001). Algunos estudios han indagado sobre distintos aspectos del entorno que pueden incidir en la producción argumentativa de niños, tales como rasgos de la interacción familiar (Bova, 2015; Goetz, 2010) y sus vínculos con el desempeño escolar (Heller, 2014; Kline, 1998; Pontecorvo y Arcidiácono, 2010;) el espacio en el que ocurre -hogar o escuela- (Migdalek et al., 2015);

así como la relación entre los interlocutores enfrentados en una argumentación (Arendt, 2019; Eisenberg, 1987; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010; Zadunaisky Ehrlich, 2011).

Entre las características de la interacción familiar que pueden influir en el despliegue argumentativo, el trabajo de Goetz (2010) analizó longitudinalmente conversaciones espontáneas entre niños pequeños y adultos atendiendo al contexto discursivo en el cual aparece una justificación⁶: a) en respuesta a una pregunta que solicita una justificación; b) en un conflicto o desacuerdo; c) en redireccionamientos de la interacción; d) en soporte de una directiva; y f) en expansiones de afirmaciones del interlocutor. Los resultados mostraron que el contexto del conflicto fue el más importante para la producción de justificaciones entre los 2.6 a 2.11 años. Posteriormente, durante el tercer año, el contexto de las preguntas pasó a ser el más significativo para las justificaciones, mientras que entre los 4.0 a 4.11 años fueron las expansiones.

También Bova (2015) analizó la interacción de niños de entre 3 y 7 años en discusiones fundamentadas relacionadas con las reglas y prescripciones de sus padres durante situaciones de comida. Halló que los tipos de respuestas de los niños están conectados con el tipo de argumento previamente presentado por sus padres. En efecto, cuando los padres fundamentan sus posiciones a partir de referencias al contexto de situación, por ejemplo, apelando a calidad y cantidad de la comida, los niños producen esas mismas estructuras en sus respuestas. Sin embargo, esta relación no ocurre cuando los padres presentan argumentos más complejos, elaborados y desligados del contexto.

La relación entre la producción argumentativa en el hogar y en el ámbito escolar fue explorada por Kline (1998) en un estudio con niños de sectores medios y altos de segundo, cuarto y sexto grado de la escuela primaria, en el que halló una correlación positiva entre ciertas competencias argumentativas de los niños y los intercambios colaborativos de discusión y fundamentación de los posicionamientos que recordaban haber vivenciado previamente. De allí que afirma que las experiencias en el hogar en las que los niños producen, escuchan y evalúan argumentos y en las que son considerados como interlocutores válidos en la resolución de disputas tienen un impacto en el desarrollo de sus competencias argumentativas persuasivas. Coincidentemente, Pontecorvo y Arcidiácono (2010) encontraron relaciones entre las estructuras que los niños emplean para sostener sus puntos de vista en controversias en el hogar y en el jardín de infantes. En la casa, observaron estructuras condicionales y formas negativas en la fundamentación de los puntos de vista. En el jardín de infantes, por su parte, se observaron argumentos que consisten en el planteo de consecuencias negativas de diferentes condiciones hipotéticas vinculadas a una posición. Así, sostienen que la actividad argumentativa en el hogar –en la que se desarrolla un razonamiento práctico– permite a los niños experimentar ciertos recursos discursivos que luego pueden emplear en otros contextos.

Asimismo, y ahondando los resultados de los estudios previos, Heller (2014) identificó diferencias discursivas en la interacción de dos niños y sus padres durante situaciones de comida, que pueden ayudar a explicar diferencias en la evaluación que los docentes de los niños tienen de su desempeño discursivo en la escuela. En un caso, se observó la presencia de géneros más variados y de un patrón de “demanda y soporte”, que ayudaba a que el niño pudiera desplegar diversos aspectos involucrados en la actividad argumentativa. En el otro caso, en cambio, se registró una menor variedad de géneros y un patrón de “ignorar y decretar”, donde los padres colocan al niño como receptor de órdenes y le ofrecen menos oportunidades para proveer razones (Heller, 2014).

Ahora bien, la actividad argumentativa también parece ser sensible al espacio donde se despliega. En efecto, Migdalek et al. (2015) observaron diferencias en la producción argumentativa de niños de 4 años según el entorno en el que tenía lugar la situación de juego: el hogar o el jardín de infantes. En el contexto educativo, los niños recurrían a estrategias argumentativas (Migdalek et al. 2014a, 2014b) en mayor medida que en el contexto del hogar; el análisis por tipo de estrategia evidenció un mayor uso de la generalización y de la descripción en el contexto institucional.

Otra dimensión del contexto estudiada en trabajos previos es la relativa al tipo de relación que mantienen los adversarios de las situaciones argumentativas, ya sea niño-adulto o entre pares (Arendt, 2019; Eisenberg, 1987; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010; Zadunaisky Ehrlich, 2011). El trabajo pionero de Eisenberg (1987), además de ofrecer un repertorio de las estrategias persuasivas que despliegan niñas de entre 2 y 3 años en sus disputas en el hogar, ponderó las diferencias en el foco de las controversias, el rol argumentativo y el uso que hacían de las diversas estrategias, en función del tipo de interlocutor con el que se entablaba una diferencia (pares, padres u otro adulto). Así, por ejemplo, el foco de las disputas entre pares estuvo principalmente centrado en objetos; mientras que cuando se trató de los padres, el tema de las controversias fue mayormente la acción de las niñas. En relación con el rol asumido en la controversia (oponente o proponente), de modo general, los interlocutores de las niñas se configuraban como oponentes en las disputas. Sin embargo, al considerar el tipo de interlocutor, se distinguían los padres como oponentes, mientras que en confrontaciones con pares, las niñas se ubicaban en ese rol. En relación con el tipo de estrategia empleada según el interlocutor, aunque a esta edad temprana las niñas recién estaban comenzando a ajustar su discurso a este rasgo, se comenzó a perfilar un conjunto menos frecuente que reservaban para una categoría particular de oponentes: las amenazas e insultos para los pares y las mitigaciones para los padres.

El análisis comparativo de las interacciones argumentativas entre los niños y el docente y entre pares fue tematizado por Zadunaisky Ehrlich (2011). El trabajo atendió a la relación de tales configuraciones de participantes y variables como el tipo de actividad o marco

en el que tiene lugar la argumentación (actividad física, juego dramático, discusiones no ligadas a las otras dos categorías), los géneros con los cuales se relaciona, los tipos de reacciones y respuestas de los niños, el grado de inmediatez, certeza y generalidad de los argumentos esgrimidos, entre otros. Entre los principales resultados, halló una alta frecuencia de eventos argumentativos entre pares en actividades físicas y juego, mientras que en las interacciones docente-niño ocurrían mayormente en discusiones independientes de aquellas. Por otra parte, encontró una alta frecuencia de simples oposiciones, insistencias, contraargumentos y justificaciones entre pares y una alta frecuencia de respuestas de tipo aceptación y expansión en las interacciones docente-niño.

Otros trabajos se focalizaron exclusivamente en la interacción entre pares. A partir del análisis de interacciones en situaciones de juego en el jardín de infantes, Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka (2010) aportaron evidencia de cómo la interacción entre pares puede ser una matriz para el desarrollo del discurso argumentativo. En efecto, los niños empleaban tanto estrategias innovadoras únicas para ellos, como estrategias que recuperan las convenciones discursivas de la cultura adulta. Por su parte, el estudio de Arendt (2019) realizado sobre interacciones entre hermanos de entre 2 y 6 años en el hogar y entre niños de jardín de infantes de sala de 5 años permitió identificar tres patrones interactivos diferentes que pueden promover el desarrollo discursivo y en particular de la argumentación: el patrón de “prueba y práctica autosuficiente”, que opera en un nivel macro-contextual de la interacción; el patrón de “desafío y ofrecimiento de espacio” que opera en el nivel meso-contextual de las unidades de discurso (géneros) y el patrón de “repetición y adaptación”, que opera en el nivel microcontextual de la interacción (el de los turnos y pares adyacentes).

La revisión realizada hasta aquí evidencia “la naturaleza altamente dependiente del contexto de la argumentación” (Zadunaisky Ehrlich, 2011, p.249) y la complejidad de las dimensiones, factores y relaciones involucrados en la noción misma de contexto. Dos aspectos del mismo, de distinto nivel y cuya relevancia para el desarrollo del lenguaje ya fueron reflejada en la literatura, han sido escasamente tematizados en el estudio del desarrollo argumentativo: el tipo de actividad en la que la argumentación tiene lugar y la función pragmática de las emisiones que la constituyen. En efecto, existe abundante bibliografía que ha evidenciado que la función pragmática de las emisiones dirigidas al niño –preguntas, comentarios, directivas, reportes, entre las categorizaciones más comunes- tiene un impacto en el desarrollo del vocabulario del niño -tanto en comprensión como en producción- y que su distribución es sensible a variables tales como el nivel socioeconómico, la actividad y diferencias culturales (Hart y Risley, 1995; Luo et al., 2011; Mastin et al., 2016; O’Brien y Nagle, 1987; Rowe, 2008; Snow et al., 1976). En general, se observa que las directivas aparecen frecuentemente asociadas

con un menor desarrollo lingüístico, presentando un vocabulario más limitado y mayor lentitud para el procesamiento de palabras, mientras lo opuesto ha sido reportado en relación con preguntas y comentarios (Hoff-Ginsberg, 1986; Hart y Risley, 1995; Hoff, 2013; Mastin, et al. 2016, entre otros). Asimismo, el análisis de las funciones pragmáticas en la interacción madre-niño (McDonald y Pien, 1982) también permitió identificar dos tipos de patrones conversacionales: uno orientado al control del niño, en el que se encuentran asociadas una alta frecuencia de directivas y baja de preguntas, con una alta ocurrencia de mecanismos de llamado de atención, negación de las acciones del niño, alto monologuismo materno y mayor participación de la madre en la interacción; otro, orientado a promover la interacción, que se caracteriza por el uso frecuente de preguntas y baja frecuencia de directivas, reparaciones, mecanismos de llamado de atención y alta participación de los niños.

En relación con las actividades, una serie de estudios se han centrado en analizar su relación con las características de las interacciones que se desarrollan en estas, tanto en el entorno del hogar (Beals, 1997; Hoff, 1991; Snow y Beals, 2006; Weizman y Snow, 2001; entre otros) como en el jardín de infantes (Barnes et al., 2019; Connor et al., 2006; Dickinson y Porche, 2011; Dickinson et al., 2014; Ramírez et al., 2019; entre otros). Los trabajos centrados en el entorno escolar han puesto de manifiesto que el tipo de actividad que la maestra y los niños se encuentran llevando a cabo incide en las propiedades del lenguaje que ambos emplean. En efecto, Girolametto et al. (2000) compararon el habla de la maestras en situaciones de juego con masa y lectura de libros en distintos grupos etarios de jardín de infantes y maternal según la función pragmática de las emisiones de las docentes: control del comportamiento (llamadas de atención, gestión del grupo), control de respuesta (pronunciamientos que buscan suscitar palabras, preguntas de prueba) y control de la conversación (preguntas “¿por qué?”, preguntas de sí/no o preguntas de aclaración). Los resultados demostraron que en la lectura el habla era más directiva que durante el juego con masa, las maestras tendían a emitir con mayor frecuencia preguntas de prueba y preguntas de sí/no. Además, la lectura de cuentos se asoció con una toma de turnos menos equilibrada. Por el contrario, el juego con masa se caracterizó por interacciones en la que las docentes tendían a seguir el interés del niño, generando una toma de turnos más equilibrada, y utilizando menos llamadas de atención, preguntas más cortas y menos preguntas de sí/no.

También, Kontos y Keyes (1999) analizaron diversas actividades en el jardín de infantes -arte, juego dramático, manipulativos y “otros”- con el propósito de analizar bajo qué circunstancias es más probable que los niños experimenten interacciones complejas con sus docentes. Los resultados indicaron que en el juego dramático tenía lugar la mayor probabilidad de interacciones complejas entre los maestros y los niños. Durante

esta actividad, las maestras respondían a las afirmaciones de los niños, extendían o elaboraban nuevas declaraciones o participaban en conversaciones prolongadas.

En relación con el discurso argumentativo y la actividad, algunos estudios han indicado que el juego puede promover su despliegue en la interacción entre pares, en tanto los niños deben coordinar sus acciones con las de los demás y negociar la trama lúdica (Migdalek et al., 2014a; Zadunaisky Erlich, 2011). Por su parte, la interacción en la ronda, en tanto evento colaborativo en el que los relatos están mediatizados por las interpretaciones, las expectativas y los aportes de todos los participantes que conforman el grupo, puede dar lugar al intercambio de puntos de vista que impliquen el empleo de estrategias argumentativas (Póveda et al., 2003). En efecto, la organización de las acciones en el relato supone intenciones, motivaciones, creencias o valores que son establecidos por el narrador (Bruner, 1988; Rosemberg y Manrique, 2007) y pueden ser objeto de cuestionamientos. Atendiendo a la relevancia que el tipo de actividad y función pragmática pueden tener para el desarrollo del lenguaje, este trabajo se propone, entonces, explorar cómo estos aspectos se relacionan con la producción argumentativa de niños y docentes en el jardín de infantes.

Materiales y método

El análisis realizado incluyó 20 situaciones educativas entre niños de preescolar y sus docentes. Estas situaciones fueron registradas en el marco del proyecto de intervención financiado por CONICET y la Fundación Arcor: “Proyecto de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo en los jardines de infantes en la provincia de Entre Ríos” (Rosemberg y Stein, 2012). Se trata de 10 situaciones de ronda, cuyo objetivo es que los niños relaten, con ayuda de la docente y sus compañeros, experiencias personales, de modo coherente y comprensible; y 10 situaciones de juego, en las que la docente ofrece diversos “rincones” en los cuales se suelen desplegar juegos de roles vinculados a la vida familiar o temáticas especiales; juegos de construcción a partir de bloques o ladrillos y juegos de mesa donde se suelen ofrecer loterías, dominó, rompecabezas y encastres.

Las situaciones fueron registradas en audio a partir de un grabador colocado en el guardapolvo de la docente y fueron transcritas para su análisis en el formato *Codes for the Human Analysis of Transcripts* (CHAT) desarrollado en el marco del proyecto *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) (MacWhinney, 2000).

El estudio se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento de las escuelas, docentes y familias, quienes autorizaron la grabación de audio y las transcripciones con fines científicos.

Procesamiento de datos y variables

Tipos de secuencias conversacionales: Oposición, Argumentación, Justificación. El estudio considera dos tipos de secuencias conversacionales en las que se proveen razones para sostener un punto de vista: la Argumentación y la Justificación. Tal distinción recupera la propuesta de Raynaudo et al. (2018) y toma como criterio la presencia o no de una confrontación para la distinción de un tipo u otro de acto de dar razones. De allí que, por una parte, se ha codificado como argumentación aquellas secuencias en las que, en una situación conflictiva, se oponen dos puntos de vista de los cuales al menos uno es sostenido por un argumento tanto de tipo cotidiano o informal como racional (Stein y Albro, 2001; Zadunaisky y Blum-Kulka, 2010). Por otra parte, se codificaron como justificaciones, las secuencias en las que se presentaban las motivaciones que sostienen un determinado curso de acción o una elección sin que haya una confrontación explícita de puntos de vista.

Finalmente, se consideraron también las secuencias en las que se registraba una Simple oposición de puntos de vista sin la presencia de argumentos que sostengan uno u otro. A partir de estas distinciones, se identificaron 53 argumentaciones, 40 justificaciones y 23 simples oposiciones. El total de secuencias analizadas es de 116.

Tabla 1

Tipos de secuencias conversacionales

	Definición	Ejemplo
Simple oposición	Duda u oposición en un intercambio entre dos o más participantes.	Maestra: ¿Y con quién más jugaste? Niño 1: Con Lucas y las nenas que eran brujas. Niño 2: No, yo era un hada.
Justificación	Motivaciones que sostienen una elección o un determinado curso de acción pasado o futuro.	Maestra: Como no tenemos trajes de piratas para todos , uno va a ser de león, otro de mago y tres de piratas, después cambiamos, ¿les parece? Niños: ¡Sí!
Argumentación	En una situación conflictiva, se presentan dos puntos de vista sostenidos por razones, ya sea a raíz de una duda o una contradicción.	Maestra: Van a sentarse, cada uno busca un lugar y se sienta. A ver ¿quién va contar alguna noticia hoy? Niño: Yo seño. Maestra: Fer vos ya contaste varias veces , vamos a ver si algún otro nene quiere contar algo.

Identidad del participante y Roles argumentativos. Se codificó la identidad de quien desplegaba la oposición, la justificación y la argumentación (Niño, Maestra, Ambos) y el rol argumentativo que asumía (Proponente u Oponente).

Tabla 2

Roles argumentativos

	Definición	Ejemplo
Proponente	El que expone el primer punto de vista	Maestra: ¿qué podemos hacer con el resto con lo que queda?
Oponente	El que duda o contradice el primer punto de vista	Niño: lo tiramos (PROPONENTE) Maestra: ¿y si lo necesitás para otra ocasión? (OPONENTE) Maestra: ¿qué te parece si lo guardamos en una botella y le ponemos una etiqueta para saber para qué es ese preparado? Niño: bueno.

Función pragmática. Para dar cuenta de las funciones pragmáticas de las emisiones que desencadenan el argumento o la justificación se empleó un sistema de categorías elaborado por Ramírez et al. (2019), basado en la propuesta de Snow et al. (1976). Las emisiones antecedentes fueron codificadas como directivas, preguntas, comentarios o reportes en función de la intención del hablante.

Tabla 3

Función Pragmática

	Definición	Ejemplo
Directiva	Emisiones destinadas a regular la conducta del interlocutor.	Maestra: [Durante la organización del juego] los [=rompecabezas] vamos a poner en esa mesa] para que ahí vayan los que quieran armarlos. Niño: Yo quiero ir. Maestra: Esperen que hay más cosas para ver.
Pregunta	Emisiones destinadas a solicitar información nueva o cuestionar el posicionamiento del interlocutor.	Niño: ¡Yo me voy con los piratas! Maestra: ¿Por qué me vas a dejar sola? Niño: Porque quiero ser amigo de los piratas.

Reporte	Emisiones destinadas a aludir a eventos u objetos no presentes en el momento de la enunciación.	Niño 1: Yo soy el león y me escondo acá [se esconde detrás de una de las puertas]. Niño 2: [A Niño 3] ¡Sí, si vos tocabas el árbol atrás, el león agarraba y se despertaba y los corría a todos los piratas! Niño 2: Y después el león se rindió porque no pudo agarrar a ningún pirata.
Comentario	Emisiones destinadas a aludir a elementos u acciones presentes en el momento de la enunciación.	Niño 1: Quiero un fideo. Niño 2: No tengo más. Niño 1: Sí, yo allá veo.

Análisis de datos

Con el objetivo de explorar las relaciones entre las variables involucradas, se realizaron análisis de correspondencias múltiples y de clasificación para detectar clases en las que las unidades de análisis se agrupaban conforme a determinadas características similares. Se utilizó el programa SPAD 5.4

Este tipo de análisis requiere de la selección de dos grupos de variables: activas e ilustrativas. Las primeras, hacen referencia a aquellas que intervienen en la constitución de los ejes factoriales, y en este estudio son: Tipo de actividad, Tipo de secuencia conversacional y Función pragmática. Las segundas, son variables que no participan en la constitución de los ejes factoriales, pero ayudan a su comprensión; en este trabajo fueron seleccionadas Identidad del participante y Roles argumentativos.

Los factores se constituyen de acuerdo a la contribución de cada modalidad de las variables. En este sentido, para realizar la evaluación de la importancia de cada una de estas en el estudio a través de su modalidad, se calcula la contribución de una variable al factor α sumando las contribuciones de sus modalidades sobre el mismo factor. De esta manera, se pueden obtener las modalidades que mayormente contribuyeron en la construcción de los ejes factoriales, así como también las variables que más participaron en la constitución de los mismos (Moscoloni, 2011). A continuación, se realizó un análisis cualitativo de los intercambios que representan los agrupamientos identificados por el análisis de correspondencias.

RESULTADOS

En primer lugar, en relación al tipo de actividad es importante destacar que en la Ronda hubo un predominio de la Justificación (45.2%); en segundo lugar, de la Argumentación

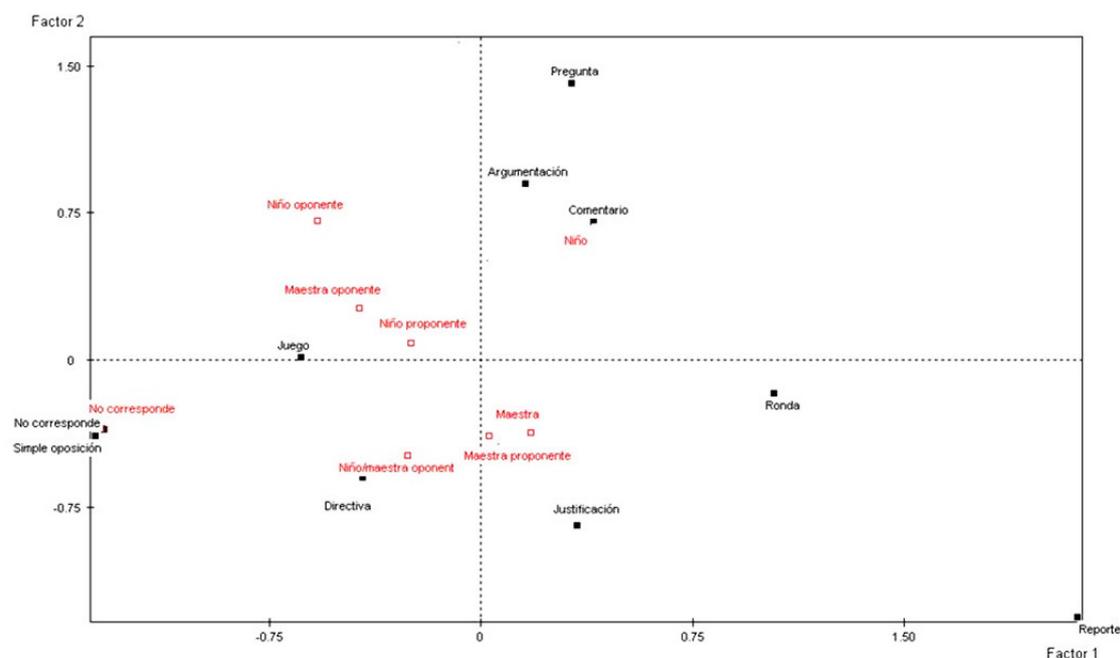
(42.9%) y, finalmente, de la Simple oposición (11.9%). En cambio, en el Juego, predominó la Argumentación (47.3%), seguida de la Justificación (28.4%) y la Simple oposición (24.3%). Si bien las diferencias observadas no son estadísticamente significativas, se puede percibir una tendencia en el Juego al predominio de la Argumentación; mientras que, en la Ronda, las secuencias conversacionales se distribuyen entre la Argumentación y la Justificación.

A continuación, se analizó la distribución de las secuencias conversacionales que comprenden actos de dar razones -Argumentación y Justificación- en relación con la Función pragmática de la emisión que desencadena la presencia de la razón. Del total de 53 Argumentaciones, 35.8% se presentó en Comentario, 33.96% en Directiva, 20.75% en Pregunta y 9.44%, en Reporte. Por el contrario, la Justificación se constató 40% en Directiva, 30% en Comentario y el resto se distribuyó equitativamente entre Reporte (15%) y Pregunta (15%). Estas relaciones se verán reflejadas en el análisis de correspondencias múltiples realizado a continuación.

Como se mencionó con anterioridad, para el análisis de Correspondencias múltiples se seleccionaron como variables activas el Tipo de actividad, el Tipo de secuencia conversacional y la Función pragmática. Como variables suplementarias se eligieron la Identidad del participante que despliega el argumento o justificación y los Roles argumentativos de Oponente y el Proponente. Los resultados se presentan en la **Figura 1**.

Figura 1

Proyección en los ejes factoriales de las variables en estudio



En la **Figura 1** se proyectan las categorías de las variables en estudio. Cada categoría se proyecta en su coordenada en el eje (factor) 1 y en el 2. Se interpreta la posición relativa de cada categoría en relación con las demás. Se observa que en el factor 1, el Juego se vincula con la Simple oposición y en el extremo contrario, la Ronda y el Reporte se encuentran vinculados a la Justificación; mientras que en el factor 2 se oponen, por un lado, la Argumentación vinculada a la Pregunta y el Comentario y, en el extremo opuesto, la Justificación relacionada con la Directiva. La Tabla 4 presenta una descripción de dichos ejes factoriales.

Tabla 4

Variables activas con mayor contribución en la constitución de los ejes factoriales

	Variable	Categoría	Valor Test	Peso
Factor 1	Actividad	Juego	-10,23	76,00
	Tipo de secuencia conversacional	Simple oposición	-8,58	29,0
	<i>Área media</i>			
	Función pragmática	Reporte	5,75	7,00
	Actividad	Ronda	6,84	31,00
	Tipo de secuencia conversacional	Justificación	-6,33	37,00
	Función pragmática	Directiva	-4,32	35,00
Factor 2	<i>Área media</i>			
	Función pragmática	Pregunta	4,91	11,00
	Tipo de secuencia conversacional	Argumentación	7,29	41,00

A continuación, se realizó el análisis de clasificación, que permitió vincular las variables a las unidades de análisis –Tipos de secuencias conversacionales– para lograr un mayor conocimiento de la estructura de los datos. El análisis dio lugar a 3 clases, caracterizadas principalmente por uno de los Tipos de secuencias conversacionales (ver **Tabla 5**).

Tabla 5

Clases constituidas a partir el análisis de clasificación

Clase 1			
Variable	Categoría	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en la muestra
Tipo de secuencia conversacional	Justificación	71,43	34,58
Función pragmática	Directiva	65,31	32,71
Identidad de quien argumenta/justifica	Maestra	75,51	42,99
Proponente	Maestra	44,90	28,97
Función pragmática	Reporte	14,29	6,54
Clase 2			
Variable	Categoría	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en la muestra
Tipo de secuencia argumentativa	Argumentación	93,10	38,32
Función pragmática	Pregunta	37,93	10,28
Función pragmática	Comentario	62,07	25,23
Identidad de quien argumenta/justifica	Niño	48,28	24,30
Oponente	Niño	37,93	18,69
Clase 3			
Variable	Categoría	% de la categoría en el grupo	% de la categoría en la muestra
Tipo de Secuencia conversacional	Simple oposición	100,00	27,10
Proponente	Niño	93,10	70,09

La clase 1 se constituyó fundamentalmente por secuencias de Justificación que representan 71,43% de los casos de este grupo. Asimismo, se agrupan las Funciones pragmáticas Directiva y Reporte, siendo la Maestra quien ofrece las razones en rol de Proponente. Los siguientes intercambios permiten ilustrar el agrupamiento identificado. Intercambio 1. Tiene lugar durante la organización de la actividad de juego, que consiste en la presentación de los rincones y materiales disponibles para jugar.

Maestra: Sí, en esta caja hay varios rompecabezas. Y los vamos a poner en esa mesa para que ahí vayan los que quieran armarlos.

[...]

*Maestra: **Pero escuchen, el que juega con rompecabezas elige uno despacito, lo da vuelta en la mesa, saca todas las partes, lo arma y después cambia con un amigo. Si no se pierden las piezas, ¿entendido?***

En el fragmento anterior, la docente les indica a los niños cómo deben usar los rompecabezas al momento de jugar mediante una serie de acciones –*elegir, dar vuelta, sacar, armar, cambiar*. Se trata de órdenes formuladas en tercera persona de modo tal de tener validez para cualquiera de los niños. Inmediatamente, ofrece a los pequeños la justificación de tal indicación: un proceder distinto podría provocar que se pierdan piezas del rompecabezas y, por consiguiente, la imposibilidad de volver a emplear dicho juego.

Intercambio 2. Tiene lugar en una situación de ronda en la que un niño narra un *viaje a las termas con su familia*.

Niño 1: Y después nosotros... vi un bicho.

Niño 1: Había un sapo en el agua, ahí nadando. El bichito estaba jugando con el sapo y después estaba jugando el sapo y después se aburría.

*Maestra: **El sapo estaba jugando** porque estaba lleno de bichitos el agua.*

En el intercambio anterior, al narrar su experiencia pasada –emisiones que constituyen típicamente un reporte–, el niño ofrece una secuencia de acciones pasadas yuxtapuestas, sin vínculos entre estas. La maestra intenta colaborar con la producción de la narrativa relacionando las acciones a partir de las pistas que ofrece el niño (reiteración “sapo” y “jugar”). En efecto, justifica la acción del sapo a partir de la presencia de “bichitos en el agua”.

Al considerar la clase 2, se observa un predominio de la Argumentación (93.10%) vinculado con las Funciones pragmáticas Pregunta y Comentario y es el Niño quien ofrece los argumentos en el Rol de Oponente. Presentamos a continuación otros dos intercambios representativos de este agrupamiento.

Intercambio 3. Los niños y la maestra conversan sobre el juego que acaba de terminar, un niño cuenta sobre un edificio que construyó con bloques.

Maestra: ¿Y el edificio era pequeño?

Niño 1: No, era re grande, ocupaba de acá hasta acá [mostrando con las manos].

Maestra: ¿Y para subir a los pisos de más arriba?

Niño 1: ¿Para subir al número seis?

Maestra: Ajá, ¿cómo hago?

Niño 1: Si querés subir al número ocho, agarrá un ascensor, el ocho, y subí.

Maestra: Ah, tenía ascensor el edificio. ¿Y si se corta la luz y no anda el ascensor?

Niño 1: No porque hay un ascensor que anda con velas.

En el fragmento se observa cómo la maestra le plantea al niño una situación hipotética, que representa un conflicto para el acceso a los pisos más altos de la construcción que el pequeño había realizado. El niño rechaza tal cuestionamiento argumentando a partir de las propiedades especiales que, como jugador, puede atribuirle al ascensor de su construcción.

Intercambio 4. El intercambio tiene lugar entre un grupo de niños que juegan a los piratas.

Niño 1: Son monedas de oro, yo quiero una.

Niño 2: Yo también.

Niño 3: Pero el tesoro es mío, del pirata y el pirata lo tiene que guardar.

En este caso es posible observar la relación entre los posicionamientos de dos niños (1 y 2) –que constituyen comentarios al ser acciones ancladas en la situación de enunciación– y el rechazo del niño 3, a partir de dos argumentos: uno basado en la propiedad del tesoro y otro en las atribuciones del personaje que encarna en el juego, un pirata.

Finalmente, la clase 3 se caracteriza por casos en los que la Simple oposición (100% de los casos en este agrupamiento) se vincula con el Niño como Proponente.

Intercambio 5. Durante la organización del juego, un niño interrumpe a la maestra para expresar a dónde quiere ir a jugar. Se observa cómo el niño expresa su punto de vista y la maestra lo rechaza, pidiendo que espere.

Niño: Yo quiero ir allá.

Maestra: Bueno, esperá.

Al considerar esta clasificación, a partir de las categorías centrales de este estudio, se observa que tanto el Tipo de secuencia conversacional como la Función pragmática aportaron significativamente a la construcción de las clases, no así el Tipo de actividad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado tuvo por objeto explorar la relación entre la producción de argumentos, justificaciones y la Simple oposición entre niños de cinco años y sus docentes y aspectos del contexto de producción de naturaleza diversa: el tipo de actividad en el que ocurren -Juego y Ronda- y la Función pragmática que antecede a la razón que sostiene el punto

de vista. Asimismo, se consideraron otras variables ligadas a las secuencias estudiadas -Identidad del participante y Roles- con el objeto de profundizar la caracterización de los intercambios. El análisis permitió observar que en las dos actividades consideradas tuvieron lugar secuencias de Justificación y Argumentación, no siendo su distribución lo suficientemente marcada como para que la actividad sea un factor de peso en el análisis de correspondencias múltiples. En línea con trabajos previos (Póveda et al., 2003; Pontecorvo y Arcidiacono, 2010; Zadunaisky Erlich y Blum Kulka, 2010), ello permite considerar ambas actividades con similares potencialidades para el despliegue de razones.

Por su parte, la codificación de las Funciones pragmáticas permitió observar que las cuatro categorías consideradas podían desencadenar Justificaciones o Argumentaciones. Específicamente, el análisis halló que la Argumentación está vinculada a la Pregunta y el Comentario y son los niños los participantes que están asociados a esta como oponentes. Ello es congruente con lo señalado por otros estudios en los que la pregunta aparece como un recurso vinculado a patrones de interacción que promueven el despliegue argumentativo (Arendt, 2019; Heller, 2014).

Asimismo, la relación de la Argumentación con el Comentario también puede asociarse con hallazgos de trabajos previos que han encontrado una relación entre las argumentaciones infantiles con conflictos situados en el “aquí y el ahora” (Arendt, 2019; Zadunaisky Ehrlich, 2011). En efecto, fue observado que los argumentos se organizan frecuentemente como descripciones de diversos elementos de la situación (Migdalek et al., 2014a; Migdalek et al., 2015). Es consistente, entonces, que la función pragmática Comentario –cuyo rasgo central es aludir a elementos u acciones presentes en el momento de la enunciación– esté asociada al despliegue argumentativo.

El análisis mostró, además, que la Justificación está vinculada a la Directiva y al Reporte, siendo la maestra quien la despliega principalmente. Ello puede entenderse en sintonía con los hallazgos de McDonald y Pien (1982), en los que las directivas se asociaban a un estilo controlador por parte de los adultos y que no propiciaba la intervención de los niños en la interacción. Tal asociación pudo evidenciarse también en el intercambio analizado, cuando la docente buscaba fundamentar la regulación de la conducta de los niños esgrimiendo las razones que la mueven a ello. Si bien la regulación de la conducta mediante directivas ha sido asociada negativamente al desarrollo lingüístico (Hoff-Ginsberg, 1986; Hart y Risley, 1995; McDonald y Pien, 1982; entre otros) y así como al menor despliegue argumentativo (Heller, 2014), creemos que la directiva “fundamentada”, es decir, acompañada de una justificación, puede tener otro comportamiento. Ello se debe a que en la conjunción de directiva y justificación se le ofrece al niño un modelo de razonamiento, de enlaces de causas y consecuencias, basado en reglas y normas relativas

tanto al mundo natural como al social, que pueden ser retomadas luego como insumos para la generación de sus propios argumentos. Probar esta hipótesis excede los objetivos de este trabajo, pero constituye una línea de futuras indagaciones.

En cuanto a la asociación entre la Justificación y el Reporte vinculados a la docente, también es congruente con los resultados obtenidos por Zadunaisky Ehrlich (2011), quien encontró que en la interacción maestra-niño tienen lugar eventos argumentativos “descontextualizados”, característica común con esa función pragmática. Tal como se observó en el intercambio que ilustra esta asociación, la Justificación asociada al Reporte puede ocurrir en la actividad de Ronda, en la que es necesario recuperar las motivaciones y causas que guían las acciones de los personajes, más aún cuando se trata de una narrativa que es una experiencia exclusiva de un niño (Rosemberg y Manrique, 2007).

Finalmente, el tercer agrupamiento dio como resultado una asociación entre la Simple oposición y el Niño como Proponente. En esta configuración son las interacciones maestra-niño las que aportan a la constitución del grupo, ya que en los intercambios entre pares de Simple oposición, los niños ocupan en igual cantidad los roles de Oponente y Proponente. También esta asociación resuena en resultados previos como los de Eisenberg (1987), quien encontró que en las disputas entre niños y adultos los niños desempeñan mayormente ese rol. En el caso particular del corpus analizado también puede influir la asimetría de la relación maestro-niño, en la que no es lo esperado que el niño confronte al docente de modo preponderante.

A modo de conclusión, por una parte, el análisis de las interacciones espontáneas realizado vuelve a destacar a las situaciones de conflicto como una matriz para el despliegue argumentativo infantil. Asimismo, ilumina el uso de las justificaciones por parte del docente, en las que se ofrecen modelos de razonamiento fundamentados en leyes naturales, valores y creencias propias de la comunidad.

Por otra parte, constituye un aporte al visibilizar la potencialidad de dos actividades características del Nivel Inicial para el despliegue de distintos actos de dar razones, la argumentación y la justificación. Dicho en otras palabras: docentes y niños entablan intercambios argumentativos en estas actividades espontáneamente. Sin embargo, en función de la literatura previa y los resultados obtenidos, es necesario generar ciertas condiciones que promuevan el desarrollo de estas habilidades. Esperamos que la evidencia aportada por esta investigación pueda orientar el trabajo pedagógico sobre la argumentación en aulas de Nivel Inicial, es decir, sea un insumo para el diseño de propuestas en las que las maestras colaboren con el desarrollo argumentativo de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, B. (2019). Discourse acquisition in peer talk—The case of argumentation among kindergartners. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100342>
- Barnes, E. M.; Grifenhagen, J. F. y Dickinson, D. K. (2019). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47(2), 337-357.
- Beals, D.E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal Child Language*, 24(3), 673-694. DOI: 10.1017/S0305000997003267.
- Bova, A. (2015). Children's responses in argumentative discussions relating to parental rules and prescriptions. *Ampersand*, 2, 109-121.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, 105, 105-123.
- Connor, C. M.; Morrison, F. J. y Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665.
- Dickinson, D. K.; Hofer, K. G.; Barnes, E. M. y Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- Dickinson, D.K. y Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 92(3) 870–886.
- Eisenberg, A. (1987). Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125. DOI: 10.1007/bf00182256
- Faigenbaum, G. (2012). El desarrollo de las habilidades argumentativas. En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.) *Desarrollo Cognitivo y Educación [I]. Los inicios del conocimiento* (pp. 292-313). Paidós.
- Girolametto, L.; Weitzman, E.; van Lieshout, R. y Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101–1114.

- Goetz, P. J. (2010). The development of verbal justifications in the conversations of preschool children and adults. *First Language*, 30(3-4), 403-420.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134-145.
- Hoff-Ginsberg, E (1986). Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22. 155-63. DOI: 10.1017/s0305000900013118
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*, 62(4), 782-796. DOI: 10.2307/1131177
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. DOI: 10.1037/a0027238
- Kline, S. L. (1998). Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. *Argumentation*, 12(3), 367-386. DOI: 10.1023/a:1007780507894
- Kontos, S., y Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 35-50.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-179. DOI: 10.17763/haer.62.2.9r424r0113t670l1
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43(6), 332-360.
- Luo, Y. H.; Snow, C. E. y Chang, C. J. (2011). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32, 494-511.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. transcription format and programs* (Vol. 1). Psychology Press.
- Mastin, J. D.; Marchman, V.; Elwood-Lowe, M. y Fernald, A. (2016, May). Quantity & Quality of child-directed speech (CDS) predict children's vocabulary size and language processing abilities [paper]. 20th *Biennial Meeting of the International Conference on Infant Studies*. New Orleans, Louisiana, USA.
- McDonald, L. y Pien, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child language*, 9(2), 337-358

- Migdalek, M.J.; Rosemberg, C.R. y Santibáñez Yáñez, C. (2014a). 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*, 19(3), 251-267.
- Migdalek, M.J.; Santibáñez Yáñez, C. y Rosemberg, C.R. (2014b). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462.
- Migdalek, M.J.; Rosemberg, C.R y Arrúe, J.E. (2015). Argumentación infantil en situaciones de juego, diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, 44(2), 79- 88.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191.
- Moscoloni, N. (2011). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. UNR editora.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- O'Brien, M. y Nagle, K. J. (1987). Parents' speech to toddlers: The effect of play context. *Journal of Child Language*, 14, 269-279.
- Pontecorvo, C. y Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Poveda, D.; Sebastián, E. & Moreno, A. (2003). 'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 131-146.
- Ramírez, M. L.; Ibañez, M. I.; Migdalek, M.; Stein, A.; Mealla, M., & Rosemberg, C. (2019). La función pragmática de las emisiones dirigidas al niño en el entorno del hogar: el impacto de la educación materna. *Lingüística*, 35(2), 271-288.
- Rapanta, C. (2019). Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*, 39(1), 1-31.
- Raynaudo, G.; Migdalek, M.J. y Santibáñez Yáñez, C. (2018). Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y Habla*, 22, 226-241
- Rosemberg, C. R. y Manrique, S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Revista Psykhe*, 16(1), 53-64.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2012). Corpus: "Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes en Entre Ríos, Argentina" (CONICET, DOI en trámite).

- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development, and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185–205.
- Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En E.D. Martínez (Ed.) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (pp. 29-48). Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle.
- Snow, C. E. y Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*, 111, 51-66.
- Snow, C.E.; Arlman-Rupp, A.; Hassing, Y.; Jobse, J.; Joosten, J. y Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(1), 1-20.
- Stein, N. L. y Miller, C. A. (1991). I win—you lose: The development of argumentative thinking. En F. Voss, N. Perkins y J. Segal (Ed.) *Informal reasoning and education* (pp.265-290). Routledge.
- Stein, N. y Albro, E.R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes*, 32(2-3), 113–133. DOI: 10.1207/s15326950dp3202&3_02
- Weizman, Z. O. y Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Zadunaisky Ehrlich, S. (2011). Argumentative discourse of kindergarten children: Features of peer talk and children-teacher talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 248-267.
- 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. doi:10.1177/0957926509353847

¹ **Maia Julieta Migdalek** es Doctora en Educación y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental (CIIPME). Ayudante concursada de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Sus principales áreas de interés el desarrollo discursivo de niños pequeños, particularmente del discurso argumentativo y la alfabetización temprana.

² **Nadia Soledad Peralta** es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Psicóloga y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente concursada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Subdirectora de la Dirección de Posgrado de la Universidad Nacional de Rosario. Sus principales áreas de interés son: argumentación oral y escrita en estudiantes universitarios, interacción sociocognitiva y aprendizaje colaborativo.

³ **Laura Ramírez** es Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se encuentra realizando el doctorado en Ciencias de la Educación en esta misma universidad y la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en FLACSO. Sus estudios se centran en conocer más acerca de las características pragmáticas del habla dirigida a bebés y niños pequeños de distintos grupos sociales de Argentina y su posible relación con su posterior desarrollo lingüístico. En 2019, recibió la *Patrice L. Engle Dissertation Grant for Global Early Child Development de la Society for Research in Child Development*.

⁴ **María Ileana Ibañez** es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se encuentra realizando el doctorado en Ciencias de la Educación y la Maestría en Psicología Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires. Sus estudios se centran en analizar las características léxicas y pragmáticas del habla de las docentes y la contingencia de sus respuestas a las intervenciones infantiles durante las interacciones que se despliegan en jardines maternos y de infantes de Argentina.

⁵ Esta investigación se enmarcó en el Proyecto de Cooperación Internacional REDES 15003 (Conicyt, Chile) "*Lexicon, narration and argumentation: Cognitive development, ecological challenges and educational proposals*". Agradecemos la invitación a participar en el proyecto a Cristián Santibañez (Centro de Investigación en Educación y Desarrollo CIEDE, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile) y a Katherine Strasser (Pontificia Universidad Católica de Chile). También agradecemos a Celia Rosemberg y Alejandra Stein (Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental CIIPME- CONICET, Argentina) por poner a disposición el corpus de datos, y a las instituciones, maestras, niños y niñas que participaron, así como al Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, y la Fundación Arcor.

⁶ Goetz (2010) emplea el término "justificación" para referirse a argumentos que sostienen puntos de vista en una confrontación como para dar cuenta de las motivaciones que guían a los niños a realizar ciertas acciones o pedidos sin una situación de controversia manifiesta. En efecto, los conceptos de argumentar, justificar y explicar no se emplean de modo homogéneo en la literatura. Para una revisión del tratamiento de dichos términos ver Raynaudo et al. (2018).