

Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil

Giving Arguments, Justifications, and Explanations: An Analysis on giving reasons from a Child Discourse perspective

Gabriela Raynaudo

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina (CONICET).
Instituto Universitario Italiano de Rosario
raynaudo@irice-conicet.gov.ar*

Maia Migdalek

*Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología
Matemática y Experimental (CIIPME),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina (CONICET).*

Cristián Santibáñez

*Universidad Católica de la Santísima Concepción,
Concepción, Chile*

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo abordar la actividad de argumentar, justificar y explicar en niños pequeños a partir del análisis de interacciones naturales entre niños extraídas de situaciones de juego y ronda en el jardín de infantes. Para dar cuenta de dicho objetivo, en primer lugar, se revisan trabajos empíricos provenientes principalmente del campo de la psicología y de las ciencias de la educación y se analiza el rol otorgado a los tres actos de habla abordados. En segundo lugar, se plantean distinciones teóricas fundamentales en torno a la familia de actos de dar razones nutriendo el desarrollo con precisiones provenientes de teoría de la argumentación contemporánea, la filosofía de la acción y el análisis del discurso. Concluimos que en los trabajos empíricos no siempre se distinguen conceptualmente los términos de explicar, justificar y argumentar. Asimismo, los aportes teóricos nos permiten aventurar que para lograr distinguir qué actividad de dar razones se está produciendo es primordial reconstruir el contexto discursivo más amplio. Finalmente, el análisis de ejemplos de interacciones nos permite reflexionar en torno a la importancia de considerar el tipo de conflicto cognitivo que da origen al tipo de acto de habla de dar razones expuesto por el hablante.

Palabras Clave: dar razones, discurso infantil, explicar, justificar, argumentar.

Abstract

This paper aims to characterize the activity of arguing, justifying, and explaining made by children through the analysis of natural interactions during play and role play in kindergarten. The methodology used was as follows: Firstly, a literature review of previous studies on the three speech acts in the areas of psychology and education was done. Secondly, theoretical approaches on *giving reasons* speech acts were analyzed together with contributions from contemporary argumentation theory, philosophy of action, and discourse analysis. The results show that research studies do not always determine the distinction between the three terms under study (explanation, justification, and argumentation). Likewise, theoretical contributions suggest that a wider discourse context is essential for understanding and characterizing the type of *giving reasons* activity. Finally, analysis of authentic interactions helps to determine which cognitive conflict may be involved in the *giving reasons* speech act used by the speaker.

Keywords: *giving reasons* activity, child discourse, explanation, argumentation, justification.

1. INTRODUCCIÓN

Cómo se va desarrollando la capacidad de dar razones en la primera infancia es una pregunta que aún ha recibido poca atención entre los teóricos de la argumentación, a pesar de que este dominio disciplinario tiene más de 2000 mil años de reflexión. Un consenso en tal campo disciplinario es que la capacidad de argumentar implica ofrecer razones en el marco de una controversia entre individuos que ejercen algún tipo de ejercicio crítico (van Eemeren y Grootendorst, 2004; Bermejo-Luque, 2011; Tindale, 2015; Mercier y Sperber, 2017). Tal actividad se entrecruza con otros miembros de una familia conceptual y de comportamiento más amplia, compuesta además por los actos ilocucionarios de dar explicaciones y ofrecer justificaciones. Lo que tienen en común estos tres actos - argumentar, explicar y justificar- es que en cada uno de ellos se exponen razones.

No obstante, en general, entre los teóricos de la argumentación los argumentos producidos por niños pequeños no se califican como argumentos plenos, en tanto no presentan las características observables del discurso adulto. Solo algunas excepciones a esta forma de ver los argumentos de niños se encuentran en la literatura (e.g. Schär, 2011; 2017). Desde el punto de vista adultocéntrico, este posicionamiento implica una concepción de la actividad argumentativa como el medio para llegar a establecer la conveniencia o aceptabilidad de una de las posiciones enfrentadas (Stein y Albro, 2001; Tindale, 1999, 2015; van Eemeren y Grootendorst, 2004).

Es por esto que distintos autores han denominado a los enunciados argumentativos producidos por niños pequeños proto-argumentaciones (Eisenberg, 1987; Peronard, 1991; Crespo, 1995; Silvestri, 2001). Dichos enunciados son definidos como proposiciones que buscan convencer al interlocutor, sustentar una acción o un pedido pero que no recurren a un despliegue de la racionalidad individual (van Dijk, 1983; Eisenberg, 1987; Peronard,

1991). El término proto-argumentación se ubica dentro de una perspectiva que entiende por argumento una forma proposicional pura, racional, y a la actividad de argumentar guiada por objetivos principalmente intelectuales, con énfasis en la validación lógica o en la verdad de las pruebas (Stein y Abro, 2001; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010).

Sin embargo, que el discurso infantil no presente, en principio, las mismas características que el discurso adulto, no es razón suficiente para determinar a priori que en la primera infancia no se observa producción argumentativa. El presente trabajo propone en líneas generales analizar la habilidad de exponer razones mediante los procesos de justificación, explicación y argumentación en niños. Para ello consideramos la argumentación como una actividad interactiva y social, en la que se emplean argumentos cotidianos o informales, regulados no sólo por objetivos intelectuales, sino también por objetivos interpersonales (Stein y Abro, 2001; Zadunaisky y Blum-Kulka, 2010).

Otras disciplinas, como la psicología y las ciencias de la educación, sí han abordado la actividad infantil de dar razones, aunque empleando distintas conceptualizaciones para dar cuenta de los mismos fenómenos. Es así como el término justificación se emplea tanto para categorizar las motivaciones que llevan a un individuo a realizar una acción, para defender una posición en una controversia, e incluso para presentar las causas de un fenómeno determinado (Dunn y Munn, 1987; Orsolini, 1993; Goetz, 2010).

Es por esto que el presente trabajo se propone: a) revisar trabajos empíricos que abordan la actividad infantil de dar razones; b) revisar las nociones de explicar, argumentar y justificar desarrolladas en parte de la teoría de la argumentación contemporánea, en ciertas propuestas educativas y en la psicología del desarrollo; c) ilustrar la actividad de argumentar, justificar y explicar a partir de un corpus de interacciones naturales entre niños durante situaciones de juego y ronda (Rosemberg y Stein, 2012)¹. En todos los casos se abordará el contexto conversacional y pragmático más amplio en el que las interacciones analizadas ocurren como factor determinante de las categorías indagadas.

2. LOS TÉRMINOS EXPLICAR, JUSTIFICAR Y ARGUMENTAR EN TRABAJOS EMPÍRICOS SOBRE LA ACTIVIDAD DE DAR RAZONES EN NIÑOS

La producción de razones por parte de niños ha sido abordada principalmente por disciplinas tales como la psicología y las ciencias de la educación, y sólo tardíamente por estudiosos del campo de la argumentación. Estudios claves en psicología del desarrollo como el de Veneziano y Sinclair (1995), han encontrado que la capacidad de argumentar emerge durante la segunda mitad del segundo año de vida.

Numerosos estudios que analizaron el comportamiento de los niños en situaciones de conflicto han analizado las verbalizaciones que los niños utilizan para sustentar su posicionamiento refiriéndose a las mismas como justificaciones y no como argumentos. A continuación, y a modo de ejemplo, se abordan algunos casos.

¹ Se solicitó el consentimiento informado a las familias que participaron del proyecto para el registro en audio de las situaciones áulicas. Los procedimientos metodológicos empleados en la recolección de la información empírica cumplen con las normas éticas establecidas para la investigación científica en Ciencias Humanas y fueron evaluados a partir de informes presentados a las comisiones asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Uno de los estudios pioneros es el Dunn y Dunn (1987), quienes proponen dos objetivos. En primer lugar, brindar un análisis descriptivo de cómo se desarrollan las justificaciones verbales en disputas familiares. En segundo lugar, explorar cómo el contexto social y emocional se relaciona con el uso de justificaciones. Se analizaron las diferencias en las justificaciones en función del interlocutor: madre o hermano mayor. Se trató de un estudio longitudinal con niños de 18, 24 y 36 meses de edad. Los autores identificaron las disputas y las categorizaron según tipo de disputa, los temas de controversia, las justificaciones que proveen los participantes y las emociones que experimentan. Los análisis estadísticos mostraron que, a los 36 meses, los niños emplean justificaciones en disputas con la madre y el hermano con la misma frecuencia.

En las justificaciones los niños apelaban principalmente a sus sentimientos, aunque también referían a normas sociales especialmente en disputas con los hermanos. Los autores destacan el papel de padres y hermanos como agentes de socialización durante la primera infancia.

Orsolini (1993) indagó acerca del desarrollo de las justificaciones en niños de 4 y 5 años en situaciones de disputa. Se realizaron observaciones durante 7 meses de 6 niños de 4 años en el jardín. Los autores consideraron que una disputa se caracteriza por al menos tener dos turnos de habla: una oposición y una contra-oposición que termina cuando el conflicto es resuelto, cuando los participantes dejan de interactuar o cuando el tema de la disputa cambia rápidamente (Eisenberg y Garvey, 1981; Garvey, 1985). Las disputas se categorizaron según el contexto en el que ocurrieron: conversaciones en clases, juego simbólico y actividades en el salón de clases. A continuación se incluye un ejemplo de una disputa (Orsolini, 1993: 286):

Maestra: No hables tan fuerte.

Niño: No, es el caballo el que está hablando fuerte.

Maestra: Así no. Así... (Y realiza el sonido del caballo susurrando).

Niño: (realiza en voz elevada el sonido del caballo).

Maestra: No.

Niño: El caballo le tiene miedo al lobo.²

En este ejemplo, de acuerdo al autor, el niño justifica su acción (hablar fuerte) diciendo que el caballo le tiene miedo al lobo y por eso habla fuerte.

El análisis de los distintos argumentos usados en las disputas mostraron que la referencia a normas y reglas sociales es un tipo frecuente de justificación en las discusiones dirigidas por la maestra. En cambio cuando la maestra no participa, los niños justifican sus acciones haciendo referencia a los motivos e intenciones que subyacen a dicha acción. Los autores concluyen que el contexto social moldea los argumentos que utilizan los niños para justificar sus acciones y sus demandas.

Por su parte, Goetz (2010) examinó las justificaciones verbales producidas en conversaciones entre niños de entre 2 y 4 años y adultos de casos tomados de la base de datos CHILDES. En este estudio una justificación fue definida como la evidencia o la razón presentada ante las creencias, sentimientos o acciones. Sin embargo, en dicho trabajo se

² Traducido por los autores.

analizaron, entre otras, situaciones de conflicto, las cuales son consideradas un importante contexto discursivo para las justificaciones que brindan los niños durante los 2:6 y 2:11 años. Uno de los ejemplos que propone es el siguiente (Goetz, 2010: 408):

Niño: Los papás no lloran.

Papá: Yo lloro.

Niño: Mmm tú no lloras, tú no eres un bebé.

A los 2 años los niños también producían justificaciones para contestar las preguntas realizadas por los interlocutores. A los 3 años, los niños también produjeron justificaciones para contestar preguntas, aunque en menor medida que sus pares más pequeños. Por otra parte, el contexto discursivo más relevante desde los 3 años en adelante para la producción de justificaciones fueron las autoexplicaciones. Un caso similar a los expuestos con anterioridad, es el de Veneziano y Sinclair (1995), quienes sostienen que los primeros ejemplos de justificación infantil pueden observarse desde el momento en el que el niño ya es capaz de formular enunciados con al menos una palabra. Los niños pueden producir justificaciones respecto a su propio comportamiento. Por ejemplo, Camille de 1 año y medio le dio a su mamá una botella que contenía jugo diciendo *no más*. La niña no se estaba refiriendo a que no había más jugo sino que estaba manifestando que no quería más. La verbalización fue entendida por su mamá quien contestó *¿no querés más?* Asimismo, las justificaciones y explicaciones también son producidas para dar cuenta de comportamientos reales o imaginarios que se desarrollan durante el juego. Por ejemplo, Amandine de 1 año y 8 meses dijo *frío* mientras trataba de poner un zapato de juguete en el pie de una muñeca, explicando el motivo de su acción. Los autores además distinguen entre justificaciones de oposición y justificaciones de peticiones. Por ejemplo, cuando los niños verbalizan su oposición respecto a realizar una acción o a seguir una sugerencia hecha por el adulto, simplemente decían *no*. Más tarde, las verbalizaciones fueron seguidas por una justificación que usualmente indicaba qué hacer en cambio. Por ejemplo, Chantal a los 1:6 se negó a recibir ayuda de su mamá diciendo *no*, *luego*, e inmediatamente, mientras miraba a su madre antes de continuar con su actividad, agregó: *yo sola*.

Estos enunciados son producidos por los niños para relatar sus acciones, sin embargo, pueden considerarse explicaciones en la medida en que están dirigidas al interlocutor. La verbalización parece ser producida con el fin de frustrar la propuesta del adulto, haciendo que el rechazo del niño sea más comprensible y por lo tanto más probabilidades de ser aceptado. Las justificaciones de oposición serían aquellas determinantes para convencer a otros de la validez de la posición. Dicha justificación puede comprenderse como una forma primitiva de argumentación. Por ejemplo, Amandine de casi 2 años contradijo a un adulto quien en una situación de juego afirmó que un auto rojo era verde. Amandine dijo *no* y mirando al adulto justificó su rechazo diciendo *rojo*. Los datos muestran que el uso de explicaciones y justificaciones por parte de niños pequeños surge muy temprano, incluso más tempranamente que lo que se suele asumir en la literatura y los mismos en un comienzo son expresados por medios lingüísticos simples que el niño tiene a su disposición.

Veneziano (2001) plantea que los niños pueden proveer explicaciones y justificaciones de su comportamiento, particularmente de los comportamientos dirigidos a los demás, como pedidos y negaciones, incluso antes que puedan adquirir los medios lingüísticos necesarios

(e.g. Dunn y Munn, 1987; Dunn, 1988). Veneziano (2001) habla de situaciones de oposición y las define como aquellas que producen un contraste entre las intenciones de los niños y sus interlocutores. Por ejemplo, en una de las interacciones analizadas entre un niño y su madre se ilustra una objeción con justificación por parte del niño. En una situación de juego, la madre coloca una muñeca de una figura materna en una silla de juguete. El niño objeta dicha acción diciendo “no, va el papá”. La madre acepta la objeción quitando la muñeca del lugar donde la había colocado y dejando al niño poner la figura que él quería. El niño justifica su oposición ofreciendo un plan alternativo al propuesto por la madre. Veneziano (2001) cita a Eisenberg y Garvey (1981) quienes plantean que en estas situaciones las explicaciones o justificaciones pueden intervenir para redireccionar la relación y/o convencer al otro del punto de vista.

Por otro lado, Ganea *et al.* (2011) indagaron si los niños pueden aprender conceptualizaciones sobre animales de un libro de imágenes y transferir dicha información a la realidad. Se leyó a niños de 3 y 4 años un libro que ilustraba el camuflaje en animales. Luego se pidió a los niños que indicaran a cuál presa se iba a poder comer el depredador y que explicaran por qué habían seleccionado a esa presa. Por ejemplo, los niños respondieron: “el ave se va a comer a este animal porque su color es diferente al de la tierra”, “el ave no se va a comer a esta mariposa porque es azul como las flores” y “el ave no se va a comer a esta rana porque la rana se está escondiendo y el ave no la puede ver”.

Blum-Kulka *et al.* (2010), analizaron las explicaciones provistas por niños en situaciones naturales de interacción entre pares. Trabajaron con dos grupos de edad: 4 y 5 años y 9 y 10 años. Los autores comprenden el discurso explicativo como aquel impulsado por la necesidad de resolver una situación que resulta problemática. Para identificar en los intercambios infantiles dichas explicaciones tomaron como criterios los propuestos por Blum-Kulka (2002: 91-94). De este modo, consideran explicación a: (1) las respuestas a preguntas que incluyen *cómo* y *por qué*; (2) las respuestas a acusaciones y quejas; (3) justificaciones de órdenes, solicitudes, de disculpas, de desacuerdos y acuerdos; (4) respuestas a preguntas que solicitan una aclaración o aclaraciones iniciadas por propia motivación; (5) explicaciones integradas en narrativas que apuntan a dar cuenta de las motivaciones de los protagonistas; (6) narrativas utilizadas para explicar un principio general.

En vista de la revisión realizada, nos encontramos con que en los diversos trabajos se utiliza el término justificación para referirse tanto a las verbalizaciones que los niños proveen como sostén de sus puntos de vista en un contexto de disputa (e. g. Dunn y Munn, 1987; Orsolini, 1993; Goetz, 2010), como para dar cuenta de las motivaciones que guían a los niños a realizar ciertas acciones o pedidos sin una situación de controversia manifiesta (Goetz, 2010).

Por otra parte, de la revisión también se desprende que no en todos los casos se distingue justificar de explicar. En efecto, se observa en que el trabajo de Veneziano (2001) dichos términos se emplean conjuntamente, “justificación/explicación”, a lo largo del texto. Asimismo, en el trabajo de Ganea *et al.* (2011) se solicita al niño que explique las motivaciones que acompañaron su acción de seleccionar a determinado animal y no a otro. De allí que los términos explicar y justificar tampoco se distinguen conceptualmente.

3. LOS TÉRMINOS EXPLICAR, JUSTIFICAR Y ARGUMENTAR EN LOS MARCOS CONCEPTUALES DE DIVERSAS DISCIPLINAS

En la teoría de la argumentación contemporánea (Walton, 2009) y la filosofía de la acción actual (Alvarez, 2010), se distinguen diferentes conceptos relacionados al comportamiento de dar razones. Numerosos trabajos han abordado las características propias de conceptos tales como argumentación, justificación y explicación, así como los aspectos más controversiales de dicha distinción (Osborne y Patterson, 2011; Godden, 2015; Dufour, 2017).

3.1 El acto de explicar

Blum-Kulka *et al.* (2010) destacan que el estudio de las explicaciones que proveen los niños ha sido abordado por dos corrientes teóricas principales: el cognitivismo y el interaccionismo. Los autores plantean que las investigaciones realizadas bajo la tradición cognitivista principalmente han sido de corte experimental y abordaron la relación entre los tipos de explicaciones y las representaciones mentales. Además, el paradigma cognitivo se focalizó principalmente en las explicaciones de causalidad. Por otro lado, el enfoque interaccionista remarca el vínculo que existe entre las explicaciones y la comunicación interpersonal. Los estudios interaccionistas aplican el enfoque conversacional al estudio de las explicaciones, considerando la secuencia interactiva completa como unidad de análisis (Antaki y Leudar, 1992). Además, el enfoque interaccionista expande el concepto de explicación más allá de la causalidad e incluye las explicaciones descriptivas y las que definen conceptos. La perspectiva interaccionista comprende las explicaciones como el modo de transmitir la sensibilidad a las necesidades sociales de los interlocutores, la responsabilidad de comunicar un mensaje que se entienda y la conciencia de que tal comprensión depende de la forma en que se produce el mensaje (Blum-Kulka *et al.* 2010). Desde esta perspectiva, la explicación se define como la porción del discurso que se da en relación a un aspecto de la conversación problemático. Dicho problema puede ser percibido por el hablante o señalado por el interlocutor en el curso de la interacción (Antaki y Leudar, 1992). En conclusión, las explicaciones aclaran los aspectos de la conversación que requieren esclarecimiento. El interlocutor puede directamente expresar la necesidad de una explicación por medios verbales y no verbales o el hablante puede presuponer tal necesidad de acuerdo a sus propios objetivos comunicacionales. Las explicaciones no necesariamente avanzan el tópico de la conversación sino que iluminan y clarifican aspectos que fueron presentados con anterioridad (Tannen, 1989).

3.2 El acto de argumentar

Por su parte, en un intercambio argumentativo se expresan razones para defender (o atacar) una posición sobre cómo se da un hecho, evento o mantiene una opinión que, precisamente, está bajo duda (Olbrechts-Tyteca, 1958; Toulmin, 1958; van Eemeren y Perelman y Tindale, 1999; Grootendorst, 2004). La meta ilocucionaria del acto argumentativo es que quien lo escucha se convenza de algo (argumento teórico), o desarrolle la acción que el argumento orienta (argumento práctico). De acuerdo con Mercier y Sperber (2017), la producción de razones con carácter argumentativo tiene una dirección temporal prospectiva en relación con su objetivo comunicativo. Esto es, y coincidiendo con el análisis pragma-dialéctico del acto de habla argumentativo, con un argumento se busca generar un efecto en

el oyente en términos de cambio epistémico o actitudinal. Tradicionalmente, se ha entendido el argumento como una proposición o un conjunto de proposiciones que sustentan o contradicen una conclusión (Tindale, 2015; Mercier y Sperber, 2017). Dicha concepción ha llevado a los estudiosos del campo de la argumentación a solapar el análisis del argumento con el análisis de los procesos de razonamiento (Jacobs, 1989). Los argumentos se producen cuando una proposición requiere ser sustentada, especialmente cuando dicha proposición refiere a un fenómeno que es objeto de controversia (Osborne y Patterson, 2011).

Por otro lado, desde el análisis del discurso, se entiende a la argumentación como el intercambio en el que se presenta un conflicto o una disputa con un interlocutor (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2007). El conflicto es entendido como la situación en la cual una persona protesta o se resiste a la acción de un otro (Shantz, 1987).

Las distintas perspectivas -análisis del discurso, teoría de la argumentación- acuerdan en que la diferencia entre argumentar y explicar radica en que, en las explicaciones, las razones que se dan están al servicio de aclarar un hecho, un evento o una declaración que no están puestas en duda, sino que se requieren sólo para efectos de que se entienda por qué ha sucedido tal hecho o se ha comunicado tal declaración. En efecto, la explicación tiene como objetivo ilocucionario el aumento de la comprensión del oyente sobre un suceso o posición (Adam, 1992; van Eemeren y Grootendorst, 1992; Osborne y Patterson, 2011).

3.3 El acto de justificar

Entre los extremos del continuum que vincula argumentación y explicación, se encuentra la justificación, entendida como la acción de un hablante de dar razones con el objeto de referir las motivaciones por las que considera que un hecho ha sido realizado por él mismo u otro individuo (Searle, 2001; Alvarez, 2016). Lo que tienen en común los tres actos de dar razones, es que cada uno requiere como uno de sus componentes cognitivos esenciales la capacidad de la comprensión de los estados mentales y las intenciones del interlocutor, especialmente cuando dichos estados mentales difieren de las propias intenciones, creencias, deseos o alguna de las partes tiene información relevante sobre el asunto respecto del que gira la interacción. Lo propio, entonces, de justificar, es que el hablante intenta clarificar a los interlocutores las relaciones entre eventos, acciones y enunciados que ha construido en su mente y/o ha comunicado (Veneziano y Sinclair, 1995).

Una visión novedosa, y muy reciente, respecto de explicar y justificar, es la que ofrecen Mercier y Sperber (2017), para quienes el uso de dar razones se debe entender a partir de las coordenadas temporales. Así, por ejemplo, tanto una explicación como una justificación tienen una relación temporal retrospectiva, esto es, se trata de actos de dar razones orientados a referir por qué algo sucede o sucedió, o por qué se decidió de una forma específica un curso de acción (por ejemplo, por qué fui al cine, cuando se tiene el deseo de dar tal tipo de razones). Argumentar para estos autores, en cambio, tiene un carácter prospectivo en términos temporales en el marco de una comunicación (conversación), esto es, se utiliza para respaldar, por ejemplo, una decisión sobre una acción futura que supone cambiar el rumbo de las cosas (Mercier y Sperber, 2017: 128).

En este punto, nos interesa enfatizar que en las interacciones reales, para lograr discernir qué tipo de actividad de dar razones se está dando en una situación particular, se hace necesario explicitar o reconstruir el contexto discursivo que anima el enunciado o proposición esgrimida, con el objeto de observar si responde a una pregunta por las causas (explicaciones), una pregunta por los motivos (justificaciones), o una duda que comunica un punto de vista opuesto (argumentos). En el siguiente apartado ofrecemos algunos ejemplos en los que se ilustra la distinción entre tales conceptos.

4. EJEMPLOS DE LOS ACTOS DE EXPLICAR, JUSTIFICAR Y ARGUMENTAR EN EL DISCURSO INFANTIL

A la luz de la revisión realizada, en este apartado nos proponemos ilustrar los diversos actos de dar razones presentados. En primer lugar, presentamos fragmentos en los que se observa el acto de explicar. En el intercambio que sigue a continuación, un grupo de niños de 5 años de edad se encuentran planificando un juego dramático de piratas en el jardín de infantes.

Maestra: ¡Suban todos, que zarpamos hacia la isla!

Matías: Sí, a buscar nuestro tesoro. ¡Nosotros somos Smith Jack Sparrow, capitán fuerte!

Ignacio: Yo soy el león y me escondo acá [Se esconde detrás de una de las puertas].

Matías: ¡Sí, sí, vos tocabas el árbol atrás, el león agarraba y se despertaba y los corría a todos los piratas!

Matías: y después el león se rindió porque no pudo agarrar a ningún pirata.

Matías: y vino el mago, viene de arriba del cielo y vino a embrujar a todos.

En el fragmento anterior se observa que Matías despliega el guión a dramatizar en el juego: primero presenta la complicación de la trama, la persecución del león a los piratas y luego su resolución, la rendición del león. En este punto introduce las causas de dicha rendición: el león no había logrado capturar a ningún pirata. Se puede señalar que la aserción de Matías (“...el león se rindió porque no pudo agarrar a ningún pirata”) es típicamente un acto de habla explicativo porque apela a una relación causal suficiente para hacer entender a su oyente de los resultados de una acción: la rendición se deriva causalmente y directamente del fracaso en el intento de atrapar piratas. Tal explicación ocurre en el marco de la verbalización del guión dramático del juego, que impone roles y objetivos para los personajes y relaciones temporales y lógicas para las acciones de la trama. La explicación provista por el niño evidencia la comprensión del rol “león” -un agente que tiene metas (capturar a su presa) y de la trama narrativa de la acción lúdica, en la que dos acciones se conectan una como consecuencia de la otra.

Otro intercambio en el que tiene lugar una explicación ocurre en una situación de interacción en la ronda en una sala de niños de 5 años. En ella, Laura narra su visita al río.

Laura: Yo fui al río y tiran la mugre por todos lados y se mueren los peces porque no soportan el olor.

En la narración sobre su visita al río, Laura aporta información sobre el comportamiento de las personas que también lo visitan –tiran mugre por todos lados-. A continuación, la niña ofrece la consecuencia de tal comportamiento –se mueren los peces-. Refuerza dicho encadenamiento con la explicitación de la causa de la muerte de los peces en el río: ellos no soportan el olor producido por la basura. Al igual que en el intercambio previo, la niña

busca aumentar la comprensión del hecho narrado explicitando la conexión causal entre las acciones incluidas en su relato. La información suministrada como por ejemplo producción de basura, generación de olor, aporta datos que permiten aclarar un hecho central en la narrativa, la muerte de los peces en el río.

A continuación, presentamos un caso más que permite ilustrar el acto de explicar; se trata de una interacción durante una situación de juego dramático donde la niña atiende una verdulería y la maestra es *la* cliente.

Maestra: ¿Y a qué hora tiene que pasar a buscar el pedido?

Matilde: A las ocho, pero ya voy a cerrar la verdulería porque no viene nadie más.

En el fragmento es posible observar que ante un requerimiento de información de la maestra, la niña ofrece las causas de por qué va a cerrar la verdulería antes de tiempo. También aquí se relacionan dos hechos de modo fáctico -ausencia de clientes, cierre del local-, expuestos por la niña como datos objetivos de la realidad.

En relación con el acto de justificar, el mismo fue definido en los apartados previos como aquella parte de un enunciado en la que se expresan las motivaciones que condujeron a la realización de un hecho determinado. En el siguiente intercambio, registrado en una situación de ronda en una sala de jardín de infantes de niños de 5 años, María cuenta un pedido que le hizo a su madre y expresa la motivación que la llevó a realizarlo.

María: Maestra, maestra.

Maestra: ¿Qué?

María: Yo le pedí a mi mamá que me compre un un un salvavidas porque en la pileta de mi casa no sé nadar.

Maestra: No sabés nadar, qué bueno que le pediste a tu mamá.

En este caso, María produce un acto de habla justificatorio a partir del que manifiesta explícitamente la motivación que gatilla el pedido a su madre (“comprar un salvavidas”), motivación de carácter personal y/o subjetivo que no está ligado al hecho objetivo de no saber nadar en general, sino al hecho específico y/o particular de que María no sabe nadar en “la pileta de mi casa”.

En el siguiente intercambio también es posible observar el funcionamiento de la justificación. Este tiene lugar en la conversación posterior al juego, donde los niños y la maestra conversan sobre lo que hizo en la actividad de juego en rincones.

Maestra: Así que vos Florencia compraste con tu plata cebolla y tomate ¿y qué cocinaste con la cebolla y el tomate?

Florencia: ¡Hice salsa!

Maestra: ¿Hiciste una salsa para pizza o para hacer algún guiso?

Florencia: ¡Para hacer pizza porque era el cumpleaños de mi hija!

En la conversación, la maestra indaga acerca de la finalidad por la que la niña había cocinado salsa en el juego. La niña responde con la información solicitada, pero además da cuenta de las motivaciones que la llevaron a realizar dicha preparación.

El último ejemplo que ilustra el funcionamiento de la justificación también ocurre en la conversación posterior al juego. En este caso la docente conversa con un grupo de niñas que habían participado del rincón de arte.

Maestra: Dibujaron, ¿y qué otra cosa hicieron?

Karen: Pintamos y dibujamos, y después estábamos aburridas porque no hicimos nada.

Nuevamente, ante la demanda de información acerca de qué actividades habían realizado las niñas en el rincón de arte, Karen aporta más información de la demandada al justificar la afirmación del estado mental aburrimiento a partir de la mención de una causa que no mantiene una relación necesaria con tal estado mental. Vale decir, Karen apela a una razón justificatoria a partir de una evaluación subjetiva de un estado de cosas.

Finalmente, el acto de argumentar fue definido como la expresión de razones frente a una controversia. En siguiente intercambio la maestra objeta a Marcelo no haber empleado los frenos para detener la bicicleta.

Maestra: ¿Sabés usar bien los frenos de la bici o frenas con los pies?

Marcelo: No, ¡freno con los pies!

Maestra: y el freno, tenés que aprender a usar los frenos, así.

Marcelo: No, porque los frenos estaban duros [extendiendo los brazos y muestra abriendo y cerrando las manos que le costaba apretar el freno].

Maestra: Ah, tenés que pedirle a papá o a mamá que lo aflojen un poquito al freno para que quede más *blandito*, vas a ver.

En el ejemplo se observa una situación de oposición -frenar con los frenos-, frenar con los pies. La maestra indica al niño lo que debe hacer, es emplear los frenos para detener la bicicleta, mediante un gesto icónico. Marcelo, por su parte, se opone dando cuenta de la razón de su accionar, la imposibilidad de usar los frenos por el estado en el que se encontraban. Es decir, se introduce una relación causal entre dos hechos –dureza de los frenos, frenado con los pies–, pero la misma se encuentra al servicio de resolver una situación de confrontación explícita.

También en situaciones de juego se ha registrado el empleo de argumentos por parte de los niños. En el fragmento que sigue, en un juego dramático de representación de la vida cotidiana, la maestra propone darle de comer puré a los bebés y Leonel se opone. El argumento del niño se centra en el gusto propio y luego en el del muñeco.

Maestra: Bueno ya está listo [el puré] para darle de comer a sus bebés.

Leonel: A mí no me gusta.

Maestra: Pero es para tu bebé.

Leonel: No le gusta tampoco.

Maestra: ¿Y entonces qué le vas a dar a tu bebé?

Leonel: La leche nomás.

Maestra: Bueno cada una le da lo que quiere, buenísima la receta del puré.

Cabe señalar que la referencia al deseo (propio o de terceros) como causa válida para sostener una posición es frecuente en niños y ha sido identificada en trabajos previos (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg; 2014). Asimismo, la actividad del juego, “situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o

propósito de “jugar a” (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2010: 22) resulta un contexto apropiado para la aceptación de tal tipo de razones, en tanto su rechazo haría peligrar la actividad misma.

Otro ejemplo de argumentación se observa en el fragmento que sigue a continuación, registrado en una situación de juego dramático del doctor en una sala de jardín de infantes de niños de 5 años. En este caso, Martina pretende administrar una vacuna a la maestra y sus compañeros y para convencerlos de ello, expresa los beneficios de dicha acción.

Maestra: Ahora me siento mejor al saber que no tengo ningún virus ni ninguna bacteria en mi cuerpo.

Martina: Ahora les tengo que poner una inyección así no se enferman [Le coloca una vacuna a la maestra y a niños que juegan a los piratas].

Maestra: Claro doctora, tiene razón, necesitamos una inyección para prevenir posibles enfermedades. ¡Ay, me dolió un montón!

La situación de oposición en este caso es recreada a partir de las representaciones mentales de eventos que la niña ha construido y que se actualizan en las situaciones de juego (Nelson, 1996): a los niños no les gusta que les administren vacunas pues ello produce dolor. La niña anticipa la oposición de los interlocutores y expone los beneficios que producen las vacunas para defender la acción que va a llevar a cabo. La posibilidad de construir al oponente, identificar sus argumentos y expresar otros cuya fuerza pueda persuadirlos de adoptar el punto de vista propio constituye evidencia el desarrollo de habilidades argumentativas complejas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo tuvo por objetivo ilustrar la actividad de argumentar, justificar y explicar en niños pequeños a partir del análisis de interacciones entre niños extraídas de un corpus de situaciones de juego y ronda en el jardín de infantes. Para tal fin, revisamos trabajos empíricos y teóricos que abordan tales nociones desde la teoría de la argumentación, la filosofía de la acción, el análisis del discurso y la psicología del desarrollo.

En relación a la revisión de trabajos empíricos realizada, encontramos que en muchos de los mismos no se distinguen con precisión los tres conceptos. Esto conlleva a que, por ejemplo, en ciertos trabajos, el término justificación se emplee para hacer referencia a fenómenos diferentes como las declaraciones que los niños otorgan para sustentar sus puntos de vista ante una controversia (Dunn y Munn, 1987; Goetz, 2010; Orsolini, 1993), o el motivo detrás de una acción o verbalización producidos en situaciones que no presentan controversia (Goetz, 2010). Problemas similares fueron encontrados en uso de los términos justificar y explicar (Veneziano, 2001; Ganea, *et al.* 2011). Consideramos que el empleo de los mismos términos para referirse a conceptos distintos responde a la diversidad disciplinar que fue abordada.

Por su parte, la revisión teórica, nos permitió recuperar las definiciones de explicar, argumentar y justificar. De este modo, comprendemos el explicar cómo el acto de habla que tiene como finalidad aclarar un aspecto del discurso que resulta confuso o problemático, a partir, como los ejemplos demuestran, de razones que el hablante esgrime que son

independientes de su responsabilidad y sirven para determinar un tipo de causa directa entre lo que se explica (el resultado) y el hecho que se atiende para indicarlo (la causa). Por su parte, en un argumento se expresan razones para atacar o defender un posicionamiento sobre un hecho o una idea en una controversia, como mostró el último ejemplo de argumentación en el que Martina defiende su posición, frente a lo cual la Maestra, entendiendo su rol, acepta como razón de defensa y da por concluida la controversia. Por último, el acto de justificar fue entendido como la acción de dar razones en la que se expresan las motivaciones por las que un hablante considera que un hecho ha sido realizado por él mismo u otro individuo, esto es, son las razones válidas que un agente considera como las que motivaron que un hecho o acción haya acaecido, independientemente de si, en efecto, tiene un valor causal directo, tal como el ejemplo de María (el caso de la petición de un salvavidas para nadar en la pileta de su casa) mostró con claridad.

El análisis de los intercambios naturales nos permitió otorgar profundidad a la delimitación teórica del conjunto de los términos de dar razones, evidenciando las particularidades de cada fenómeno.

Una causa posible de los deslizamientos conceptuales en relación con distintos actos de dar razones se vincula con la falta de claridad al distinguir los niveles de análisis: macro acto de habla para una secuencia textual y microacto de habla para el enunciado. En el discurso infantil como adulto, es esperable que las explicaciones y justificaciones sean parte de un acto argumentativo. De aquí que la confusión conceptual se puede presentar: cuando un hablante está desarrollando un macro acto de argumentar (Bermejo-Luque, 2011), puede hacer uso de una justificación ya que puede ser utilizado como una razón.

Otra causa posible de los deslizamientos conceptuales, se relacionaría con la inexistencia de distinciones clave relativas al tipo de conflicto cognitivo que cada acto de razón contiene. Así por ejemplo, se podría señalar que en una explicación el conflicto cognitivo es impulsado por la necesidad de una clarificación causal o correlacional, u otro tipo de relación necesaria. Por su parte, en una justificación el conflicto cognitivo estaría impulsado por la necesidad de explicitar los deseos, u otros estados volitivos, que motivan una acción. Mientras que en una argumentación el conflicto cognitivo estaría impulsado por la necesidad de hacer prevalecer un punto de vista en virtud de que las partes en interacción creen que sus perspectivas son las más adecuadas para resolver una controversia.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Álvarez, María. 2010. *Kinds of Reasons. An Essay in The Philosophy of Action*. New York: Oxford University Press.

Álvarez, María. 2016. Reasons for Action: Justification, Motivation, Explanation. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/reasons-just-vs-expl/>

Antaki, Charles e Ivan Leudar. 1992. Explaining in conversation: Towards an argument model. *European Journal of Social Psychology* 22, 2: 181-194.

- Bermejo-Luque, Lilian. 2011. *Giving Reasons. A Linguistic Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Blum-Kulka, Shoshana. 2002. 'Do you believe Lot's wife is blocking the way to Jericho?': Co-constructing theories about the world with adults. En Shoshana Blum-Kulka y Catherine Snow (eds.). *Talking to adults*, 85-117. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, Shoshana, Michal Hamo y Talia Habib. 2010. Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language* 30, 3-4: 440-460.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2007. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Crespo, Nina. 1995. El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos* 28, 37: 69-82.
- Dufour, Michel. 2017. Argument or Explanation: Who is to Decide? *Informal Logic* 37,1: 23-41.
- Dunn, Judy. 1988. *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, Judy y Penny Munn. 1987. Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology* 23, 6: 791.
- Eisenberg, Ann. 1987. Learning to argue with parents and peers. *Argumentation* 1, 2: 113-125.
- Eisenberg, Ann y Catherine Garvey. 1981. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes* 4, 2: 149-170.
- Ganea, Patricia, Lily Ma y Judy DeLoache. 2011. Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development* 82, 5: 1421-1433.
- Garvey, Catherine. 1985. *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Godden, David. 2015. Argumentation, rationality, and psychology of reasoning. *Informal Logic* 35, 2: 135-166.
- Goetz, Peggy 2010. The development of verbal justifications in the conversations of preschool children and adults. *First Language* 30, 3-4: 403-420.
- Jacobs, Scott. 1989. Speech acts and arguments. *Argumentation* 3, 4: 345-365.
- Mercier, Hugo y Dan Sperber. 2017. *The Enigma of Reason. A New Theory of Human Understanding*. London: Allen Lane.
- Nelson, Katherine. 1996. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Olmos, Paula. 2017. *Narration as Argument*. Dordrecht: Springer.
- Orsolini, Margherita. 1993. "Dwarfs do not shoot": An analysis of children's justifications. *Cognition and instruction* 11, 3-4: 281-297.
- Osborne, Jonathan y Alexis Patterson. 2011. Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education* 95, 4: 627-638.

Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. 1958. *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University Press.

Peronard, Marianne. 1991. Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. Luna Traill (ed.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch*, 3: 417-443. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rosemberg, Celia y Alejandra Stein. 2012. *Kindergarten Early Literacy Situations in Entre Ríos, Argentina*. CONICET (DOI en trámite).

Sarlé, Patricia, Inés Rodríguez Sáenz y Elvira Rodríguez de Pastorino. 2010. *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Schär, Rebecca. 2011. Uses of Arguments from Definition in Children's Argumentation. En P. Bondy y L. Benacquista (eds.). *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)*, 1-15. 18-21 May 2016. Windsor, ON: OSSA.

Schär, Rebecca. 2017. Definitional Arguments in Children's Speech. *L'analisi linguistica e letteraria* 1: 173-192.

Searle, John. 2001. *Rationality in Action*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Shantz, Carolyn. 1987. Conflicts between children. *Child Development* 58, 1: 283-305.

Silvestri, Adriana. 2001. La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (ed.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*, vol. 3: 29-48. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura.

Stein, Nancy y Elizabeth Albro. 2001. The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse processes* 32, 2-3: 113-133.

Tannen, Deborah. 1989. *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: University Press.

Tindale, Christopher. 1999. *Acts of Arguing. A Rhetorical Model of Argument*. Albany: SUNY Press.

Tindale, Christopher. 2015. *The Philosophy of Argument and Audience Reception*. New York: Cambridge University Press.

Toulmin, Stephen. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: University Press.

Van Eemeren, Frans y Rob Grootendorst. 1992. *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Eemeren, Frans y Rob Grootendorst. 2004. *Systematic Theory of Argumentation The pragma-dialectical approach*. Cambridge: University Press.

Veneziano, Edy. 2001. Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K. Nelson, A. Aksu-Koc y C. Johnson (eds.). *Children's Language*, vol. 10: *Developing Narrative and Discourse competence*, 113-141. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Veneziano, Edy y Hermina Sinclair. 1995. Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of child language* 22, 3: 557-581.

Van Dijk, Teun. 1983. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Walton, Douglas. 2009. Explanations and Arguments Based on Practical Reasoning. *Proceedings of Workshop W10: Explanation-Aware Computing*. Twenty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence, Pasadena, 72-83.

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