

LÉXICO DE ESTADO MENTAL EN ARGUMENTACIONES INFANTILES. UN ESTUDIO EN HOGARES ARGENTINOS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES

CELIA R. ROSEMBERG*

CIIPME-CONICET, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

ALEJANDRA STEIN*

CIIPME-CONICET, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

CYNTHIA P. AUDISIO*

CIIPME-CONICET

MARIELA RESCHES*

CIIPME-CONICET

MACARENA QUIROGA*

CIIPME-CONICET

RESUMEN: Investigaciones precedentes sobre el desarrollo argumentativo y el uso de términos de estado mental evidencian una interdependencia entre lenguaje, cognición y emoción, así como la influencia del contexto de interacción social en su desarrollo. En esta línea, el presente trabajo analiza la relación entre el vocabulario mentalista empleado por niños durante situaciones de disputa, la condición socioeconómica del hogar, la edad de los participantes y la actividad argumentativa del niño y sus interlocutores. Se analizaron 476 disputas durante situaciones de juego en hogares de 24 niños de 4 años de nivel socioeconómico bajo y medio de Argentina. Se observó que la actividad argumentativa de los participantes promueve el uso de léxico mentalista. Si bien se identificó un mayor uso de este tipo de vocabulario en los niños de sectores medios, las interacciones entre niños incrementan su empleo especialmente en los niños de nivel socioeconómico bajo. Estos hallazgos pueden contribuir al diseño de intervenciones educativas orientadas a promover de modo sinérgico el desarrollo lingüístico, sociocognitivo y emocional infantil.

PALABRAS CLAVE: léxico de estado mental, argumentación, interacción social, nivel socioeconómico, infancia

* Para correspondencia, dirigirse a: Celia R. Rosemberg (crrosemb@hotmail.com), Alejandra Stein (alejandrastein@yahoo.com.ar), Cynthia P. Audisio (cpaudisio@gmail.com), Mariela Resches (mresches@gmail.com) y Macarena Quiroga (macarenasolquiroga@gmail.com).

MENTAL STATE VOCABULARY IN CHILDREN'S ARGUMENTATIONS. A STUDY IN ARGENTINE HOUSEHOLDS FROM DIFFERENT SOCIAL GROUPS

ABSTRACT: Previous research on argumentative development and the use of mental state terms show an interdependence between language, cognition and emotion, as well as the influence of the context of social interaction on their development. Along these lines, this study analyzes the relationship between the mental lexicon used by children during disputes within play situations, the socioeconomic condition of their household, the age of the participants, and the argumentative activity of the child and their interlocutors. 476 disputes during play situations were analyzed in the homes of 24 4-year-old Argentinean children from low and middle income groups. Results showed that the argumentative activity of the participants promotes the use of mental state terms. Although a greater use of this type of vocabulary was identified in mid-SES children, peer interactions increase their use, especially in children from low socioeconomic households. These findings may contribute to the design of educational interventions aimed at promoting children's linguistic, socio-cognitive and emotional development.

KEYWORDS: mental state vocabulary, argumentation, social interaction, socioeconomic status, infancy

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva social e interactiva, la argumentación se define como un tipo especial de actividad discursiva en la que se “discute con” a partir de argumentos cotidianos e informales para alcanzar metas interpersonales (Stein y Albro, 2001). Algunos estudios, no muy numerosos, han dado cuenta del desarrollo temprano de estas habilidades, demostrando que incluso ya desde los tres años de edad, niños y niñas de distintos grupos sociales son capaces de defender sus puntos de vista con algún tipo de formulación argumentativa en situaciones de confrontación y disputa (Arendt, 2019; Crespo, 1995; Dunn y Munn, 1987; Eisenberg, 1987; Migdalek y Arrúe, 2013; Migdalek y Rosemberg, 2020; Migdalek, Rosemberg y Santibañez Yañez, 2014; Migdalek, Santibañez Yañez y Rosemberg, 2014; Peronard, 1991; Pontecorvo y Arcidiacono, 2010; Voss y Van Dyke, 2001; Zadunaisky y Blum-Kulka, 2010).

La saliencia afectiva de estas situaciones cotidianas de disputa, en las que el niño confronta sus deseos y representaciones con adultos cercanos y con otros niños, constituye una fuente para el desarrollo de la argumentación, a la vez que incentiva la expresión de la emocionalidad infantil (Dunn y Munn, 1986) y promueve una incipiente comprensión de las diferencias entre sus propias cogniciones y las de los demás (Goetz, 2010; McCabe y Peterson, 1985; Sprott, 1992; Veneziano y Sinclair, 1995). En línea con ello, numerosas investigaciones provenientes del campo de la Teoría de la Mente y centradas en el uso infantil de léxico de estado mental, también sugieren que las situaciones de negociación interpersonal, especialmente aquellas que entrañan conflicto y confrontación de perspectivas, son situaciones privilegiadas para el empleo de términos que denotan emociones, deseos y cogniciones (Bartsch y Wellman, 1995; Pascual, Aguado, Sotillo y Masdeu, 2008; Sabbagh y Callanan,

1998). Dichas investigaciones, además, han proporcionado cierta evidencia de que la calidad, frecuencia y diversidad de las interacciones que el niño mantiene tanto con adultos como con pares podrían explicar, en parte, las diferencias individuales en la adquisición y uso de este tipo de términos (Astington y Jenkins, 1995; Hughes y Dunn, 1997; Slomkowski y Dunn, 1996).

Sin embargo, los estudios mencionados no han abordado de modo sistemático en qué medida el uso que los niños hacen de lenguaje mentalista en situaciones de disputa se ve influido por el aporte diferencial de los otros participantes, ya sean niños o adultos, especialmente a través de los argumentos que unos y otros esgrimen con el objeto de sostener su punto de vista. Tampoco se ha considerado previamente si ello varía en distintos grupos sociales. Atender al uso temprano del léxico referido a cogniciones, emociones y deseos en las situaciones sociales en las que se produce discurso con otros puede contribuir a una mayor comprensión de cómo se vinculan lenguaje, cognición y emoción en el seno de la matriz de interacción social en la que tiene lugar el desarrollo infantil (Hirsh-Pasek, 2020; Nelson, 1996; 2007).

En este trabajo se analiza el posible impacto de ciertos aspectos sociales, interactivos y discursivos sobre la frecuencia y el tipo de Términos de Estado Mental (TEM) (Baron-Cohen *et al.*, 1994) utilizados por niños y niñas de distintos grupos sociales cuando sostienen disputas en situaciones naturales de juego. Esperamos encontrar tanto un efecto del grupo social del niño como de ciertas características de la situación y de la habilidad argumentativa del niño y de sus interlocutores. En los apartados siguientes se revisan en primer lugar los estudios previos sobre el desarrollo infantil de la argumentación, en segundo lugar, aquellos focalizados en el uso temprano de TEM, para luego presentar los objetivos específicos de este estudio.

1.1. El desarrollo temprano de la argumentación en la interacción social

Enmarcados de modo predominante en la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Luria, 1995; Vigotsky, 1964), los estudios sobre la emergencia del discurso argumentativo en la infancia asumen que el lenguaje, anclado en sus raíces comunicativas, se constituye en el encuentro social (Arendt, 2019; Dunn y Munn, 1987; Eisenberg, 1987; Migdalek y Arrúe, 2013; Migdalek *et al.*, 2014a; Peronard, 1991; Pontecorvo y Arcidiacono, 2010; Rosemberg, Menti, Stein, Migdalek y Alam, 2016; Voss y Van Dyke, 2001; Zadunaisky y Blum-Kulka, 2010; entre otros). Es en la dinámica de la interacción donde, a través de la negociación del significado y de los posicionamientos recíprocos, se construyen las competencias lingüísticas (Mondada y Pekarek, 2001). Dado que la interacción tiene lugar dentro de actividades situadas, la competencia lingüística también se configura como anclada en las contingencias locales de la acción (Pekarek, 2006). La participación en situaciones compartidas con otros conduce a los niños desde los usos más simples del lenguaje oral hacia la producción y comprensión de formas discursivas más elaboradas (Halliday, 1979; Nelson, 1996; 2007), como el discurso argumentativo.

Cuando los niños tienen la oportunidad de iniciar y ponderar argumentos, escuchar los argumentos de los otros y examinarlos, y participar en la resolución de disputas, desarrollan competencias argumentativas persuasivas. Las discusiones configuran intercambios colaborativos de razonamiento práctico, en los que los niños tienen la oportunidad de influir a otros con sus propios argumentos, al tiempo que se ven influidos por los argumentos de los demás (Kline, 1998). En estos intercambios colaborativos, los niños tienen la posibilidad de emplear las estructuras lingüísticas que dan forma a la racionalidad de índole práctica que fundamenta justificaciones y refutaciones. Estas estructuras lingüísticas y estas formas de razonar son luego empleadas en otros contextos y para otros fines (Pontecorvo y Arcidiacono, 2010).

Como muestran Migdalek y colaboradores en su análisis de las disputas que tienen lugar durante el juego en los contextos del jardín de infantes y del hogar (Migdalek y Rosemberg, 2014; Migdalek, Rosemberg y Arrúe, 2015), los niños recurren a una variedad de estrategias argumentativas, tanto verbales como no verbales, con el objeto de persuadir o convencer a los otros del propio punto de vista. Aun cuando se identifiquen diferencias en la cantidad y el tipo de estrategias de argumentación esgrimidas por los niños según la condición socioeconómica de sus hogares (Migdalek y Rosemberg, 2020), los resultados de todos estos estudios coinciden en señalar que alrededor de los cuatro años de edad tiene lugar un punto de inflexión en el desarrollo de las habilidades de argumentación. Es a partir de esta edad que los niños, al discutir con otros, emplean algún tipo de estrategia argumentativa en un número significativamente mayor de oportunidades que aquellas en las que meramente oponen su punto de vista (Migdalek *et al.*, 2014b).

El uso de diversas estrategias argumentativas, tales como la anticipación de eventuales consecuencias futuras de las acciones, la fundamentación del propio punto de vista por medio de la evocación de experiencias pasadas, o su explicación a partir de reglas sociales de índole general, pone de manifiesto, por parte del niño, un conocimiento creciente del mundo social (McCabe y Peterson, 1985; Sprott, 1992; Veneziano y Sinclair, 1995). Dicho conocimiento no es ajeno a la emergencia, también alrededor de los cuatro años de edad, de la llamada *Teoría de la Mente* (TOM), es decir, la capacidad de atribuir intenciones, creencias y, en general, estados internos como causas de la conducta (Wellman, 2014). Cabe suponer que estas tempranas habilidades de cognición social y el uso de recursos lingüísticos cada vez más complejos (Kyratzis, Ross y Koymen, 2010; Migdalek *et al.*, 2015) sientan las bases para que los niños comiencen a hacer uso de TEM de emoción, cognición y deseo. Estos términos configuran parte del lenguaje evaluativo al que los niños comienzan a recurrir para expresar su actitud y punto de vista acerca del objeto de sus confrontaciones con otras personas (Shiro, Migdalek y Rosemberg, 2019).

Si bien, como venimos señalando, es sobre los cuatro años de edad que los niños parecen incrementar significativamente la frecuencia y diversidad de sus estrategias argumentativas, estas capacidades no surgen de repente, ni en el vacío. Goetz (2010), por ejemplo, encontró que el conflicto y la confrontación, presentes desde muy

temprano en la experiencia infantil, constituyen una fuente para el desarrollo de la argumentación y la expresión de la emocionalidad.

La saliencia (o el impacto) que conlleva para el niño no conseguir algo que desea, o la solicitud de llevar a cabo una acción que no quiere, lo estimula a producir justificaciones y argumentos incluso antes de tener una comprensión profunda de los estados psicológicos de otras personas. En efecto, la referencia a los sentimientos parece ser la forma más temprana a la que los niños recurren para sostener su punto de vista. Así, por ejemplo, Dunn y Munn (1986) en su estudio sobre las justificaciones infantiles, encontraron que en situaciones de disputa en la familia, niños de 24 meses sostienen su punto de vista a través de una “estructura circular” con justificaciones basadas en sus propios sentimientos. La experiencia misma de proporcionar y recibir evidencia en situaciones de confrontación con otras personas conduce a los niños a reconocer las diferencias entre los propios sentimientos y creencias y los de los demás contribuyendo, de este modo, al progresivo desarrollo sociocognitivo y emocional infantil. En este sentido, Stein y Albro (2001) encontraron que, en interacciones con sus padres, los niños de 3 años de edad reconocen el modo en el que los conflictos afectan sus estados internos y también los de otras personas, aun cuando difieran de los propios. En los trabajos mencionados se asume que tanto el entorno conversacional como las propias habilidades lingüísticas del niño pueden ser factores claves para desarrollar una comprensión de los estados psicológicos, base de la producción argumentativa.

1.2. El uso infantil de léxico de estado mental en las interacciones sociales

Los estudios que se han focalizado específicamente en el uso infantil de léxico de estado mental han señalado que su emergencia se halla en parte condicionada por los contextos conversacionales en los que el niño participa cotidianamente desde su nacimiento (Bartsch y Wellman, 1995; de Rosnay y Hughes, 2006; Farkas, Del Real, Strasser, Álvarez, Santelices y Sieverson, 2018; Pascual *et al.*, 2008; Sabbagh y Callanan, 1998; Suttora, 2020). El lenguaje en las interacciones cotidianas con adultos y otros niños constituye un mecanismo mediador a través del cual el niño progresivamente establece la referencia a estados mentales de deseos, emociones y cogniciones y, así, despliega evolutivamente sus habilidades de mentalización. Estas habilidades mediatizan la experiencia infantil con el mundo y le permiten al niño progresivamente reconocer, distinguir, categorizar y comunicar estos procesos mentales intra e interpersonales (Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002). El tamaño del vocabulario referido a términos de estado mental que el niño posee no sólo constituye un predictor de sus habilidades de mentalización (Taumoepeau y Ruffman, 2008) sino que explica sus estrategias de regulación emocional a los 4 años (Streubel, Gunzenhauser, Grosse y Saalbach, 2020).

Trabajos provenientes del campo de la Teoría de la Mente (Bartsch y Wellman, 1995; Shatz, Wellman y Silber, 1983) y sobre desarrollo socio-emocional (Denham, 1998) han constatado que las primeras referencias a estados mentales emergen alrededor del segundo año de vida, a través de términos de deseo (*querer*), poco más

tarde los niños comienzan a emplear términos que denotan emociones (*alegre, triste, enojado*) y posteriormente, entre los 3 y los 5 años, aparecen de modo paulatino los términos cognitivos o epistémicos (*saber, creer, pensar*). Estos últimos suponen, por parte del sujeto, la construcción de representaciones sobre el mundo, y junto a ello, la posibilidad de contrastar dichas representaciones con las de los demás en conversaciones. Estas tendencias, identificadas para la población de habla inglesa, han sido replicadas posteriormente en otras lenguas, entre ellas el español (Pascual *et al.*, 2008).

La progresión evolutiva en el uso infantil de TEM guarda un correlato con el empleo que los adultos (en particular las madres) hacen de estos términos en su interacción con los niños (Zevenbergen, Haman y Zevenbergen, 2018).

Durante el segundo año de vida las madres incluyen mayormente términos de deseo y emociones y, sólo más tarde, cerca de los tres años, comienzan a aludir a las cogniciones de otras personas (Álvarez, Cristi, Del Real y Farkas, 2019; Vilca y Farkas, 2019). Otros estudios proporcionan, a su vez, evidencia de que la frecuencia y diversidad del lenguaje mentalista que el niño comprende y usa mantiene relaciones directas e indirectas con el input al que el niño ha estado expuesto desde edad muy temprana, en particular con el léxico de estado mental (Farkas *et al.*, 2018), pero también con otras características del input, como la complejidad sintáctica de las emisiones en las que se hallan incluidos los TEM (Suttora, 2020).

La mayoría de estas investigaciones dedicadas a analizar el uso de TEM se han centrado en interacciones adulto-niño mayormente en poblaciones hablantes de inglés, anglo y afroamericanas o de Gran Bretaña (Devine y Hughes, 2016; Reynolds, Garrett-Peters, Bratsch-Hines, Vernon-Feagans, 2020; Suttora, 2020), pero también en algunas otras poblaciones y hablantes de otras lenguas, por ejemplo, español de Chile (Farkas *et al.*, 2018) y Argentina (Rosemberg, Resches, Stein, Alam y Migdalek, 2020); bilingües inglés-español de Estados Unidos (Shiro, Hoff y Ribot, 2020); polaco (Zevenbergen *et al.*, 2018) y chino (Fivush y Wang, 2005). Entre estas investigaciones predominan aquellas que han recurrido a diseños cuasiexperimentales, analizando el uso de TEM en situaciones inducidas entre el niño y un cuidador —su madre, su padre o la maestra—, de lectura conjunta (Adrian, Clemente, Villanueva y Rieffe, 2005; Adrian, Clemente y Villanueva, 2007; Farkas *et al.*, 2018; Reynolds *et al.*, 2020), producción de narrativas (Slaughter, Peterson y Mackintosh, 2007; Symons, Peterson, Slaughter, Roche y Doyle, 2005; Zevenbergen *et al.*, 2018), descripción de imágenes (Ruffman, Slade y Crowe, 2002; Streubel *et al.*, 2020) y juego (Farkas *et al.*, 2018; Suttora, 2020). Otros trabajos, en cambio, han analizado la producción de TEM en situaciones naturales, aunque generalmente de corta duración (Bartsch y Wellman, 1995; Dunn, Brown y Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade, 1991; Sabbagh y Callanan, 1998). Pocos son los casos en los que dicho análisis se ha realizado a partir de *corpus* más extensos (Rosemberg *et al.*, 2020).

A pesar de que una serie de estudios proporcionan evidencia de la influencia del nivel socioeconómico sobre la cantidad y variedad del input lingüístico que recibe el niño (Hoff, 2013; Rosemberg, Alam, Audisio, Ramírez, Garber y Migdalek, 2020;

Rowe, 2012; Fernald, Marchman y Weisleder, 2013), los estudios que contemplan diferencias socioeconómicas en el uso de TEM son escasos y sus resultados no son concluyentes. Aun cuando varias investigaciones no encuentran diferencias según grupo socioeconómico en los TEM que el niño escucha (Álvarez *et al.*, 2019; McQuaid, Bigelow, McLaughlin y MacLean, 2008; Ruffman *et al.*, 2002; Thompkins, 2015) y algunas sólo identifican diferencias en relación con los términos cognitivos (Adrian *et al.*, 2005, 2007; Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis y Ross, 2003; Thompson y Foster, 2014), otros resultados más recientes en el contexto latinoamericano, donde la fragmentación social de la población es mayor, parecen indicar un efecto de la condición socioeconómica del hogar del niño. En este sentido, cabe mencionar el trabajo de Rosemberg *et al.* (2020) que analiza un *corpus* muy amplio de datos de situaciones naturales registradas en hogares de diversos grupos sociales de Buenos Aires, Argentina. Sus resultados proporcionan evidencia de que tanto el grupo socioeconómico de pertenencia de los niños como la cantidad de TEM en el input en el hogar inciden en la diversidad de términos de emoción, cognición y deseo que éstos usan espontáneamente.

Otros estudios han dirigido su interés a las características del discurso del adulto en su interacción con el niño, en la medida en que dichas características podrían contribuir al desarrollo de sus habilidades de Teoría de la Mente (de Rosnay y Hughes, 2006; Wellman, 2014). Estos trabajos han mostrado la influencia de diversas dimensiones del discurso mentalista del adulto (cantidad, diversidad de TEM, “conectividad”, “contrastividad”) sobre el desarrollo del lenguaje y las habilidades mentalistas infantiles (Adrian *et al.*, 2007; Dunn *et al.*, 1991a, 1991b; Ensor y Hughes, 2008; Ruffman *et al.*, 2002). Así, por ejemplo, en un amplio estudio longitudinal, Dunn y colaboradores (Dunn *et al.*, 1991b) hallaron que los niños que en sus hogares habían estado expuestos a una mayor cantidad de conversaciones acerca de las causas psicológicas de la conducta, siete meses más tarde mostraban un mejor desempeño en tareas que implicaban la atribución de creencias. De modo similar, Dunn, Brown y Beardsall (1991) encontraron que la comprensión de las emociones a los seis años y medio de edad se relacionaba con la frecuencia de conversaciones sobre sentimientos entre la madre y el niño a los 3 años.

Si bien menos numerosos, otros trabajos han destacado la relevancia de las interacciones entre pares como contexto privilegiado para analizar la emergencia del lenguaje mentalista en el niño y el desarrollo de sus habilidades de cognición social (Hughes y Dunn, 1998; Perner, Ruffman y Leekam, 1994). En estos trabajos ha recibido una consideración especial la participación conjunta en situaciones de juego (Astington y Jenkins, 1995; Hughes y Dunn, 1997; Slomkowski y Dunn, 1996). Se ha señalado que las situaciones de juego, y especialmente aquellas que involucran juego de ficción, resultan especialmente facilitadoras para la emergencia de TEM, ya que se basan en la negociación interpersonal y en la construcción cooperativa de mundos posibles.

Poco es lo que se sabe, en cambio, respecto del rol de las situaciones de disputa para la producción de TEM en el niño. Entre los pocos trabajos que han analizado este tipo de situaciones, se destaca el ya clásico estudio de Bartsch y Wellman (1995), quienes

prestaron especial consideración a las disputas orientadas a los estados internos de los participantes. En línea con los hallazgos informados para otros contextos discursivos, encontraron que las disputas acerca de deseos en conflicto fueron significativamente más tempranas y frecuentes que aquellas que remiten a creencias o pensamientos en conflicto. No obstante, cabe destacar que las situaciones analizadas por Bartsch y Wellman (1995) fueron situaciones de interacción entre niños y adultos, por lo que cabe preguntarse si las disputas entre niños, por demás frecuentes en sus intercambios sociales cotidianos, resultan igualmente propicias para promover el uso de términos de estado mental.

1.3. El presente estudio

En su conjunto, los resultados de los estudios precedentes sobre el desarrollo argumentativo y el uso temprano de TEM muestran, de un modo más o menos explícito, la existencia de una estrecha relación de interdependencia entre lenguaje, cognición y emoción, relación ésta postulada por los modelos psicolingüísticos evolutivos con base sociocultural (Nelson, 1996, 2007). Dichos estudios no sólo sugieren la importancia de esta relación, sino que destacan la influencia del contexto de interacción social con adultos y otros niños en su desarrollo. No obstante, ninguno de ellos ha indagado de modo sistemático el impacto que podrían ejercer las propiedades sociales, interactivas y discursivas de la situación de disputa sobre el uso infantil de TEM.

Este trabajo se propone dar cuenta de la cantidad y el tipo de TEM (de emoción, cognición y/o deseo) utilizados por niños pequeños hablantes de español de diversos grupos sociales de Argentina durante las disputas que mantienen con otros niños y adultos en situaciones de juego en el hogar y en la comunidad. Considerando que los estudios previos sugieren que la confrontación en disputas que tienen lugar en situaciones cotidianas como las de juego dan lugar al uso temprano de TEM, el objetivo específico de este estudio es establecer si existe una relación entre los términos empleados para aludir a emociones, cogniciones y deseos y la condición socioeconómica del hogar del niño, la configuración de la situación de disputa en términos de cantidad y edad de los participantes y la producción de argumentos que todos los participantes —los interlocutores del niño y el niño mismo— formulan para sostener y defender su punto de vista en la discusión. A partir de los estudios previos reseñados cabe esperar un impacto en el uso infantil de TEM tanto de la condición socioeconómica de los niños como de las características de los participantes y de su producción argumentativa en la disputa.

2. METODOLOGÍA

2.1. Corpus

Se analizaron 476 disputas que tuvieron lugar en situaciones espontáneas de juego en el contexto del hogar y la comunidad. En las disputas participaron 24 niños de 4 años de edad (4:1 a 4:11 años) provenientes de familias de nivel socioeconómico medio

(NSM, 4 niños y 8 niñas) y bajo (NSB, 5 niños y 7 niñas) junto con otros participantes niños (hermanos, primos, vecinos) y adultos (padre, madre y otros familiares). Del total analizado, 197 disputas involucran a los 12 niños de NSM, mientras que 279 disputas a los 12 niños de NSB.

Los datos fueron extraídos de un *corpus* más amplio (Rosemberg, Arrúe y Alam, 2005-2012) conformado por 480 horas registradas mediante grabaciones de audio en los hogares de 40 niños argentinos hablantes de español de 4 años de edad. La muestra fue no probabilística o dirigida del tipo de participantes voluntarios (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Los criterios de agrupamiento según nivel socioeconómico combinaron dos variables: el nivel educativo de la madre y el lugar de residencia. Se consideró que una familia formaba parte del grupo de NSB cuando la madre había alcanzado como máximo el nivel secundario completo (hasta 12 años de escolaridad) y residían en una villa de emergencia de la Ciudad o del conurbano de Buenos Aires. Por su parte, las madres de las familias incluidas dentro del grupo de NSM contaban con nivel educativo superior completo (16 años de escolaridad como mínimo) y vivían en un barrio residencial de la Ciudad o la provincia de Buenos Aires.

Las familias de NSB fueron contactadas a través de comedores y centros comunitarios en los que las investigadoras habían llevado a cabo proyectos de intervención educativa, tales como acciones para la promoción de la alfabetización familiar. Por su parte, las familias de NSM se reclutaron a través de las redes de conocidos de las investigadoras. Los adultos a cargo de los niños de 4 años respondieron de manera oral a un cuestionario destinado a recabar información relativa a la familia (origen, composición, ocupación, nivel educativo de los miembros), la/s lengua/s habladas en el hogar y los antecedentes médicos generales del niño foco. Ninguno de los niños participantes presentaba trastornos del desarrollo u otras patologías relevantes.

La investigación cumplió con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET RD-20061211-2857). Se informó a los adultos responsables de los detalles y requerimientos del estudio y se les solicitó autorizar la participación de los niños a su cargo. De este modo, se cumplió con los procedimientos recomendados por las asociaciones profesionales internacionales en relación al trabajo y observación con niños, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1990) y lo establecido en la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.

2.2. Procedimientos de relevamiento y transcripción

Para el relevamiento de la información empírica, asistentes de investigación especialmente entrenados para la tarea realizaron observaciones de las interacciones cotidianas de cada niño durante 12 horas, distribuidas en 3 o 4 visitas en diferentes

horarios y días de la semana. Durante las observaciones, los asistentes no iniciaban conversaciones ni actividades específicas, pero sí respondían a las preguntas y comentarios de los participantes. Se solicitó a los adultos y otros niños presentes en las situaciones que llevaran a cabo las actividades cotidianas con los niños de 4 años tal como lo hacían habitualmente.

Las observaciones fueron registradas mediante grabaciones de audio y transcripciones siguiendo el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) (Sokolov y Snow 1994) que permite el procesamiento de los datos mediante el programa CLAN (*Child Language Analysis*) (MacWhinney, 2000). Las transcripciones fueron completadas con notas del contexto de la situación tomadas por los observadores.

2.3. Procedimientos de codificación

La unidad de análisis del presente estudio está determinada por cada una de las disputas en las que participaron los niños de 4 años mientras jugaban con otros niños y adultos durante la observación. Para la identificación de las disputas, se consideraron aquellos intercambios en los que el niño foco expresaba oposición a una acción o a una emisión de un interlocutor (Migdalek *et al.*, 2014a). Se consideraron tanto aquellos intercambios en los que tenía lugar la mera oposición de dos puntos de vista como aquellos que involucraban, además, el despliegue de algún tipo de argumentación o dato en apoyo de alguna de las posiciones contrapuestas (Toulmin, 1958). La finalización de la disputa se identificó cuando se llegaba a un consenso, o bien cuando uno de los puntos de vista se imponía sobre el otro en el curso de la interacción o de las acciones que se estaban realizando.

Cada una de las disputas se codificó según la configuración de la participación (el niño de 4 años junto con otro/s participante/s niño/s, o bien con otro/s participante/s adulto/s), y según el niño foco y sus interlocutores usaran o no estrategias argumentativas para sostener el propio punto de vista (Tabla 1).

Configuración de la participación	<p><i>Niño-Adulto/s</i>: niño de 4 años junto con un adulto y eventualmente otro/s niño/s.</p> <p><i>Entre niños</i>: niño de 4 años con otro/s niño/s.</p>
Uso de estrategias argumentativas	<p><i>Mera oposición de puntos de vista (sin uso de estrategias argumentativas)</i></p> <p>María y su mamá juegan con muñecos.</p> <p>1 *MAD: podría ser la novia [= una muñeca].</p> <p>2 *MAR: mami no .</p> <p><i>Argumentación del niño foco de 4 años</i></p> <p>Pablo y Lucas (4 años) juegan con aviones de papel.</p> <p>1 *PAB: tomá (.) te regalo este [= un avión de papel].</p> <p>2 %com: quiere cambiar su avión por el de Lucas</p> <p>3 *LUC: no (.) yo quiero ese (.) mío !</p> <p>4 *PAB: yie [=! grita] !</p> <p>5 %act: toma el avión de Lucas y sale corriendo por el pasillo</p> <p>6 *LUC: no (.) no [=! llorando] !</p> <p><i>Argumentación del interlocutor</i></p> <p>Juan juega a disfrazarse con su mamá.</p> <p>1 *JUA: no una grande no (.) una cortita .</p> <p>2 *MAD: pero si tenés la capa puesta necesitás una grande porque sino no te entra todo el traje (.) entendés?</p> <p>3 *JUA: dale porfa@f .</p> <p>4 *MAD: pero esta es así .</p>

Tabla 1. Codificación de las disputas según configuración de la participación y uso de estrategias argumentativas.

En cada una de las disputas se identificaron los TEM empleados por los niños de 4 años. Siguiendo los antecedentes en la literatura (Adrian *et al.*, 2005; 2007; Ruffman *et al.*, 2002) estos términos fueron categorizados en: 1) términos de emoción, 2) términos de deseo y 3) términos de cognición (Tabla 2). No se consideraron aquellos TEM

cuyo uso fuese conversacional (“*No sé*” “*¿Sabés qué?*” “*¿Te parece?*”) (Bartsch y Wellman, 1995; Shatz *et al.*, 1983).

Tipo de término de estado mental	Definición	Ejemplo
Emoción	Palabras que denotan estados psicológicos y físicos, sentimientos.	<i>triste, cansado, enojarse, bronca</i>
Deseo	Palabras que denotan intenciones, deseos, preferencias.	<i>querer, gustar, encantar, ganas</i>
Cognición	Palabras que denotan representaciones internas: creencias, conocimientos, pensamientos, etc.	<i>creer, olvidar, saber, engaño, atenta</i>

Tabla 2. *Clasificación de Términos de Estado Mental*

Las primeras dos autoras del trabajo identificaron las disputas. Las restantes autoras realizaron una revisión de esta segmentación. Todas las autoras codificaron cada una de las disputas según el uso de estrategias argumentativas y la configuración de la participación. Finalmente, se identificaron y codificaron los TEM según fueran de deseo, emoción o cognición. Los casos dudosos y los desacuerdos fueron resueltos por medio de discusión entre todas las autoras del trabajo.

2.3. *Procedimientos de análisis*

Se calculó el número total de palabras (*tokens*) y la cantidad de TEM producidos por el niño en cada disputa mediante el empleo de la función *freq* del programa CLAN (MacWhinney, 2000). Luego, para cada disputa se calculó un índice referido al uso total de TEM, así como tres subíndices para cada uno de los tipos de TEM considerados. Estos índices representan la proporción de TEM totales y de cada tipo en relación a la cantidad de palabras totales producidas por el niño en la disputa.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables dependientes (índice de TEM en general, índice de términos de cognición, índice de términos de emoción, índice de términos de deseo) e independientes (configuración de la participación, uso de estrategias argumentativas por parte del niño, uso de estrategias argumentativas por parte de los interlocutores) para cada grupo social.

Con el objetivo de analizar las relaciones entre el uso de TEM por parte de los niños y la condición socioeconómica del hogar, la configuración de la participación y la producción argumentativa del niño y sus interlocutores, en primer lugar, se analizó cada uno de los tipos de TEM —deseo, emoción y cognición—. Dada la baja frecuencia de algunos de

estos tipos en las disputas, principalmente los términos de emoción y cognición, con el fin de identificar diferencias en su uso según cada una de las variables independientes consideradas se emplearon pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de regresión mediante un modelo lineal generalizado de tipo *hurdle* (también denominado “modelo con obstáculo”) (R Core Team, 2017) en el que la variable de respuesta tenía una distribución de *Poisson*. Los modelos *hurdle* resultan apropiados cuando la variable dependiente incluye una gran cantidad de ceros (Mullahy, 1986). Para predecir este tipo de variables, combinan dos componentes: uno modelo *poisson* truncado que genera exclusivamente los conteos de TEM mayores que cero y un modelo binomial para predecir si la cantidad de TEM es igual o mayor que cero. Se consideró la cantidad total de TEM producida por parte de los niños de 4 años como variable dependiente; por su parte, el grupo socioeconómico, la configuración de la participación y el uso de estrategias argumentativas por parte del niño y sus interlocutores se incluyeron como variables independientes. Se incluyó también la interacción entre las variables nivel socioeconómico y configuración de la participación. Se llevó a cabo un análisis jerárquico introduciendo las variables independientes en el siguiente orden: nivel socioeconómico, configuración de la participación, uso de estrategias argumentativas por parte de los interlocutores, uso de estrategias argumentativas por el niño. En el modelo se incluyó una variable adicional (*offset*) con el objeto de controlar el efecto de la cantidad total de palabras producidas por el niño en la disputa.¹

3. RESULTADOS

Las medidas descriptivas de las variables referidas a la configuración de la participación (el niño de 4 años junto con otro/s participante/s niño/s, o bien con otro/s participante/s adulto/s) y la producción de estrategias argumentativas en las disputas por parte el niño foco y por sus interlocutores se presenta en la Tabla 3 según nivel socioeconómico.

		NSM (n = 197)	NSB (n = 279)
Configuración de la participación	Niño con Adulto	66 % (129)	41 % (114)
	Entre niños	34 % (68)	59 % (165)
Uso de estrategias argumentativas	Argumentación del niño	56 % (111)	52 % (146)
	Argumentación del interlocutor	64 % (127)	42 % (118)

Tabla 3. *Distribución porcentual (f) de las disputas analizadas (N=476), según configuración de la participación y presencia de argumentaciones, por grupo social.*

¹ La exploración preliminar de los datos puso de manifiesto que el efecto de las diferencias individuales entre participantes no era significativo. Por ello, no se incluyó al niño como factor aleatorio en el modelo de regresión.

La mayoría de las disputas en las que participaron los niños provenientes de hogares de NSB tuvieron lugar en situaciones en las que el niño interactuaba con otros niños. En cambio, las disputas en las que participaron los niños de NSM fueron mayormente con un adulto. En poco más de la mitad de las disputas los niños de ambos grupos sociales emplearon estrategias argumentativas para sostener sus posiciones. Dos tercios de las disputas que tuvieron lugar en los hogares de NSM contenían algún tipo de argumentación por parte de los interlocutores del niño. En las disputas registradas en NSB la presencia de argumentos de los interlocutores fue relativamente menos prevalente.

En la Tabla 4 se presentan los datos referidos al uso de léxico de estado mental según el grupo social.

	NSM (n = 197)	NSB (n = 279)
TEM total	0,044 (0,08)	0,030 (0,07)
Términos de deseo	0,026 (0,06)	0,019 (0,06)
Términos de emoción	0,005 (0,03)	0,004 (0,02)
Términos de cognición	0,012 (0,05)	0,007 (0,03)

Tabla 4. *Medias (DE) correspondientes a los índices de TEM totales y por tipo, producidos por los niños foco en las disputas, según grupo social.*

Si bien la proporción de TEM totales es mayor en las disputas en las que participan los niños de NSM ($W = 24814$, $p = .03$), los resultados de la prueba U de Mann-Whitney pusieron de manifiesto que las diferencias entre ambos grupos son significativas sólo en el caso de los términos de deseo (Cognición $W = 27200$, $p = .69$; Emoción $W = 27351$, $p = .81$; Deseo $W = 25259$, $p = .03$).

Las diferencias en el uso de cada tipo de TEM —cognición, deseo y emoción— en las disputas también se analizaron según la configuración de la participación y la argumentación del interlocutor y del niño foco mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. En las Figuras 1 a 3 se ilustran estas relaciones distinguiendo, además, el Nivel Socioeconómico (NSE).

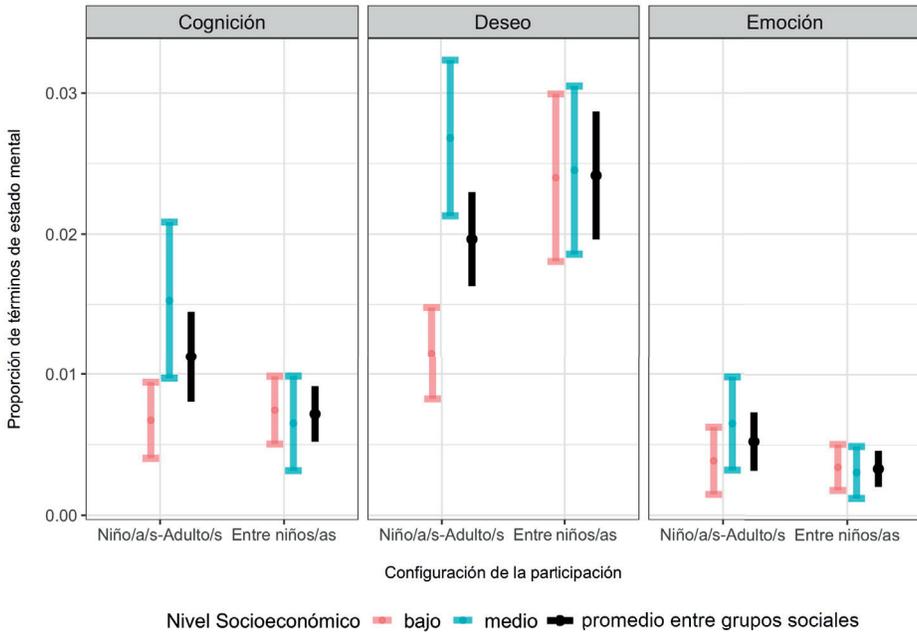


Figura 1. *Proporción de TEM de cognición, deseo y emoción según configuración de la participación.*

El análisis mediante la prueba de Kruskal-Wallis puso de manifiesto que no existen diferencias significativas en la proporción de los distintos tipos de TEM según la configuración de la participación (Cognición $X^2_{(1)} = 0.04$, $p = .83$; Deseo $X^2_{(3)} = 0.07$, $p = .78$; Emoción $X^2_{(3)} = 0.07$, $p = .78$). Cabe destacar, que la figura revela diferencias por grupo social en la producción de los distintos tipos de TEM según la configuración de la participación. En efecto, los niños de NSM producen una mayor proporción de términos de cognición, deseo y emoción en situaciones con adultos que los niños de NSB. En las situaciones entre niños no se identifican estas diferencias sociales.

En la Figura 2, en la que se ilustra el uso de TEM por los niños de cada grupo social en función de la actividad argumentativa del interlocutor, se observa que, para el conjunto de la muestra, la proporción de términos de emoción empleada evidencia una diferencia marginalmente significativa a favor de aquellas disputas en las que los interlocutores utilizan estrategias argumentativas para sostener su punto de vista ($W = 29280$, $p = .08$). Pero no se observan diferencias significativas en el uso de términos de cognición y deseo según la actividad discursiva del interlocutor (Cognición $W = 29461$, $p = .11$; Deseo $W = 29884$, $p = .14$).

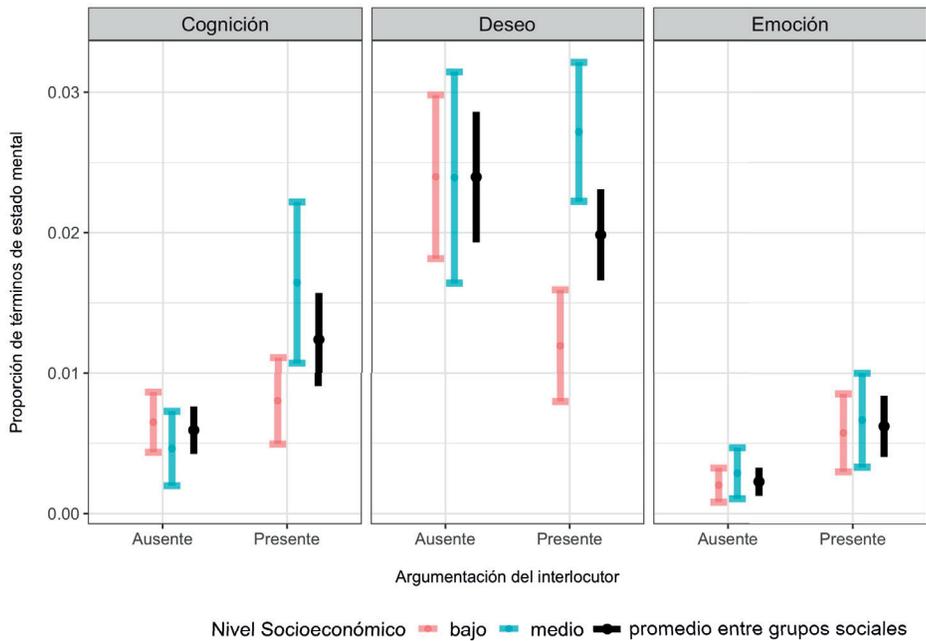


Figura 2. *Proporción de TEM de cognición, deseo y emoción según actividad argumentativa del interlocutor.*

Los datos en la Figura 3 muestran que la proporción de TEM de cada tipo, emoción, cognición y deseo, producida por el niño foco es significativamente mayor en aquellas disputas en las que los mismos niños emplean algún tipo de estrategia argumentativa para sostener su propio punto de vista (cognición $W = 30442$, $p = .001$; Deseo $W = 34407$, $p < .0001$; Emoción $W = 29440$, $p = .02$).

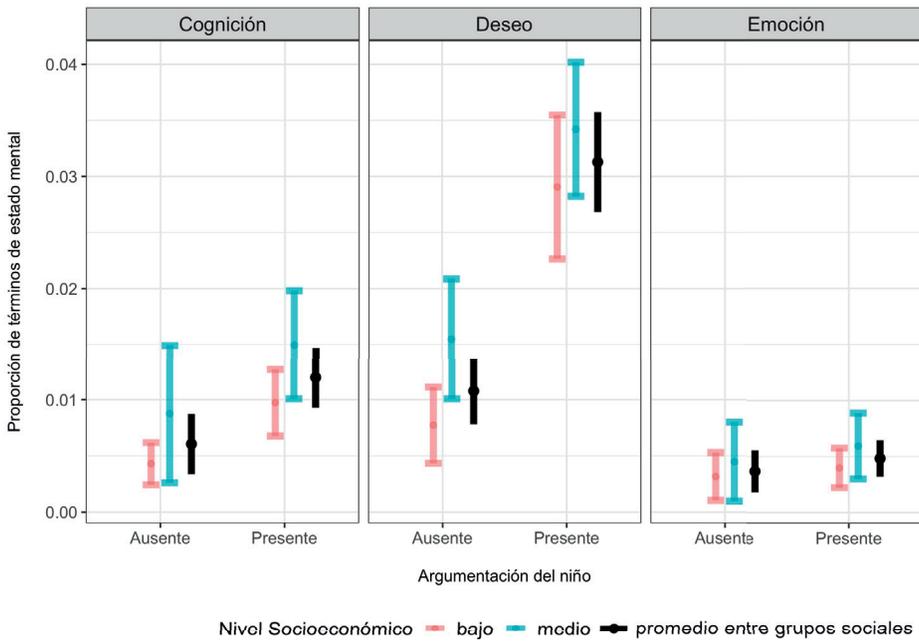


Figura 3. *Proporción de TEM de cognición, deseo y emoción según actividad argumentativa del niño.*

A continuación, se realizó un análisis de regresión para evaluar en qué medida estas variables, el impacto del grupo social, la configuración de la participación y la producción argumentativa del interlocutor y del niño foco, inciden en el uso de TEM durante las disputas. De manera general, los resultados de este análisis, que se presentan en la Tabla 5, muestran efectos de la configuración de la participación, la actividad discursiva del niño y el nivel socioeconómico en el uso de TEM.

Términos de estado mental					
<i>Predictores</i>	<i>Coefficientes estimados (error estándar)</i>				
(Intercepto)	-3.36**** (0.13)	-3.49**** (0.18)	-3.54**** (0.23)	-3.70**** (0.35)	-4.05****(0.40)
NSE [medio]	0.14 (0.21)	0.13 (0.21)	0.13 (0.21)	0.12 (0.21)	0.74**** (0.33)
Situación entre niños		0.25 (0.21)	0.24 (0.21)	0.24 (0.21)	0.71**** (0.30)
Argumentación del interlocutor			0.07 (0.24)	0.06 (0.24)	-0.02 (0.24)
Argumentación del niño				0.20 (0.32)	0.33 (0.32)
NSE [medio] * Situación entre niños					-1.08**** (0.44)
Modelo inflado de ceros					
(Intercepto)	-3.58**** (0.14)	-3.60**** (0.19)	-3.61**** (0.22)	-4.12**** (0.27)	-4.25**** (0.29)
NSE [medio]	0.64**** (0.21)	0.65**** (0.22)	0.64**** (0.22)	0.67**** (0.23)	0.92**** (0.32)
Situación entre niños		0.03 (0.22)	0.03 (0.22)	-0.04 (0.23)	0.20 (0.31)
Argumentación del interlocutor			0.03 (0.22)	-0.14 (0.23)	-0.17 (0.23)
Argumentación del niño				0.97**** (0.24)	0.99**** (0.24)
NSE [medio] * Situación entre niños					-0.54 (0.47)
Observaciones	476	476	476	476	476
R ² ajustado	0.146	0.156	0.154	0.181	0.184

p < *.10 **.05 ***.01 ****.001

Tabla 5. *Análisis de regresión: efectos del NSE, la configuración de la participación y la presencia de argumentaciones sobre el uso de TEM (totales) en disputas.*

Como se observa en la Tabla 5, la producción argumentativa del niño y su pertenencia al NSM incrementan significativamente la probabilidad de que el niño produzca TEM en las disputas. Asimismo, el análisis puso de manifiesto que en las disputas en las que se producen TEM, el NSM y las situaciones de discusión entre niños, sin la participación de adultos, muestran un efecto principal sobre la cantidad de TEM que se producen. Cabe destacar, sin embargo, la presencia de una interacción significativa entre el NSE y la configuración de la participación: la probabilidad de que se incrementen los TEM en las situaciones entre niños es menor en los niños de NSM que en los niños de NSB.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio adoptó una perspectiva naturalística para investigar el uso de TEM por niños de 4 años de nivel socioeconómico medio y bajo en el marco de disputas con otros niños o adultos en situaciones espontáneas de juego en sus hogares. En líneas generales, los resultados del análisis muestran que los niños de ambos grupos sociales hacen un uso incipiente de TEM, en el que priman los referidos a deseos por sobre los cognitivos y emocionales. En este sentido, replican los hallazgos de otras investigaciones que han abordado la producción de este tipo de términos por otras poblaciones de niños y en otras situaciones de interacción (Devine y Hughes, 2016; Farkas *et al.*, 2018; Fivush y Wang, 2005; Reynolds *et al.*, 2020; Suttora, 2020; Zevenbergen *et al.*, 2018).

El uso infantil de términos que denotan emociones, cogniciones y deseos en las disputas identificadas en esta muestra es congruente con la saliencia afectiva que caracteriza a la confrontación de puntos de vistas en este tipo de situaciones. Como ha sido señalado por Stein y Albro (2001), los niños “discuten con otros” a partir de argumentos cotidianos e informales para alcanzar objetivos interpersonales. El impacto que posee para los niños no conseguir algo que desean, o el pedido de realizar una acción que no quieren, incita su actividad argumentativa (Dunn y Munn, 1986).

La evidencia proporcionada por investigaciones previas indica, por una parte, que la referencia a los sentimientos constituye la forma más temprana a la que los niños recurren para sostener su punto de vista (Dunn y Munn, 1986; Shiro *et al.*, 2019) y la vía para expresar su emocionalidad (Bartsch y Wellman, 1995; Dunn *et al.*, 1991a, 1991b; Sabbagh y Callanan, 1998). Por otra parte, señala que los 4 años, edad de los niños de esta muestra, constituye un punto de inflexión en el desarrollo en el que los niños, más que meramente oponer su punto de vista al de los otros en la discusión, tienden a ofrecer argumentos que lo sostienen (Migdalek *et al.*, 2014b). Los TEM constituyen, precisamente, parte del lenguaje evaluativo del que los niños se valen para expresar y sostener su posición en la confrontación (Shiro *et al.*, 2019). El presente estudio, al integrar en un mismo análisis la producción infantil de argumentaciones y de TEM proporciona evidencia novedosa sobre sus relaciones, en tanto que revela que el uso de estos términos se incrementa significativamente cuanto más intensa es la actividad argumentativa de los niños.

Los resultados del análisis de la producción infantil de TEM según el grupo socioeconómico han permitido constatar un mayor uso de este tipo de vocabulario en los niños de NSM que en los de NSB, tanto en general como en los términos de deseo en particular. Estos hallazgos se corresponden con lo identificado en un estudio previo para una muestra de características similares, aunque en un número más amplio de situaciones (Rosemberg *et al.*, 2020). A las evidencias proporcionadas por dicho estudio, el análisis naturalístico y más detallado realizado en este trabajo permitió identificar ciertas características de las disputas que facilitan la producción de TEM en cada grupo social. En efecto, mientras que los niños de NSM hacen un mayor uso de TEM en situaciones con adultos, en las que tanto el niño como su interlocutor recurren a estrategias argumentativas, los niños de NSB producen TEM más frecuentemente en las situaciones en las que confrontan con otros niños, y en las que ellos mismos muestran una mayor actividad argumentativa.

El análisis no paramétrico mostró que la actividad argumentativa del niño así como la de sus interlocutores afecta de modo específico la producción infantil de los distintos tipos de TEM. Así, se observó una mayor producción de términos de emoción cuando el interlocutor del niño ofrecía argumentos para defender su punto de vista en la confrontación. La actividad argumentativa del niño se relaciona, por su parte, con un uso significativamente mayor de términos no sólo de emoción, sino también de cognición y deseo. De este modo, el impacto de la actividad argumentativa sobre este tipo de términos da cuenta de la forma en que se imbrican vocabulario y discurso en los contextos de uso cotidiano (Rosemberg *et al.*, 2016).

Los resultados del análisis de regresión proporcionan evidencia adicional a los trabajos que mostraron el poder predictivo de las diferencias según NSE (y de las experiencias lingüísticas tempranas, que conllevan estas diferencias), en el uso del vocabulario infantil en general (Fernald *et al.*, 2013; Hoff, 2013; Rosemberg *et al.*, 2020; Rowe, 2012) y en particular de TEM (Rosemberg *et al.*, 2020). Un interés particular, revisten los resultados del impacto de la configuración de la participación de niños y adultos en estas situaciones cotidianas de disputas: las interacciones entre niños en comparación con las situaciones en las que el niño discute con adultos incrementan el uso de TEM, y ello se observa en mayor medida en los niños de NSB que en los de NSM. La relevancia de estos resultados puede ponderarse cuando se considera que, si bien algunos trabajos han insinuado la importancia de los pares en la emergencia del lenguaje mentalista, específicamente en situaciones de juego (Astington y Jenkins, 1995; Hughes y Dunn, 1998; Perner *et al.*, 1994; Slomkowsky y Dunn, 1996), la mayor parte de la investigación previa se ha concentrado en el análisis de las interacciones con el adulto (Devine y Hughes, 2016; Farkas *et al.*, 2018; Reynolds *et al.*, 2020; Suttora, 2020).

En conjunto, los resultados de este estudio contribuyen a una mejor comprensión de las complejas interrelaciones entre emoción, lenguaje, cognición e interacción social en el desarrollo infantil (Nelson, 1996; 2007). La comprensión de estas interrelaciones, y del valor que pueden tener las interacciones entre niños en distintos grupos sociales puede contribuir al diseño de intervenciones educativas tempranas que promuevan el uso de TEM. Dichas intervenciones son especialmente relevantes en tanto permitirían

ampliar el repertorio lingüístico y, a la vez y de modo sinérgico, promover dimensiones socio-cognitivas y emocionales, tales como la autorregulación y la teoría de la mente en el desarrollo infantil (Hirsh-Pasek, 2020).

5. REFERENCIAS

- ADRIAN, J., R. CLEMENTE, L. VILLANUEVA Y C. RIEFFE. 2005. Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language* 32 (3): 673-686.
- ADRIAN, J., R. CLEMENTE, R., y L. VILLANUEVA, L. 2007. Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development* 78 (4): 1052-1067.
- ÁLVAREZ, C., P. CRISTI, P., M. T. DEL REAL Y CH. FARKAS. 2019. Mentalization in Chilean mothers with children aged 12 and 30 months: Relation to child sex and temperament and family socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies* 28: 959-970.
- ARENDRT, B. 2019. Discourse acquisition in peer talk – The case of argumentation among kindergartners. *Learning, Culture and Social Interaction* 23, 100342.
- ASTINGTON, J. y J. JENKINS. 1995. Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion* 9: 151-165.
- BARON-COHEN, S., RING, H., MORIARTY, J., SCHMITZ, B., COSTA, D. y ELL, P. 1994. Recognition of mental state terms. Clinical findings in children with autism and a functional neuroimaging study of normal adults. *British Journal of Psychiatry* 165: 640-649.
- BARTSCH, K. y H. WELLMAN. 1995. *Children Talk about the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS. 2006. *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Resolución RD-20061211-2857.
- CRESPO, N. 1995. El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos* 18 (37): 69-82.
- DE ROSNAY, M. y C. HUGHES. 2006. Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology* 24 (1): 7-37.
- DENHAM, S. A. 1998. *The Guilford series on Special and emotional development. Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- DEVINE, R. T., C. HUGHES. 2016. Family correlates of false belief understanding in early childhood: A Meta-Analysis. *Child Development* 89 (3): 971-987.
- DUNN, J., J. BROWN Y BEARDSALL, L. 1991. Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology* 27 (3): 448-455.
- DUNN, J., J. BROWN, C. SŁOMKOWSKI, C. TESLA Y L. YOUNGBLADE. 1991. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development* 62 (6): 1352-1366.
- DUNN, J. Y P. MUNN. 1986. Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 27 (5): 583-595.

- DUNN, J. Y P. MUNN. 1987. Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology* 23 (6): 791-798.
- EISENBERG, A. R. 1987. Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1 (2): 113-125.
- ENSOR, R. Y C. HUGHES. 2008. Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79 (1): 201-216.
- FARKAS, CH., M. T. DEL REAL, K. STRASSER, C. ÁLVAREZ, M. P. SANTELICES Y C. SIEVERSON. 2018. Maternal mental state language during storytelling versus free-play contexts and its relation to child language and socioemotional outcomes at 12 and 30 months of age. *Cognitive Development* 47: 181-197.
- FERNALD, A., V. A. MARCHMAN Y A. WEISLEDER. 2013. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science* 16: 234-248.
- FIVUSH, R. Y Q. WANG. 2005. Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal of Cognition and Development* 6 (4): 489-506.
- FONAGY, P., G. GERGELY, E. L. JURIST Y M. TARGET. 2002. *Affect, regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- GOETZ, P. 2010. The development of verbal justifications in the conversations of preschool children and adults. *First Language* 30 (3-4): 403-420.
- HALLIDAY, M. A. K. 1979. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., C. FERNÁNDEZ COLLADO Y M. BAPTISTA LUCIO. 2014. *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw Hill.
- HIRSH-PASEK, K. 2020. Not just the linguistic factor! Associations between maternal child-directed speech and cognitive and socio-emotional competencies. *International Conference of Infant Studies*, July 6-9th 2020.
- 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.
- HUGHES, C. Y J. DUNN. 1997. "Pretend you didn't know": preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development* 12 (4): 381-403.
- HUGHES, C. Y J. DUNN. 1998. Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental state talk between young friends. *Developmental Psychology* 34 (5): 1026-1037.
- JENKINS, J., SH. TURRELL, Y. KOGUSHI, S. LOLLIS Y H. ROSS. 2003. A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development* 74 (3): 905-920.
- KLINE, S. L. 1998. Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. *Argumentation* 12: 367-386.
- KYRATZIS, A., T. ROSS Y S. KOYMEN. 2010. Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: Implications for linguistic and socio-cognitive development. *Journal of Child Language* 37 (1): 115-144.
- LEY 114, *PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES*. <http://cdh.defensoria.org.ar/ley-114-proteccion-integral-de-ninos-ninas-y-adolescentes-2/>

- LURIA, A. 1995. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MCCABE, A., y C. PETERSON. 1985. A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of Child Language* 12 (1): 145-159.
- MCQUAID, N., A. E. BIGELOW, J. MCLAUGHLIN y K. MACLEAN. 2008. Maternal mental state language and preschool children's attachment security: Relation to children's mental state language and expressions of emotional understanding. *Social Development* 17 (1): 61-83.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (third ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MIGDALEK, M. J. y J. ARRÚE. 2013. Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en situaciones de juego en hogares de niños de población urbano marginada y sectores medios. En D. Riestra, S. M. Tapia y M.V. Goicoechea (Eds.) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 733-752). Bariloche: Ediciones GEISE.
- MIGDALEK, M. J. y C. R. ROSEMBERG. 2014. Argumentando cara a cara: Un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego. *Cogency* 6 (1): 91-123.
- MIGDALEK, M. J. y C. R. ROSEMBERG. 2020. SES Differences in Children's Argumentative Production. *Europe's Journal of Psychology* 16 (2): 193-209.
- MIGDALEK, M. J., C. R. ROSEMBERG, C. R. y J. ARRÚE. 2015. Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa* 44 (24): 79-88.
- MIGDALEK, M. J., C. R. ROSEMBERG y C. SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ. 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., C. SANTIBÁÑEZ YAÑEZ y C. R. ROSEMBERG. 2014b. Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, (47): 435-462.
- MONDADA, L. y S. PEKAREK. 2001. Interactions acquisitionnelles en contexte: Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français Dans le Monde, Numéro Spécial: Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones* (juillet), 107-142.
- MULLAHY, J. 1986. Specification and testing of some modified count data models. *Journal of Econometrics*, 33(3): 341-365.
- NELSON, K. 1996. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- NELSON, K. 2007. *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PASCUAL, B., G. AGUADO, M. SOTILLO y J. C. MASDEU. 2008. Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Developmental Science* 11 (4): 454-466.
- PEKAREK, S. 2006. Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84: 9-45.
- PERNER, J., T. RUFFMAN y S. R. LEEKAM. 1994. Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development* 65 (4): 1228-1238.

- PERONARD, M. 1991. Ontogenetic history of argumentation. En E. L. Traill (Eds.), *Philological writings: In honor of Juan M. Lope Blanch*, (pp. 417-443). México City, Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PONTECORVO, C. Y F. ARCIDIACONO. 2010. Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology* 6 (4): 19-29.
- R CORE TEAM. 2017. *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- REYNOLDS, E., P. GARRETT-PETERS, M. BRATSCH-HINES, L. VERNON-FEAGANS Y THE FAMILY LIFE PROJECT KEY INVESTIGATORS. 2020. Mothers' and fathers' mental state talk: Ethnicity, partner talk, and sensitivity. *Journal of Marriage and Family*. Advance online publication.
- ROSEMBERG, C. R., F. ALAM, C. P. AUDISIO, L. RAMIREZ, L. GARBER Y M. MIGDALEK. 2020. Nouns and verbs in the linguistic environment of Argentinian toddlers: Socioeconomic and context-related differences. *First Language* 40 (2): 192-217.
- ROSEMBERG, C. R., J. ARRÚE Y F. ALAM. 2005-2012. *Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups*. CONICET (doi en trámite).
- ROSEMBERG, C. R., A. MENTI, A. STEIN, M. MIGDALEK Y F. ALAM. 2016. Vocabulario, narración y argumentación en la primera infancia y la niñez. *Revista Costarricense de Psicología* 35 (2): 101-120.
- ROSEMBERG, C. R., M. RESCHES, A. STEIN, F. ALAM Y M. J. MIGDALEK. 2020. Una ventana a la comprensión socioemocional en la infancia: el léxico de estado mental en las interacciones en hogares de niñas y niños de diferente grupo socioeconómico. *Revista de Psicología* 25 (1): 9-19.
- ROWE, M. 2012. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development* 83 (5): 1762-1774.
- RUFFMAN, T., L. SLADE Y E. CROWE. 2002. The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development* 73 (3): 734-751.
- SABBAGH, M. Y M. CALLANAN. 1998. Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology* 34 (3): 491-502.
- SHATZ, M., H. M. WELLMAN Y S. SILBER. 1983. The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14 (3): 301-321.
- SHIRO, M., M. J. MIGDALEK Y C. R. ROSEMBERG. 2019. Stance taking in Spanish-speaking preschoolers' argumentative interaction. *Psychology of Language and Communication* 23 (1): 184-211.
- SHIRO, M. E. HOFF Y K. M. RIBOT. 2020. Cultural differences in the content of child talk: evaluative lexis of English monolingual and Spanish-English bilingual 30-month-olds. *Journal of Child Language* 47 (4): 844-869.
- SLAUGHTER, V., C. C. PETERSON Y E. MACKINTOSH. 2007. Mind What Mother Says: Narrative Input and Theory of Mind in Typical Children and Those on the Autism Spectrum. *Child Development* 78 (3): 839-858.
- SLOMKOWSKI, C. Y J. DUNN. 1996. Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology* 32 (3): 442-447.

- SOKOLOV, J. L. Y C. E. SNOW (Eds). 1994. *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SPROTT, R. A. 1992. Children's use of discourse markers in disputes: Form-function relations and discourse in child language. *Discourse Processes* 15 (4): 423-439.
- STEIN, N. L. Y E. R. ALBRO. 2001. The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes* 32 (2-3): 113-133.
- STREUBEL, B., C. GUNZENHAUSER, GROSSE, G. Y H. SAALBACH. 2020. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193:104790.
- SUTTORA, CH. 2020. The role of maternal verbal input in the emergence of mental lexicon in early childhood. *International Conference of Infant Studies*, July 6-9th 2020.
- SYMONS, D. K., C. PETERSON, V. SLAUGHTER, J. ROCHE Y E. DOYLE. 2005. Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks. *British Journal of Developmental Psychology* 23 (1): 81-102.
- TAUMOEPEAU, M. Y T. RUFFMAN. 2008. Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development* 79 (2): 284-302.
- TOMPKINS, V. 2015. Mothers' cognitive state talk during shared book reading and children's later false belief understanding. *Cognitive Development*, 36: 40-51.
- THOMPSON, R. B. Y FOSTER, B. J. 2014. Socioeconomic status and parent-child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research* 43 (4): 315-333.
- TOULMIN, S. 1958. *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNICEF 1990. *Convención sobre los Derechos del Niño* <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- VENEZIANO, E. Y H. SINCLAIR, H. 1995. Functional changes in early child language: the appearance of past reference and explanations. *Journal of Child Language* 22 (3): 557-581.
- VILCA, D. Y C. FARKAS. 2019. Lenguaje y uso de etiquetas emocionales: Su relación con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses que asisten a jardín infantil. *Psykhé* 28 (2): 1-14.
- VOSS, J. F. Y J. J. VAN DYKE, J. A. 2001. Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes* 32 (2): 89-111.
- VYGOTSKY, L. S. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- WELLMAN, H. M. 2014. *Making minds: How theory of mind develops*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- ZADUNAISKY, S. Y BLUM-KULKA, S. 2010. Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse y Society* 21 (2): 211-233.
- ZEVENBERGEN, A. A., E. HAMAN Y J. A. ZEVENBERGEN. 2018. "Do You Remember Going to the Beach?": References to Internal States in Polish and American Mother-Preschooler Shared Narratives. *Psychology of Language and Communication* 22 (1): 442-466.

