

Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo

Nadia Soledad Peralta, *Ph. D.*^a

Mariano Castellaro, *Ph. D.*^b

María Agustina Tuzinkievicz, *Ps.*^c

Juan Manuel Curcio, *Ps.*^d

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

 nperalta@irice-conicet.gov.ar

Resumen (analítico)

La argumentación es una práctica social, comunicativa y cognitiva vinculada al contexto, y es una habilidad esencial para la formación académica y el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El grupo Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación de Argentina) realizó varios estudios sobre la temática, destacando el conflicto sociocognitivo como una situación potencial para la construcción del conocimiento y la argumentación como una modalidad privilegiada para resolverlo, desde la perspectiva socioconstructivista. El objetivo del artículo es presentar conocimiento sobre la argumentación desde la perspectiva socioconstructivista basada en la investigación empírica realizada por el dicho grupo en la última década, con el fin de contribuir a la construcción del balance de la producción académica en el siglo XXI sobre estudiantes universitarios, objetivo central del monográfico.

Palabras clave

Estudiante universitario; interacción social; argumentación; socioconstructivismo.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Peralta, N. S., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A. & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-23. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5783>

Historial

Recibido: 03.02.2022

Aceptado: 19.04.2023

Publicado: 28.04.2023

Información artículo

El artículo se deriva de los proyectos: «Estudio sobre escritura argumentativa en la universidad», 01.01.2019-31.12.2021, Res. C. S. 348/2020; «La construcción intersubjetiva de soluciones en problemas lógicos, en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria», 01.01.2019-31.12.2021, Res. C. S. 348/2020; «Argumentación y comprensión colaborativa de tablas de frecuencia en estudiantes de psicología», 01.01.2017-31.12.2018, Res. C. S. 1394/17; «Modalidades de desarrollo y resolución de actividades entre estudiantes universitarios sobresalientes en función de la información sobre la propia competencia académica», 01.01.2013-31.12.2017, Res. C. S. 076/14. y 071/14. Todos financiados por la Universidad Nacional de Rosario. **Área:** psicología.

Argumentation in university students: a review of socioconstructivist studies

Abstract (analytical)

Argumentation is a social, communicative, and cognitive practice linked to context and an essential skill for the academic formation and learning of university students. Sociocognitive Processes of learning Group (Rosario Institute for Research in Education Sciences, Argentina) conducted several studies on the topic, highlighting sociocognitive conflict as a potential situation for knowledge construction and argumentation as a privileged modality to solve it, from the socioconstructivist perspective. The article aims to present knowledge on argumentation from the socioconstructivist perspective based on empirical research conducted by the PSA group in the last decade. This will contribute to building the balance of academic production in the 21st century on university students, the central objective of the monograph.

Keywords

University Students; Social Interaction; Argumentation; Socioconstructivism.

Argumentação em estudantes universitários: uma revisão desde estudos socioconstrutivistas

Resumo (analítico)

A argumentação é uma prática social, comunicativa e cognitiva ligada ao contexto e uma habilidade essencial para a formação acadêmica e aprendizado de estudantes universitários. O grupo Processos Sociocognitivos da Aprendizagem (Instituto de pesquisas em Ciências da Educação de Rosário, Argentina) realizou vários estudos sobre o tema, destacando o conflito sociocognitivo como uma situação potencial para a construção do conhecimento e a argumentação como uma modalidade privilegiada para resolvê-lo, a partir da perspectiva socioconstrutivista. O objetivo do artigo é apresentar conhecimentos sobre a argumentação a partir da perspectiva socioconstrutivista baseada em pesquisas empíricas realizadas pelo grupo PSA na última década. Isso contribuirá para a construção do equilíbrio da produção acadêmica no século XXI sobre estudantes universitários, o objetivo central da monografia.

Palavras-chave

Estudante universitário; Interação social; Argumentação; Socioconstrutivismo.

Información autores

(a) Psicóloga. Doctora en Psicología. Investigadora adjunta Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  0000-0001-9950-6949. H5: 12. Correo electrónico: nperalta@irice-conicet.gov.ar

(b) Psicólogo. Doctor en Psicología. Investigador adjunto Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice). Profesor Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  0000-0001-5470-9662. H5: 10. Correo electrónico: castellaro@irice-conicet.gov.ar

(c) Psicóloga. Becaria Doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  0000-0002-7443-9003. H5: 0. Correo electrónico: tuzinkievicz@irice-conicet.gov.ar

(d) Psicólogo. Becario Doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesor Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  0000-0001-8871-5315. H5: 1. Correo electrónico: curcio@irice-conicet.gov.ar

Introducción

Desde hace varios años, el grupo *Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje* (en adelante grupo PSA) ha centrado sus estudios en el análisis de la interacción sociocognitiva en diferentes momentos de la educación formal, entre ellos, el universitario. Se entiende por interacción sociocognitiva al proceso intersubjetivo ocurrido en tareas que implican construcción de conocimientos y, en muchas ocasiones, cambios cognitivos en las y los participantes involucrados.

Las situaciones educativas o de aprendizaje que se establecen en el aula universitaria son los contextos privilegiados para el estudio de este tipo de interacción y sus efectos a nivel subjetivo (Castellaro & Peralta, 2020). Desde una mirada socioconstructivista, la construcción de conocimiento implica necesariamente el *estar-con-otros*; eso es, precisamente, lo que legitima el interés por el estudio de las dinámicas sociocognitivas que se establecen en el contexto formal, en este caso, de jóvenes universitarios. Este postulado hunde sus raíces en una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1930/1995, 1934/1995), que entiende a los procesos de conocimiento como necesariamente vinculados con las interacciones sociales. En sentido ontogenético, el vínculo social preexiste a las funciones individuales y constituye la base sobre la cual se produce el proceso de individuación psicológica. En otras palabras, hay una precedencia genética de los procesos interpsicológicos en relación a los intrapsicológicos, en tanto toda forma superior de comportamiento es observada en dos momentos: primero, bajo una forma colectiva, para luego ser interiorizada como una función intraindividual (Vygotsky 1931/1988).

Uno de los ejes conceptuales del estudio de la interacción sociocognitiva es la noción de *conflicto sociocognitivo*, entendido como la situación en la que dos o más personas que se encuentran resolviendo una tarea entran en contraposición de perspectivas diferentes en la forma de resolución. Este conflicto es experimentado de manera cognitiva por dos o más personas aquí y ahora, y es resuelto socialmente. Asimismo, demanda atención conjunta a un objeto común, respeto mutuo y la necesidad de que se genere un espacio seguro (emocional, vincular e institucional) para que los sujetos involucrados

puedan explorar puntos de vistas alternativos (Perret-Clermont, 2022). En ciertas ocasiones, estas situaciones desembocan en aprendizajes que permiten apropiarse de los conocimientos que se plantean en la situación conflictiva y en crear nuevas comprensiones de los mismos.

El proceso cognitivo suscitado por la situación de conflicto es complejo y exige a la persona distanciarse de su posición inicial para ubicarse en un escenario más amplio que incluye la posición del otro. A primera vista, parecería que se trata de una situación de simple resolución; sin embargo, es un proceso altamente exigente para la persona que pone en juego toda su capacidad sociocognitiva, en la medida en que colabora en la creación de nuevas perspectivas con otros en un proceso social y dialógico que requiere fundamentalmente de la argumentación.

De esta manera, los estudios realizados por el grupo PSA sobre interacción sociocognitiva no solo tienen como eje central al conflicto sociocognitivo, como situación potencial de construcción de conocimiento, sino también a la argumentación, como la modalidad privilegiada de resolución del mismo (Perret-Clermont, 2022).

La argumentación es una práctica social, comunicativa y cognitiva, estrictamente vinculada al contexto, que requiere que la persona justifique su punto de vista mediante el uso de razones (González-Lamas *et al.*, 2016; Leitão, 2000). En el marco de la enseñanza universitaria, la argumentación es una habilidad de gran importancia para las y los estudiantes y exigida en la realización de muchas actividades académicas. Por este motivo, en los últimos años el interés se centró en el estudio de la argumentación, para poder tener una perspectiva general de dicha habilidad en las y los estudiantes universitarios y conocer cuáles son las diversas variables que la afectan directa o indirectamente.

Este interés por la argumentación universitaria también comenzó a cobrar relevancia en el contexto latinoamericano en años recientes. Aun así, es necesario destacar que el estudio de la argumentación puede presentar diversas aristas dependiendo de factores sociales y culturales, incluso dentro de nuestra región. De este modo, los criterios de evaluación sobre la calidad de los argumentos pueden variar según el país del que se trate, tal como encuentran Ramírez y Latorre (2020), donde los criterios para evaluar la calidad de textos argumentativos, difieren en estudiantes de Colombia y Brasil. En cuanto a la importancia de la argumentación para el desarrollo académico, Torres *et al.* (2018) de Ecuador, luego de una revisión bibliográfica, llegan a la conclusión de que argumentar es importante para la comprensión conceptual de los estudiantes.

Para mejorar la argumentación, Larrain y Burros (2020), en Chile, encuentran que la misma mejora con pautas de escritura donde los estudiantes puedan corroborar qué entiende el docente evaluador como criterio de ensayo argumentativo. García *et al.* (2018), en Colombia, plantean que la argumentación mejora con actividades que se basen en resolver problemas. Por otro lado, es posible encontrar distintos indicadores de calidad argumental. Errázuriz (2012), en ensayos realizados por estudiantes universitarios de Chile, encuentra que la presencia de marcadores discursivos se relaciona positivamente con la calidad de los textos argumentativos.

En este sentido, el objetivo del artículo es relevar el conocimiento sobre la argumentación desde la perspectiva socioconstructivista realizado por el grupo PSA, a partir de resultados de investigaciones empíricas realizadas en los últimos diez años. Este objetivo responde a la perspectiva del monográfico, cuyo propósito central es conocer qué se sabe de las y los jóvenes universitarios en América Latina y el Caribe con perspectivas de realizar un balance de la producción académica en el siglo XXI.

Argumentación dialógica: una perspectiva integral

La teoría de la argumentación ha sido enriquecida y desarrollada a lo largo de varias disciplinas y épocas históricas (Castellaro & Peralta, 2020; Leitão, 2000). Uno de los aportes más relevantes a su estudio moderno ha sido la perspectiva de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, según la cual el lenguaje no referencia al significado de manera objetiva y neutra, sino que se asocia con el uso y la práctica particulares de los hablantes (Carrasco-Campos, 2014). De este modo, existen diversos juegos de lenguaje, es decir, múltiples funciones y posibilidades discursivas, las cuales implican diferentes representaciones del mundo (Villaplana, 2013).

La teoría del «segundo» Wittgenstein tuvo un impacto directo en la teoría moderna de la argumentación, que rechazó el modelo *geométrico* o lógico de la argumentación, que sostenía que la aceptabilidad del argumento se basaba en su demostración lógica. En cambio, se desarrollaron las concepciones *antropológica*, que hace hincapié en la persuasión como criterio de razonabilidad del argumento, y *crítica*, que sostiene que es la resolución de una diferencia de opinión lo que hace aceptable a una argumentación (Toulmin, 2003; van Eemeren & Grootendorst, 2009).

Las dos últimas perspectivas destacan el carácter situado del discurso argumentativo. La primera lo hace porque las estrategias para persuadir están altamente influenciadas por las circunstancias en las que se encuentran. La segunda, por su parte, subraya

que el contexto y el problema a resolver mediante la argumentación imponen ciertas reglas bajo las cuales esta última debe tener lugar. En un primer sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) consideran la argumentación como una actividad humana fundamental que involucra las condiciones psíquicas y los valores de una determinada comunidad, donde un argumento puede ser más o menos persuasivo. Alexy (1989) coincide con esta perspectiva y afirma que la persuasión debe entenderse necesariamente dentro de una determinada representación del mundo.

Por otro lado, la teoría pragmatialéctica es el enfoque más destacado de la concepción crítica de la razonabilidad argumentativa. Según esta perspectiva, la argumentación es un acto de habla complejo y una forma de acción verbal que consiste en una constelación de enunciados diseñados para justificar o refutar una opinión expresada. La misma se lleva a cabo dentro de una discusión reglada con el objetivo de convencer a un juez racional acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de dicha opinión (van Eemeren & Grootendorst, 2010).

Este trabajo toma los aportes de las concepciones antropocéntricas y críticas de la razonabilidad argumentativa. Considera a la argumentación como una manera racional de enfrentar un conflicto, la cual requiere la elaboración de un discurso para definir un punto de vista y justificarlo, a la vez de suponer un examen de cada punto de vista involucrado a la luz de las y los otros. Esto compromete a las y los hablantes en un proceso social con un contexto y finalidad determinados (Castellaro & Peralta, 2020; Leitão, 2000). La misma puede desarrollarse a partir de una controversia o de la búsqueda de un acuerdo o de un entendimiento, ya sean varios hablantes las y los participantes de la situación o uno/a en un diálogo interno (Larrain, 2017).

En este sentido, se entiende que toda forma de la argumentación es dialógica, en tanto siempre supone una alteridad a la que hay que convencer (van Eemeren & Grootendorst, 2011) o ante la cual hay que justificar el propio discurso (Micheli, 2012). Es así que la argumentación conforma un juego dialógico de expresión y negociación del significado de los argumentos expresados (Baker, 2015), en el que el valor de cada argumento está dado por su contribución al diálogo, apoyando o cuestionando los puntos de vista involucrados (Kuhn *et al.*, 2016).

Con relación a lo anterior, se ha establecido una distinción entre los diálogos que buscan fines deliberativos y aquellos que buscan fines persuasivos. Los diálogos deliberativos tienen como objetivo reconciliar posturas diversas respecto a un tema controvertido y llegar a una solución acordada, razonada e integrada (Casado-Ledesma *et al.*, 2021).

Estas discusiones fomentan un marco de trabajo colaborativo y se asocian con mejores resultados de aprendizaje (Felton *et al.*, 2022).

Además de su naturaleza dialógica, se adjudica a la argumentación un valor epistémico de construcción de conocimientos. Según Leitão (2000), la unidad básica de análisis de la construcción del conocimiento y cambio de creencias en la argumentación es: argumento, contraargumento y respuesta. El primero de estos componentes refiere a las razones con las cuales se apoya a la tesis sostenida (Baker, 2009). El segundo componente, se presenta de dos formas: como ataque a las tesis o argumentos previamente expresados por el interlocutor o como réplica al ataque del otro, lo cual conlleva una revisión epistémica previa de las propias perspectivas. Por último, la respuesta reflejaría, según la autora, la integración de las perspectivas en una nueva respuesta, el abandono de la postura inicial, un acuerdo parcial o un rechazo total de los contraargumentos opuestos.

Es por ello que la argumentación es el tipo discursivo ideal para la resolución del conflicto sociocognitivo y la construcción del conocimiento (Pérez-Echeverría *et al.*, 2016). Por un lado, la expresión de puntos de vista razonados y la evaluación de aquellos del interlocutor/a en una negociación intersubjetiva de significados (Castellaro & Peralta, 2020) permite a los sujetos integrar las contribuciones dialógicas de los demás con sus propias contribuciones y así alcanzar una comprensión más profunda del tema o concepto (Baker, 2009); a la vez de reorganizar los conocimientos específicos con los que contaban y profundizar su discurso y apertura a otras perspectivas (Peralta, 2012).

Por otro lado, de acuerdo a Leitão (2012), el discurso argumentativo constituye un proceso de reflexión sobre diferentes niveles de cognición: el conocimiento y significados sobre el mundo, que se vislumbra en la demanda discursiva de expresar su tesis y justificaciones; y la reflexión sobre esos mismos conocimientos y significados, producto del encuentro con el contraargumento del alter. Recordando que el descentramiento cognitivo durante una situación de conflicto sociocognitivo permite a las y los sujetos reconocer que existen puntos de vista diferentes al propio y elaborar las diferentes perspectivas para examinarlos (Castellaro & Peralta, 2020), se considera que la argumentación conlleva dicho descentramiento y posterior integración de perspectivas (Muller-Mirza *et al.*, 2009). A partir de los movimientos discursivos que constituyen a la argumentación dialógica, es que la misma promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo (Leitão, 2000).

Una serie de estudios han abordado el proceso de cambio de opinión y construcción de conocimiento utilizando como unidad básica el modelo argumento-contraargumento-respuesta propuesto por Leitão (2000) (Cano *et al.*, 2019; Larrain *et al.*, 2020; Paba *et al.*,

2022). En líneas generales, se observa en los estudiantes una mayor producción de argumentos que de contraargumentos y respuestas, así como dificultades en los universitarios para relacionar estos elementos. En los diálogos analizados por Cano *et al.* (2019) se observó un encadenamiento de argumentos aislados basados en un único punto de vista, así como una tendencia a la repetición y sobrevaloración de ejemplos. Estos resultados tienen sentido en tanto la capacidad de producir contraargumentos y respuestas a estos, evidencia un alto nivel de competencia argumentativa y trabajo cognitivo. Según Larrain *et al.* (2020), la producción de contraargumentación es fundamental para la interiorización de una estructura dialógica, ya que involucra la exploración de diferentes perspectivas a través de la argumentación dialógica y puede facilitar el pensamiento crítico, la metacognición y la construcción del conocimiento.

Como se estableció anteriormente, se parte de una perspectiva socioconstructivista, que sostiene que toda argumentación es, por naturaleza, dialógica, ya que presupone la existencia de una audiencia, de un oyente u oponente (Leitao, 2000). No obstante, dicha audiencia puede no estar presente, estarlo en tanto audiencia que no interviene o estarlo como interlocutores que emiten sus opiniones, argumentos y contraargumentos. En este sentido, Asterhan y Schwarz (2007) diferencian entre argumentación monológica y dialógica, mientras que Kuhn *et al.* (2016) distinguen la argumentación individual en tanto producto y la argumentación dialógica en tanto proceso.

En este trabajo se propone realizar una síntesis de las investigaciones del grupo PSA sobre la argumentación en estudiantes universitarios, a fin de contribuir a la construcción de un balance actualizado de la producción académica en el área desde la perspectiva del socioconstructivismo. En particular, se busca ofrecer una visión amplia y completa de los avances y hallazgos más relevantes en torno a esta temática central. En tal sentido, se reserva el término *dialógica* para referir a la argumentación en su sentido conceptual más profundo (socioconstructivista). Sin embargo, esta ha sido estudiada en contextos o tareas realizadas por una única persona o entre varias (al menos dos). Por lo tanto, a los fines de establecer una diferenciación clara entre ambos dominios y evitar confusiones respecto al significado conceptual profundo del término, se habla de argumentación *individual* o *colaborativa* para referir a los contextos o tareas en los cuales se estudió a la argumentación dialógica: de trabajo en solitario o entre pares, respectivamente.

La argumentación colaborativa involucra siempre a dos o más participantes con diferentes puntos de vista, quienes buscan negociar, persuadir o indagar acerca de alguna temática (González-Lamas *et al.*, 2016). La presencia de un interlocutor/a que desafía la

propia perspectiva estimula en cada persona la participación y evaluación de los puntos de vista involucrados, tal como se señala en las situaciones de conflicto sociocognitivo desde la perspectiva socioconstructivista (Castellaro & Peralta, 2020). La existencia de una alteridad, tan explícita y personificada en situaciones interaccionales es el puntapié inicial para que puedan acontecer el descentramiento cognitivo y las posteriores adquisiciones cognitivas de los sujetos.

Sin embargo, en la argumentación individual la y el hablante deben, en solitario, comprometerse en la producción de un discurso, elaborar su punto de vista y argumentos y adelantarse a posibles objeciones. Esto resulta una tarea sumamente demandante a nivel cognitivo (Asterhan & Schwarz, 2007), ya que tanto el interlocutor/a como su punto de vista deben ser imaginados por la y el hablante (Leitão, 2000). En este caso, quien argumenta, no solo debe pensar en su propia tesis y justificaciones, sino representarse una alteridad que se opone a sus argumentos, y presentar contraargumentos, integrándolos en una producción polifónica elaborada en solitario (Tuzinkievicz *et al.*, 2018).

En otras palabras, la diferencia entre ambos tipos de argumentación radica en su nivel de carga cognitiva: la presencia de un interlocutor/a en un diálogo intersubjetivo o colaborativo reduce la carga cognitiva presente en el diálogo intrasubjetivo o individual. Esto se debe a que dicho/a interlocutor/a presenta sus propias ideas y cuestiona las de las y los otros, personificando una alternativa diferente que impone evaluar la validez de ambas (Asterhan & Schwarz, 2007; Baker, 2003).

A pesar de que la presencia de un interlocutor en un diálogo intersubjetivo puede reducir la carga cognitiva en comparación con el diálogo intrasubjetivo, es importante tener en cuenta que la forma en que el interlocutor se comunica también puede impactar en la calidad de la argumentación de los estudiantes. De hecho, según el estudio de Soysal (2023), cuando el interlocutor (docente, en este caso) presenta evaluaciones y explicaciones demasiado directas, esto puede tener un efecto negativo en la calidad de la argumentación de los estudiantes. Por el contrario, se observó que los estudiantes demostraron un nivel más alto de argumentación cuando el profesor utilizó preguntas cognitivamente exigentes, que permitían el uso de habilidades cognitivas complejas, como analizar, evaluar, sintetizar, comparar y contrastar información de manera efectiva.

En conclusión, más allá de que la audiencia esté o no presente y facilite la dimensión dialógica de la argumentación, y la persona deba anticiparlo por sí misma, la argumentación es siempre una actividad dialógica en el sentido teórico más profundo. La diferenciación —más bien superficial— entre indagar a la argumentación en un contexto

individual o colaborativo será nuestro criterio de ordenamiento para aportar un panorama general de los avances del grupo PSA en el estudio de los procesos argumentativos en jóvenes universitarios.

Método

Diseño general de los estudios: materiales, método y participantes

A lo largo de estos años, los estudios del grupo PSA se han caracterizado por implementar diseños cuasi-experimentales (León & Montero, 2003), en general con pre-test y post-test. Estos pre-test, siempre individuales, tienen como objetivo identificar el punto de vista inicial de la persona, ya sea para detectar casos en los que esta presente un gran conocimiento sobre la temática (y de esta manera no incluirlos en el estudio), o para detectar puntos de vista iniciales y posteriormente conformar unidades colectivas (por ejemplo, díadas) con heterogeneidad entre las perspectivas de las y los individuos.

La sesión experimental propiamente dicha puede consistir en:

- *Trabajo en díadas (heterogéneas y no heterogéneas)*. Se agrupa a dos sujetos para realizar la tarea de manera azarosa (díadas no heterogéneas) o intencional (díadas heterogéneas). La heterogeneidad se consigue mediante las respuestas de las y los sujetos en el pre-test y se agrupa a quienes respondieron de manera completamente diferente. En este caso, la situación de conflicto sociocognitivo está garantizada de antemano, mientras que en el caso de díadas no heterogéneas se evalúa su surgimiento espontáneo.
- *Trabajo en díadas con intervención*. Se agrupan dos sujetos, por lo general de manera azarosa, y la o el investigador interviene durante la interacción buscando incentivar la escucha, la evaluación y la participación de los participantes, absteniéndose de explicar cuestiones conceptuales o de contenido.
- *Trabajo en tríadas*. Se agrupan tres sujetos, ya sea de manera azarosa (no heterogéneas) o intencional (dos sujetos con puntos de vista similares y otro/a diferente).
- *Trabajo individual*. El sujeto realiza solo la tarea propuesta. Por lo general, esto se implementa con el objetivo de funcionar como grupo control de los grupos colaborativos (díadas, díadas con intervención y tríadas).

Durante la interacción colaborativa, es decir, la situación experimental propiamente dicha, un rasgo metodológico que distingue nuestros estudios es la consigna, caracterizada fundamentalmente por la búsqueda de consenso. Las díadas y tríadas deben resolver una tarea en la que, por lo general, tienen que escribir una respuesta en común a la que arriban producto de un consenso.

Las *tareas* utilizadas en los estudios son de tres tipos: tareas sociocientíficas, tareas de opinión y tareas académicas. Las tareas sociocientíficas son problemas a resolver cuyo tema son cuestiones controversiales relacionadas a la tecnología y la ciencia, ampliamente utilizados para promover la argumentación, debido a que presentan una multiplicidad de perspectivas para su resolución (por ejemplo, la apertura o cierre de una central nuclear) (Carrión & Castro, 2012). Las tareas de opinión consisten en situaciones dilemáticas, vinculadas a la vida cotidiana, que genera diversidad de perspectivas en cuanto a su resolución (por ejemplo, una situación dilemática donde una persona tiene que decidir si perdonar o no una infidelidad). La tarea académica, se refiere a actividades cuyo contenido se centran en el área específica de estudio de las y los participantes. Estudiamos esta diferencia entre tipo de tareas dado que puede influir en la competencia argumentativa de las y los estudiantes en tanto promueve la motivación e involucra conocimientos específicos (por ejemplo, los test psicológicos) (Muller-Mirza, 2017).

Todas las interacciones son audiograbadas, dado que nos interesa analizar tanto el discurso que se plantea durante la interacción como la producción grupal o individual. Luego un *post-test* —por lo general individual— para evaluar el efecto de la interacción o trabajo individual en la argumentación.

Finalmente, es importante aclarar que la mayor parte de estos estudios son realizados con estudiantes universitarios, principalmente con estudiantes de primer año en carreras de ciencias sociales (edad promedio 18 años) dado que se entiende que la argumentación es una problemática central en esta etapa de la educación, además de ser una habilidad requerida a dichos estudiantes.

Resultados

Resultados de estudios sobre argumentación individual

Para evaluar el impacto de la trayectoria estudiantil y su influencia en la competencia argumental del mismo, en Tuzinkievicz *et al.* (2018), se comparó el desempeño argumental escrito de las y los estudiantes de una carrera de Psicología de Argentina. Para

ello se empleó una tarea sociocientífica cuya consigna consistió en que el/la estudiante debía posicionarse a favor o en contra del cierre de una planta nuclear y utilizar los argumentos dados por el escrito y los suyos propios para sustentar su decisión. Mediante un análisis factorial y con una metodología de clústeres, se encontró que las y los estudiantes avanzados se relacionan con la producción de argumentaciones complejas y de mayor calidad, logrando integrar argumentos o información propuestos por el texto; por otro lado, los estudiantes ingresantes se relacionan con una argumentación simple. Además, se estudió la integración de información gráfica disponible y se encontró una relación positiva entre esta y la cantidad de argumentos dados, aunque no se encontraron diferencias en cuanto a si eran estudiantes avanzados o ingresantes.

Estos resultados son complementarios a los de Peralta *et al.* (2022), quienes estudiaron la competencia argumental escrita en estudiantes ingresantes y avanzados de una carrera de ciencias sociales de Argentina, mediante una metodología de clústeres (Iparraguirre, 2014). La tarea era similar a la empleada por Tuzinkiewicz *et al.* (2018), en la que debían tomar una posición, argumentar en función de la misma e integrar información o argumentos que proponía el material; pero con la diferencia de que algunos estudiantes, disponían de información adicional en forma de gráficos para sustentar su postura y otros no. En esta oportunidad se encontró una diferencia en cuanto a la complejidad argumentativa a favor de las y los estudiantes avanzados. Además, se realizó un análisis lexicométrico (Bautista *et al.*, 2011; Benzécri, 1980; Moscoloni, 2005) que permitió identificar patrones en cuanto a la utilización de palabras que se relacionan con la calidad de la producción argumental de los estudiantes, su posición y su uso de la información.

En otro trabajo (Maroni *et al.*, 2021) se aportó la complejidad argumentativa escrita en relación al tipo de tarea en que trabajaron las y los estudiantes universitarios ingresantes. Se conformaron dos condiciones: una trabajó con tareas sociocientíficas, mientras que la otra con tareas académicas. Los resultados más significativos refieren a la diferencia entre las condiciones respecto de la diferencia de opinión y la estructura argumentativa, dos elementos de la complejidad argumentativa (Maroni *et al.*, 2021; Tuzinkiewicz *et al.*, 2018). En la tarea académica el argumentador tiende a emitir su propio punto de vista, junto con uno o varios argumentos que lo apoyan, sin hacer referencia al punto de vista antagonista (lo que se llamó «diferencias de opinión única no mixta» y «múltiple no mixta»). Además, las estructuras de los escritos presentan uno o varios argumentos que apoyan al punto de vista (argumentación simple y compleja múltiple). Por otro lado, en las tareas sociocientíficas se presentaron varios argumentos a favor y en contra del punto

de vista defendido (diferencia de opinión múltiple mixta), en una variedad de estructuras en las que los múltiples argumentos aparecían conectados entre sí en tanto uno constituía la defensa del anterior (subordinados), o integrados unos con otros para apoyar al punto de vista (coordinados) o independientes entre sí (múltiples).

La exclusión de los puntos de vista antagónicos al defendido por quien argumenta fue abordada en otro trabajo (Tuzinkievicz, 2021); en este se analizó específicamente el sesgo confirmatorio (buscar, interpretar, elaborar y presentar argumentos y evidencia que apoyan al propio punto de vista y de excluir aquella información que lo desafían) producido por estudiantes universitarios de una carrera de ciencias sociales de Argentina según el año de cursado (ingresantes y avanzados) y la forma en que dicha información fue presentada (en gráficos de frecuencia o textual).

En dicho estudio, las y los estudiantes participantes de cada condición realizaron individualmente un escrito argumentativo respecto de una tarea sociocientífica y se buscó identificar el sesgo confirmatorio producido en los escritos. Para cada unidad de análisis se categorizó si la información contraria a la tesis defendida era ignorada (es decir, si se producía el sesgo confirmatorio) o incluida en el escrito (lo cual indica que no se produjo). Los hallazgos mostraron que el sesgo confirmatorio fue mayormente producido respecto de información presentada en forma de gráficos de frecuencia, que respecto de aquella presentada textualmente. Además, el mismo fue producido en mayor medida por estudiantes ingresantes, mientras que las y los avanzados lo produjeron en menor proporción.

Finalmente, en otro estudio (Peralta *et al.*, 2020), se analizó qué tipos de palabras se utilizan para generar contra-argumentaciones en estudiantes de pregrado de Chile, de distintas instituciones (públicas o privadas), mediante una metodología de clústeres. Se encontró que las mujeres de instituciones públicas utilizan ejemplos para contra-argumentar, mientras que los varones de instituciones privadas tienden a contra-argumentar en base a su propia perspectiva. Además, se halló que los varones utilizan con mayor frecuencia la palabra *nosotros*, mientras que las mujeres *creer*.

Resultados de estudios sobre argumentación colaborativa

Una parte importante de los estudios del grupo PSA ha abordado la argumentación dialógica en entornos colaborativos, es decir, entre pares (jóvenes universitarios). En esa línea, se estudiaron diferentes dimensiones de la argumentación dialógica colaborativa y sus variaciones según un conjunto de variables implicadas en el aprendizaje colaborativo.

En Curcio *et al.* (2019), se analizó la influencia del tamaño de grupo sobre la distribución de los aportes argumentales de las y los compañeros de trabajo, en una tarea de lectura de tablas de frecuencias cruzadas. Las tablas de doble entrada referían a investigaciones ficticias sobre fenómenos sociales, en cuyas celdas se presentaban valores de frecuencia cruzadas, es decir, producto de la combinación de los recuentos de las variables. Específicamente, se estudió si la distribución intersubjetiva de la argumentación varía significativamente según se tratara de díadas (dos sujetos) o tríadas (tres sujetos). Las díadas estaban integradas por dos sujetos con diferentes puntos de vista sobre la interpretación de los datos de la tabla; en las tríadas, dos sujetos compartían un punto de vista similar, diferente al propuesto por la o el tercero. La consigna solicitaba tratar de llegar a un acuerdo final entre las posiciones individuales. Por su parte, se consideraron dos formas básicas de distribución argumental entre los sujetos: simétrica (o equitativa) y asimétrica (o desigual). Se tomó como indicador de un argumento al mensaje emitido por la persona que contenía, al menos, una variable de la tabla y una justificación sobre el empleo de esa variable. El estudio mostró una influencia significativa del tamaño de grupo sobre la distribución argumental. Así, en las díadas predominó la simetría argumental y en las tríadas la asimetría argumental. Por su parte, el tamaño de grupo no influyó diferencialmente en el tipo de respuesta colectiva construida por la díada. Sin embargo, en otro estudio se encontró que en las díadas predominan las resoluciones argumentativas individualistas, es decir, argumentaciones emitidas por las personas para fortalecer la propia opinión frente a otra, sin que se evolucione hacia un consenso; en tanto que en las tríadas prevalecen las resoluciones argumentativas dialógicas, es decir, un creciente acercamiento argumentativo de los sujetos hacia un consenso intersubjetivo (Peralta & Roselli, 2017).

En la mayoría de los estudios, la argumentación colaborativa había sido analizada a partir de la propia dinámica sociocognitiva que se establece entre los propios compañeros de trabajo, sin la intervención de la investigadora o investigador. Ahora bien, surgió como interrogante conocer qué sucede cuando la argumentación colaborativa es regulada o incentivada por una tercera persona externa a la situación objetiva de interacción, pero que —en sentido estricto— también puede ser parte inherente del sistema interactivo entre los propios sujetos. En tal sentido, se analizó la influencia de la regulación de la interacción por parte de la investigadora o investigador (figura que eventualmente podría extrapolarse a la del docente) sobre la capacidad de argumentar de la díada (Peralta & Roselli, 2021). En comparación con el antecedente anterior (Curcio *et al.*, 2019), el tamaño de grupo fue considerado como constante (se trabajó únicamente con díadas)

y no incluía tríadas. El concepto de regulación interactiva alude a la asistencia de la investigadora o investigador durante la interacción, en contraposición con otras situaciones diádicas espontáneas o no asistidas. Dicha regulación consistió, en sentido específico, en incentivar en la díada los siguientes elementos: a) la participación (estimular a dar una opinión y escuchar la del compañero); b) la evaluación (consultar a los sujetos si estaban o no de acuerdo con lo expuesto por la o el compañero); c) contra-argumentación (requerir un argumento alternativo al ofrecido por la o el compañero). Al mismo tiempo, lo anterior fue analizado en dos tipos de tarea (Doise & Mugny, 1991; Pohl & Dejean, 2009): de toma de posición frente a una situación dilemática (toma de posición) y académica (ordenamiento de posibles causas de fenómenos sociales, ordenamiento).

El estudio contaba con una fase individual de resolución de la tarea, cuyo objetivo era captar la perspectiva del sujeto sobre cada problema. En la fase diádica posterior, trabajaban conjuntamente dos sujetos con perspectivas diferentes en las mismas tareas. Finalmente, luego de la interacción, se volvía a explorar la perspectiva individual. La capacidad argumental de la díada fue considerada a partir de tres dimensiones. Primero, la complejidad argumentativa, que refirió a la cantidad de argumentos propuestos y el formato de elaboración de cada argumento (aludiendo a un aspecto de sí mismo, o sea, en primera persona o apelando a un aspecto de una tercera persona). Segundo, la flexibilidad argumentativa, que refirió a la fuerza de la toma de posición (contundente o relativizada) y a la posibilidad de cambiar el punto de vista individual previo con respecto al posterior a la interacción. Tercero, la amplitud argumentativa refirió a la extensión de cada argumento, según cantidad de palabras que lo componían.

La conclusión principal es que la regulación de la interacción diádica (estimulando la escucha, la evaluación y la contra-argumentación) influye significativamente sobre la competencia argumentativa. Ahora bien, esta relación se encuentra mediatizada por el tipo de tarea, en este caso, contraponiendo tareas de toma de posición y de ordenamiento de causas de fenómenos sociales. De manera específica, respecto a la complejidad argumentativa, la cantidad de argumentos varió significativamente en función de la incentivación externa únicamente en la tarea de ordenamiento. En cuanto al formato en el que se expresaron los argumentos, los sujetos enunciaron mayormente sus puntos de vista en primera persona, apropiándose en forma personalizada de una posición, sobre todo en la tarea de toma de posición valorativa, que favorece una mayor implicación personal. Esto se agudizó bajo la incentivación de la investigadora o investigador. Por otra parte, la regulación de la interacción favoreció la relativización de las posiciones

individuales de los sujetos, sobretudo en la tarea de toma de posición. En el caso de la tarea de ordenamiento, también se observó un cambio de perspectiva individual a partir de la interacción, aunque esto se dio independientemente de la incentivación, lo cual sugiere que en este caso la flexibilidad sería un efecto de la tarea en sí y no tanto de la regulación social de un tercero.

También se evaluó la argumentación colaborativa en Peralta *et al.* (2022). En este estudio se revaloriza conceptualmente a la argumentación como una forma puntual de resolución del conflicto sociocognitivo (Perret-Clermont, 2022), específicamente la *ideal* como vía para la construcción auténtica de conocimiento. En este sentido, la argumentación se identificaría con una modalidad epistémica de resolución del conflicto, en oposición con una modalidad de resolución relacional o no fundamentada (Perret-Clermont, 2022). En otras palabras, en este estudio se contrapusieron dos formas básicas de lograr un acuerdo entre posiciones individuales disímiles: la argumentación (los participantes elaboran justificaciones para sostener sus puntos de vistas) frente a la simple exposición de puntos de vista (los participantes solo se limitan a expresar cuál es su postura ante la situación). Este contrapunto entre argumentación y exposición también se combinó con la forma de elaboración conjunta de la tarea: simétrica y asimétrica. La simetría implica que los individuos abandonen sus posiciones iniciales y logren una nueva conclusión superadora, o que la resolución final integre las posiciones de ambos. En cambio, la asimetría implica construir una respuesta diádica solamente en base a la posición de uno de los miembros del grupo. Por lo tanto, es posible plantear formas simétricas y asimétricas de situaciones argumentativas y expositivas.

Bajo esta premisa, se retomó el análisis de la influencia del tipo de tarea sobre la posibilidad de producir modalidades argumentativas de resolución del conflicto (Peralta *et al.*, 2022). Se compararon dos tareas ya trabajadas anteriormente por el grupo y descritas en los párrafos previos: lectura de tablas de frecuencia y ordenamiento de posibles causas de una problemática social. En este estudio se hallaron situaciones argumentativas en la mayoría de las interacciones. Sin embargo, en la tarea de lectura de tablas de frecuencias, la argumentación predominante fue simétrica, mientras que en la tarea de ordenamiento predominó la asimetría argumental (un mayor énfasis en las posiciones individuales). Esta tendencia coincide con los estudios previos, ratificando la idea que las tareas lógicas (como puede ser la lectura de tablas de frecuencias) propician resoluciones dialógicas argumentativas e integrativas de los dos puntos de vista originales, mientras que las de opinión favorecen las resoluciones individualistas y asimétricas.

Discusión

A lo largo de este escrito recorrimos diez años de estudios dedicados a la argumentación en el marco del socioconstructivismo. Se aportaron resultados empíricos para describir esta capacidad en jóvenes universitarios, principalmente de Argentina.

Se pudo observar que la trayectoria en la universidad contribuye a la mejora de la argumentación de las y los estudiantes. Esta mejora se refleja, a lo largo de diversos estudios, en una estructura argumentativa más compleja con consideración de múltiples perspectivas y una menor producción del sesgo confirmatorio (Tuzinkievicz *et al.*, 2018; Tuzinkievicz, 2021), así como en una mayor riqueza léxica de los escritos argumentativos y en un estilo argumental más flexible y abierto (Peralta *et al.*, 2022). Además, se identificaron algunas características de la argumentación de las y los estudiantes más allá de la calidad de la misma, donde se puede apreciar que la mayoría se orienta en función de la perspectiva propia expresada y la creencia inicial como punto de partida (Peralta *et al.*, 2020).

Por otro lado, se detectó que el tipo de tarea es un factor importante a la hora de argumentar (Maroni *et al.*, 2021), no solamente en relación a sus efectos sobre la competencia argumentativa, sino también por el impacto que genera en los sujetos en relación a la motivación y a la familiaridad (Greco *et al.*, 2017) con la temática a abordar. Esto no solo fue observado en contexto individual, sino también colaborativo. Del mismo modo, se evidenció que la posibilidad de generar intercambios argumentativos más equilibrados y simétricos ocurre en unidades colectivas de menor tamaño (díadas sobre tríadas).

Otro elemento clave dentro del estudio de la argumentación de jóvenes universitarios, acorde con una perspectiva socioconstructivista, es la inclusión del rol del docente como un elemento más dentro del sistema sociocognitivo de interacción entre compañeros. En tal sentido, la o el docente cuenta con la posibilidad de incorporarse al sistema sociocognitivo de trabajo conjunto entre pares, «andamiando» dichos procesos de producción colectiva (Castellaro & Peralta, 2020). En síntesis, el estudio del papel de la o el docente en la argumentación dialógica es un elemento central a incluir en las próximas investigaciones (Curcio *et al.* 2022).

Una mirada interactiva de la argumentación y, por lo tanto, directamente ligada al conflicto de perspectivas entre compañeras y compañeros, permite recordar que constituye —en sentido estricto— una modalidad de resolución de las diferencias intersubjetivas (Peralta *et al.*, 2022). En tal sentido, una modalidad argumentativa de resolución del

conflicto constituye la alternativa más productiva frente al conocimiento, en comparación con otras formas mayormente basadas en la imposición o complacencia social (Butera *et al.*, 2019). Este es un elemento clave a tener en cuenta no solo en el ámbito educativo, sino también extrapolarse a otros dominios de vida en sociedad, con fuerte presencia de conflicto y divergencia de posturas, como puede ser el político o ideológico.

En esta línea, quedan pendientes estudios que enfoquen otros aspectos sociales de la interacción y sus efectos en la argumentación, como, por ejemplo, qué sucede en aquellas situaciones en la cuales el objetivo es persuadir en lugar de arribar al consenso. Así mismo, estudios que analicen diversos aspectos de la personalidad y cómo afectan en la interacción y, en consecuencia, en la capacidad de argumentar de los sujetos. Recientemente el grupo PSA realizó análisis incipientes que permitieron vislumbrar la importancia de la emoción y la afinidad socioafectiva en la argumentación; pero estos estudios requieren de mayor exploración empírica (Peralta *et al.* 2020).

Finalmente, es importante resaltar el valor de la argumentación dialógica en los ámbitos educativos. Los estudios realizados hasta el momento permiten concluir que cuando los sujetos argumentan, pueden reflexionar metacognitivamente sobre sus propios puntos de vista y los enriquecen al considerar el punto de vista del compañero y, en muchas ocasiones, benefician sus aprendizajes.

Referencias

- Alexy, R. (1989). *Teoría de la argumentación jurídica: la teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626-639. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.626>
- Baker, M. (2003). Computer-mediated interactions for the co-elaboration of scientific notions. En J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 47-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0781-7_3
- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. Muller & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_5
- Baker, M. (2015). The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research: Dialogue, externalisation and collective thinking. En F. van Eemeren, & B. Garsen

- (Eds.), *Scrutinizing argumentation in practice* (pp. 175-199). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.9.10bak>
- Bautista, A., Pérez, M., & Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466. <https://doi.org/j7qz>
- Benzécri, J.-P. (1980). *Pratique de l'Analyse des Données*. Dunod.
- Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 1-7. <https://doi.org/10.1177/0963721418813986>
- Cano, M., Castelló, M., & Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 383-410. <https://doi.org/h8b9>
- Carrasco-Campos, A. (2014). El valor pragmático de los juegos de lenguaje y sus reglas en Ludwig Wittgenstein: aportaciones teóricas para el estudio de la comunicación interpersonal. *Disertaciones. Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 7(2), 32-47.
- Carrión, D., & Castro, P. (2012). Tú, ¿qué tipo de carne prefieres en tu hamburguesa? Una cuestión sociocientífica que promueve la argumentación. *Docencia de la Química*, (2), 56-68.
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Granado-Peinado, M., & Martín, E. (2021). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: Instructional practices in secondary education. *Instructional Science*, 49(4), 515-559. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09548-3>
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Curcio, J. M., Peralta, N. S., & Castellaro, M. (2019). Tamaño del grupo, argumentación y lectura de tablas en estudiantes universitarios. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 15(2), 211-220. <https://doi.org/10.15332/22563067.4350>
- Curcio, J. M., Peralta, N. S., & Castellaro, M., (2022). Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 12(3), 4-17. <https://doi.org/10.26864/pcs.v12.n3.1>
- Doise, W., & Mugny, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología en Ginebra: psicología social experimental. *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 124, 2-23.

- Errázuriz, M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31766>
- Felton, M., Crowell, A., García-Mila, M., & Villarroel, C. (2022). Capturing deliberative argument: An analytic coding scheme for studying argumentative dialogue and its benefits for learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 36, 100350. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100350>
- García, G., Ruiz, F., & Mazuera, M. (2018). Desarrollo de la argumentación y su relación con el ABP en estudiantes de ciencias de la salud. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 82-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.5>
- González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 49-83. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>
- Greco, S., Mehmeti, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2017). Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? A case study. *Journal of Argumentation in Context*, 6(2), 193-219. <https://doi.org/10.1075/jaic.6.2.04gre>
- Iparraguirre, M.-S. (2014). Elementary school students as authors of a description: Stages in the learning of writing and linguistic-discursive styles. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(4), 740-784. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977107>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Larrain, A. (2017). Argumentation and concept development: The role of imagination. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 521-536. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Larrain, A., & Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan: efecto del uso de pautas sobre la calidad de la escritura argumentativa en la universidad. *Formación Universitaria*, 13(1), 115-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100115>
- Larrain, A., Freire, P., Strasser, K., & Grau, V. (2020). The development of a coding scheme to analyse argumentative utterances during group-work. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100657. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100657>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>

- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill.
- Maroni, A., Peralta, N. S., & Castellaro, M. (2021). Complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios en tareas académicas y sociocientíficas. *Alternativas en Psicología*, (46), 111-127.
- Micheli, R. (2012). Arguing without trying to persuade? Elements for a non-persuasive definition of argumentation. *Argumentation*, 26(1), 115-126. <https://doi.org/cqtccc2>
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos: métodos para analizar la complejidad*. UNR Editora.
- Muller-Mirza, N. (2017). Apprendre par le conflit et l'argumentation? Quand les conflits sociocognitifs sont traversés par des enjeux identitaires et de société. En F. Butera, & C. Staerklé (Eds.) *Conflits constructifs, conflits destructifs: Regards psychosociaux*. Antipodes.
- Muller-Mirza, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psycho-social processes in argumentation. En N. Muller-Mirza, A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Paba, Z., de Castro, D., & Ramírez, N. (2022). The dialogic nature of regulation in collaborative digital argumentative writing practices. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.5195/dpj.2022.468>
- Peralta, N. S. (2012). Investigar la interacción sociocognitiva en el ámbito educativo: recorrido teórico y resultados empíricos de un estudio en el nivel universitario. *Ensemble*, 1(2), 1-14.
- Peralta, N. S., Castellaro, M., Curcio, J. M., & Fariz, G. (2020). Emoción e interacción sociocognitiva argumental. Dos estudios empíricos ilustrativos. En C. Santibáñez (Ed.), *Emociones, argumentación y argumentos* (pp. 181-204). Palestra.
- Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2020). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02>
- Peralta, N. S., Castellaro, M., & Tuzinkievicz, M. A. (2022). Argumentaciones escritas en estudiantes universitarios: un análisis lexicométrico de recursos lingüísticos. *Lenguaje*, 50(1), 146-174. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11061>
- Peralta, N. S., & Roselli, N. (2017). Modalidad argumentativa en función del tipo de tarea y tamaño del grupo. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation*, 9(2), 67-83.

- Peralta, N. S., & Roselli, N. (2021). Efectos de la regulación de la interacción diádica en tareas argumentativas. *Revista de Psicología*, 39(1), 207-227. <https://doi.org/j7rj>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Pérez-Echeverría, M., Postigo, Y., & García-Milá, M. (2016). Argumentation and education: Notes for a debate. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111607>
- Perret-Clermont, A.-N. (2022). Socio-cognitive conflict. En V. P. Gláveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/j7rk>
- Pohl, S., & Dejean, K. (2009). Analyse de l'effect du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif. *Revue Internationale de Pedagogía de l'Enseignement Supérieur*, 25(1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/ripes.88>
- Ramírez, N., & Latorre, D. (2020). Criterios de evaluación de la calidad de las argumentaciones por estudiantes universitarios brasileños y colombianos. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1). <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.352>
- Soysal, Y. (2023). An exploration of the determinants of middle school students' argument quality by classroom discourse analysis. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 343-371. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1908981>
- Torres, R., Ochoa, M., La Rosa, D., & García, A. (2018). Las competencias argumentativas en la formación universitaria. *Innova Research Journal*, 3(1), 30-41. <https://doi.org/j7rm>
- Toulmin, S. (2003). *Return to reason*. Harvard University Press.
- Tuzinkievicz, M. A. (2021). El efecto del tipo de información sobre el sesgo confirmatorio producido por estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Revista Irice*, (38), 69-98. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi38.1308>
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247. <https://doi.org/gnd73q>
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2009). Reglas para una discusión crítica. *Praxis Filosófica*, (28), 195-227.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2010). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Walter de Gruyter.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Biblos.
- Villaplana, Á. C. (2013). El discurso argumentativo: las perspectivas analítica y pragmática. *Revista Comunicación*, 15(2), 5-22.

Vygotsky, L. S. (1930/1995). *Sobre los sistemas psicológicos*. Visor.

Vygotsky, L. S. (1931/1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Visor