



ORIGINAL

Influencia del Tipo de Tarea sobre la Construcción Dialógica y Resolución del Conflicto en Ingresantes Universitarios

Influence of the Type of Task on Dialogic Construction and Conflict Resolution in University Students

Nadia Peralta¹, Mariano Castellaro, & María Agustina Tuzinkievicz

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Recibido 17 de septiembre de 2021; aceptado 30 de junio de 2022

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del tipo de tarea sobre la construcción dialógica y el tipo de resolución de conflicto sociocognitivo en diadas de estudiantes universitarios ingresantes. Se comparan dos tareas: leer e interpretar tablas de frecuencia y ordenar las posibles causas de una problemática social. Se diseñó un estudio cuasi-experimental de sólo post-test en el que 28 diadas realizaron ambas tareas y se evaluó el efecto del tipo de tarea sobre la construcción dialógica y la resolución. Los resultados generales indican que, en cuanto a la construcción dialógica, la argumentación presenta valores superiores en la tarea de ordenar causas. Con relación a los códigos sociales y organizativos de la resolución de la tarea, se observan valores similares entre ambas condiciones. Finalmente, se identifica una tendencia de la lectura de tabla hacia las resoluciones simétricas argumentativas y del ordenamiento de causas sociales hacia las resoluciones asimétricas argumentativas. Estos resultados, contemplados desde el ámbito educativo, destacan la importancia de la especificidad de la tarea a realizar, ya que la misma tiene influencia sobre los requisitos precisos que dan lugar a las resoluciones ideales que posibilitan avances en los aprendizajes.

Palabras Clave: Conflicto sociocognitivo; Interacción sociocognitiva; Construcción dialógica; Resolución del conflicto; Estudiantes universitarios

1 Correspondencia: Nadia Peralta, +5493416709548, nadiasoledadperalta@gmail.com; nperalta@irice-conicet.gov.ar, 27 de febrero 210 bis, Rosario, Santa Fe, Argentina, CP 2000

Abstract

The socio-constructivist perspective of educational processes confers an essential value to the dialogical construction of knowledge. In this respect, in case some conditions are given, conflict resolution may have an important epistemic effect. Therefore, the sociocognitive conflict and its argumentative resolution has been of great interest to researchers. Studies have shown that the type of the task has an effect on several cognitive and social elements of this process but no real consensus has emerged. Consequently, the present paper aims to analyze the influence of the type of task on dialogic construction and the type of sociocognitive conflict resolution in dyads of first-year university students. Two tasks are compared: reading and interpreting frequency tables and ordering the possible causes of a social problem. A quasi-experimental study with only post-test was designed in which 28 dyads performed both tasks. The effect of the different types of tasks on the dialogic construction and conflict resolution was evaluated. General results indicate, in terms of the dialogic construction, higher values of argumentative messages in the causes ordering task. In relation to other kind of messages, such as the social and organizational codes of the resolution of the task, both conditions show similar values. Finally, a tendency towards argumentative symmetric resolutions can be identified in the task of reading frequency tables, whereas the social causes ordering task appears to be associated with a tendency to argumentative asymmetric resolutions. These results, viewed from the educational field, highlight the importance of the specificity of the task to be carried out, since it has influence on some factors such as the participants' knowledge and motivation to perform the task, which appear to have an effect in both the dialogical construction and the conflict resolution. These are the precise requirements that give rise to the ideal conflict resolutions that allow advances in learning.

Keywords: Sociocognitive conflict; Sociocognitive interaction; Dialogic construction; Conflict resolution; University students

El proceso de construcción dialógica del conocimiento constituye un punto de especial interés para la psicología del desarrollo y de la educación, más aún si ésta se basa en una perspectiva socioconstructivista. Dicho enfoque tiene como primera premisa el papel activo del sujeto en la construcción de conocimiento y en su desarrollo (Cubero, 2005), gracias a la constante integración entre sus estructuras cognoscitivas y los elementos provenientes del medio. Asimismo, sostiene que la intersubjetividad es condición necesaria para los cambios en el desarrollo (Psaltis et al., 2009; Rogoff, 1990, 2012) y que las actuaciones intersubjetivas tienen superioridad por sobre las individuales (Gilly, 1992; Peralta & Castellaro, 2018; Roselli, 2016).

El enfoque socioconstructivista actual es representado principalmente por el encuentro entre los enfoques neopiagetianos y neovygotskianos (Castellaro & Peralta, 2020) que hallan una confluencia valiosa en el paradigma del conflicto sociocognitivo

(Castellaro & Peralta, 2020; Doise et al., 1976 en Darnon, et al., 2008; Mugny & Doise, 1978; Peralta, 2012; Peralta & Borgobello, 2007; Perret-Clermont, 2022).

El *conflicto sociocognitivo* es un término que alude a aquella situación en la que existe un problema que debe resolverse mediante el intercambio del lenguaje en interacción (Baker, 2009). Se experimenta en el plano social, ya que consiste en un conflicto entre puntos de vista entre dos o más sujetos que se encuentran en un desacuerdo ante la resolución de una tarea; y se resuelve cognitivamente, puesto que en pos de superarlo, los sujetos deben realizar la elaboración cognitiva de ambas perspectivas para examinarlas, validarlas y arribar a un punto de vista nuevo y superador de los anteriores individuales (Peralta, 2012). De esta manera, los participantes deben no sólo reflexionar acerca de las declaraciones de sus interlocutores, sino también examinar las propias declaraciones a la luz de las primeras, dando lugar

este proceso a un descentramiento cognitivo con importantes implicancias epistémicas (Curcio, Peralta, & Castellaro, 2019).

El valor del conflicto sociocognitivo radica en que, gracias al mismo, los participantes no sólo resuelven la tarea que emprendían, sino que co-construyen nuevos conocimientos mediante la negociación de significaciones, es decir, aprenden y co-elaboran en el intercambio (Baker, 2009). Este progreso cognitivo producido por el conflicto sociocognitivo reside justamente en la interacción, la confrontación y justificación de los puntos de vista de los participantes (Castellaro & Peralta, 2020; Castellaro & Peralta, 2020; Doise & Mugny, 1991; Mugny et al. 1991; Peralta 2012; Perret-Clermont, 1984). Por otro lado, como consecuencia de las respuestas contradictorias que se le presentan, el sujeto queda emocionalmente activo, atento a la existencia y escucha de las declaraciones de los demás. Esto le da herramientas de reflexión y un papel activo en su aprendizaje (Castellaro & Peralta, 2020; Peralta, 2012).

Sin embargo, en este proceso de co-construcción de conocimientos y de negociación de significados, no solo tienen un rol los factores cognitivos, sino también los sociales, estos últimos, pueden determinar el éxito o fracaso de la labor colaborativa tanto como los mayormente ligados a la resolución lógica de la actividad (Damsa et al., 2013). En este sentido, Peralta et al. (2022) mencionan que el más recurrente de los obstáculos al carácter sociocognitivo del conflicto es la actitud de evitación del conflicto y la complacencia, debido a que habitualmente los sujetos tienen una concepción negativa de la discusión. Otros obstáculos reportados son la ausencia de participación recíproca y las reacciones competitivas o defensivas.

Estas posibilidades distinguen dos maneras distintas de regulación del conflicto sociocognitivo: la relacional y la sociocognitiva (Butera et al., 2019). Mientras la segunda es la ideal, debido a que implica que se haya generado un cambio efectivo y una reorganización cognitiva debido a la confrontación de puntos de vista opuestos, la regulación relacional sólo intenta volver al estado anterior sin conflicto para lo cual se modifican las respuestas de uno o varios de los sujetos involucrados y no hay trabajo cognitivo real.

Es decir, no es tanto la mera presencia del conflicto como su resolución epistémica lo que desencadena los aprendizajes que se asocian al mismo (Blaye, et al., 1992). De este modo, se abre el paso al estudio de las construcciones dialógicas y en particular, de aquellas argumentativas, en la resolución de conflictos sociocognitivos.

La *argumentación* es un modo de interacción particular en el que los sujetos proponen argumentos a favor o en contra de un punto de vista; además de examinar y reflexionar sobre sus propios puntos de vista y aquellos de otros, acerca de un tema en particular (Baker, 1998). La argumentación permite identificar, cuestionar y criticar diferentes enfoques de la realidad, fomenta la evaluación de las ideas propuestas y requiere de los participantes una coordinación de acciones y una posición reflexiva (Muller & Perret-Clermont, 2009). Es así, que en contextos de interacción sociocognitiva la argumentación es considerada como un proceso psicológico que apoya y genera aprendizajes, incluso, hasta como el más importante de ellos (Baker, 2015).

La mayor parte de los estudios acerca de la argumentación concluyen en la importancia de la misma como actividad cognitiva, que envuelve las habilidades de lógica y razonamiento (Baker, 2009; Leitão, 2007). Pero, además, la misma es considerada como el recurso esencial a la hora de lidiar con un conflicto sociocognitivo. Desde este enfoque, el presente trabajo destaca el valor cognitivo de las situaciones interactivas por sobre las individuales y el de la argumentación por sobre la no argumentación (Peralta, 2012; Peralta et al., 2012).

Generalmente, el estudio de la argumentación dialógica se efectúa desde una perspectiva tradicional: la indagación acerca de la habilidad de expresar *puntos de vista* y *justificaciones* que los sostengan. Luego, a este nivel, se suma necesariamente el estudio de la presencia de diferencias de opinión entre los participantes de la discusión, junto a la producción y respuestas a contraargumentos. El nivel o grado alcanzado por los sujetos respecto de estos puntos es denominado, según la literatura que se consulte y el enfoque desde el que se estudie, como “buena” o “mala” *competencia argumentativa*, *calidad argumentativa*, *complejidad*

argumentativa, etc. (García-Milá et al., 2015; van Eemeren, 2018; van Eemeren et al., 2002; Villarroel et al., 2019). Sin embargo, es necesario incorporar el estudio de *aspectos interactivos* de dicha actividad, que den cuenta de esta en tanto proceso de trabajo conjunto sobre significados (Baker & Schwarz, 2019). Es así como el estudio de la argumentación en el contexto de aprendizaje colaborativo apunta también a la verbalización de diferencias de opinión entre los participantes de la discusión, a la evaluación explícita de dichas posturas, a la producción y respuestas a contraargumentos; junto a emisiones de tipo relacional u organizativas (Castellaro & Roselli, 2018). En otras palabras, el estudio de la argumentación debe dirigirse también a operaciones no estrictamente argumentativas que resultan imprescindibles para el establecimiento de una base común de entendimiento (Le Bail et al., 2021).

En particular, existen trabajos que adoptan la perspectiva anteriormente descrita. Asterhan (2013) efectúa un análisis de las dimensiones epistémica e interpersonal del discurso argumentativo, considerando parte de la primera a los movimientos de expresión de una tesis y argumentos, contraargumentos y explicaciones. La dimensión interpersonal incluiría la identificación de desacuerdos con marcadores discursivos que indicarían una meta competitiva y de indicadores de metas colaborativas, como expresiones de objetivos compartidos, expresiones de relación positiva con el compañero, entre otras. Por otro lado, Gronostay (2016), siguiendo a Leitão (2000), indica tres modos de discurso en situaciones de aprendizaje colaborativo: argumentación unilateral, argumentación crítica y argumentación responsiva. En el primer modo, no existe oposición a los argumentos presentados por una de las partes; en el segundo sí, ante lo cual, el argumentador puede no responder, lo cual implica una retirada de su punto de vista original; o responder, dando lugar al tercer modo, que puede consistir en un rechazo a los contraargumentos del interlocutor o una integración de los mismos a sus propios argumentos.

La identificación de diversas construcciones dialógicas sugiere que de las mismas se derivan diferentes tipos de resoluciones del problema. Mientras que,

en un extremo, pueden ubicarse soluciones del tipo dialógico, consensuadas y simétricas en cuanto a la presentación de justificaciones, el no consenso y la aceptación asimétrica de la postura del interlocutor son resoluciones que denotan un pobre trabajo cognitivo e intersubjetivo (Peralta & Roselli, 2016).

Por otro lado, la literatura sugiere que el tipo de tarea es una variable fundamental en los diferentes diseños investigativos sobre el aprendizaje en colaboración. Según Roselli et al. (2010), es posible reconocer tres corrientes principales en torno al estudio del tipo de tarea en contextos de colaboración. Primero, la línea del aprendizaje colaborativo considera que el trabajo en grupo con textos académicos expositivos y la explicación grupal del funcionamiento de un fenómeno son las tareas que más favorecen la colaboración (Pohl & Dejean, 2009). Segundo, la línea del neopiagetismo ha investigado la interacción cognitiva a partir de tareas de resolución de problemas lógicos (Arterberry et al. 2007; Doise & Mugny, 1991; Perret-Clermont & Nicolet, 1992). Finalmente, el estudio de los procesos de negociación y toma de decisión analizados con metodología experimental utilizan las tareas creativas, intelectivas y de conflicto (McGrath, 1984).

No existe consenso acerca de la tipografía que abarca el concepto de *tipo de tarea*, el mismo puede hallarse con relación a diversos aspectos de la misma (Gilbert, et al., 2009; Pfister & Oehl, 2009; Yilmaz & Granena, 2010). Estudios anteriores (Roselli, 2011; Roselli et al., 2010), que tuvieron como objeto las interacciones de diadas a través del chat, especificaron seis tipos de tarea: resolución de un problema lógico, elaboración de una historia, lectura de una tabla de datos, ordenamiento jerárquico de opiniones, explicación científica de un hecho fáctico e interpretación de un texto literario. Se observa que cada tipo de tarea tiene su propia impronta; por ende, hay que ser cautelosos y evitar cualquier tipo de generalizaciones. Sin embargo, se puede establecer una diferencia conceptual general entre las *tareas con respuesta única (o lógicas)* y *tareas de opinión*.

Los estudios al respecto arrojan datos aún no concluyentes acerca del impacto del tipo de tarea sobre la especificidad de las interacciones colaborativas.

Según el estudio de Roselli (2011), las tareas lógicas mostraron inducir una actividad más autorreflexiva, individualista y de negociación, siendo que las tareas abiertas llevaron a construcciones más colectivas. En este sentido, la tarea lógica de lectura de tablas se halló asociada a una menor dialogicidad, es decir, a una menor integración entre las contribuciones de los participantes. Mientras tanto, la tarea de ordenamiento de opiniones presentó una mayor cantidad de mensajes emitidos, siendo éstos del tipo social u organizativos (Roselli et al., 2010). Sin embargo, estos resultados fueron rebatidos en un trabajo posterior (Peralta & Roselli, 2017) donde se halló que las tareas lógicas parecen propiciar resoluciones dialógicas argumentativas, mientras que las tareas de opinión propician las individualistas. Estos últimos resultados parecen coincidir con los de Gilabert et al. (2009), que asocian a las tareas de solución única con una mayor dialogicidad y negociación de significados. Sugieren que esto puede deberse a que la tarea cerrada requiere mayor precisión, por lo que hubo un mayor número de pedidos de clarificación y comprobaciones de entendimiento, mientras que las abiertas dan lugar a la especulación.

Asimismo, el estudio de los efectos del tipo de tarea puede extenderse a otros aspectos de la misma, como lo son su meta y su tópico. Con relación a la meta de la tarea, existen estudios que comprobaron que el objetivo de una discusión entre estudiantes (persuasión o consenso) puede afectar el aprendizaje y el razonamiento de los mismos. En una investigación se trabajó con estudiantes de escuela primaria que discutían sobre un tema ambiental en dos grupos, para persuadir y para consensuar. Llegaron a la conclusión que cuando los estudiantes argumentan para alcanzar un consenso (y no para defender el punto de vista) son más proclives a la co-construcción mediante la integración de argumentos (Felton et al., 2015). Este resultado es acorde a los de diversos trabajos similares (Felton et al., 2019; García-Milá et al., 2013; Villarroel et al., 2019) que muestran, en diversos estudios con estudiantes universitarios, cómo el diálogo con finalidad de consenso disminuye la presencia de sesgo confirmatorio y aumenta la aparición de meta-enunciados y contraargumentos.

En otras palabras, la literatura sugiere que, ante la meta dialógica de consensuar, los participantes están más propensos a reconsiderar sus juicios a la luz de la evidencia proporcionada por otros. En el sentido contrario, Rodríguez et al. (2016) analizaron los diálogos argumentativos en tríadas de estudiantes universitarios y de bachillerato que discutían sobre cuestiones ambientales con el objetivo claro de convencer. Los resultados mostraron que existe mayormente una visión del compañero como obstáculo, cuyo fin es debilitar el punto de vista del compañero y un uso del tiempo para elaborar y precisar la propia posición.

Finalmente, existen estudios que han considerado el tópico de la tarea y sus efectos sobre las producciones argumentativas de los estudiantes. En el trabajo de Maroni et al. (2021), se refirió a que las tareas académicas, es decir, que pertenecían al área de estudio de los estudiantes participantes, parecerían propiciar una poca integración de perspectivas diversas en el escrito argumentativo individual. Mientras que ante las tareas sociocientíficas, consistentes en una temática tecnológica y actual, ajena al área de estudios de los participantes, éstos realizaron una integración mayor de perspectivas opuestas.

Al fin y al cabo, aunque se presume que el tipo de tarea es una variable importante en la interacción, son insuficientes las investigaciones centradas en comprobarlo y, más aún, si se lo analiza en relación directa con la construcción dialógica y el tipo de resolución de conflicto de los sujetos. En función de lo anterior, el objetivo del artículo es analizar la construcción dialógica y el tipo de resolución de conflicto sociocognitivo en diadas de estudiantes universitarios ingresantes, que realizan dos tipos de tareas: leer e interpretar tablas de frecuencia y ordenar las posibles causas de una problemática social.

Método

Diseño

Se propuso un diseño cuasi-experimental de sólo post-test, de muestras relacionadas. La variable independiente fue el tipo de tarea realizado por la diada:

lectura e interpretación de tablas de frecuencia y ordenamiento de posibles causas de una problemática social. Cada díaada –por ende, cada participante- realizaron ambas tareas (muestras relacionadas), por lo cual no hubo una asignación diferencial de sujetos a cada condición experimental, como ocurre en un diseño de muestras independientes. Para controlar el efecto del orden de realización de las tareas, se contrabalanceó dicha secuencia: la mitad de las díaadas realizó ambas tareas en una sucesión determinada (tabla-ordenamiento) y la otra mitad de una sucesión inversa (ordenamiento-tabla). El efecto de otras variables extrañas estuvo controlado por el hecho de que cada díaada fue control de sí misma, como ocurre en un diseño de muestras relacionadas. Las variables dependientes fueron el proceso de construcción dialógica y el tipo de resolución del conflicto. El diseño fue cuasi-experimental dadas las restricciones a la manipulación experimental planteadas por el terreno mismo (contexto universitario). Aun así, todos los recaudos metodológicos descriptos garantizaron un nivel aceptable de validez interna y externa, considerando el carácter contextual y situacional del fenómeno estudiado.

Participantes

Participaron 56 estudiantes de primer año de una carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). La gran mayoría contaba con 18 años cumplidos. Se trató de una muestra no probabilística por disponibilidad y no se apeló a ningún incentivo externo para fomentar la participación de los individuos. La convocatoria se realizó al interior de diferentes comisiones de cursado, y participaron los individuos que así lo decidieron. Si bien los autores de este trabajo eran docentes de esa casa de estudios, los participantes no eran alumnos a su cargo, sino bajo la responsabilidad de otros colegas docentes. El principal criterio de inclusión fue que se tratara de estudiantes ingresantes (primer año de cursado).

Los 56 estudiantes fueron agrupados en 28 díaadas, las cuales debían estar integradas por dos alumnos con diferentes puntos de vista individuales sobre un

mismo problema, es decir, con posiciones heterogéneas entre sí. Para ello, inicialmente se aplicó un pretest individual *ad hoc* dirigido a identificar puntos de vista individuales y, a partir de ello, constituir díaadas con heterogeneidad interna. Si un participante contaba con una posición diferente con respecto a más de un compañero (es decir, potencialmente podía integrar diferentes díaadas), la asignación de éste a una díaada específica se daba por azar. Todas las díaadas estuvieron integradas por dos compañeros de clase, es decir, que se conocían previamente al estudio.

Materiales

Cada díaada realizó dos tareas: leer e interpretar tablas de frecuencias (en adelante Lectura de Tabla) y ordenar las posibles causas de una problemática social (en adelante Ordenar Causas). Con respecto a la primera tarea, Lectura de Tabla, se les pedía a los participantes que observen atentamente cada una de las tablas que se les presentaban y luego escriban todas las conclusiones a las que pudieran llegar (Instrucción específica: “*Observa atentamente cada una de las tablas que se presentan a continuación y luego escribe todas las conclusiones a las que puedas llegar*”). Las tablas eran de tres entradas como la que se muestra en el Anexo 1 y fueron construidas *ad hoc*. Las temáticas seleccionadas fueron: 1- nivel educativo, grado de superstición y lugar de residencia; 2- nivel socioeconómico, estructura familiar y violencia; 3- escolarización de la madre, permanencia en el hogar y rendimiento escolar; 4- grado de convencionalismo en la vestimenta, estudios actuales y género.

Con relación a la segunda tarea, Ordenar Causas, se les presentaba a los participantes un fenómeno social y sus posibles causas y se les pedía que ordenen del uno al siete las opciones, siendo uno la causa principal y siete la menos relevante, como se ilustra en el ejemplo que se presenta en el Anexo 2 (Instrucción específica: “*A continuación te presentamos algunos fenómenos y sus posibles causas. En cada caso ordena las opciones de 1 a 7, correspondiendo 1 a la causa principal y 7 a la menos relevante.*”). Las temáticas seleccionadas fueron: 1- inseguridad; 2- desocupa-

ción; 3- deficiente situación del sistema educativo; 4- aumento de accidente de tránsito.

El motivo de la elección de este tipo de tareas es porque garantizan diferentes puntos de vista en su resolución dada su naturaleza conflictiva. Este material fue constituido *ad hoc*.

Procedimiento

Los participantes fueron informados de los objetivos de la actividad, situados en el marco de la investigación, así como del carácter anónimo y voluntario. Se les explicó la posibilidad de suspender su participación en todo momento y demandar que sus datos sean retirados del presente proyecto. Asimismo, firmaron el consentimiento informado correspondiente.

En primer lugar, los participantes realizaron la actividad completa de manera individual con el objetivo de detectar sus formas personales de resolución. Dicha actividad estuvo constituida por ocho sub-tareas, cuatro correspondientes a Lectura de Tabla y cuatro correspondientes a Ordenamiento de causas (ambas descritas en el apartado anterior). A partir de este testeo inicial, se constituyeron 28 díadas, cada una conformada por dos sujetos con diferentes puntos de vistas respecto a la forma de resolverla actividad, es decir, la manera en que se lee la tabla o el orden asignado a las causas. En el caso de Ordenamiento de causas, se eligieron los participantes cuyos órdenes seleccionados era completamente opuestos, por ejemplo, uno de los participantes colocaba con el número 1 a un determinado fenómeno como posible causa y el compañero de díada había colocado ese mismo fenómeno en el lugar 7. En el caso de Lectura de tablas, los estudiantes que constituían las díadas habían privilegiado una variable de la tabla diferente a la del compañero y por lo tanto, se desarrollaban formas diversas de interpretación de dicha tabla.

Una vez constituidas las díadas, se realizó la situación experimental propiamente dicha, donde los compañeros de trabajo realizaron las dos sub-tareas específicas donde se había registrado heterogeneidad de puntos de vista (idénticas a la que realizaron individualmente). La consigna solicitaba a los com-

pañeros de díada intentar llegar a un consenso entre ambas posiciones, siempre que ello sea posible. El relevamiento completo (pretest *ad hoc* y fase experimental propiamente dicha) fue realizado en el propio ambiente de la facultad (generalmente un aula del edificio), luego de la finalización de una clase determinada. El tiempo de realización de ambas tareas no superó los 30 minutos en ningún caso. La interacción de las díadas fue audiograbada, para su posterior codificación.

Análisis de datos

Se codificaron dos aspectos de la interacción, los cuales constituyeron las variables dependientes del estudio: el proceso de construcción dialógica y el tipo de resolución del conflicto. El primero refiere a los tipos de mensajes emitidos durante las interacciones. En tanto unidad de codificación, se consideró como inicio de cada mensaje cuando un sujeto empezaba a hablar; se consideró como finalización cuando el emisor terminaba la oración y luego el otro participante respondía, o cuando directamente era interrumpido por el otro participante, antes de finalizar. Se propusieron las siguientes categorías de mensaje, de carácter mutuamente excluyente y exhaustivo.

Punto de vista: el participante expone sólo su punto de vista respecto a la tarea, sin apelar a una fundamentación que lo respalde. Por ejemplo “yo pienso que el problema del sistema educativo es la deficiente formación docente”.

Argumento: el participante expone su punto de vista seguido de la fundamentación, por ejemplo “yo creo que en el campo las personas son más supersticiosas porque se difunden muchos mitos en las reuniones sociales.”

Acuerdo/Desacuerdo: el participante manifiesta explícitamente estar de acuerdo o en desacuerdo con lo propuesto por el otro participante (“estoy de acuerdo creo que tenés razón”) o solicita que el compañero manifieste su acuerdo o desacuerdo (“¿qué te parece si escribimos esto?”)

Elemento relacional: mensaje que no se relaciona directamente con la resolución de la tarea, por ejem-

plo “*este ejercicio es difícil*” o “*yo no sé muy bien interpretar este cuadro*”.

Organizativo: mensajes destinados a gestionar la realización de la tarea “*ahora vamos a leer primero las opciones y luego cada uno da su opinión*”.

Por su parte, el tipo de resolución del conflicto alude a la forma en que se logra un acuerdo o consenso entre las perspectivas disímiles de los compañeros. A diferencia del análisis de la construcción dialógica, donde la unidad de análisis fue cada mensaje (molecular), en este caso la unidad de codificación refirió a la interacción global de la díada (molar). La Tabla 1 muestra los tipos de resolución del conflicto derivados de este análisis.

Tabla 1
Tipos de resolución del conflicto

Tipo de resolución		
Consensuada	Simétrica	Argumentada Con exposición de puntos de vista
	Asimétrica	Argumentada Con exposición de puntos de vista
No consensuada	-	-

La resolución consensuada refiere a la elaboración conjunta de la tarea. Ésta puede ser simétrica o asimétrica. La simetría refiere a las resoluciones de actividades donde los individuos abandonan sus posiciones iniciales y llegan a otra conclusión superadora, o cuando la resolución final contiene las posiciones de ambos participantes. La asimetría implica arribar a la resolución de la actividad tomando solamente la posición de uno de los miembros del grupo. A su vez, ambas condiciones (simetría o asimetría) pueden ser argumentadas, es decir los participantes elaboran argumentos para sostener sus puntos de vistas, o con exposición de puntos de vista, es decir, sólo se limitan a expresar cuál es su postura ante la situación a resolver sin argumentación. Por su parte, en la resolución no consensuada los individuos no llegan a un consenso en sus respuestas y ofrecen una respuesta principalmente individual (NC).

Para el análisis cuantitativo de la construcción dialógica, se consideró la cantidad (recuento) de cada tipo de mensaje y sus variaciones según el tipo de tarea. La significación estadística de dichas diferencias se determinó con la prueba *t de student* para muestras independientes (a pesar de que la variable es discreta, en la literatura se registra un uso de consideración de medias para poder aplicar un análisis perimétrico dada su potencia estadística). Por su parte, para el análisis del tipo de resolución de conflicto, se aplicó la prueba chi cuadrado para determinar la significatividad de la asociación entre dicha variable y el tipo de tarea.

Resultados

En cuanto a la construcción dialógica, la Tabla 2 presenta los descriptivos de cada tipo de mensaje, en ambas tareas.

Tabla 2
Cantidad de Tipos de mensajes en función del tipo de tarea (f, M y DE)

Tipo de mensaje	Tipo de Tarea	
	Lectura de Tabla	Ordenar Causas
Punto de vista	196 4.78(3.45)	377 5.21 (3.91)
Argumentación	64 1.35(1.33)	82 2.60 (2.60)*
Acuerdo/desacuerdo	49 1.46 (1.55)	122 2.46 (2.50)
Elemento relacional	62 1.60 (2.26)	78 1.57 (2.37)
Organizativo	55 1.64 (1.98)	46 1.14 (1.48)

Nota: *Diferencia estadísticamente significativa ($t = -2,26$, $gl = 54$, $p < 0,05$)

La principal distinción entre ambas tareas se observa en torno a la categoría Argumentación, la cual presenta valores superiores en Ordenar Causas con respecto a Lectura de Tablas. El resto de los códigos no arroja diferencias estadísticamente significativas según la tarea.

Por otro lado, con relación al tipo de resolución del conflicto, en general se registraron 23 interaccio-

nes simétricas argumentadas, mientras que 24 fueron de tipo asimétrico argumentado, lo que indica un predominio global de la argumentación en todas las díadas, más allá del tipo de tarea. En menor medida (5) se encontraron interacciones asimétricas con exposición de puntos de vista, seguidas de 1 asimétricas con exposición de puntos de vista y solo 3 casos de no consenso.

Como puede observarse en la Tabla 3, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas, sin embargo, se encuentra una tendencia en Lectura de Tabla a la simetría argumentada y en Ordenar Causas a la asimetría argumentada. Esto mostraría que lo hallado anteriormente respecto de la mayor cantidad de argumentos en Ordenar Causas no garantiza una resolución simétrica, sino que se acentúan las posiciones individuales.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la construcción dialógica y el tipo de resolución de conflicto sociocognitivo en díadas de estudiantes ingresantes universitarios, que realizaron dos tipos de tareas: leer e interpretar tablas de frecuencia y ordenar las posibles causas de una problemática social. En ambas tareas, los integrantes de la díada presentaban puntos de vista iniciales diferentes entre sí sobre la forma de resolución, medidos mediante un pre-test.

En cuanto a la construcción dialógica, la principal diferenciación refiere a que la tarea de ordenamiento de causas, en comparación con lectura e interpretación de tabla, registra más mensajes del tipo argumentativo (en sus distintos grados de *argumentatividad*: expresión de puntos de vista, de fundamentaciones,

de acuerdos/desacuerdos). En cambio, en lo que respecta a los códigos menos vinculados con la resolución cognitiva de la tarea (predominantemente “sociales”), léase, relacionales y organizativos, se observan valores similares entre ambas condiciones.

Pueden proponerse dos líneas interpretativas de dichos resultados. Primero, las tareas de Ordenamiento de causas estarían propiciando mayormente la actividad argumentativa porque, al tratarse de un estudio en el que participaron estudiantes de una carrera de ciencias sociales, éstos tendrían un mayor nivel de implicancia en ese tipo de actividad (se recuerda que la tarea se basaba en fenómenos de naturaleza social en la que se debía ordenar posibles causas), comparado con la lectura de tablas cuantitativas (Peralta & Roselli, 2018). Dicha implicancia podría entenderse tanto a nivel de competencia cognitiva y/o de interés/motivación personal; es decir, tal vez les resulte menos complejo y/o más atractivo, respectivamente, argumentar sobre un tema de opinión que sobre datos cuantitativos organizados en una tabla. Siguiendo esta línea de reflexión, sería interesante extender esta investigación a estudiantes de otras carreras, por ejemplo, de ciencias exactas, cuyo perfil está más enfocado en el trabajo con datos cuantitativos. En este sentido, si bien hay antecedentes que analizaron la especificidad de la argumentación escrita en diferentes disciplinas universitarias (Molina & Padilla, 2013), ésta no fue considerada según sus variaciones en diferentes tipos de tarea colaborativa.

Una segunda línea interpretativa relativa al hallazgo previo refiere específicamente a una variable interviniente en el proceso de lectura e interpretación de una tabla: el nivel o profundidad de dicha comprensión. En este sentido, estudios previos (Castellaro

Tabla 3
Tipo de resolución del conflicto según tipo de tarea

Tipo de Tarea	Tipo de resolución del conflicto					
	Argumentada		Con exposic. de p. de vista		No consensuada	Total
	Simétrica	Asimétrica	Simétrica	Asimétrica		
<i>Lectura de Tabla</i>	15 53,6%	10 35,7%	0	1 3,6%	2 7,1%	28 (100%)
<i>Ordenar causas</i>	8 28,6%	14 50%	1 3,6%	4 14,3%	1 3,6%	28 (100%)

& Roselli, 2019, 2020; Gabucio et al., 2011) reportan cuatro niveles progresivos de comprensión, que van desde describir datos explícitos en la tabla (por un ejemplo, el significado de un valor numérico en una celda) hasta inferir datos no directamente disponibles en la tabla, incluso, inferencias globales a otras situaciones análogas. Al mismo tiempo, se ha encontrado una vinculación teórica positiva entre dicho nivel de comprensión de la tabla logrado por la diada y la presencia de argumentación y/o fundamentación durante ese proceso (Castellaro & Roselli, 2021). Por ejemplo, lograr la inferencia de datos de la tabla exigiría mayor argumentación que simplemente describirla. En función de esto, podría pensarse que el menor grado de argumentatividad registrado en la Lectura de Tabla, (comparado con Ordenamiento), no radica en la diferencia inter-tarea *per se*, sino que ello estaría mediado por un nivel de comprensión básico de la tabla, principalmente basado en los aspectos descriptivos y/o superficiales de dicho sistema.

Otro aspecto considerado en este estudio fue el tipo de resolución del conflicto entre las perspectivas individuales de los individuos. En este sentido, sobresalen dos hallazgos. En primer lugar, se identificó una tendencia en la Lectura de tabla hacia las resoluciones simétricas argumentativas y del Ordenamiento de causas hacia las resoluciones asimétricas argumentativas. Este resultado coincidiría con Peralta y Roselli (2017), quienes concluyeron que las tareas lógicas propician resoluciones dialógicas argumentativas e integrativas de los dos puntos de vista originales, mientras que las de opinión favorecen las resoluciones individualistas y asimétricas. En segundo lugar, si se analizan construcción dialógica y tipo de resolución en conjunto, puede observarse que en Lectura tablas predominó una resolución simétrica del conflicto, pero con una menor cantidad de argumentación (en comparación al Ordenamiento de causas). Probablemente este resultado indique que cuando la tarea no es de la especificidad del sujeto o le plantee una dificultad significativa, la participación tiende a ser simétrica y basada en escasos argumentos, dado que los conocimientos básicos para poder argumentar son pocos y, por consiguiente, el intercambio dialógico finaliza pronto. Lo contrario ocurre en la tarea de

Ordenamiento de Causas, en la que los sujetos creen tener mayor conocimiento del asunto, argumentando en mayor medida, aunque menos proclives a abandonar sus posiciones iniciales en pos de una posición en común. Queda pendiente para próximos estudios, realizar una comparación con otros tipos de tareas como, por ejemplo, tareas donde los sujetos deban desarrollar una posición respecto a una situación problemática. Asimismo, se requeriría de comparar estos resultados con los de un grupo control constituidos por diadas formadas al azar (sin buscar la heterogeneidad como en este estudio), esto permitiría observar cuanto de las variaciones encontradas dependen de la heterogeneidad y cuanto del tipo de tarea.

En síntesis, estos resultados permiten vislumbrar la necesidad de analizar dos cuestiones: por un lado, la resolución de conflictos en otros tipos de tareas; por el otro, la comparación de los resultados obtenidos con estudiantes de otra formación (por ejemplo, estudiantes de ciencias exactas). Finalmente, también indican la importancia de tener en cuenta la especificidad de la tarea a realizar, pensando en el ámbito educativo, tomando en consideración que las resoluciones esperadas, es decir, simétricas y argumentativas, se producen cuando se cumplen requisitos precisos, como, por ejemplo, un tipo de tarea vinculada con el interés del participante y su formación.

Referencias

- Andriessen, J. (2009). Argumentation in Higher education: examples of actual practices with argumentation tools. In N. Muller Mirza & A.N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp.195-235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_8
- Andriessen, J. & Schwarz, B. (2009). Argumentative design. In N. Muller Mirza y A.N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp. 145-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_6
- Andriessen, J., Baker, M., & Van der Puil, C. (2011). Socio-cognitive tension in collaborative working relations. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Saljo. (Eds.), *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices* (pp. 222-242). Routledge.

- Arterberry, M., Cain, K., & Chopko, S. (2007). Collaborative problem solving in five-year-old children: Evidence of social facilitation and social loafing. *Educational Psychology, 27*(5), 577-596. <https://doi.org/10.1080/01443410701308755>
- Asterhan, C. S. C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation: Conceptualization and quantitative assessment. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 251-271). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Baker, M., Andriessen, J., Lund, K., van Amelsvoort, M. & Quignard, M. (2007). Rainbow: A framework for analysing computer-mediated pedagogical debates. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 2*(2), 315-357. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9022-4>
- Baker, M. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interactions et cognitions, 1*(2-3), 157-191.
- Baker, M. (1998). Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, 17-18*, 133-167.
- Baker, M. (2003). Computer-mediated Argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments*, (pp. 47-78). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0781-7_3
- Baker, M. (2009). Intersubjective and intrasubjective rationalities in pedagogical debates: Realizing what one thinks. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction* (pp. 145-158). Routledge.
- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In N. Muller Mirza & A.N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 127-144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_5
- Baker, M. (2015). The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research. *Scrutinizing argumentation in practice, 9*, 175. <https://doi.org/10.1075/aic.9.10bak>
- Baker, M. J., & Schwarz, B. B. (2019). Argumentexturing: A framework for integrating theories of argumentation and learning. In F. H. van Eemeren & B. Garssen *Argumentation in Actual Practice: Topical studies about argumentative discourse in context* (pp. 195-210). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.17.11bak>
- Blaye, A., Light, P., & Rubtsov, V. (1992). Collaborative learning at the computer; How social processes 'interface' with human-computer interaction. *European Journal of Psychology of Education, 7*(4), 257-267. <https://doi.org/10.1007/BF03172892>
- Butera, F.; Sommet, N. y 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>
- Capraro, V. & Barcelo, H. (2015). Group Size Effect on Cooperation in One-Shot Social Dilemmas II: Curvilinear Effect. *PLoS ONE 10*(7): e0131419. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2425030>
- 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>
- Castellaro, M., Peralta, N. S., & Curcio, J. M. (2020). Estudio secuencial de la interacción sociocognitiva durante la resolución de problemas lógicos. *CES Psicología, 13*(1), 2-17. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.1>
- Castellaro, M., & Roselli, N. (2018). Resolución colaborativa de problemas lógicos en condiciones de simetría y asimetría cognitiva. *Propósitos y representaciones, 6*(1), 135-198. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.196>
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana, 23*(1), 43-61.
- 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>
- Damsa, C., Ludvigsen, S., & Andriessen, J. (2013). Knowledge co-construction: Epistemic consensus or relational assent. *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning, 97-119*.
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses Universitaires Grenoble.
- 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.
- Felton, M., Crowell, A., Garcia-Mila, M., & Villarroel, C. (2019). Capturing deliberative argument: an analytic coding scheme for studying argumentative dialogue and its benefits for learning. *Learning, Culture and Social Interaction, 100350*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100350>
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C. & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge

- building. *British Journal of Educational Psychology*, 22(1). <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- García Romano, L., Condat, M. E., Occelli, M. & Valeiras, N. (2016). La dimensión argumentativa y tecnológica en la formación de docentes de ciencias. *Ciência & Educação*, 22(4), 895-912. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160040005>
- García-Milá, M., Gilbert, S., Erduran, D. & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. <https://doi.org/10.1002/sc.21057>
- García-Milá, M., Pérez-Echeverría, M., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C. & Gabucio, F. (2015). Nuclear power plants? Yes or no? Thank you! The argumentative use of tables and graphs. *Infancia y Aprendizaje*, 7(40), 16-32.
- Gilly, M. (1992). Introducción: Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos. En A.N Perret-Clermont y M. Nicolet (Comps.), *Interactuar y Conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo* (pp. 23-31). Ediciones Deval.
- Gilbert, R., Barón, J., & Llanes, À. (2009). Manipulating cognitive complexity across task types and its impact on learners' interaction during oral performance. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4). <https://doi.org/10.1515/iral.2009.016>
- Gronostay, D. (2016). Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1482>
- Grossen, M. (2007). *Interaction et pensée: perspectives dialogiques*. Institut de psychologie-Université de Lausanne.
- Gutierrez, M. & Correa, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre física: un análisis Pragmadiáctico. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 55-63.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., & Macías, R. D. C. F. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educar*, 56(1), 15-34. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>
- Larraín, A., Freire, P. & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Perspectivas*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Le Bail, C., Baker, M. J., Détienné, F., Bernard, F. X., Charotfylaka, L., & Forissier, T. (2021). Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical contexts: An exploratory case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100477. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100477>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-posições*, 18(3), 75-92.
- 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.
- Martín-San José, J. F., Juan, M. C., Seguí, I. & García-García, I. (2015). The effects of computer-based games and collaboration in large groups vs. collaboration in pairs or traditional methods. *Computers & Education*, 87, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.018>
- McGrath, J. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Molina, M. E., & Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 62-79.
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European journal of social psychology*, 8(2), 181-192. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420080204>
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A-N. (2009). *Argumentation and education. Theoretical Foundations and Practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Peralta, N. (2012). Investigar la interacción sociocognitiva en el ámbito educativo: recorrido teórico y resultados empíricos de un estudio en el nivel universitario. *Ensemble*, 4, 1 – 14.
- Peralta, N., & Borgobello, A. (2007). Teoría del conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires*.
- Peralta, N., & Castellaro, M. (2018). Interacción e intersubjetividad: Investigando sus beneficios en el ámbito educativo. En J. Faccendini, P. Martino, M. Sironi y M. Terrádez (Comp.), *Caleidoscopio. Prácticas y Clínicas Psi en la Universidad* (pp. 247-259). UNR editora.
- Peralta, N., Castellaro, M. y 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., & Roselli, N. (2018). Estudio quase-experimental sobre argumentação em situações de dilema em diferentes condições de interação. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 15, 196-208. <https://doi.org/10.17648/eidea-15-1972>
- Peralta, N., & Roselli, N. (2017). Modalidad argumentativa en función del tipo de tarea y tamaño del grupo. *Cogeny. Journal of Reasoning and Argumentation*, 9, 67 – 83
- Peralta, N., & Roselli, N. (2016). Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 90-113.
- Peralta, N.; Roselli, N. & Borgobello, A. (2012). El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos. *Interdisciplinaria*, 29(1), 325-338. <https://doi.org/10.16888/interd.2012.29.2.8>
- Perret-Clermont A.N. (2022). Socio-cognitive Conflict. In Glăveanu V.P. (Eds.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_214-1
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Miño y Dávila Editores.
- Pfister, H. R., & Oehl, M. (2009). The impact of goal focus, task type and group size on synchronous net-based collaborative learning discourses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 161-176. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00287.x>
- Pohl, S. & Dejean, K. (2009). Analyse de l'effect du type de tâche sur l'évoution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif. *Reveu internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/ripes.88>
- Rodríguez, J., Correa, N. & Ceballos, E. (2016). Gestión multiperspectivista del discurso en la argumentación oral en contextos académicos. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 436-465. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189121>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford university press.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y aprendizaje*, 35(2), 233-252. <https://doi.org/10.1174/021037012800217970>
- Roselli, N. (2011). Proceso de construcción colaborativa a través del chat según el tipo de tarea. *Revista de Psicología*, 29(1), 3-36. <https://doi.org/10.18800/psico.201101.001>
- Roselli, N. (2016). Los beneficios de la regulación externa de la colaboración sociocognitiva entre pares: ilustraciones experimentales. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 354-367.
- Roselli, N. (2016). Modalities to Collaborate in the Social Construction of Conceptual Maps: A comparison between individual and collective productions. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1058-1064. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-7>
- Roselli, N., Dominino, M. & Peralta, N. (2010). Influencia del tipo de tarea sobre la interacción colaborativa en equipos virtuales. *Psicología General y Aplicada*, 63(1-2), 99-119.
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. N. (2009). The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312. <https://doi.org/10.1159/000233261>
- Santibáñez, C.; Migdalek, M.; Rosemberg, C. (2016). Estilos argumentativos en jóvenes universitarios chilenos: Implicancias para una pedagogía colectiva. En C. Santibáñez (Comp.), *Ecología Argumentativa Universitaria: Desde la Realidad a los Conceptos*, (pp.161-186).
- Solar, H. & Deulofeu, O. (2016). Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas. *Bolema, Rio Claro*, (30)56, 1092 – 1112. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a13>
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragmatic-Dialectical Perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95381-6>
- Van Eemeren, F. H, Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410602442>
- Villarroel, C., Garcia-Mila, M., Felton, M., & Miralda-Banda, A. (2019). Effect of argumentative goals in the quality of argumentative dialogue and written argumentation. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 37-86. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550162>
- Yilmaz, Y., & Granena, G. (2010). The effects of task type in synchronous computer-mediated communication. *ReCALL*, 22(1), 20-38. <https://doi.org/10.1017/S0958344009990176>

Anexo 1*Ejemplo de tabla expuesta en la tarea Lectura de Tabla*

Grado de superstición	Nivel educativo			
	Primaria completa y secundaria incompleta		Secundaria completa y Universitarios	
	Lugar de residencia		Lugar de residencia	
	Campo	Ciudad	Campo	Ciudad
Supersticioso	50	40	30	30
Ocasionalmente supersticioso	30	30	30	30
No supersticioso	20	30	40	40
Total	100	100	100	100
Total	200		200	

Anexo 2*Ejemplo de reactivo de la tarea Ordenar Causas*

¿Cuál es la principal causa de la deficiente situación del sistema educativo?

Escasez de compromiso docente	
Desinterés de los padres por la educación de los hijos	
Deficiente formación docente	
Baja credibilidad social del valor de la educación	
Bajo nivel de exigencia a los estudiantes	
Falta de presupuesto educativo adecuado	
Cultura juvenil “facilista” y del no esfuerzo	