

## **¿Y SI OFRECEMOS UN CONTEXTO PROTEGIDO PARA DISENTIR? ELABORACIÓN DE CONTROVERSIAS SOBRE CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS AL PARTICIPAR DE UN DISPOSITIVO DE DEBATE Y DE UNO DE JUEGO**

### ***WHAT IF WE OFFER A PROTECTED CONTEXT TO DISSENT? ELABORATION OF CONTROVERSIES ABOUT EPISTEMOLOGICAL BELIEFS WHEN PARTICIPATING IN DEBATE AND SERIUS-GAME DEVICES***

**MACARENA SANHUEZA CÉSPEDES**

Escuela de Psicología,  
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile  
misanhue@uc.cl

**CHRISTIAN SEBASTIÁN BALMACEDA**

Escuela de Psicología,  
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile  
csebasti@uc.cl

\*Autor de correspondencia

*Resumen: Desarrollar creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje es un desafío relevante y pendiente en la formación docente. Un potencial recurso para afrontarlo es la argumentación con pares, pues habilita examinar críticamente distintas perspectivas y evaluar las propias. Dispositivos diseñados para ello deben tanto agudizar la controversia de ideas como minimizar potenciales amenazas sociales y reputacionales que la contraposición en torno a estas creencias genere. Dos tipos de dispositivos que pueden contribuir a estos fines son el debate y el juego. El debate legitima la polarización, pero puede limitar el involucramiento mediante la acentuación de dinámicas disputacionales. El juego, gracias a sus reglas y al mundo ficticio que genera, puede ofrecer contextos de conversación novedosos y habilitar espacios seguros para ensayar argumentos nuevos. Este artículo presenta un estudio de caso que analiza discusiones de dos grupos de estudiantes de Pedagogía General Básica que participaron en dispositivos de debate o juego. Durante rondas de discusión de 10 minutos, las participantes asumieron roles designados y discutieron temas vinculados a conocimiento y aprendizaje. Los resultados presentan las controversias suscitadas y el modo en el que las participantes las gestionaron. Describimos qué caracterizó la actividad argumentativa configurada en cada dispositivo, deteniéndonos en los aspectos de regulación*

*socioafectiva. En ambos grupos las participantes usaron los recursos discursivos ofrecidos por el dispositivo mismo para comentar la actividad y gestionar su participación. Al hacerlo, regularon las controversias y tensiones relacionales que surgieran –lo que en ocasiones favoreció la discusión, y en otras pareció diluirla. Es saliente el uso de la narrativa lúdica del juego para referirse a la propia actividad y regular la distancia o involucramiento en ella cuando resulta necesario.*

**Palabras Clave:** *Argumentación, Creencias Epistemológicas, Juego Serio, Debate*

**Abstract:** *Developing epistemological beliefs and beliefs about learning is a pending challenge in teacher training. A potential resource to deal with it is argumentation with peers since it enables critical examination of different perspectives and evaluating our own. Educational devices designed for this must both maximize the controversy and minimize potential social and reputational threats since these beliefs gravitate on identity and resist being subjected to examination. Two types of devices that can contribute to these ends are debate and games. Debate legitimizes polarization but can limit engagement by accentuating dispute dynamics. Games, thanks to their rules and the fictional world they generate, can offer novel conversational contexts, and enable safe spaces to rehearse new arguments. This article presents a case study that analyses discussions of two groups of Primary School teacher students who participated in debate or game devices. During 10-minute discussion rounds, participants assumed designated roles and discussed topics related to knowledge and learning. The results present the controversies raised and how the participants managed them. We describe what characterized the argumentative activity that was configured in each device, focusing on aspects of socio-affective regulation. In both groups, the participants used the discursive resources offered by the device itself to comment on the activity and manage their participation. In doing so, they regulated the controversies and relational tensions that arose – which sometimes favoured the discussion and sometimes seemed to dilute it. The use of the playful narrative of the game to refer to the activity itself and regulate the distance or involvement in it when necessary is salient.*

**Keywords:** *Argumentation, Epistemological Beliefs, Serious Game, Debate*

## Introducción

Un desafío central para la formación inicial docente es el desarrollo de las creencias de las y los estudiantes acerca de la naturaleza del conocimiento y el conocer –creencias epistemológicas– y acerca de los procesos de aprendizaje (Berger et al., 2018; Guerra Zamora, 2013; Hofer, 2017). De modo general, las creencias de los docentes se han vinculado con la calidad de los aprendizajes que estos promueven, y en particular, creencias epistemológicas más desarrolladas han sido asociadas a alto desempeño académico (Greene et al., 2018) y a la promoción de formas avanzadas de pensamiento (Bråten et al., 2017; Greene & Yu, 2016). El desarrollo de las creencias epistemológicas de los futuros docentes es un objetivo clave para la formación docente, pero que aún no logra ser alcanzado (Lunn Brownlee et al. 2017)

Una de las explicaciones de por qué resulta difícil el desarrollo de creencias epistemológicas en contexto de formación es que constituyen un sistema de concepciones previas muy difícil de discutir y evaluar reflexivamente (Guerra Zamora et al., 2018). Estas se construyen tempranamente y operan de manera implícita, se encuentran vinculadas con movimientos identitarios que han impulsado a las estudiantes a involucrarse en la carrera de pedagogía y, en tanto forma de conocer, logran coexistir con conocimiento disciplinar que lógicamente puede contradecirlas, sin cuestionarse mutuamente (Fives y Buehl, 2012; Limón, 2001).

Sabemos que argumentar con otros puede promover aprendizajes complejos. Investigadores coinciden en que las conversaciones argumentativas posibilitan la consideración real de otras perspectivas y la evaluación de la propia (Greco, 2017; Howe, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007). Más que en los acuerdos alcanzados, la clave estaría en las controversias desarrolladas al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009). Serían las contradicciones irresolutas las que pueden gatillar posteriores resoluciones conducentes al aprendizaje (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017).

Sin embargo, no todas las conversaciones argumentativas permiten el desarrollo de estas controversias. Es habitual que las personas prioricen resguardar su reputación o sus relaciones interpersonales evitando argumentar (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Stein y Bernas, 1999). Esto se hace especialmente presente cuando la tarea demanda disputar frontalmente con pares, y la situación focaliza las dinámicas interpersonales en tensión (Asterhan y Babichenko, 2015). En el caso de las creencias epistemológicas, esta dificultad puede agudizarse debido al especial compromiso identitario que involucra cuestionarlas, y a la facilidad que tienen las y los estudiantes de recurrir a respuestas disciplinariamente aceptadas para eludir conflictuarlas. Esto hace especialmente necesario diseñar dispositivos pedagógicos que promuevan la consideración efectiva de distintas perspectivas para conflictuar las propias creencias, y que se hagan cargo de las dinámicas socioafectivas en juego (Buchs et al., 2004; Muller Mirza, 2015; Tartas et al., 2016).

Como parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de las creencias epistemológicas, diseñamos dos dispositivos controversiales que tomaban la forma de un juego y un debate. Con ellos buscamos promover la emergencia y desarrollo de controversias en torno

a las propias creencias, y disminuir la amenaza que estas podían suscitar. Intencionamos el conflicto vía un ejercicio de posición forzada (verdadero/falso) frente a afirmaciones dilemáticas, y establecimos roles y reglas que demandaban la contraposición. Con el debate estudiamos un formato de conversación relativamente familiar, en el que quienes participan presumiblemente autorizan la contraposición de ideas. Dada la dificultad para contraponer ideas respecto de las creencias, esto resultaba especialmente relevante. Sin embargo, el debate puede acentuar dinámicas de reconocimiento social y limitar el involucramiento de participantes en el mismo (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Schwarz, 2016; Muller Mirza, 2015). Por ello, diseñamos una variante de la actividad en formato juego. El juego como alternativa permitía, al menos teóricamente, desarrollar estas conversaciones en un mundo lúdico ficticio (Brougère, 2002, 2012; DeSmet et al., 2014; Guerra Zamora et al., 2018) y, gracias a sus reglas, ofrecer un contexto de conversación que se diferencia notoriamente de la cotidianidad de las participantes. Con ello, permitiría habilitar un espacio seguro para ensayar otros modos de pensar (Bourgeois y Nizet, 1997; Higgins et al., 2012).

Mediante un estudio de caso, analizamos las particularidades de la actividad argumentativa generada en la participación de dos grupos de estudiantes de Pedagogía General Básica en el juego y debate diseñados. Describimos qué caracteriza la actividad argumentativa que se configura al participar en estos dispositivos controversiales, deteniéndonos especialmente en los aspectos de regulación socioafectiva en juego. Examinamos las particularidades que estos contextos de conversación ofrecen, y las posibilidades que estos habilitan para argumentar controversialmente en torno a la naturaleza del conocimiento y del conocer en contexto de la formación docente.

### **Argumentar para aprender**

En el contexto de este trabajo, entendemos la argumentación como una práctica discursiva en la que se defienden justificadamente puntos de vista y, a la luz de perspectivas contrapuestas, se consideran objeciones y límites que estos puedan tener (Andrews, 2009; Bova, 2017; Govier, 2010; Leitão, 2000, 2007). En un proceso de negociación, se tensionan y eventualmente modifican posturas inicialmente afirmadas. Dicha negociación constituye a la argumentación en una instancia privilegiada de construcción de conocimiento y desarrollo de pensamiento reflexivo (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2000, 2007; Muller Mirza et al., 2009; Schwarz & Linchevski, 2007).

Desde una perspectiva histórico-cultural, el pensamiento surge en relaciones sociales mediadas por el lenguaje, a través de la acción conjunta y dialogada (Leitão, 2007; Voloshinov, 2009; Vygotski, 1993, 2009). Con ello, es la reconstrucción individual (internalización) de procesos mediados por recursos semióticos socialmente disponibles, la que permite transformar el modo en el que se conoce la realidad (Álvarez-Espinoza y Sebastián, 2018; Larraín, 2017). La forma en la que las personas se conflictúan –es decir, toman conciencia de contradicciones en su modo de conocer– se desarrolla al participar de actividades

sociales que cuentan con recursos cognitivo-discursivos que habilitan este movimiento. La argumentación ofrece estos recursos al conducir al individuo a volcarse sobre su discurso para justificarlo y considerar sus limitaciones, evidenciadas por los contraargumentos (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016). Por ello, cuando argumentamos con otros podemos pensar de maneras novedosas.

La clave estaría en la controversia, y en su desarrollo al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009). Una vez que esta emerge en la argumentación, su resolución es importante en tanto se logra en el plano epistémico y no meramente en el plano social. Ahora bien, es habitual que las personas eviten argumentar en ciertos contextos, resguardando aspectos socioafectivos en juego (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018). Es fundamental que se sostenga y elabore la controversia en conjunto, en lugar de evadirla o resolverla “socialmente”, aunque la interacción termine con contradicciones no resueltas.

Dichas contradicciones irresolutas pueden gatillar posteriores resoluciones, que se trabajan individualmente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017). En términos de aprendizaje, lo que parece importar es la internalización de una manera de discutir con otros, por sobre las nuevas ideas resueltas. Aquella manera de discutir puede utilizarse para conducir el propio pensamiento, conflictuar el modo habitual de abordar algún tema y ensayar consigo mismo nuevas respuestas, al modo en el que se ensayaron y disputaron en colaboración con otros. Se constituye así habla interna argumentativa que permite guiar la propia acción (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007).

La actividad argumentativa, y las controversias que de ella se generan, no sólo se juegan en el plano cognitivo, sino que involucran a la unidad del psiquismo de quienes participan de esta. Al argumentar, tras la emergencia de un conflicto entre perspectivas, se inicia un proceso de elaboración, en el que se disputa y desarrolla cierta controversia. Dicha negociación implica un movimiento de las ideas caracterizado por la presencia de contraargumentación y réplicas (Leitão, 2000). Las personas justificamos y esgrimimos contraargumentos que interpelan en grados disímiles a las perspectivas contrapuestas, y respondemos considerando más o menos las posturas puestas en juego. Este movimiento no es necesariamente racional, en el sentido restringido del término. Más bien, en la argumentación humana predomina el uso de recursos retóricos –como es el caso de las estrategias de elusión–, que permiten desviar el foco de la disputa, obviando la controversia (Abbey y Valsiner, 2005; Josephs y Valsiner, 1998, Leitão, 2000). Estos permiten pesquisar si las perspectivas se transforman o no –y el sentido en el que lo hacen– durante una conversación (Felton et al., 2009). Este movimiento de ideas toma forma en un contexto interaccional cargado socioemocionalmente, necesario de considerar (Baker et al., 2013; Howe, 2017; Slakmon y Schwarz, 2019).

Al argumentar con otros, las personas provocan e interrogan, pero también bromean, comentan, se apoyan y evalúan. Así, quienes argumentan se comprometen o distancian de

las ideas que proponen, resguardando su reputación (Conlin y Scherr, 2018), y también tensionan o distienden el ambiente en el que discuten, (des)cargándolo afectivamente (Isohätälä et al., 2017; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Para argumentar, necesitan reconocer que es adecuado disentir en ese contexto y que no arriesgan su autovalía en ello. Sostenemos con ello que también la dimensión social y emocional de la argumentación se elabora colaborativamente, y repercute en el ejercicio cognitivo (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016; Slakmon y Schwarz, 2019; Sohr et al., 2018).

### **Promover contextos argumentativos para aprender**

Ya hemos adelantado que los contextos argumentativos inciden en las conversaciones que se desarrollan. Esto ya que, al argumentar, quienes disputan consideran la actividad social en la que están participando, los géneros o modos habituales de conversar en dicha actividad, las controversias en disputa, las (contra)opiniones presentes y plausibles, y las respuestas que pueden provocar sus enunciados (Billig, 1991, 1996). Esto se traduce, por ejemplo, en que las personas argumentan distinto en función de las metas que persigan al argumentar –por ejemplo si buscan persuadir o si buscan aprender un concepto al participar de un ejercicio pedagógico (Cano y Castelló, 2016; Leitão, 2000).

En este sentido, el contexto argumentativo dispondrá la emergencia y pertinencia de ciertos enunciados. Un mismo argumento puede ser mal o bien evaluado, en función del escenario en el que se juzgue (Andrews, 2009). Un experto esgrimirá distintos argumentos si defiende su teoría frente a sus pares o la presenta en una clase –y en cualquier caso, contará con mayor flexibilidad que un novato en el tema (Pérez-Echeverría y Bautista, 2009). Pero además, en función de sus metas, es concebible que alguien decida “argumentar mal” intencionalmente –por ejemplo, aspirando a cuidar una relación (Stein y Bernas, 1999).

Dicho lo anterior, no es sencillo promover un contexto argumentativo en el que resulte apropiado contrastar y evaluar la propia perspectiva (condición que, como hemos señalado, sería fundamental para el desarrollo del pensamiento). La contraposición argumentada demanda un contexto que sostenga relaciones cohesivas y respetuosas que permitan involucrarse en un ejercicio crítico que genera alta tensión afectiva (Isohätälä et al., 2017, Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016; Sohr et al., 2018). Los contextos argumentativos que promueven el aprendizaje serán aquellos que propicien interacciones en las que sea adecuado disentir y que equilibren movimientos de tensión y distensión relacional (Conlin y Scherr, 2018).

Una distinción entre contextos argumentativos que ha mostrado diferencias en cuanto a su efecto sobre el aprendizaje es la que distingue entre contextos disputacionales y deliberativos. En los primeros, participantes defienden un punto de vista y cuestionan posturas alternativas para convencer a un oponente de cambiar su posición. En los segundos, el objetivo de quienes participan es llegar colaborativamente a una conclusión mediante el contraste y evaluación de alternativas (Asterhan y Babichenko, 2015; Asterhan y Hever, 2015; Felton et al., 2009; Felton et al., 2015). La explicación de esta diferencia radicaría en

que extrapolando a la argumentación para el aprendizaje, se espera que [en el contexto disputacional] los alumnos sean menos propensos a compartir sus propias ideas incompletas, a considerar puntos de vista alternativos, a construir en colaboración nuevas explicaciones y a criticar las ideas de sus compañeros (p.741). Dicho de otro modo y a la luz de los resultados de su propio estudio en el área de la química, Asterhan y Babichenko (2015) sostienen que, dado un contexto de controversia entre pares, los estudiantes obtienen una mejor comprensión conceptual de la argumentación con un compañero en desacuerdo cuando la situación les lleva a centrarse menos en las dimensiones interpersonales y sociales de la situación (p.748).

En este punto, un aspecto relevante para esta investigación, y novedoso en el campo de argumentación para promover aprendizaje dice relación con aquellos objetos de aprendizaje que tienen un mayor peso identitario y que evocan alto involucramiento afectivo, ofreciendo otras dificultades a la argumentación (Asterhan y Hever, 2015; Slakmon y Schwarz, 2019). Tal es el caso de las creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje para docentes en formación; quienes al participar en situaciones que buscan promover el aprendizaje a través de la evaluación colaborativa de argumentos han mostrado una fuerte tendencia a eludir las controversias y tender rápidamente a acuerdos en base a discursos validados en la disciplina (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015).

Como hemos señalado, argumentar, en la medida que demanda tomar una posición y defenderla a la luz de contraargumentos, compromete en cierta medida la propia identidad. Esto puede ser beneficioso para el aprendizaje en la medida que involucra a quienes someten a discusión sus puntos de vista (Slakmon y Schwarz, 2019), pero implica también que quienes argumentan recurran a diferentes estrategias para cuidar la propia reputación, en ocasiones a costa de la elaboración argumentada de ideas (Buchs et al., 2004; Sohr et al., 2018). Objetos de aprendizaje poco estructurados y que no cuentan con una respuesta correcta observable resultan esquivos (Schwarz y Linchevski, 2007) y esto puede agudizarse aún más, cuando estos resultan identitariamente relevantes. Si bien, la vinculación identitaria con un objeto puede conducir a involucrarse en cierto proceso de aprendizaje, ello implica que aprender –cambiar la manera de conocer este objeto– demandará transformar aspectos identitarios significativos para ellas (Sebastián, 2007; Sebastián y Gallardo, 2016). Si aprender es transformar los modos de conocer, mientras más identitariamente comprometedor sea el objeto de aprendizaje, más requerirá a quienes aprenden “transformarse”. Cuando esta demanda se vive como amenaza, puede dificultar seriamente el involucramiento con el proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009a; Muller Mirza et al., 2009; Sebastián y Gallardo, 2016). Por ello, resulta un desafío generar actividades de aprendizaje que permitan a los docentes cuestionar las propias creencias epistemológicas, explorar perspectivas y elaborar modos alternativos de pensar (Guerra et al., 2018) en contextos que, al mismo tiempo, lleven a los participantes a focalizarse lo menos posible en los aspectos interpersonales de la situación (Asterhan & Babichenko, 2015).

### **Dispositivos para promover controversia: el debate y el juego**

Los dispositivos de enseñanza-aprendizaje son el conjunto de medios, condiciones, recursos y estrategias organizadas de manera intencional, sistemática y secuencial, con el fin de promover aprendizajes. Más que la experiencia concreta de quien aprende o los resultados alcanzados, este concepto releva el punto de vista de quien intencionalmente organizó y dispuso para hacer aprender (Bourgeois, 2009b). Si queremos promover cuestionamiento de las creencias, resulta fundamental diseñar dispositivos que promuevan el involucramiento efectivo de quienes participan del ejercicio argumentativo.

Como hemos visto, para efectos de promover el desarrollo de controversias en relación con las creencias epistemológicas en docentes, cuesta pensar en el diseño de tareas de carácter deliberativo. Estas buscan construir conclusiones colaborativamente, contrastando, comparando y evaluando alternativas; pero por la tendencia a alcanzar rápido acuerdo vía respuestas disciplinariamente correctas (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015), parece necesario recurrir a mecanismos que agudicen y sostengan el ejercicio controversial. Doise y Hanselmann (1990) y Muller Mirza (2015) sugieren que sería posible y productivo disponer actividades que propicien la confrontación de puntos de vista entre pares y reduzcan la primacía de criterios de regulación social al momento de enfrentar el desacuerdo, promoviendo así conflicto cognitivo. Sin embargo, esto demanda a nivel de diseño la gestión activa de las tensiones relacionales involucradas en la confrontación, de modo que se promueva efectivamente la exploración de diversas formas de pensar mediante la toma de posición justificada y la contraposición de perspectivas (Asterhan y Schwarz, 2016).

Una práctica que se ha mostrado efectiva para favorecer la contraposición de ideas es la discusión desde posturas extremas, defendidas por distintos participantes. Si bien esto se puede lograr invitándoles a argumentar sobre ideas propias en las que tengan diferencias (Buchs et al., 2004; Doise et al., 1975), también se ha logrado situando de manera dirigida a quienes argumentan en posiciones divergentes (Doise y Hanselmann, 1990; Tartas et al., 2016). Puede solicitarse incluso a quienes participan asumir puntos de vista que no les representen, aspirando a que esto permita cuestionar los propios puntos de vista menos amenazantemente (Bourgeois y Nizet, 1997). Ahora bien, Green y Armstrong (2011) reportan que argumentar mediante la toma de posturas ajenas puede no ser efectivo cuando a quienes participan les cuesta considerar detenidamente perspectivas que no comparten. Para promover aprendizaje, resulta fundamental que la actividad de contraposición permita evaluar distintas perspectivas. Y para lograr dicha evaluación, resulta fundamental el modo en el que se presenta la tarea y la gestión de las relaciones interpersonales al momento de contraponer ideas y sostener desacuerdos.

Una manera de responder a esta dificultad puede hallarse en el diseño de dispositivos pedagógicos que constituyan espacios protegidos de aprendizaje (Bourgeois y Nizet, 1997). Estos brindan seguridad psicológica para explorar sin percibir consecuencias directas en la propia reputación (Mornata y Cassar, 2018). Al participar de un dispositivo que promueva

argumentación, las personas se exponen a ser juzgados por sus pares y a tensionar relaciones interpersonales (v.g. Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018). Ofrecer espacios protegidos para disputar podría promover argumentación sin comprometer aspectos fundantes de la propia identidad, ofreciendo la seguridad emocional necesaria para garantizar un espacio de pensamiento que permita criticar y crear diversas posiciones (Tartas et al., 2016).

En esta línea, Bourgeois (2009a) propone generar actividades que favorezcan múltiples intercambios entre pares, y en las cuales se distribuya quién inicia dichos intercambios. Además, señala que la relación entre quienes argumentan debe ser percibida como suficientemente simétrica (en términos de estatus) y favorecer la construcción sobre lo conversado. Para ello, resulta importante que se combine divergencia en el plano cognitivo, y cordialidad y respeto en el plano socioafectivo.

Ahora bien, aunque un dispositivo puede hacer más probable una cierta interacción, su efecto sobre quienes participen de este no es mecánico. Las y los estudiantes se apropian de manera creativa de las instrucciones y otros elementos de los dispositivos (Asterhan et al., 2010). El estudio de cómo estos factores efectivamente dan forma a la interacción, es un área de investigación cuyo desarrollo es todavía incipiente (Asterhan & Babichenko, 2015; Howe et al., 2000).

En ese marco, y como parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de las creencias epistemológicas en contexto de la formación inicial docente, diseñamos dos dispositivos controversiales que tomaban la forma de un juego y un debate. Intencionamos el conflicto de creencias vía un ejercicio de posición forzada (verdadero/falso) frente a afirmaciones dilemáticas. En el diseño, defender esta posición permitía considerar distintas perspectivas, sin tener que comprometerse personalmente con lo defendido y, con ello, sostener la controversia con mayor facilidad. El juego y debate tenían características estructuralmente similares, y con ellos buscamos generar distintos contextos argumentativos para el ejercicio de disenso. Dadas las características de la tarea, no esperábamos promover una transformación cabal de las creencias epistemológicas, sino más bien evaluar el potencial del ejercicio para promover su cuestionamiento, incorporando dichos aprendizajes en futuras fases del proceso de investigación.

El debate es un formato de conversación relativamente familiar, que genera un contexto en el que es legítimo polarizar y contraponer ideas. En él pueden ensayarse ideas extremas con las que las participantes no se encuentren plenamente identificadas. Por ello, muchos han destacado su potencial formativo y evaluativo en educación (Alén et al., 2015; Dy-Boarman, Nisly y Costello, 2018; Hamouda y Tarlochan, 2015). Sin embargo, este recurso puede ocupar un lugar cotidiano en la vida de los estudiantes dada su utilización en el contexto escolar como medio de evaluación. En lugar de constituirse como un espacio protegido (sin consecuencias identitarias), este puede vincularse con atribuciones de competencia, marcadores de estatus y valoración social en contexto educacional (Ainsworth et al., 2011; Hartin et al., 2017; Saito y Fujinami, 2011). Producto de ello, las participantes también podrían limitar su propio involu-

cramiento en el mismo y evitar la consideración efectiva de distintas perspectivas (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Schwarz, 2016; Muller Mirza, 2015)

Por otra parte, se ha propuesto los juegos serios como estrategias especialmente productivas para promover aprendizaje (de Freitas, 2006). Actividades argumentativas en este formato pueden promover seguridad psicológica (Mornata y Cassar, 2018) favoreciendo que los participantes sostengan la contraposición. El juego puede contar con reglas en las que disentir esté mandado y, mediante una narrativa, sumergir a quienes jueguen en un mundo ficticio que delimite claramente la actividad. Con ello, habilita ensayar y evaluar puntos de vista, disminuyendo la percepción de consecuencias negativas que esto pueda traer en el mundo real, y sostener así el involucramiento (Brougère, 2002, 2012; de Freitas, 2006; DeSmet et al., 2014; Susi et al., 2007). Los juegos podrían generar un contexto argumentativo que se diferencie notoriamente de la cotidianidad de las participantes, y con ello favorecer un espacio seguro para ensayar otros modos de pensar (Bourgeois y Nizet, 1997; Higgins et al, 2012).

A continuación presentamos un estudio de caso en el que analizamos las particularidades de la actividad argumentativa configurada tras la participación de dos grupos de estudiantes de Pedagogía Básica en el juego y debate diseñados. Describiremos las formas en las que las participantes se involucran en el ejercicio de oposición forzada promovida por los dispositivos. Caracterizaremos cómo generan y sostienen desacuerdos en torno a las creencias, los aspectos de regulación socioafectiva en juego, y las particularidades de los dispositivos de debate y de juego a las que recurren para realizar dicha regulación.

## **Método**

Estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad chilena participaron en un estudio que buscó promover cambio de creencias epistemológicas mediante dos dispositivos de aprendizaje. Fueron parte de una actividad grupal que podía tomar la forma de un debate o de un juego, y que tuvo una duración de alrededor de una hora. Durante el proceso de levantamiento de datos, reconocimos la necesidad de explorar concretamente cómo las estudiantes se involucran y lidian con la controversia durante el ejercicio. Para estudiar estas interacciones en detalle, seleccionamos rondas de discusión de dos grupos –uno que participó de un juego y otro de un debate-; y analizamos este material en un estudio cualitativo de caso, de carácter exploratorio, que nos permitiera describir cómo las participantes participan del ejercicio argumentativo promovido por los dispositivos. Dicho análisis es el que reportamos en este artículo, y que desarrollamos en el contexto de la tesis de magister de la primera autora, bajo la guía y colaboración del segundo autor -quien además es el investigador responsable del proyecto en el que se inscribió este trabajo.

## **Participantes**

En el estudio inicial participaron 56 estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad tradicional privada chilena, que fueron distribuidas en 11 grupos. Convocamos a

todas las estudiantes que cursaban sus primeros tres años de carrera vía un correo institucional, redes sociales, invitación abierta en aula por parte de docentes, y convocatoria en los patios. Invitamos a las participantes a una actividad colaborativa sobre creencias sobre el conocimiento y aprendizaje, y como retribución ofrecimos una tarjeta de regalo (*giftcard*) de una librería.

Para efectos de este subestudio, luego de revisar la totalidad del material, seleccionamos un grupo de juego y otro de debate (detalle de este proceso en apartado de análisis). El grupo que participó del juego se conformó con 4 estudiantes mujeres, 3 de ellas en su primer año de carrera y 1 en su segundo año. Una de las participantes estudiaba además psicología y otra era graduada de Ingeniería Comercial. Dos de las participantes de este grupo declararon conocerse y ser amigas. El grupo que participó del debate fue conformado por 5 mujeres que cursaban su primer año de carrera, todas ellas se conocían y 4 de ellas reportaron tener relaciones de amistad (ver Tabla 1).

*Tabla 1*

Caracterización de las participantes

	JUEGO	DEBATE
Nº DE PARTICIPANTES	4 (4 mujeres)	5 (5 mujeres)
AÑO DE CARRERA	1er año (3) y 2do (1)	1er año (5)
EDADES	19(2), 21, 26	19(3), 20(2)

### Instrumentos de recolección de datos

En contexto del proyecto mayor en el que se alojó este estudio, junto al equipo de investigación diseñamos un ejercicio de posición forzada que demandó a las participantes argumentar desde una postura binaria (verdadero/falso) respecto de afirmaciones sobre el conocimiento y los procesos de aprendizaje. Elaboramos afirmaciones dilemáticas, en las que resultase incómodo sostener términos polares. Con ello, procuramos que las participantes no estuviesen plenamente identificadas con lo defendido. Numeramos las afirmaciones y las presentamos en secuencia, constituyendo rondas de discusión en torno a cada afirmación. Para la mitad de los grupos que participaron encuadramos esta actividad como un ejercicio de debate, y para los restantes como un juego. A continuación, detallamos las interacciones críticas que compusieron cada ronda de discusión.

1. Distribución de roles: una persona toma y defiende una posición inicial, dos contraargumentan, una decide quien lo hizo mejor y –en algunos grupos, con independencia de su participación en un juego o del debate– otra participante apoya a quien toma la posición inicial.

2. La participante que inicia la ronda lee una tarjeta, toma una postura (verdadero o falso) y la justifica<sup>1</sup>.
3. Luego, dos participantes contraargumentan lo esgrimido por su compañera, defendiendo la postura opuesta. Para esto pueden servirse de un conjunto de temas y preguntas dispuestas por el equipo de investigación. También cuentan con un tiempo breve para realizar una fase preparatoria de los contraargumentos, conversándolos entre ellas, antes de presentarlos públicamente al grupo completo.
4. La primera participante cuenta con alrededor de un minuto para preparar su réplica al contraargumento y seguir sosteniendo –idealmente de manera más robusta– su postura inicial. En ciertos grupos, cuenta con la ayuda de una compañera para preparar su respuesta.
5. Luego de este tiempo la participante responde a los contraargumentos.
6. Quienes contraargumentan pueden volver sobre aspectos de su crítica que consideren que la primera participante no respondió satisfactoriamente; ésta replica a esas observaciones.
7. Al cierre, una última participante decide qué posición considera fue mejor argumentada. Los roles rotan y comienza una nueva ronda.

Para el debate ofrecimos materiales impresos en blanco y negro, y denominamos los roles “Argumentadora”, “Contraargumentadoras” y “Jueza”. Los temas y preguntas dispuestos por el equipo de investigación para apoyar la contraargumentación fueron listados en una hoja impresa. En el caso del juego, incorporamos marcadores que enfatizaran aspectos lúdicos, enmarcados en una narrativa ficticia de mafia. En este contexto narrativo, en cada ronda una “familia” es acusada de tener entre sus miembros a una presunta traidora quien se arriesga a “terminar en el fondo del río” si se prueba que lo es. Para defenderse, la “Presunta traidora” debe argumentar acerca de la verdad o falsedad de la tarjeta que le ha tocado. Las “Sicarias” son quienes contraargumentan y es el “Padrino”<sup>2</sup> quien juzga. Concordantemente, el juego fue presentado con el nombre “Por la boca muere el pez” e incluyó un tablero que representa el muelle en un río y un recipiente de plástico decorado con motivos acuáticos. Si el “Padrino” determinaba que las “Sicarias” argumentaron mejor su posición que la “Presunta traidora” un personaje de madera (*meeple*) que representaba al “miembro de la familia que terminó en el fondo del río” era depositado en dicho recipiente. En caso contrario, el personaje de madera volvía a la reserva de la jugadora. Habiendo comenzado el juego con seis personajes

---

1 En el proyecto en el que se enmarca este estudio, en algunas condiciones esta participante contaba con la ayuda de otra participante con quien podía preparar brevemente su justificación antes de presentarla públicamente al grupo completo. De los dos grupos incluidos en este estudio esto se verificó sólo para el grupo de debate

2 Este rol fue apropiado por las participantes, que nominaron como *Padrinas* a las encargadas de juzgar.

de madera cada una, al finalizar todas las rondas ganaba el juego aquella jugadora que tuviera más personajes de madera en su poder. Todos los materiales estaban coloreados y tenían el formato de los juegos comerciales de mesa incluidas las tarjetas en que fueron presentados los temas y preguntas dispuestos por el equipo de investigación para apoyar la contraargumentación durante el juego. Se incluyó un reloj de arena para marcar los tiempos.

Con estos roles y narrativa aspiramos a enfatizar la inmersión en un espacio ficcional de juego (Bedwell et al., 2012; Gray et al., 2010), construyendo un universo lúdico que enfatice y habilite actuar un “como si”, diferente de posicionamientos personales fuera de este ejercicio (Brougère, 2002, 2012).

### Procedimiento

Los dos grupos analizados tuvieron lugar durante el segundo semestre del año 2018. Convocamos a las estudiantes que participaron del debate en su sala de clases, mientras que quienes participaron del juego se inscribieron en diversas instancias. Esto explica que todas las participantes del primer grupo tuviesen vínculos previos. Esto no fue parte de nuestra estrategia de convocatoria, y más bien se relacionó con limitaciones de dicho proceso. Sin embargo, nos permitió explorar dos configuraciones grupales que podrían encontrarse en un aula universitaria.

Dos miembros del equipo de investigación recibimos a las participantes en una sala de reuniones de la Facultad de Educación. Antes de comenzar el ejercicio, les pedimos leer y firmar un consentimiento informado, y completar un cuestionario sobre creencias epistemológicas, que les tomó alrededor de media hora. En ese momento, comenzamos la videograbación con una cámara en 360°, dispuesta en el centro de la mesa en la que se desarrolló la actividad. Pedimos a las participantes presentarse y leímos en conjunto las instrucciones.

Comenzado el ejercicio, las participantes asumieron roles antagónicos en rondas de discusión de aproximadamente 10 minutos, durante alrededor de 50 minutos (ver Tabla 2). Al terminar, las participantes completaron un breve cuestionario sobre su experiencia de la actividad, compartieron sus impresiones sobre el ejercicio y recibieron sus tarjetas de regalo (*giftcards*).

*Tabla 2*

Caracterización de las rondas de discusión analizadas

	JUEGO	DEBATE
FECHA	Septiembre 2018	Octubre 2018
DURACIÓN DEL EJERCICIO	55 min	47 min
RONDAS DISCUTIDAS	6	5
DURACIÓN RONDA 4	12,22 min	10,02 min

	JUEGO	DEBATE
DURACIÓN RONDA 5	9,10 min	11,51 min
OBSERVACIONES	En la ronda 4 las participantes extienden la discusión usando las reglas (agregan 2° contraargumento y réplica).	

### Análisis

Comenzamos a desarrollar las hipótesis analíticas para este estudio en contexto del levantamiento de datos. La primera autora fue parte de la dupla que condujo los 11 grupos de discusión, y que sistematizó el proceso de implementación. En este proceso, nos llamó la atención el trabajo con el que las participantes encuadraban sus intervenciones y parecían cuidar la relación con sus pares, al tiempo que le hacían espacio al desacuerdo. Las interacciones observadas nos permitían explorar cómo desarrollaban, sostenían, eludían y a veces también retornaban a distintas controversias al participar del ejercicio argumentativo que diseñamos; valiéndose de intervenciones afectiva y relacionamente orientadas. Con ello, lo que en nuestro diseño inicial era un proceso de mediación para lograr un objetivo de aprendizaje, se tornó nuestro foco de análisis (Engle et al., 2007; Sandoval, 2014), dada la relevancia los procesos afectivo-relacionales en juego al momento de participar en dispositivos que se valen del disenso para promover aprendizaje.

Contar con grabaciones en 360°, ofreció un registro rico en detalles de las interacciones en curso y facilitó realizar un análisis denso basado en el soporte audiovisual y en la transcripción de este. Revisamos la totalidad del material videograbado para identificar momentos de controversia, y registramos intervenciones en las que pudiésemos reconocer movimientos ideacional, afectiva y reputacionalmente cargados. Confeccionamos un documento de síntesis incorporando elementos de contexto, resúmenes de lo discutido por ronda e información relevante del proceso de implementación. Esta representación panorámica nos permitió organizar el material y realizar una primera codificación macro identificando aspectos y segmentos relevantes de analizar en profundidad, y con ello seguir especificando nuestra pregunta y focos analíticos (Ash, 2007; Derry et al, 2010; Engle et al. 2007). Seleccionamos aquellos segmentos que nos permitían estudiar la gestión de la controversia: en específico aquellas intervenciones con las que las participantes anticiparon, desarrollaron o dieron cierre a intervenciones que explicitasen desacuerdo; y decidimos establecer la ronda de discusión como un nivel intermedio de análisis que permite el estudio micro sin perder el panorama de lo discutido (Ash, 2007) -y en la que podíamos observar en el tiempo como las participantes anticipaban, elaboraban, reencuadraban y daban cierre a distintas controversias en torno a una temática propuesta.

Comenzamos analizando la cuarta ronda de discusión en dos grupos, uno que participaba del formato debate y otra del formato juego. En ella discutían la premisa “Las

*verdades universales existen aún si no las hemos descubierto*". Apoyados de la representación panorámica de la totalidad del material, seleccionamos esta ronda dado que en ella las participantes ya manejaban las reglas de la actividad y se concentraban en la tarea argumentativa. Además, en ella reconocíamos con facilidad marcas de involucramiento activo en torno a lo discutido, explicitación de controversia y numerosas intervenciones con las que las participantes regulaban la tensión generada a propósito de esta. Los dos grupos seleccionados compartían además características similares de implementación e involucramiento en el ejercicio, y en ambos casos contaban con otras rondas interesantes de analizar. Transcribimos las rondas, utilizando una simplificación del sistema de Jefferson (Isohätälä et al., 2018), que nos permitiera registrar también aspectos paraverbales y no verbales en uso (Ver apéndice A).

Para estudiar estas dos rondas de discusión, confeccionamos un procedimiento de análisis en 4 fases, que nos permitiese detenernos en interacciones sustantivas, sin perder la referencia a la totalidad y temporalidad de la conversación. Primero (1) codificamos exploratoriamente cada ronda para identificar aspectos salientes a observar. No contábamos con un esquema de códigos consolidado *a priori* que nos permitiese explorar el modo en el que las participantes generaban y gestionaban controversias, y optamos por realizar una codificación abierta pero teóricamente orientada que prestase especial atención a elementos que presumiáramos centrales para efectos de la generación y elaboración de controversias. Registramos marcas de tensión y distensión socioemocional, regulación de la actividad, y formas de resolución de la discusión. Usamos como referencia esquemas de códigos y categorías disponibles en la literatura (ver Abbey y Valsiner, 2005; Conlin y Scherr, 2018; Howe, 2009; Isohätälä et al., 2017; Isohätälä et al., 2018; Josephs y Valsiner, 1998; Leitão, 2000; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017; Polo et al., 2016; Sohr et al., 2018).

Luego (2) organizamos estos códigos en una línea de tiempo para reconstruir la discusión temporalmente, y explorar cómo se vinculaban aspectos ideacionales, afectivos y relacionales observados. Este trabajo nos permitió identificar nuevos episodios significativos que describiesen la generación y gestión de controversias, considerando los aspectos ideacionales, afectivos y relacionales observados. En un tercer momento (3), representamos estos episodios como escenas. Inspirados en las Escaletas y Guiones Gráficos (*Storyboards*) del mundo del cine, ilustramos en escenas las interacciones que dieron forma a las controversias. Delimitamos las escenas distinguiendo acciones que indicaran quiebres en la conversación o cambios en el involucramiento de las participantes –e.g., cuando adoptan un tono serio al justificar; invitan a la risa para distender la tensión argumentativa; o interrumpen a sus pares para intervenir. Para cada escena, incluimos una descripción de las acciones (planos) que la componen e imágenes que ilustrasen elementos paraverbales involucrados (Derry et al., 2010); y una interpretación respecto a lo que esta escena informa sobre la tensión y controversia. Finalmente (4), y a partir del análisis de escenas, confeccionamos una síntesis global por ronda. En esta integramos las principales dinámicas observadas,

reconstruyendo cómo las participantes generaron y elaboraron las controversias. Con ella, desarrollamos una narrativa de lo ocurrido en la ronda, con el eje articulador en torno al desarrollo de controversias y manejo del propio involucramiento en ellas.

Avanzado este análisis en cuatro fases, realizamos una sesión de interanálisis en la que convocamos al equipo de investigación ampliado y a otros investigadores que trabajasen en temas de innovación educativa. Compartimos y contrastamos las hipótesis interpretativas en desarrollo (Engle et al., 2007); y, nutridos por esta discusión decidimos explorar cómo estos mismos grupos conversaban en torno a otra temática. Esto permitía conocer cómo se involucran en el ejercicio ahora con un tema que podía incumbirlos de otra manera, más directamente en cuanto estudiantes de pedagogía. Recurrimos así a una aproximación narrativa a la selección del material, que nos permitió profundizar en la complejidad observada (Derry et al. 2010), introduciendo nuevas temáticas de discusión con las que contrastar las hipótesis interpretativas en desarrollo (Engle et al., 2007). Decidimos analizar la quinta ronda, en la que discutían “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”. Además de estar directamente vinculada con creencias respecto del aprendizaje, esta tarjeta sucedía a la discusión ya analizada, y nos permitía observar la dinámica de transición entre rondas y el quiebre/continuidad entre ellas. Para estudiar estas rondas, recurrimos nuevamente al análisis en cuatro fases ya descrito.

Finalmente, examinamos particularidades y aspectos comunes entre las rondas analizadas, para concluir qué caracterizaba a los modos de involucramiento en el ejercicio argumentativo propuesto. Para este análisis intercaso, contrastamos las síntesis globales de las cuatro rondas, reparando en (1) las controversias disputadas (2) y el contexto en el que se desarrollaron dichas controversias –observando cómo las participantes generaron un ambiente propicio para argumentar, lidiaron con la tensión emergente, y dieron cierre a la conversación -en tanto estos tres momentos fueron salientes en las fases de análisis anteriores. Acá no buscábamos hacer una comparación estricta entre una condición de juego y otra de debate: tanto porque el tamaño de la muestra y los métodos no lo permiten, como porque entre los dispositivos y grupos analizados existían diferencias importantes a nivel de implementación. El juego cuenta con relojes de arena que demandan discutir contrarreloj, y pese a que en la condición de debate los moderadores organizan los tiempos, no existe esta presión sostenida por el reloj. Por otro lado, en el debate, quien argumenta cuenta con el apoyo de una compañera para preparar su respuesta a los contraargumentos, mientras quien argumenta en la condición de juego lo hace sin esta ayuda. Además, sólo en uno de los grupos todas las participantes se conocen previamente. Lo que sí podemos aprender de este contraste son distintas dinámicas de participación observadas, cómo estas se vinculan con las controversias desarrolladas, y qué implicancias puede esto tener para el futuro diseño de dispositivos de aprendizaje que quieran promover disenso vía argumentación.

Estos análisis fueron conducidos por la primera autora de este texto, y sometidos a discusión permanentemente con el segundo autor. Para resguardar el rigor de este ejercicio

analítico, dada la recursividad del proceso, volvimos a analizar el material en las distintas fases en función de distinciones y nuevas preguntas emergentes. Además, discutimos los métodos y resultados parciales con otras investigadoras e investigadores del área en distintas reuniones de interanálisis, en las que contrastamos los hallazgos en distintas fases de su desarrollo (Cornejo y Salas, 2011). Además, a lo largo del trabajo analítico realizamos dos ponencias en congresos de investigación que permitieron discutir y focalizar los análisis. Por último, y reconociendo la centralidad del ejercicio reflexivo al investigar (Lazar, 2007), valoramos especialmente haber escrito los análisis de manera recursiva, permitiéndonos disentir reflexivamente con nuestro propio texto en las distintas fases de análisis.

## Resultados

Con el objetivo de describir cómo las estudiantes se involucran y lidian con el disenso al participar en los dispositivos diseñados, comenzaremos (1) caracterizando las controversias que construyen y elaboran en torno a las temáticas propuestas. Luego, (2) contextualizaremos dichas controversias de ideas, refiriendo a movimientos con los que generan y gestionan el contexto en el que argumentan, valiéndose de los recursos retóricos ofrecidos por los dispositivos de debate y juego.

### La construcción de controversias en torno a las temáticas propuestas

En este apartado ilustramos cómo las participantes contraponen ideas en las interacciones normadas por la actividad. Observamos la emergencia de desacuerdos, y los distintos modos en los que las participantes articulan sus argumentos. Para ello, primero caracterizaremos las controversias observadas en el grupo que participó del debate, y luego las del grupo que participó del juego.

En las dos rondas del grupo que participa del debate identificamos que las participantes sostienen el ejercicio de oposición forzada sin necesidad de explicitar modificación en su posición inicial durante la conversación, amparándose de la estructura polarizada de la actividad. Cuando discuten la tarjeta "*Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto*" (Ronda 4), utilizan elementos referidos por sus contendoras, pero para discutir problemas distintos -y perfectamente compatibles-. Y tratan las intervenciones de sus pares como si interpelasen al tema que están desarrollando directamente, omitiendo los énfasis que remiten al otro problema en desarrollo. Quien argumenta defiende que (a) para afirmar que algo es verdad se requieren pruebas; y quienes contraargumentan se posicionan respecto a (b) la existencia de realidad objetiva, que preexiste a su descubrimiento (Extracto A).

Extracto A- [4Debate]	
A1	Arg: Ya*(0.8) sentimos que(.) no respondieron bien(.) eh:: como en la línea porque::(.) ustedes hablaron de los científicos Pero justamente los científicos tienen(.) la::(0.6) la tarea(.) de averiguar(.) de estudiar(.) de investigar(.) y de tener eh pruebas concretas ((golpea suavemente su mano)) de que existe(0.6) Entonces por eso yo lo relacionaba con Dios porque no existen pruebas concretas(0.6) Seno-(.) sino que por ejemplo(.) un ejemplo la Biblia (es) solamente:: algo escrito digamos no es- no es una::(0.6) prueba concreta(0.6) cachai¿(.) Entonces en cambio(0.6) refiriéndose a lo que ustedes nos habían dicho(.) los científicos justamente con el tema de la gravedad(.) tienen pruebas(.) tienen:: investigaciones que van de por medio y tienen cómo justificar la respuesta y:: la teoría que ellos(0.6) tienen en base a eso
A2	C2: Claro, pero como [...]
A3	C1: [...]Las teorías surgen(.) de:: [...] algo de que(.) De algo que no exis-(.) o sea que:: de algo que aún no han descubierto(.) o de algo que::(.) que aún no tienen la certeza de que es verdad(0.6)[...] o:: de que es mentira
A4	C2: [...]Claro(0.2) [...]Claro en algún momento eso no se sabía(0.6) Y::(.) como le decíamos nosotras de los científicos- nosotras hablábamos de (0.8) que aún no se han descubierto(.) no es que no tengan cosas sólidas sino que(.) el científico está buscando(0.6) como ciertas respuestas que no sabemos(1.0) y:: que aun así que si no se ha descubierto todavía(0.6) no necesita como::(0.8) como que eso sea concretamente cierto o falso sino que(.) va a descubrirlo cachai¿ No sé si se entiende mi punto [TC 00:07:58.671 - 00:08:26.942]
A5	Arg: Pero es que yo por ejemplo podría decir yo(.) desde mi punto de vista::(.) yo creo que fuera del planeto- del planeta existe un zapato volando con alas ((M2 Hace un gesto de apoyo al ejemplo y ríe))
A6	C1: Ya po, y eso va a ser verdad (.) hasta que no [...] se demuestre
A7	C2: [...] Claro

A8	<p>Arg: Pero eso es una verdad pa mí(.) no es una verdad universal(0.6) a eso es lo que voy Es una verdad para mí individual(0.6) No tengo prueba concreta de que existe(.) entonces al fin y al cabo pasa lo mismo con la fe(.) La fe es totalmente individual en base a Dios(0.6) digamos(.) s::í(.) existen personas que compartan la misma fe digamos(.) y pueden existir distintas religiones(.) pero al fin y al cabo la fe va en uno(1.2) Entonces por eso les digo(.) si yo creo que un zapato vuela afuera del planeta es una(.) es una *creencia para mí, no es universal*(.) no es un hecho universal** ((todas ríen))</p>
----	---

En A1 observamos que la Argumentadora critica a sus contendoras por omitir el punto de que no se cuenta con pruebas concretas respecto a la existencia de Dios. Al hacerlo, interpreta la referencia a los científicos de modo conveniente para su argumento, omitiendo el énfasis inicial de las Contraargumentadoras: los científicos estudian fenómenos que operan “para todos”. Estas cuestionan la omisión, enfatizando que estos fenómenos operan antes de ser descubiertos (A3, A4); y, en este movimiento, vuelven a omitir la controversia relevada por la Argumentadora: la diferencia entre contar o no con pruebas al reconocer algo como verdad. Luego, la Argumentadora extrema la posición de las Contraargumentadoras con un ejemplo absurdo –el zapato que orbita en torno al planeta (A5, A8)–, adjudicándoles defender la existencia de fenómenos sólo porque alguien cree en ellos. Para sostener su postura, las Contraargumentadoras manifiestan acuerdo con dicho ejemplo (A6, A7)

Así, durante la mayor parte de la ronda observamos el movimiento de reforzar la propia posición omitiendo o tergiversando los contraargumentos esgrimidos. Esto permite a las participantes eximirse de sopesar lo propuesto por sus contendoras. El movimiento opuesto se observa rara vez: analizar los supuestos y justificaciones tras la posición opuesta. Cada dupla se ampara en la propia interpretación que hace del problema, y sostiene discusiones paralelas. Esta dinámica se rompe en A5, cuando quien argumenta interpela directamente lo afirmado por sus contendoras con un ejemplo absurdo. En respuesta a este movimiento, esta vez quienes contraargumentan asumen la posición directamente opuesta, defendiendo la veracidad de este ejemplo absurdo y sosteniendo con ello una posición directa de antagonismo.

Al disputar si “*Cualquier persona puede aprender cualquier cosa*” (Ronda 5), las participantes tampoco requieren modificar su punto de vista a la luz de los contraargumentos esgrimidos. En este caso, comienzan contraponiendo ideas directamente, pero a medida que avanza la ronda, el desacuerdo se diluye y trivializa. Cuando parecen converger, desplazan la discusión hacia cuáles son los alcances de la tarjeta a discutir, sosteniendo ahora un nuevo desacuerdo (Extracto B).

Extracto B- [5Debate]	
B1	Arg: [...]Obvio que sí(.) pero lo que yo(0.6) lo que yo estoy planeando al final(.) no es que va a ser más o menos difícil(.) Va a ser más difícil en casos especiales(.) pero sí se puede lograr(.) Y eso es a lo que yo voy yo(.) que al final siempre se va a poder lograr
B2	C1: Entonces no(.) no cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa(.) va a necesitar de cosas especiales
B3	Apy: Pero llega(.)[...] (1.2) a la meta
B4	Arg: [...]Pero va a llegar a ese aprendizaje(.) Sh:: no podis hablar ((se tapa la boca con ambas manos, Arg, Apy y Jueza ríen))
B5	C2: Pero si no se dan esas condiciones(0.6) si es que no se dan esas condiciones(.) si la persona en verdad(0.6) si(.) es que están pensando que(.) se le van a dar esas condiciones a la persona[...](.) así como que(0.6) el sordo quiere aprender(.) música y ustedes piensan que en verdad al sordo se le van a dar(.) todas las condiciones y no se están poniendo como en verdad en(0.6) como eh:: la posibilidad de todas las personas y todas las condiciones que se pueden dar(.) [...]Adversas o no
B6	Arg: [...] Claro
B7	Arg: [...] Sí lo(.) es que sí lo entiendo personal final lo que estamos planteando en este problema(.) es que cualquier persona(.) puede aprender cualquier cosa(0.6) No estamos hablando de las condiciones en las que va a estar esa persona(0.8) cachai¿ cómo al meternos en esos temas(.) sería meternos en temas muchísimo más complicados y muchísimo más grandes de lo que queremos abarcar acá

En este pasaje, las participantes disputan si siempre resulta posible aprender cualquier cosa (B1) o si esto implica una concepción idealizada de las condiciones disponibles para aprender (B5). Frente al cuestionamiento directo, la Argumentadora desplaza la discusión hacia los alcances del problema discutido (B7), sosteniendo el ejercicio, sin retomar sus argumentos iniciales. Este desplazamiento permite a quien argumenta no cuestionar la importancia

del contexto para promover aprendizajes (B7); y a quienes contraargumentan no defender que haya personas que no puedan aprender en ninguna circunstancia (B5). Más bien, discuten si la tarjeta refiere a una noción abstracta de aprendizaje o si está describiendo el proceso de (no) aprendizaje de las personas –que ocurriría en contexto.

Esta dinámica en que argumentos y contraargumentos corren por vías paralelas no se observa en las rondas del grupo que participó del juego. Más bien, en estas últimas observamos que las participantes redefinen las posturas defendidas *en función de cuestionar la postura opuesta*. Al discutir la tarjeta “*Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto*” (Ronda 4), las participantes sustentan la controversia en supuestos disímiles. Estos operan como criterio para juzgar la postura opuesta y formular sus argumentos, sin ser tematizados explícitamente: (a) las verdades científicas no dependen de la opinión personal; (b) la verdad depende de quien la conoce, por tanto nadie posee toda la verdad y todas las opiniones son valiosas. En el ejercicio, componen sus argumentos considerando los desafíos presentados por los contraargumentos, como ilustramos en el Extracto C.

Extracto C- [4Juego]	
C1	S1: Ya el argumento es que(.) Ya(0.6) si bien tú dices que:: e::m(.) Un grupo de gente podría(.) reunirse y decir “esto es verdad” “esto es verdad”(.) la verdad no deja de existir porque ellos lo digan(.) Yo puedo-puedo reunir mucha gente que esté convencida(.) y tenga muchos argumentos de que la tierra es plana(.) y la tierra(.) aún no es plana(.) Y va a llegar algún minuto en que esa afirmación que la gente está haciendo(.) que ellos creen que es verdad(.) es muy refutable(.) porque hay demasiadas pruebas(0.6) Y si es refutable(.) y si hay pruebas significa que la verdad existe independiente de lo que ellos digan(.) cachar¿(0.8) Entonces la verdad de que la tierra es re-donda(.) existe independiente de que mucha gente diga lo contrario(0.6) Porque es refutable(0.8) La verdad sigue ahí(0.8) Los datos siguen ahí El mundo sigue ahí La naturaleza y el conocimiento sigue ahí(.) independiente de lo que tu opines de él

Luego de la fase preparatoria, la Presunta Traidora responde:

C2	<p>PT: No(.) es que o sea alguien creo todo esas verdades ¿O no?(0.6) Como que alguien dijo que(0.6) o sea(.) alguien porque obviamente observó:: que la tierra que el sol hacía esa cosa de las aguas* y las sub*idas y hacía todas esas cosas**(.)(que nunca supe bien**)(.) pero no sé¿ tal vez hubieran sido las cosas muy distintas si alguien hubiera dicho lo contrario(.). Y:: no sería de esa forma</p>
----	--

En C2, pese a no desarrollar una crítica lógica al argumento de las Sicarias en C1, la Presunta Traidora recurre a la imagen de la naturaleza para reformular y precisar la posición que defiende inicialmente, enfatizando el rol de quienes conocen en el establecimiento de algo como una verdad. Así, sin conceder que las verdades científicas no dependan de quien conoce –supuesto (a)–, hace uso de esta crítica para formular su respuesta: alguien podría haber formulado una teoría contraria, y conoceríamos otra cosa por verdad.

Observamos un movimiento similar cuando discuten si “*Cualquier persona puede aprender cualquier cosa*” (Ronda 5). Esta vez, las participantes elaboran una controversia que les demanda modificar el modo en el que articulan sus argumentos: tras acotar el objeto de discusión a aquello que sería posible de aprender, cuestionan los argumentos de sus con- tendoras introduciendo nuevos temas para justificar su postura (Extracto D).

Extracto D- [5Juego]	
D1	<p>PT: Me voy a poner súper abogada del diablo aquí pero(0.8) eh::(.) es que son los casos particulares lo::s que eh(.) como que apoyan la posición de falso(.) Específicamente pensando en::(0.8) las(.) los niños(.) o las personas que tienen un daño cognitivo severo(0.6) dícese no sé(.) nacieron con espina bífida(0.6) y considerando que “todo proceso de aprendizaje es individual y social”((cambia la voz para decir esto))(0.6) eh::*(.) depende de las características del sujeto en ese-(.) en ese específico caso(.) ese ni-(.) ese niño por ejemplo(0.6) se va a ver imposibilitado para aprender a caminar(1.5) Eh::(.) lo- lo podría decir como conozco un caso particular(0.8) pero en el sentido de que (0.8) ese niño (0.8) ya de por sí como(.) si n-o aprendió a caminar en los primeros 10 años de su vida por ejemplo(.) va a tener las piernas debilitadas(.) entonces no- como que(.) de ahí tiene com::- tienes como(.) una condición que(.) no le va a permitir caminar como::(1.0) sin que requiera como:: un entrenamiento::(.) especial que eso te va a dar(.) m-mucho más tiempo(0.8) y:: la cosa es que::[...](Fin del tiempo))</p>

Luego de una breve conversación de coordinación, las Sicarias responden:

D2	S1: Es que(.) tú misma lo dijiste como que se va a demorar más pero:: igual lo podría llegar a hacer(.) Como que al final ese es el punto(.) Y:: al final cuál es el aprendizaje(.) es caminar, o es movilizarse(0.6) Como que de alguna u otra forma va a poder aprender a movilizarse(1.0) cachai(.) Entonces sí puede haber(.) sí se puede suplir(.) eso que estás tratando de enseñar(.) quizás va a requerir muchos más recursos(0.6) e::h más tecnología(0.8) pero sí se puede hacer(0.6) sólo que va a ser más dificultoso(.) pero eso no implica que sea imposible
D3	M2: 5 segundos [...]
D4	S2: (yo quería) decir algo
D5	M2: ((asiente))
D6	S2: O sea es que(0.6) hay muchos niños que ya no pueden caminar y todo(.) y es porque tam::poco tienen las(.) posibilidades de::
D7	M1: Tiempo
D8	PT: E::m(1.0) es que la cosa es eso como(.) es suplir(.) entonces significaría que no hay cualquier conocimiento que pueda ser aprendido(0.8) Porque dice cualquier(0.6) ser humano puede aprender cualquier cosa(.) y cuando uno suple(.) ya no es(.) cualquier cosa(.) No sé si me explico(.) Como que bajai la cantidad de posibilidades que puede aprender(1.2) Pero(.) e::h(.) y también en el sentido de que(0.8) em::(1.5) se me fue la idea(.) pero*(1.2) em::(1.2) eso(.) como que(.) si uno quiere que-(.) el caminar se impide(.) por ende la posibilidades no son cualquiera

El extracto D ilustra cómo las participantes introducen nuevos focos de justificación, buscando brechas en la crítica de sus oponentes que les permiten fortalecer su punto de vista, sin volver a los argumentos que defendieron previamente. La Presunta Traidora señala que frente a ciertas limitaciones individuales no se logra aprender cualquier cosa (D1), cuestionando indirectamente que siempre se cuenten con los medios necesarios. Por su parte, la Sicaria1 identifica que la Presunta Traidora habilitó que se pueda aprender, aunque más

lento, y lo cuestiona agregando que se pueden suplir conductas para aprender cualquier objetivo de aprendizaje (D2). En relación con este tema, la Presunta Traidora contraargumenta, señalando que si se requiere suplir, entonces no se podría aprender cualquier cosa, porque reduce el repertorio conductual (D8). Así, pese a no retomar las ideas previamente esgrimidas, las participantes elaboran la controversia construyendo sobre los argumentos esgrimidos por sus pares.

Junto a las controversias descritas, normadas por las actividades, en las fases preparatorias de contraargumentos (en dupla, antes de presentar estos contraargumentos al grupo completo) identificamos que también emergen desacuerdos fuera de los estructurados por el juego; en este caso entre quienes defienden una misma postura. Estos son habilitados por la actividad, pero esta no demanda desarrollarlos, y las participantes los clausuran rápidamente.

En las rondas del grupo de debate, pese a identificarse diferencias de opinión en las duplas, no se observa elaboración de estas. Más bien, mientras preparan sus intervenciones, las participantes enfatizan puntos de acuerdo, justificando la validez de la perspectiva defendida. En la Ronda 4, al preparar la réplica a los contraargumentos, la Argumentadora y quien la apoya no discuten. Frente al desacuerdo, suspenden juicio sobre la verdad de lo afirmado y se centran en aquello en lo que encuentran consenso: la falta de pertinencia del contraargumento dadas las características de la tarjeta y la respuesta inicial de la Argumentadora. Por otro lado, al preparar el primer contraargumento en la Ronda 5, la Contraargumentadora1 propone un tema y ante el silencio de su compañera, le pide su opinión. Frente a su incerteza, ambas revisan sus guías y proponen otro tema en el que acuerdan, sin remitir a la diferencia de opinión.

En el grupo que participa del juego se observa mayor contraposición en las fases preparatorias. Cuando las Sicarias preparan el primer contraargumento de la Ronda 4, la Sicaria2 cuestiona lo afirmado como evidente por su compañera, iniciándose el debate interno que se ilustra en el extracto J.

Extracto J- [4Juego]	
J1	S2: Dice que ciert(.)[...] ciertas verdades universales realmente existen(.) entonces esas ciertas verdades estarían como::
J2	PT:[...]Oí verdad*(0.6) por qué no leo antes¿((mira a Mod1))
J3	S1: Como(.) no sé(.) la física(.) la matemática*(.) el espacio
J4	S2: Claro

J5	S1: O sea::
J6	S2: Igual esas(.) esas verdades como que pueden cambiar(.) por lo menos como las de la física::¿
J7	S1: Sh:::
J8	S2: Como por ejemplo como que:: no se po(.) la::(.) como se llama este(.) Einstein llegó como a::(0.6) de un bate a Newton y::(.) puede llegar alguien
J9	PT y P: {(ríen)**
J10	S1: Sí(1.0) pero::(0.8) también hay cosas como::-
J11	S2: Básicas
J12	S1: Sí(.) o::-
J13	S2: Como las de la matemática
J14	S1: O la m-(.) o no sé(.) claro(.) la materia o:: (.) wn(.) o sea Euclides empezó con la geometría y como que sigue hasta el día de hoy como que
J15	S2: Claro(.) es la misma(.) sí
J16	S1: Son cosas que(1.0) que al final(0.6) como que trascienden al ser humano Nosotros las estudiamos pero ya están ahí(.) entonces no dependen de nosotros(.) [...] Como muchas cosas son del orden natural
J17	S2: [...] Mjm
J18	S2: Sí yo creo que estamos de acuerdo

Las Sicarias disienten respecto de la validez de una justificación que la Sicaria1 enuncia, entre risas, como evidente (J3). La Sicaria2 demanda reformular el argumento e incorporar evidencia, al defender que el conocimiento científico ha cambiado (J6 y J8). Ahora bien, al momento de desarrollar esta controversia, ambas participantes suavizan el desacuerdo:

la Sicaria1 evita cuestionar directamente (J7, J10, J12) y la Sicaria2 se contraargumenta, completando las frases de su compañera (J11, J13). Resuelven esta disputa conviniendo que algunos objetos existen, independientemente del conocimiento que se tenga de ellos (J16), avanzando en la explicitación de la postura inicial. Ocurre algo similar en la Ronda 5 del juego (Extracto K), en la que las Sicarias disienten, sopesando contraargumentos a la luz de lo problematizado por la Presunta Traidora.

Extracto K- [5Juego]	
K1	S2: O sea(.) es que ahora en verdad la tecn::ología te permite todo
K2	S1: O sea(0.6) como que hay nuevos descubrimientos y cosas(.) pero claro(.) qué haces como con el caso particular de(1.5) eh(0.8) como necesidades educativas especiales(0.6) Ese es como yo creo el mayor contraargumento
K3	S2: Pero::(0.8) claramente un niño que es ciego sí puede aprender a escribi::r con letra ligada yo encuentro [...]
K4	S1: [...]Es que yo creo que todo se puede aprender como-(.) pero el esfuerzo quizás va a ser diferente
K5	S2: Depende d-[...]
K6	S1: Y(.) y puede que no sea necesa::rio que aprenda eso(.) pero de que podría podría **

Las Sicarias suspenden el desacuerdo al encontrar otro argumento que les permite seguir jugando y eludir la pregunta ética –“pero de que podría, podría” (K6)-. Con ello, las participantes cierran rápidamente la controversia remitiendo a una nueva temática, en la que explicitan acuerdo.

En síntesis, hemos observado contraposición de ideas en las 4 rondas analizadas, tanto en interacciones normadas por las actividades, como en otras no forzadas pero habilitadas por estas. Ahora bien, cambia el modo en el que las participantes componen sus argumentos y los criterios que seleccionan para justificarlos. Así, más allá de la tarjeta propuesta, las controversias efectivamente discutidas son construidas activa y creativamente por las participantes, y renegociadas durante la conversación. En el caso del grupo que participa del debate observamos como, frente a sus contendoras, las participantes tratan las intervencio-

nes como un desacuerdo coherente “a ganar”, y omiten posibilidades de acuerdo. Con ello, sostienen una posición de antagonismo durante toda la ronda, reinterpretando convenientemente lo afirmado por sus pares y desplazando la discusión para sostener la oposición. Por el contrario, en conversaciones entre quienes contraargumentan omiten desacuerdos entre ellas y enfatizan puntos de acuerdo para formular su intervención. Por su parte, en el grupo que participa del juego las participantes reorientan las posturas defendidas a lo largo de la conversación en función de cuestionar la postura opuesta. Así, enfatizan también la posición de antagonismo, pero esta vez cambiando aquello defendido para contraargumentar lo afirmado por sus pares. Con ello, aparecen responsivas a los argumentos esgrimidos por sus pares, pero no requieren volver explícitamente sobre los argumentos que han defendido previamente. En este grupo, observamos mayor desarrollo de desacuerdos en las conversaciones intradupla -en las que preparan sus futuras intervenciones. Sin embargo, suavizan rápidamente el desacuerdo con sus pares, recurriendo a otros argumentos en los que encuentran acuerdo.

### Contexto en el que se desarrollan las controversias

Tras ilustrar las controversias de ideas, ahora nos detendremos en la generación y gestión del contexto argumentativo en el que estas se desarrollaron. Describiremos cómo las participantes se involucran en la actividad, explorando los movimientos por medio de los cuales las participantes generan, modifican y consolidan un ambiente propicio para argumentar y lidian con las tensiones suscitadas al argumentar, sosteniendo o clausurando las controversias descritas. Referimos primero a cómo las participantes inician la conversación en cada ronda, luego nos detenemos en cómo gestionan las controversias a lo largo de estas, y finalmente reparamos en interacciones con las que dan cierre a la conversación.

Al inicio de cada ronda, observamos que las participantes incorporan intervenciones con las que generan un contexto que las autoriza a argumentar, y para ello refieren a los roles que asumen. Quienes participan del juego, recurren a la narrativa lúdica que este ofrece para enfatizar las conductas demandadas por los roles, y, a partir de estos, se excusan y autorizan a disputar – “*Ay, nosotros matamos gente ahora*”. Así, legitiman la actividad argumentativa y la tensión que conlleva, demarcando un contexto en el que esta es permitida. Quienes participan del debate no tematizan las conductas habilitadas por sus roles, pero si comentan sobre la dificultad de los roles y de la actividad, autorizando la posibilidad de equivocarse al responder. El extracto E presenta los comentarios que surgen a partir de la reacción de la participante que recibe el rol de Jueza. Esta manifiesta su deseo por evitar el rol, refiriendo a su dificultad (E2, E6) y manifestando preferencia por otros roles (E8). Con ello, releva el rol como una tarea incómoda, que asume porque *hay que asumirla, y no porque lo quiera*; pero al mismo tiempo se dispone a participar de una actividad desafiante.

Extracto E- [5Debate]	
E1	M1: [...] Y:: la Mati no ha sido jueza
E2	J: No(0.6) ai no quiero ser jueza**
E3	M2: Lo estabas evitando**
E4	M1: Está todo controlado(0.6)[...] Ento::nces*
E5	Arg: [...] Cómo somos amigas¿(.) no entiendo*
E6	Juez: Es difícil
E7	Arg: Es entretenido
E8	J: Es más [...] entretenido debatir

Tanto al referir a las conductas que habilitan los roles del juego, como al remitir a la dificultad de la tarea que demanda un rol en el debate, las participantes se valen de las narrativas ofrecidas por los dispositivos para construir un contexto en el que se permiten contraponer ideas. Con ello, en todas las rondas analizadas observamos que el momento de distribución de roles permite a las participantes hablar sobre la tarea en la que se involucran, y colabora en la generación de un contexto en el que sea apropiado disentir.

Iniciadas las cuatro rondas, las participantes titubean, pero avanzada la conversación se muestran involucradas y decididas. En ambos grupos, observamos que intercalan intervenciones polémicas con comentarios sobre su involucramiento en el ejercicio. En los párrafos que siguen ilustramos como con estos comentarios parecen sostener la incomodidad de la contraposición y posponer la resolución de desacuerdos. En particular, reconocemos que encuadran las intervenciones que acentúan el disenso con humor o referencias a la actividad, con las que distienden el contexto argumentativo. Ahora bien, para formular estas intervenciones las participantes echan mano a recursos específicos de cada dispositivo.

En las rondas de debate, las participantes ludifican el ejercicio recurriendo a expresiones desafiantes y jactanciosas al momento de cuestionar a sus oponentes (ver Imagen 1). Además, pese a que al intervenir se muestran comprometidas con la discusión, en los cambios de turno y fases preparatorias se detienen a comentar la actividad y su propia participación. Estos comentarios suelen tener un carácter humorístico y ser acompañados por

risas de las participantes; y, pese a que ocurren cuando estas no están disputando, encuadran la argumentación, al anteceder o clausurar momentos en los que estas toman posturas claras y contraargumentan.

Así, en los cambios de turno de la Ronda 5, las participantes ríen al anticipar sus intervenciones, distendiendo la presión del ejercicio. En el inicio bromean sobre lo nerviosas que las pone la actividad –“*De lo nerviosa que estamos nos comimos todo[s los dulces sobre la mesa]*”. Ríen también mientras comentan que no saben cómo responder, y celebran la perseverancia de sus contrincantes –al parafrasearlas entre risas diciendo “*No, no me rendiré*”. Observamos algo similar en la Ronda 4, cuando todas las participantes refieren a la dificultad de la tarjeta previo a que la Argumentadora tomase posición. También, cuando las Contraargumentadoras se miran y ríen estrepitosamente luego de que una de ellas termina su primera intervención (ver Imagen 2), dando cierre a su turno y disponiéndose a preparar nuevos contraargumentos.



Mod1 Jueza Apoyo Arg Mod2 Contr2 Contr1

*Imagen 1-* Argumentadora mira desafiante a Contr2 quien, entre risas, intenta formular contraargumento



Contr1 Contr2 Arg Apoyo Jueza Mod2 Mod1

*Imagen 2-* Al comentar su primera intervención, las Contraargumentadoras ríen estrepitosamente

Paradójicamente, hablar sobre la dificultad de la tarea parece generar un clima cómodo y seguro para argumentar. Categorizar el ejercicio como “difícil” les permite justificar anticipadamente respuestas inadecuadas, sin adjudicarlas a capacidades personales. Esta interpretación es consistente con que, al cerrar la ronda, las participantes juzgadas por el veredicto remitan nuevamente a la dificultad del problema para excusarse. Pareciera entonces que estos comentarios y risas sobre la dificultad enfrentada les facilitan sostener el ejercicio, tomar distancia de este y construir un nuevo argumento.

Algo similar ocurre en las rondas de juego, en las que las participantes enfatizan la dimensión lúdica de sus intervenciones. Para ello recurren nuevamente a la narrativa y las reglas de la actividad, encuadrando el ejercicio argumentativo en el contexto ficticio que el juego habilita; y con ello, distienden la conversación sin diluir la controversia de ideas. A lo largo de la Ronda 4, celebran la tensión del juego, comentando y riendo sobre ella, al tiempo que enmarcan su participación en la actividad en el contexto de este juego. En particular, quien cumple el rol de Padrino comenta y exclama expectante, pese a no arriesgarse durante la partida. En la Imagen 3, la *Padrina* y la *Presunta Traidora* ríen ansiosas mientras escuchan a las *Sicarias* preparar su contraargumento. Con ello se muestran involucradas en el ejercicio, y colaboran con la consolidación del contexto lúdico en el que argumentan.



A medida que se agudizan las controversias, aparecen nuevas marcas lúdicas, y las participantes recurren a ellas para regular su involucramiento en el ejercicio. En el Extracto F, observamos cómo las participantes recurren a sus roles para regular su participación y la de sus compañeras: primero al enfrentar una dificultad, y luego cuando son sometidas a juicio, otorgándole un carácter lúdico.

Extracto F- [4Juego]	
F1	PT: A::i(0.8) no por-no:: no(.) pucha no(.) es que se me fue mi idea(.) No(0.6) da lo mismo(.) da lo mismo
F2	M2: Pero igual alcanzaste a dar [...] una idea
F3	M1: [...] Igual alcanzaste(.) sí
F4	S1: Puedo decir algo o después¿
F5	M1: Puedes(.) en 30 segundos puedes decir algo
F6	PT: Otro monito a::h*
F7	S1: Es que(.) es que es(.) ciertas verdades(0.6) como que(.) es por esa afirmación(.) Como que estoy de acuerdo en que hay cosas que- que lo dije en un comienzo(.) las verdades sociales(.) cosas que llegamos por convención social(.) como si la raza aria es mejor o no [...]
F8	S2: [...] Esas son convenciones
F9	S1: obviamente que(.) no son universales(.) Pero(.) existen algunas(.) que sí son universales(0.6) como los fenómenos por ejemplo

F10	S2: Como que la tierra es redon[...]da
F11	S1: [...] que ocurren independiente de nosotros(0.8) por mucho que yo convenza a la gente:: de que::(0.6) no sé:: (.) la lluvia no sale de un proceso de evaporación previo(.) eso sigue pasando(0.8) Y es muy refutable lo que yo estoy diciendo(.) a pesar de que yo convenza a mucha gente de que es así
F12	M1: Quieres a-(1.0) 30 segundos¿
F13	PT: No:: me rindo(.) Mátame**
F14	M1: No(.) Pero si ella(.) puede decidir
F15	S1: [...] No* no(.) ella puede decidir
F16	PT: ((Inspira emitiendo un sonido agudo, mientras sonrío))(1.2) No(.) es que o sea(.) alguien creó todo esas verdades o no¿(0.6) Como que alguien dijo que(0.8) o sea(0.8) alguien(.) porque obviamente observó que(.) la tie::rra que el so::l(.) hacía esa cosa de las aguas y las*(.) subidas* y *hacía todas esas cosas*((inspira riendo)) que nunca supe bien**(0.8) pero::(.) no sé¿(.) tal vez hubieran sido las cosas muy distintas si alguien hubiera dicho lo contrario(.) Y no sería de esa forma
F17	S1: Ya terminamos¿(.) Bueno
F18	M1: Terminamos(0.6) Llegó el momento
F19	PT: Ya:: pos
F20	S2: Detengan el drama
F21	PT: Muero**
F22	M2: (Hay) entusiasmo* en la conversación
F23	PT: M::átame(.) ah*
F24	S1: Ah:: Eso me pasa por ser cuadrada y comercial*

F25	PT: Mátame no más amiga(.) mátame** Aa::(.) me quedaré con mis cinco monitos*
-----	---

En el Extracto F, la Presunta Traidora intenta rendirse usando la narrativa del juego (F13). Pero vemos también cómo, recurriendo a las reglas, su compañeras y las moderadoras la alientan a continuar (F14, F15). Mientras esperan el veredicto, las participantes bromean con la narrativa, riendo y anticipando perder (F20-F25). Esta narrativa permite referirse a la situación de controversia, sin hablar directamente de esta, ofreciendo recursos para mediar la conversación y encuadrarla en el contexto del juego.

Además, la posibilidad de *salirse del personaje* emerge como un movimiento relevante. Al cerrar la Ronda 5, una Sicaria se distancia de lo defendido comentando que está “*muy en desacuerdo*” con ello. Esto la resguarda de posibles juicios que sus pares puedan realizar tras sus intervenciones. En otras ocasiones se *salen del personaje*, recurriendo a la risa y distanciándose con ello de lo que unos segundos antes o después anunciaran con seriedad. Así, en el inicio de la Ronda 4, la Presunta Traidora enuncia su respuesta seria y comprometida, pero terminado su turno, entorna los ojos y ríe con distancia (Ver imágenes 3 y 5).



Imagen 4- Presunta Traidora defiende su primer argumento



Imagen 5- Presunta Traidora entorna los ojos riendo al terminar su primera intervención

Con estos movimientos, tanto en el juego como en el debate, las participantes comentan su participación de modos que las protegen relacionamente –en particular cuando manifiestan dificultad al formular un argumento o critican lo dicho por sus contrincantes. En estos casos, comentar el ejercicio entre risas habilita un rodeo que parece facilitar la controversia.

Al momento de cerrar las rondas, tanto en el juego como en el debate, las participantes distienden el ejercicio focalizando aspectos relacionales y reputacionales. En lugar de retomar las ideas discutidas, refieren a la tensión del ejercicio, se excusan por su desempeño y reparan posibles desacuerdos generados al argumentar. Juezas y Padrinas cumplen un rol protagónico al distender y conciliar, cuidando el modo en el que formulan su veredicto y comentan la actividad, como muestra el veredicto de la Jueza en la Ronda 5 de debate.

Extracto G- [5Debate]	
G1	J: Ya, e::h(.) encuentro que el contraargumento de las chicas estuvo muy bueno(.) porque(0.8) dieron como muchos puntos y::(.) como diferentes argumentos(.) que podía::n como (.) ayudarles a contra argumentar lo que se propuso(1.0) pero(.) que las chicas igual supieron abarcar todos los puntos que le dijeron(0.6) e-a favor de lo que opinaban ellas así que (1.2) ellas ganan ((todas ríen)

Ahora bien, el contexto argumentativo en el que las participantes disputan no es estable, ni se encuentra asegurado durante la actividad. Más bien, observamos que cambia a lo largo de las rondas. En un inicio, las participantes se muestran nerviosas, pero con sus intervenciones iniciales y referencias a la actividad consolidan un contexto que las autoriza a disentir, y a lo largo del ejercicio, intervienen frecuentemente para distender la conversación y conectar con sus pares. Estas intervenciones, en las que toman distancia de la disputa, parecen ser centrales para sostener un contexto en el que resulta adecuado disentir. Con ellas, las participantes regulan la conversación para que lo discutido no amenace las relaciones y la propia reputación en juego. Cuando esto último no ocurre, observamos cómo este contexto argumentativo se quiebra.

En concreto, al cierre de la Ronda 4 del grupo que participa del juego, una de las Sicarias interrumpe a su contendora y contraargumenta seria y frontalmente. Además, omite esta vez comentarios lúdicos que distiendan la interacción (F7-F11). Frente a esto, la Presunta Traidora parece dejar de jugar, intenta rendirse (F13) y, si bien ríe al formular su respuesta final, deja de remitir a la narrativa del juego y ríe de un conocimiento que dice no manejar (F16). Al quebrarse el contexto, la Presunta Traidora deja de contraponer ideas, y dos participantes se desinvolucran. Esto permite reconocer que, si bien tanto el juego como el debate estudiados logran promover un contexto adecuado para argumentar, en última instancia no lo garantizan.

En síntesis, al participar del ejercicio de juego o debate, las estudiantes elaboraron disputas en torno a los problemas sugeridos, difiriendo su resolución dadas las normas propuestas. Al inicio de cada ronda reconstruyen un contexto que las autoriza a disentir, refiriendo a los roles y reglas asumidas. Para sostener este ejercicio recurrieron a comentarios sobre la actividad que las ayudaron a distender relacionamente la conversación. Esto sobre todo se observa cuando se agudiza el desacuerdo o se encuentran frente a una dificultad, y les permite *alcanzar un equilibrio* (Isohätälä et al., 2018) para continuar disputando. Y contrasta con los desacuerdos observados en las fases preparatorias, que se resuelven rápidamente recurriendo a nuevos argumentos y enfatizando puntos de acuerdo. Al comentar,

las participantes se valieron de las narrativas y experiencias que asociaron a los dispositivos propuestos: enfatizando el antagonismo y la dificultad en el caso del debate; y en el caso del juego añadiendo a esto el aspecto lúdico y ficcional asociado a estar jugando -del que además se pueden desmarcar. Ahora bien, estas dinámicas no se encuentran aseguradas por los dispositivos, y son activamente gestionadas por las participantes –*quebrándose* cuando alguna transgrede el contexto argumentativo que las habilita.

Es plausible que el énfasis en el antagonismo haya resaltado el carácter polarizado de la actividad en el caso del debate, y con ello, haya permitido que las participantes trataran controversias paralelas o una oposición alejada de la disputa inicial como disputas coherentes –reduciendo la conversación a una oposición polar. Por otro lado, participar de un juego con reglas y narrativa “extraña”, puede haber ayudado a sostener la postura defendida a la luz de los contraargumentos en juego. Las participantes recurren a la narrativa y reglas del juego como un lenguaje que les permite tomar distancia del ejercicio y referir a este, acotándolo en tanto juego. Ahora bien, dado este distanciamiento, las participantes pueden encapsular la disputa, sin necesariamente vincularla a cómo se aproximan al problema en otro contexto. Esto se observa en las conversaciones con las que cierran cada ronda, y en las que prima la reparación relacional. Ello sugiere la necesidad de seguir estudiando este proceso con el objetivo de diseñar dispositivos de enseñanza que promuevan el sostenimiento de controversias conducentes al aprendizaje.

## Discusión

Este estudio nos permitió analizar cómo estudiantes de pedagogía disputan afirmaciones controversiales relacionadas con sus creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje. De modo general, observamos que la resolución de controversias es gestionada mediante las interacciones normadas por la actividad y recurriendo a comentarios explícitos sobre la actividad. Intercalan así la disputa de ideas con comentarios sobre su participación, y consolidan un contexto en el que resulta sostenible el ejercicio de desacuerdo entre pares, en un área en que había sido difícil producir y sostener la controversia (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015).

Durante las rondas analizadas las participantes sostienen conversaciones respecto de la naturaleza del conocimiento y del conocer, sosteniendo el ejercicio de contraposición dentro de ese marco temático. Esto ya es un hallazgo relevante en tanto contrasta con la posibilidad de que las participantes concedan rápidamente frente al desacuerdo, eludiendo la elaboración de controversias en torno a temáticas que involucren sus creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje –más aún dadas las tensiones relacionales y reputacionales que podría suscitar este modo de contraponer ideas. Ahora bien, dada la relevancia de los desacuerdos que se generan y sostienen al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009) ¿En qué sentido podemos afirmar que los dispositivos permiten considerar críticamente distintas perspectivas en torno a las temáticas disputadas,

y sostener así controversias en el plano intersíquico? ¿y qué ilumina ello respecto de los modos en los que la argumentación puede promover aprendizaje?

En el dispositivo de debate las participantes tendieron a sostener desacuerdos de manera antagónica, defendiendo las ideas que asumieron inicialmente y reinterpretando convenientemente lo argüido por sus contendoras. Sólo al finalizar la ronda 5 dejaron de discutir la temática y orientaron la discusión a los límites de la tarjeta, afirmando en este caso que sostener la oposición interfería con la tarea. En particular cuando las participantes reinterpretaron las propuestas de sus pares generando discusiones paralelas, se puede afirmar que las participantes sí consideran perspectivas contrapuestas (aunque no sean las formuladas por sus pares). Inventan con ello otros contraargumentos a los que responden; y habilitan la posibilidad de considerar nuevas perspectivas adoptando un modo de desarrollar y sostener desacuerdos con las respuestas reinterpretadas que podría resultar en oportunidades de aprendizaje.

Esto tiene derivadas para la comprensión del sentido en el que la argumentación, y los recursos cognitivos-discursivos que ofrece, puede promover aprendizaje (Felton et al., 2009; Gilabert et al., 2013; Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016). En nuestro análisis, no sólo las ideas concretas que los pares explicitan permiten la consideración de contraargumentos, sino también el modo en el que sus interlocutoras las interpretan y responden -tratándolas como desacuerdos coherentes, y respondiéndoles en cuanto tales. Al asignar significado controversial a una intervención, le responden con nuevos argumentos y en esta respuesta levantan nuevas perspectivas a considerar. Esto contrasta con lo observado en las conversaciones intradupla, en las que las participantes omiten los aspectos controversiales y resaltan solamente aquellas ideas en las que encuentran acuerdo. Para el desarrollo del ejercicio controversial parecen colaborar los cuestionamientos concretos, los temas referidos, y la disposición a elaborar y responder a contraargumento. Todos estos aspectos, que no se asocian necesariamente a las ideas formuladas, podrían ser parte de lo que se internaliza para sostener cuestionamientos que se resuelvan luego individualmente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017).

En el caso del grupo que participó del juego, las participantes sí consideraron las perspectivas argüidas por sus contendoras en todos los casos, contraponiéndose a ellas críticamente. Ahora bien, para hacerlo no volvieron explícitamente a las ideas que previamente sostuvieron; reorientando, más bien, las posturas defendidas en función de cuestionar la postura opuesta. Esta dinámica también permite elaborar desacuerdos y contraponer ideas en torno a las creencias epistemológicas, pero sin aferrarse a las formulaciones ensayadas inicialmente. Resulta relevante explorar a futuro en qué medida este tipo de desacuerdos permiten interrogar y transformar las propias maneras de conocer vía evaluaciones diferidas (Asterhan y Hever, 2015). Sin embargo la consideración y respuesta directa a las intervenciones de sus pares muestra cómo en el ejercicio consideraron críticamente estas posturas, y en ese sentido, se abrió la posibilidad para el aprendizaje a través de la argumentación.

Similar a lo reportado en la literatura con relación a conversaciones con un énfasis antagónico, tanto en el juego como en el debate las participantes omiten ideas en las que parecen alcanzar acuerdo (García-Mila et al., 2013). Esto podría ser contraproducente para el aprendizaje, dado que eluden volcarse sobre su discurso para justificarlo (por ejemplo, elaborando las limitaciones evidenciadas). Sin embargo, mediante este movimiento parecen construir terreno para continuar elaborando desacuerdos y justificar nuevas posiciones levantadas por los contraargumentos imaginados. Con ello, omitir puntos de acuerdo aparece como un recurso retórico para sostener el ejercicio del desacuerdo. Si son los desacuerdos los que resultan especialmente productivos para promover aprendizaje, sería relevante estudiar en qué medida estos movimientos discursivos también promueven transformaciones en los modos de conocer de las participantes.

Un último punto que queremos discutir respecto de los desacuerdos observados dice relación con la posibilidad de encapsular las controversias elaboradas una vez terminado el ejercicio. Señalábamos que, una vez terminadas las rondas, prima la reparación relacional y modos de conversar que tienden al acuerdo. En qué medida las conversaciones sostenidas en la ronda, a partir de posiciones que no las representan totalmente, trascienden el ejercicio y permiten desarrollar individualmente estas controversias posteriormente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019). Incluir entrevistas de salida u otros ejercicios reflexivos permitiría pesquisar qué controversias se sostienen individualmente terminada la actividad, y diseñar evaluaciones desfasadas clarificaría el potencial de aprendizaje de estas discusiones. Además, dado que la literatura enfatiza como la argumentación resulta especialmente beneficiosa para promover aprendizajes cuando se acompaña de tareas y recursos que nutran posteriores elaboraciones –por ejemplo, a través de soportes curriculares, discusiones plenarias en sala de clases, la demanda de abstraer reglas, entre otros (Howe et al., 2000; Howe et al., 1995; Larraín et al., 2018)-, resulta relevante estudiar qué otros mecanismos resultan efectivos para mediar la transformación de creencias, dado el desarrollo de controversias alcanzado.

Los dispositivos controversiales diseñados no sólo ofrecen un espacio en el que las estudiantes de pedagogía efectivamente argumentan en torno a las creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje, sino que también permiten que ellas se apropien de los dispositivos mismos y los usen como recursos para argumentar. Las participantes inventaron formas novedosas de usar el juego y debate propuestos y, en función del contexto que así conformaron, argumentaron resguardando su reputación y las relaciones en juego. Dado que los dispositivos no operan mecánicamente (Bourgeois, 2009b), las participantes pudieron usar los recursos y estrategias dispuestas para manejar los aspectos relacionales y así no focalizarse en los aspectos sociales de la situación.

Las estudiantes introdujeron distinciones y dinámicas que, sin estar mandatadas en el juego o el debate, fueron elaboradas a partir de estos –por ejemplo al decir a quien juzga en el juego “mátame no más amiga” (F25), extendiendo así la narrativa de mafia propuesta de

manera coherente. Estas intervenciones en el plano relacional dan forma a las controversias de ideas, permitiendo a las estudiantes agudizar el ejercicio controversial, tomar partido y oponerse a sus pares; y son entonces parte central de la argumentación observada. No sólo permiten distanciarse de lo disputado y distender el ambiente (Conlin y Scherr, 2018), sino que también autorizan y sostienen la tensión argumentativa, resguardando la propia valía y la relación entre pares (Isohätälä et al., 2017; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Podemos evidenciar con ello cómo los dispositivos diseñados ponen en juego dimensiones sociales y emocionales de la argumentación entre pares, y permiten elaborarlas colaborativamente vía comentarios respecto del ejercicio (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016, 2017; Slakmon y Schwarz, 2019; Sohr et al., 2018).

Así, valiéndose de distintos recursos disponibles, las estudiantes legitiman y hacen sostenible la participación en el ejercicio controversial. En lo que sigue nos detendremos a discutir la función que cumplieron aspectos específicos de los dispositivos diseñados para promover dichos contextos protegidos, y cómo estos se relacionaron con las formas de participación observadas.

En ambos dispositivos las participantes requieren defender posturas extremas que no las representan completamente, a partir de roles asignados, y siguiendo una secuencia de interacciones normada por reglas previamente establecidas. La discusión a partir de posturas extremas les permitió sostener planteamientos que no comparten plenamente, y con ello habilitó tomar distancia tanto de las posturas enunciadas como de las críticas recibidas. Esto se evidencia en los comentarios que anteceden y dan cierre a las rondas, en los que rápidamente se excusan y dejan de referir a lo defendido. Los roles asumidos, y en particular el momento en el que los asumen en cada ronda, se tornó también un momento fundamental. En este, las participantes colaboraron para autorizar el disenso, al referir a las conductas que habilitan los roles en el juego, y remitir a la dificultad de la tarea que demandan en el debate. Esto resalta la relevancia de los roles y transiciones diseñadas, junto con la necesidad de considerar las conversaciones iniciales al momento de diseñar dispositivos, por su relevancia para generar un contexto que sostenga el desacuerdo. Por otro lado, contar con una secuencia de interacciones normada por las reglas, facilitó a las participantes involucrarse en las controversias, al generar turnos y tiempos en los que resultó apropiado y exigido disentir; y que estaban claramente delimitados. En torno a estas iteraciones, las participantes intervinieron para distender la conversación y conectar con sus pares, tomando distancia de la disputa y consolidando un contexto en el que resulta adecuado disentir en la medida que se puede ejercer control voluntario sobre cuándo ingresar y cuándo salir de dicho contexto.

En el caso del debate, y como señalamos anteriormente, las participantes enfatizan en sus comentarios una dinámica de antagonismo, y legitiman con ello la polarización y contraposición de ideas (Dy-Boarman, Bryant et al., 2018). Enfatizan esta dinámica con comentarios humorísticos desafiantes y jactanciosos con las que ludifican su participación en el ejercicio, al tiempo que encuadran y distienden intervenciones en las que tomarán posturas claras

y controversiales. Pero también, en ocasiones esta dinámica adversarial atenta contra la disputa efectiva de ideas, desplazando la conversación para sostener el antagonismo y, concordante con lo alertado en la literatura, llevando a eludir la consideración real de distintas perspectivas (Asterhan y Babishenko, 2015; García-Mila, et al., 2013; Muller Mirza, 2015; Sommet et al., 2015).

Por otro lado, al participar del debate las participantes refieren a la dificultad del ejercicio. Esta referencia, en lugar de amenazar la propia reputación (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Babichenko, 2015; Hartin et al., 2017; Saito y Fujinami, 2011), parece resguardarla. Referir a la dificultad enfrentada les defiende frente a la posibilidad de equivocarse, y con ello les autoriza a arriesgarse.

Un último elemento que observamos en las rondas de debate dice relación con que las participantes presentan su postura en primera persona plural. Contar con la posibilidad de preparar sus intervenciones con la ayuda de un par permite compartir la toma de posición y el peso reputacional que esta pueda traer. Con ello se transforma en otro recurso que favorece la seguridad psicológica para argumentar. Resultará interesante contrastar en futuras investigaciones cómo opera este dispositivo sin este recurso, y qué sucede en el juego si las participantes cuentan con esta posibilidad.

En el caso del juego, las participantes cuentan además con un potente recurso que les permite encuadrar su participación: el mundo del juego y su narrativa. Consistente con lo anticipado, las reglas del juego y el mundo ficcional que habilita parecen propiciar un contexto seguro para involucrarse y explorar puntos de vista (Brougère, 2002, 2012; de Freitas, 2006; DeSmet et al., 2014; Susi et al., 2007). Junto con contar con estas reglas y narrativa ficticia que estructuran la tarea, resulta especialmente significativa la referencia a estas mismas para encuadrar el ejercicio en tanto juego. Las reglas y la narrativa ofrecen un lenguaje para hablar del ejercicio, y tomar distancia de este cuando resulta necesario. Las participantes no solo recurren a la narrativa para intentar rendirse, sino también para fomentar que sus pares sostengan el involucramiento en la tarea. El juego parece en este contexto sostener mejor la elaboración de controversias, al delimitar un contexto del que a la vez se puede hablar y distanciarse con facilidad.

Es posible que lo desconocido de este juego haya favorecido que las participantes refirieran especialmente a este durante la actividad. Y es posible también que hayan asimilado el debate como una actividad conocida, y con ello las reglas se hayan tornado transparentes. De ser así, si este juego se torna demasiado familiar podría perder su potencial para promover referirse a la propia actividad. Otra alternativa es que la materialidad del juego haya hecho especialmente notoria esta dimensión lúdica, y haya facilitado referirse a ella. De ser así, resultaría especialmente importante cuidar estos aspectos al momento de proponer juegos serios en contextos educativos. Sería necesario continuar explorando estas posibilidades en futuros estudios.

Nos preguntamos entonces por los quehaceres específicos que habilita la participación en estos dispositivos, vía la referencia a la propia participación y a las características de la tarea. El debate y el juego ofrecen algunas posibilidades de distanciarse de la actividad

argumentativa. Sin embargo, es el juego el que mediante la apropiación de la narrativa y las reglas ofrece más elementos para ejercer control sobre los aspectos sociales del ejercicio argumentativo. Con ello, recuerda a una obra de arte (Vygotski, 2007), en tanto permiten experimentar emociones contradictorias –tensión y distensión, conflicto y disfrute–, y tomar distancia de estas para comentarlas. El juego ofrece narrativas que operan como una herramienta que propicia considerar distintas perspectivas y analizar las posturas defendidas a la luz de la disputa, mientras hablan “de otra cosa”.

Así, las intervenciones socioafectivas habilitadas por los dispositivos se tornan recursos para pensar y volver a la controversia de una manera protegida. Permiten referir y consolidar, de maneras productivas para la argumentación, las dinámicas interpersonales en curso; lidiando con la tensión suscitada y desenfatiendo la seriedad reputacional de las temáticas discutidas. Logran hacerle un rodeo al tema discutido al referir a la situación argumentativa; y en particular al carácter delimitado y normado de la actividad. Con ello desacoplan lo discutido, de lo que se jugaría fuera de esta situación. Los comentarios y críticas se encuadran entonces en una situación de “como si”, que se restringe al ejercicio en curso. Esto contrasta fuertemente con la manipulación estudiada por Asterhan y Babichenko (2015), en la que justamente la dimensión disputacional se acentúa vía comentarios y cuestionamientos a posiciones reales defendidas por quienes participan del estudio. El desacuerdo es en serio, por ello amenaza y los estudiantes se desinvolucran. En nuestro estudio, el desacuerdo se mantiene en el plano de un “como si” en el que se puede entrar y salir, especialmente en el caso del juego, gracias a su narrativa.

Una manera de entender las sutilezas y el poder de este contexto generado al participar de los dispositivos es justamente evidenciando lo que sucede cuando este es transgredido y se quiebra. Cuando en contexto del juego una participante interrumpe a otra, y deja de referir a la situación lúdica que delimita la discusión, las participantes dejan de contraponer ideas. Este quiebre recuerda a lo observado por Josephs (2007) con relación a cómo marcos que delimitan la actividad reorganizan la experiencia que alguien tenga en una actividad en particular. Enmarcado como un juego, las participantes se disponen prestas a la controversia. Sin embargo, cuando este marco se transgrede y comienzan a discutir “en serio”, cambia la experiencia y se posicionan personalmente implicadas y, como sucede en otros estudios de interacciones disputacionales, las participantes eluden la controversia y realizan comentarios que ponen en cuestión las propias competencias y conocimientos. Resguardar los contextos argumentativos que permiten disputar se torna así un desafío fundamental cuando queremos argumentación para el desarrollo de controversias entre pares; sobre todo en el caso del juego.

En este estudio observamos otro caso en el que sostener la actividad argumentativa no tiene el mismo significado en distintos contextos. Recurriendo al marco analítico de Lorca (2019), involucrarse en un dispositivo que promueve un “quehacer lúdico-debatiente” o un “quehacer lúdico jugando este juego” parece acompañarse de interacciones dialógicas y disciplinares específicas. En particular el “quehacer lúdico jugando este juego” les permite

referir y desmarcarse de los roles asumidos, y con ello tomar más distancia de las ideas defendidas. Quizás es esto lo que colabora con que en el juego las participantes se atrevan a contradecir más directamente a sus contendoras. Con ello, el quehacer disciplinar –en este caso, cómo las estudiantes abordan el tema propuesto– varía con las interacciones dialógicas suscitadas al involucrarse en el quehacer que promueve cada dispositivo de aprendizaje. Resulta fundamental entonces la pregunta por los modos de participación que promueven distintos dispositivos que quieran promover disenso vía argumentación, dado que determinarán las ideas que puedan pensarse en conjunto al participar de ellos.

Dado que las participantes se involucran en el ejercicio desde sus propias trayectorias y la dinámica relacional que establecen con sus pares, se hace particularmente necesario continuar estudiando cómo otros grupos de participantes se valen de estos para argumentar, reconociendo así su pertinencia para distintos contextos. Para futuros estudios, resulta interesante extender este análisis a otros grupos, para buscar regularidades; junto con indagar otros formatos de juego y debate. Dado que la muestra sólo consta de mujeres, también es relevante explorar cómo grupos de hombres o mixtos se enfrentan a los dispositivos, explorando diferencias según socialización de género (Asterhan et al, 2010).

Esta investigación exploró las conversaciones argumentativas que promueven dos dispositivos dispuestos como un juego o como un debate en torno a temáticas vinculadas con las propias creencias epistemológicas, reparando en el modo en el que las participantes activamente se apropian de estos para desarrollar y gestionar controversias. Relevando la importancia del contexto argumentativo, observamos cómo las disputas de ideas son acompañadas de comentarios sobre la situación que permiten distender la actividad relacional y reputacionalmente –y pueden favorecer la discusión, o diluirla. Respecto al contraste entre el juego y debate estudiados, resalta el potencial que ofrece la narrativa lúdica, en tanto lenguaje que facilita referirse a la propia actividad y distanciarse de ella, previo a continuar con el ejercicio argumentativo. El juego, y las posibilidades que ofrece para referir a la propia actividad y distanciarse de las ideas defendidas, emerge así como una herramienta prometedora para promover y sostener controversias entre pares vía argumentación en un contexto protegido; especialmente en torno a temáticas que resultan identitariamente comprometedoras y difíciles de conflictuar.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a Valeska Grau, Antonia Larraín, Martín Vergara, María Rosa Lissi, Juan Andrés García, Josefa Smart, Amaya Lorca, Natalia Albornoz y Manuel Torres Sahli por su invaluable colaboración en distintos momentos de este estudio.

### **Reconocimiento**

Este artículo fue escrito con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, bajo el proyecto FONDECYT regular 1170859.

## Referencias

- Abbey, E. y Valsiner, J. (2005). Emergence of Meanings Through Ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.515>
- Ainsworth, S., Gelmini-Hornsby, G., Threapleton, K., Crook, C., O'Malley, C. y Buda, M. (2011). Anonymity in classroom voting and debating. *Learning and Instruction*, 21(3), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.001>
- Alén, E., Domínguez, T. y de Carlos, P. (2015). University students perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.11.001>
- Álvarez-Espinoza, A. y Sebastián, C. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: Aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(1), 5-35.
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice Through Theory and Research* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872710>
- Ash, D. (2007). Using video data to capture discontinuous science meaning making in non-school settings. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, 207–226. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203877258>
- Asterhan, C. S. C., Butler, R. y Schwarz, B. B. (2010). On competitive and co-constructive dialectical argumentation. En K. Gomez, L. Lyons y J. Radinsky (Eds.), *Learning in the disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2010)* (Vol. 2, pp. 213–215). International Society of the Learning Sciences.
- Asterhan, C. S. C. y Babichenko, M. (2015). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 740-755. <https://doi.org/10.1037/edu0000014>
- Asterhan, C. S. C. y Hever, R. (2015). Learning from reading SNS group discussions: Rhetoric style matters (again). *Computers in Human Behavior*, 53, 570–576. <https://doi.org/10.106/j.chb.2015.05.020>
- Asterhan, C. S. C. y 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>
- Asterhan, C. S. C. y Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164-187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Baker, M. J., Andriessen, J. y Järvelä, S. (2013). Introduction: Visions of learning together. En M. J. Baker, J. Andriessen, y S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together* (pp. 1-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069684>

- Bedwell, W., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. y Salas, E. (2012). Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning An Empirical Study. *Simulation & Gaming*, 43, 729-760. <https://doi.org/10.1177/1046878112439444>
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C. y Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage Publications.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2da ed.). Cambridge University Press.
- Bourgeois, E. (2009a). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). PUF.
- Bourgeois, E. (2009b). Les dispositifs d'apprentissage en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-566). PUF.
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (3.ª ed.). Presses universitaires de France.
- Bova, A. (2017). The Role of the Teacher in Promoting Argumentative Interactions in the Learning Contexts of Higher Education. En F. Arcidiacono y A. Bova (Eds.), *Interpersonal Argumentation in Educational and Professional Contexts* (pp. 75-94). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59084-4>
- Bråten, I., Muis, K. R. y Reznitskaya, A. (2017). Teachers' Epistemic Cognition in the Context of Dialogic Practice: A Question of Calibration? *Educational Psychologist*, 52(4), 253-269. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1341319>
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 10(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129. <https://doi.org/10.3828/AJFS.2012.10>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G. y Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_4)
- Cano, M. y Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de

aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84-118. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>

- Conlin, L. D. y Scherr, R. E. (2018). Making Space to Sensemake: Epistemic Distancing in Small Group Physics Discussions. *Cognition and Instruction*, 0(0), 1-28. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1496918>
- Cornejo Cancino, M. y Salas Guzmán, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- de Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/17439880601021967>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., y Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- DeSmet, A., Van Ryckeghem, D., Compernelle, S., Baranowski, T., Thompson, D., Crombez, G., Poels, K., Van Lippevelde, W., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). A meta-analysis of serious digital games for healthy lifestyle promotion. *Preventive Medicine*, 69, 95-107. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.08.026>
- Doise, W. y Hanselmann, C. (1990). Interaction Sociale et Acquisition de la Conservation du Volume. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 21-31.
- Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Dy-Boarman, E. A., Bryant, G. A., Herring, M. S. y Foster, K. Y. (2018). Impact of debates on student perceptions and competency scores in the advanced pharmacy practice setting. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(1), 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.09.011>
- Dy-Boarman, E. A., Nisly, S. A. y Costello, T. J. (2018). It's no debate, debates are great. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(1), 10-13. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.09.016>
- Engle, R. A., Conant, F. R. y Greeno, J. G. (2007). Progressive refinement of hypotheses in video-supported research. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*. (pp. 239-254). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203877258>

- Fives, H. y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Felton, M., García-Mila, M. y Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29, 417–446. <https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2907>
- Felton, M., García-Mila, M., Villarroel, C. y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372–386. <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Galdames Riquelme, A. P. G. (2017). *Análisis de la sofisticación del Conocimiento Pedagógico, a través de la aplicación del Termómetro de la verdad a estudiantes de Pedagogía General Básica y a estudiantes de un Programa de Formación Pedagógica* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21929>
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. y 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/sce.21057>
- Gilabert, S., García-Mila, M. y Felton, M. (2013). The effect of task instructions on students’ use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2857–2878. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7th ed). Cengage Learning.
- Gray, D., Brown, S. y Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rule-breakers, and changemakers*. O’Reilly.
- Greco, S. (2017). Using Argumentative Tools to Understand Inner Dialogue. *Argumentation*, 31(2), 331-358. <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9408-4>
- Green, K. C. y Armstrong, J. S. (2011). Role thinking: Standing in other people’s shoes to forecast decisions in conflicts. *International Journal of Forecasting*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijforecast.2010.05.001>
- Greene, J. A., Cartiff, B. M. y Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111. <https://doi.org/10.1037/edu0000263>

- Greene, J. A. y Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
- Guerra Zamora, P. (2013). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial* [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerra Zamora, P., Grau Cárdenas, V., Sebastián Balmaceda, C. S. y Galdames Riquelme, A. (2018). Análisis de las interacciones entre estudiantes de pedagogía durante un juego serio. *Revista de Psicología*, 27(1), 1. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50750>
- Hamouda, A. M. S. y Tarlochan, F. (2015). Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 990-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Hartin, P., Birks, M., Bodak, M., Woods, C. y Hitchins, M. (2017). A debate about the merits of debate in nurse education. *Nurse Education in Practice*, 26, 118-120. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.005>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. y Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Holloway Valenzuela, F. O. H. (2015). *Análisis del cambio de las creencias epistemológicas a través de la argumentación colaborativa mediante una metodología de juego serio en estudiantes de pedagogía*. [Tesis de Magíster no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Howe, C. (2009). Collaborative Group Work in Middle Childhood. *Human Development*, 52(4), 215-239. <https://doi.org/10.1159/000215072>
- Howe, C. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Commentary on the articles. *Learning and Instruction*, 48, 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.03.003>
- Howe, C., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V. y Rattay, C. (2000). Hypothesis-testing in science: Group consensus and the acquisition of conceptual and procedural

- knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 361–391. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00004-9)
- Howe, C., Tolmie, A., Greer, K. y McKenzie, M. (1995). Peer collaboration and conceptual growth in physics: Task influences on children's understanding of heating and cooling. *Cognition and Instruction*, 13, 483–503. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1304\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1304_2)
- Howe, C. y Zachariou, A. (2019). Small-group collaboration and individual knowledge acquisition: The processes of growth during adolescence and early adulthood. *Learning and Instruction*, 60, 263-274. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2017.10.007>
- Isohätälä, J., Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S. y Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.09.003>
- Josephs, I. E. (2007). The Semiotic Regulation of Sexuality from a Microgenetic Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, 319–325. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9028-5>
- Josephs, I. E. y Valsiner, J. (1998). How Does Autodialogue Work? Miracles of Meaning Maintenance and Circumvention Strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 68-82. <https://doi.org/10.2307/2787058>
- Larrain, A., Howe, C., y Freire, P. (2018). 'More is not necessarily better': Curriculum materials support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1408581>
- Larraín, A. (2017). Group-work discussions and content knowledge gains: Argumentative inner speech as the missing link? *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.002>
- Lazar, M. M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/17405900701464816>
- 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). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia, Reflexão e Crítica*; Porto Alegre, 20(3), 454-462. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and instruction*, 11(4-5), 357-380. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00037-2)
- Lorca, A. (2019). *Juego y aprendizaje en educación inicial: ¿Qué condiciones para el proceso de aprendizaje se presentan en distintos tipos de juego en aula?* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50173>
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E. y Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
- Mornata, C. y Cassar, I. (2018). The role of insiders and organizational support in the learning process of newcomers during organizational socialization. *Journal of Workplace Learning*, 30(7), 562-575. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2017-0045>
- Muis, K. R., Chevrier, M. y Singh, C. A. (2018). The Role of Epistemic Emotions in Personal Epistemology and Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Muller Mirza, N. (2015). Can we learn through disagreements?: A sociocultural perspective on argumentative interactions in a pedagogical setting in higher education. *Teaching Innovations*, 28(3), 145-166. <https://doi.org/10.5937/inovacije1503145M>
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V. y Iannaccone, A. (2009). Psycho-social Processes in Argumentation. En N. Miller Mirza y A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. (Part 1, pp. 67-90). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3)
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. y Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Pérez-Echeverría, M. P. y Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y a argumentar. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias*, 149-163. Morata. <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/169>
- Polo, C., Lund, K., Plantin, C. y Nicolai, G. P. (2016). Group emotions: The social and cognitive functions of emotions in argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(2), 123-156. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9232-8>

- Saito, A. y Fujinami, K. (2011). Introduction of formal debate into a postgraduate specialty track education programme in periodontics in Japan. *European Journal of Dental Education*, 15(1), 58-62. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2010.00635.x>
- Sandoval, W. (2014) Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36, <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schwarz, B. B. y Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17(5), 510-531. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.009>
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.234>
- Sebastián, C. y Gallardo, G. (2016). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje: Una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Slakmon, B. y Schwarz, B. B. (2019). Deliberative emotional talk. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(2), 185-217. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09304-3>
- Sohr, E. R., Gupta, A. y Elby, A. (2018). Taking an escape hatch: Managing tension in group discourse. *Science Education*, 102(5), 883-916. <https://doi.org/10.1002/sc.21448>
- Sommet, N., Darnon, C. y Butera, F. (2015). To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0037240>
- Stein, N. L. y Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*. (pp. 97-116). Amsterdam University Press.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). Serious games – An overview (Technical Report HS-IKI-TR-07-001; IKI Technical Reports, p. 28). Institutionen för kommunikation och information / University of Skövde, School of Humanities and Informatics. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-1279>
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. y Baucal, A. (2016). Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development / Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 772-811. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1221055>

Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (T. Bubnova, Trad.). Ediciones Godot. (Trabajo original publicado 1929)

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Soubberman, Eds.; S. Furió, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado 1930–1935)

Vygotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte* (A. Álvarez y P. del Río, Eds.; V. Imbert, Trad.). Fundación Infancia y Aprendizaje. (Trabajo original publicado 1970)

Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas II: Problemas de psicología general* (A. V. Zaporoshéts, V. V. Davydov, A. Álvarez, P. del Río, y A. Luque, Eds.; J. M. Bravo, Trad.; pp. 9–348). Visor. (Trabajo original publicado 1934)

#### **Apéndice A- Notación de transcripción (basada en la síntesis de Isohätälä et al., 2018)**

(.) → pausa corta, pero notoria

(0.6) → tiempo de pausa (>0.5s)

[...] → intervenciones sobrepuestas

() → discurso poco claro

(( )) → información de contexto (gestos)

:: → palabras alargadas

\* → risa