



ARGUMENTAR Y CONTRAARGUMENTAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO ORIENTADO A DESARROLLAR PENSAMIENTO DOCENTE REFLEXIVO

ARGUMENTATION AND COUNTER-ARGUMENTATION IN INITIAL TEACHER TRAINING: A PEDAGOGICAL DEVICE AIMED AT DEVELOPING TEACHER REFLECTIVE THINKING

Natalia Albornoz Muñoz (*)

Universidad de O'Higgins
Universidad de Chile.

Francisca Corbalán Pössel

Investigadora independiente

Felipe Acuña Ruz

Universidad Católica Silva Henríquez

Macarena Sanhueza Céspedes

Investigadora independiente

Resumen

La reflexión es imperativa para ejercer la profesión docente. Sin embargo, encontrar espacios para el desarrollo del pensamiento reflexivo es difícil en la formación inicial y en el ejercicio docente. Se presenta la ejecución y evaluación de un Dispositivo Pedagógico de Argumentación para promover pensamiento reflexivo. Específicamente, el objetivo del artículo fue describir cómo los protagonistas significaron el dispositivo. Participaron estudiantes de segundo año de Pedagogía de una universidad estatal regional. La evaluación de la experiencia del dispositivo fue realizada a través de tres grupos focales con estudiantes, ayudantes y docentes. En esta evaluación, los participantes destacan el carácter novedoso de la intervención, la dimensión colaborativa de su implementación y su potencial para promover reflexión y toma de perspectiva con respeto y tolerancia. No obstante, identifican también dificultades administrativas y de gestión del tiempo. Como emergente, los resultados muestran la importancia que toma el futuro como eje de la reflexión.

Palabras clave: Argumentación; formación inicial docente; reflexión docente; dispositivo pedagógico; innovación pedagógica.

Abstract

Reflection is imperative to the teaching practice. However, it is difficult to find spaces for the development of reflective thinking in initial teacher training and the teaching practice. The execution and evaluation of a Pedagogical Argumentation Device is presented to promote reflective thinking. The objective of the article was to describe how the protagonists signified the device. Participants were second-year Education students at a regional public university. The assessment of the experience with the device was carried out through three focus groups with students, assistant teachers, and professors. In this assessment, participants highlighted the innovative nature of the intervention, the collaborative dimension of its implementation and its potential to promote reflection and gain perspective with respect and tolerance. However, they also identify administrative and time-management difficulties. As an emergent aspect, results show the importance the future has as the center of pedagogical reflection.

Keywords: Argumentation; initial teacher training; teacher reflection; pedagogical device; pedagogical innovation.

(*) Autor para correspondencia:

Natalia Albornoz Muñoz
Universidad de O'Higgins e Investigadora
Escuela-Centro Experimental Carén
Universidad de Chile.
Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua,
O'Higgins
Correo de contacto: natalia.albornoz@uoh.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.12.2021
ACEPTADO: 30.03.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1323

* Esta investigación es parte del proyecto "Argumentar y contra-argumentar frente a dilemas de aprendizaje: la revisión de pares como instrumento para el desarrollo de habilidades argumentativas de docentes en formación" financiado por el Fondo de Apoyo a la Investigación Colaborativa e Innovación Docente-FID, Escuela de Educación, Universidad de O'Higgins.

1. Introducción

En décadas recientes encontramos diversas investigaciones sobre la argumentación como práctica educativa (e. g. Pérez-Echeverría, Postigo & Garcia-Mila, 2016). Se destaca su potencial para promover aprendizajes en ciencias, filosofía e historia, y desarrollar pensamiento crítico y pensamiento epistémico. Las prácticas argumentativas también promueven la formación ciudadana (Kuhn & Crowell, 2011), permitiendo que los/as estudiantes aprendan a plantear posiciones y discutir para llegar a consensos.

Entendida como una actividad social, la argumentación permite abordar problemáticas cotidianas, posiciones, valores, saberes y también conocimiento académico, en especial, cuando la actividad social se produce en marcos educativos guiados (Leitão, 2000). Así, las prácticas argumentativas en sus distintos formatos/soportes –escrita, oral, grupal– toman cada vez más importancia en educación. En el caso de la Formación Inicial Docente (FID), las prácticas de argumentación permiten desarrollar un modo reflexivo de abordar problemáticas cotidianas del quehacer docente, donde se tensionan conocimientos que no pueden ser aplicados como una técnica, sino que deben responder a criterios y a un cierto margen de autonomía y decisión (Pacheco, 2013; Vanegas & Fuentealba, 2019).

Sin embargo, la argumentación en la enseñanza suele representar un desafío. Argumentar es una tarea cognitivamente demandante e implica compromiso afectivo y relacional (Schwarz & Baker, 2017). En ciertos contextos, las personas intentan resguardar las relaciones interpersonales, evitan argumentar y entregan respuestas socialmente deseables (Conlin & Scherr, 2018; Isohätälä, Näykki, Järvelä & Baker, 2018). Por lo tanto, diseñar dispositivos pedagógicos que promuevan la elaboración de controversias, argumentos y contraargumentos y eviten la vivencia amenazante para los/as estudiantes resulta relevante (Tartas, Perret-Clermont & Baucal, 2016). Es importante, entonces, generar espacios protegidos de aprendizaje, que permitan discutir sin percibir consecuencias directas o amenazas a la propia identidad y reputación (Bourgeois & Nizet, 1997).

Así, se vuelve necesario diseñar, implementar y evaluar dispositivos pedagógicos que, generando un conflicto mínimo deseado para el aprendizaje en un espacio protegido, permitan a docentes en formación reflexionar y poner en práctica conocimiento en torno a problemáticas cotidianas. Igualmente, es necesario un encuadre que permita a los/as futuras docentes elaborar un planteamiento personal y político como profesionales reflexivos/as.

Estos dispositivos pedagógicos requieren de creatividad y disposición a innovar y experimentar en la FID. Considerando lo anterior, en este artículo presentamos la evaluación que hicieron los actores participantes sobre un Dispositivo Pedagógico de Argumentación (DPA). Este DPA tenía como propósito promover el pensamiento reflexivo frente a situaciones educativas dilemáticas en estudiantes de Pedagogía de una universidad estatal regional. Para ello, proponemos el marco teórico que fundamenta el diseño. Luego detallamos las características y ejecución del DPA. Continuamos presentando los principales resultados de la evaluación realizada con todos los estamentos involucrados: estudiantes, ayudantes y docentes. Finalizamos con una discusión sobre la potencialidad del dispositivo para concluir con una breve síntesis de lo expuesto.

2. Marco teórico

2.1. Argumentación y desarrollo de pensamiento crítico

El desarrollo de pensamiento de orden superior, que incluye al pensamiento crítico, es un objetivo explícito en los ideales educativos contemporáneos (Abrami et al., 2015). En pro de ese desarrollo se han investigado dispositivos pedagógicos que incluyen prácticas de aula con mayor participación de estudiantes en lugar del monopolio del habla docente, con un currículo centrado en problemas en lugar de contenidos y, en general, con mayor diálogo y discusión (Van der Veen & Van Oears, 2017).

La argumentación ha sido fundamento de un número creciente de investigaciones que han diseñado y aplicado estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de habilidades de orden superior en ciencias naturales (Larraín, 2017), en matemáticas (O'Connor, Michaels, Chapin & Harbaugh, 2017), en lenguaje (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016) y en cognición epistémica (Schommer-Aikins, 2004). La argumentación, entonces, es pieza central en el desarrollo del pensamiento de orden superior y del pensamiento crítico que otorgaría a los sujetos un mayor margen de opinión y participación en el aula (Mercer & Howe, 2012; O'Connor et al., 2017) y también en una sociedad democrática (Michaels, O'Connor & Resnick, 2008).

La argumentación se define como una actividad social que se produce en torno a puntos de vista contrapuestos que, a través de proposiciones, se van revisando para ser aceptados o rechazados (Toulmin, 2003; Van Eemeren et al., 1996). En este proceso se negocian y modifican múltiples posiciones, siendo un espacio propicio para el pensamiento reflexivo (Larraín, 2017; Leitão, 2000). Para que se produzca la negociación y modificación de las posiciones iniciales y los argumentos puedan ser criticados a partir de juicios razonados, el contexto dialógico es fundamental (Walton, 1989).

Según Kuhn et al. (2016), la elaboración de contraargumentos en el marco de la argumentación es fundamental para el desarrollo del pensamiento, es decir, que el/la hablante pueda considerar la posición del oponente identificando los puntos débiles de sus argumentos. Igualmente, sostener las múltiples perspectivas, la contradicción y el conflicto en un contexto de argumentación es básico para que se produzca el aprendizaje (Larraín, 2017). No obstante, para que la argumentación y contraargumentación se produzcan es necesario considerar el contexto argumentativo, pues quienes discuten evalúan la actividad social o los géneros discursivos en que se insertan (Billig, 1991). Esto implica que el modo de argumentar cambia dependiendo del propósito de la discusión: si los contrincantes buscan persuadir y convencer a otro o si buscan llegar a un consenso para tomar una decisión, considerarán distintamente los argumentos y contraargumentos en juego (Leitão, 2000). Una práctica argumentativa que conduzca al aprendizaje requiere un contexto que sostenga relaciones respetuosas y que permita involucrarse en un ejercicio crítico que puede generar tensión afectiva (Isohätälä et al., 2018). Por ello, es fundamental facilitar un clima que permita disentir y en que se equilibren movimientos de tensión y distensión (Conlin & Scherr, 2018).

Ahora bien, llevar la argumentación al aula implica varios desafíos. Primero, la argumentación entendida como una práctica social y dialógica que confronta perspectivas puede representar una amenaza identitaria y afectiva para los/as participantes, necesaria de sostener (Schwarz & Baker, 2017). Segundo, la argumentación en contextos educativos requiere adoptar una pedagogía basada en problemas más que en contenidos; y esto, a su vez, implica atención y retroalimentación personalizada que demanda mayores tiempos y condiciones de parte de el o la docente (Van der Veen & Van Oears, 2017). Tercero, es necesario establecer un clima epistémico en el aula que conciba el carácter constructivo del conocimiento, que lea críticamente la evidencia disponible, considerando y evaluando múltiples perspectivas (Conlin & Scherr, 2018). Así también, para la elaboración de argumentos y contraargumentos es necesario promover un clima de confianza y respeto, en aulas democráticas que busquen llegar a consensos para el aprendizaje (Howe, 2017).

Junto con lo anterior, la discusión y reflexión en torno al aprendizaje y al conocimiento – situaciones dilemáticas en el caso de esta investigación/intervención– son fundamentales para docentes en formación, pues tienen un rol en su tarea pedagógica frente a sus futuros/as estudiantes (Kang & Wallace, 2005).

2.2. Formación inicial docente y reflexividad en la profesión

En los últimos años, los esfuerzos por fortalecer la FID se han concentrado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que regula e integra la formación inicial, el ingreso y el desarrollo de la carrera profesional (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica [CPEIP], 2017). Dicha política introduce una serie de regulaciones, mecanismos y criterios de acreditación y una creciente rendición de cuentas (Fernández, Fernández, Díaz & Jofré, 2021). El énfasis en la rendición de cuentas ha contribuido a perpetuar la distancia entre el saber pedagógico y el saber disciplinar en la FID, promoviendo mallas en las carreras de Pedagogía altamente centradas en contenidos más que en habilidades (Figueroa, 2018). Este panorama permite comprender las dificultades para la formación de docentes reflexivos/as, pese a que la evidencia muestra que la reflexión es central para ejercer la profesión docente (Canabal, García & Margalef, 2017).

Este contexto dificulta la creación de espacios de formación que favorezcan el desarrollo de habilidades, pensamiento reflexivo y la construcción de un criterio pedagógico en la FID en Chile (Lara, 2019). Es relevante, entonces, preguntarse ¿cómo generar espacios formativos que promuevan mayor reflexividad en futuros/as docentes? Parecen necesarios, en primer lugar, cambios macropolíticos que permitan mayor foco en el desarrollo de habilidades y participación por sobre los contenidos. En segundo lugar, es necesario generar cambios micropolíticos, esto es, posibilitar espacios en las aulas para que docentes en formación puedan desarrollar y desplegar dichas habilidades. En este artículo se explora este segundo camino de intervención micropolítica, asumiendo que las prácticas argumentativas son un método propicio para posibilitar estos espacios.

Una de las razones más importantes para diseñar, implementar y evaluar en la FID prácticas argumentativas que desarrollen el pensamiento de orden superior y el pensamiento crítico es que la realidad escolar donde los/as futuros/as docentes se insertarán al concluir sus estudios se caracteriza por condiciones laborales que dificultan el pensamiento crítico, autónomo y creativo (Acuña, 2020). Las condiciones reales de trabajo están produciendo en la actualidad, entre otras dificultades, sensaciones subjetivas de malestar y agobio en docentes. El malestar y el agobio que enfrentarán los/as futuros/as docentes se vinculan con las precarias condiciones laborales, expresadas en: bajos salarios y sobrecarga de trabajo; un profesionalismo restringido, asociado con la pérdida de control sobre el trabajo cotidiano; la redefinición del rol docente bajo el discurso de la eficiencia; y un conjunto de prácticas que desprofesionalizan el oficio (Ball, 2016; Maguire, Braun & Ball, 2018; Ozga, 2017; Robertson, 2016).

Tomando como horizonte el escenario descrito, resulta fundamental potenciar en la FID espacios de formación que contribuyan a la reflexividad y autonomía docente. El trabajo con

prácticas argumentativas apuesta por avanzar en esta dirección, al abrir un espacio de despliegue de la propia subjetividad que no puede dejar de dialogar con otras para el desarrollo de un pensamiento crítico y de autonomía en su quehacer cotidiano. En esta investigación se diseñó, ejecutó y evaluó un dispositivo que, aunque exploratorio, puso en tensión los desafíos que implica generar esos espacios de argumentación con otros/as en la formación docente.

3. El Dispositivo Pedagógico de Argumentación: nuestra experiencia

Para promover pensamiento reflexivo de docentes en formación frente a situaciones problemáticas de su quehacer, nuestra investigación tuvo como objetivo diseñar, ejecutar y evaluar un DPA en estudiantes de Pedagogía de una universidad estatal regional. En este artículo se presenta la evaluación que hicieron los protagonistas del DPA y para ello se trabajó desde un paradigma cualitativo de investigación que permitió conocer perspectivas y significados subjetivos de los participantes (Flick, 2004). A continuación se detalla la puesta en acción del DPA.

3.1. Participantes

El DPA fue incluido como una evaluación del curso Teorías y Prácticas para el Aprendizaje, una asignatura de formación transversal que se imparte en el segundo año de las siete carreras de Pedagogía de la Escuela de Educación de una universidad estatal regional. Los/as estudiantes del curso estaban distribuidos en 10 secciones de entre 29 y 38 estudiantes, sumando 329 en total. Cinco de estas secciones agrupaban a estudiantes de Ciclo Inicial, esto es, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Especial y Pedagogía en Educación Parvularia; y las otras cinco secciones agrupaban a estudiantes de Ciclo Medias, esto es, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Ciencias Naturales y Pedagogía en Matemática. Así también, participaron del proceso las siete docentes del curso y las ocho ayudantes de cátedra, también docentes en formación, pero de cursos superiores.

3.2. Dilemas de aprendizaje

El equipo de investigación construyó ocho dilemas de aprendizaje en contextos escolares, presentándolos en textos de entre 60 y 80 palabras cada uno. Los dilemas trataron sobre distintas problemáticas educativas: (a) inclusión educativa; (b) creencias epistemológicas; (c) enfoque de género; y (d) politicidad de la labor docente. Estos dilemas se combinaron en

cuatro formas que se asignaron aleatoriamente a los/as estudiantes del curso. Un ejemplo de dilema sobre la problemática de creencias epistemológicas es el siguiente:

Camila y Javiera son profesoras de Ciencias de 3º medio y discuten acerca de cómo plantear la materia a los/as estudiantes. Mientras Camila cree que la ciencia habla sobre verdades universales comprobadas, Javiera cree que es necesario mostrar distintas perspectivas, porque no existen las verdades universales. Ellas deben preparar una clase juntas sobre cambio climático y han demorado mucho en llegar a un acuerdo.

Cada dilema era seguido por las preguntas “¿Qué harías tú en este caso? ¿Estás de acuerdo con alguna de las dos posturas? ¿Por qué?”. Los dilemas presentados suponían un conflicto cotidiano que no tenía soluciones únicas ni claramente correctas o incorrectas. Que los dilemas no tuvieran soluciones únicas tenía el propósito de acercar a los/as estudiantes a situaciones cotidianas de la vida escolar que requieren de un criterio profesional para ser afrontadas y en que no es suficiente una prescripción a aplicar de manera irreflexiva. En ese sentido, posicionarse frente a las situaciones requería que el/la estudiante justificara la postura tomada con base en argumentos.

3.3. Entregas escritas y revisión de pares

A lo largo de un mes, los/as estudiantes realizaron tres entregas en las que se posicionaron frente a dos dilemas, revisaron las respuestas y recibieron retroalimentación de uno/a de sus compañeros/as y, finalmente, respondieron a dicha retroalimentación:

- 1) Primera entrega: Los/as estudiantes recibían una forma asignada aleatoriamente, que contenía dos dilemas sobre dos problemáticas educativas distintas. Frente a cada dilema, los/as estudiantes debían argumentar por escrito su posicionamiento que luego entregaban vía la plataforma del curso. Este archivo era anonimizado por la docente del curso y enviado a otro/a estudiante para dar paso a la segunda entrega.
- 2) Segunda entrega: Luego de que los/as estudiantes recibían la primera entrega de uno/a de sus compañeros/as con su respectivos dilemas y respuestas, debían revisarla siguiendo una rúbrica de revisión de pares, asignar puntaje y escribir su posicionamiento en relación con las respuestas del par, explicitando acuerdo o desacuerdo. Cabe señalar que la revisión de pares era asignada de manera tal que los/as estudiantes debían revisar

respuestas a dilemas distintos a los propios. El archivo con la segunda entrega era enviado por la plataforma del curso, anonimizado y redistribuido por la docente de cada sección.

3) Tercera entrega: Finalmente los/as estudiantes recibían su primera entrega con la retroalimentación de su par y debían escribir una réplica a dicha revisión, argumentando y contraargumentando en torno a la revisión del/a compañero/a. El archivo con la tercera entrega era enviado a través de la plataforma oficial del curso.

La participación promedio en la primera entrega fue de 92,7% de estudiantes del curso, en la segunda entrega de 88,8% y en la tercera entrega de 88,1%, indicando una leve baja en la participación al progresar las entregas. La participación promedio de las 10 secciones en las tres entregas fue del 85,7% del total de estudiantes.

3.4. Talleres dirigidos a estudiantes sobre cómo argumentar

Se diseñaron dos talleres sobre argumentación para los/as estudiantes, los que fueron implementados por las docentes en sus respectivas secciones en horario de cátedra. Cada taller tenía una duración aproximada de 40 minutos y contenía antecedentes conceptuales sobre la argumentación, ejemplos de la vida cotidiana y un dilema para ser trabajado con los/as estudiantes durante el taller. El primer taller con foco en aspectos conceptuales y prácticos se realizó una semana antes de la primera entrega; y el segundo taller, con foco en el uso de la rúbrica y en la retroalimentación de pares, se realizó una semana antes de la segunda entrega.

3.5. Taller dirigido a ayudantes sobre uso de rúbricas y revisión

Para la revisión de las entregas, se realizó un taller con las ayudantes del curso, mostrando la rúbrica con respuestas ejemplo de alto, medio y bajo desempeño. Se trabajó también en la revisión conjunta de un caso para asegurar la comprensión de los indicadores de la rúbrica y ajustar criterios entre todas quienes revisarían.

3.6. Grupos focales con las/os protagonistas de la experiencia

Se evaluó la experiencia a través de tres grupos focales. El primer grupo focal se realizó con seis de las siete docentes del curso, entre quienes estaban la investigadora responsable y la co-investigadora de este estudio. El segundo grupo focal se realizó con las siete ayudantes de cátedra. El tercer grupo focal se realizó con cinco estudiantes de distintas secciones, quienes accedieron voluntariamente a participar. Los temas abordados fueron: visión general del ejercicio, las dificultades que supuso, los aprendizajes que generó y qué cambios harían.

3.7. Procedimiento

La intervención comenzó con el diseño de 10 dilemas de aprendizaje en contexto escolar pertinentes al programa del curso. Se definió que las tres entregas corresponderían a la primera calificación del curso que evaluaba la Unidad I titulada “El aprendizaje como objeto de conocimiento”, y que tendría una ponderación del 20% de la nota final del curso.

Iniciado el semestre, las docentes entregaron las instrucciones, las tres rúbricas correspondientes a cada una de las entregas más la rúbrica de revisión de pares que destacaba los criterios a considerar para revisar la entrega de el/la compañero/a. Ya que la evaluación era obligatoria, todos/as los/as estudiantes la respondieron total o parcialmente.

Paralelamente, el equipo de investigación diseñó las pautas y rúbricas de la evaluación, que fueron discutidas y editadas por el equipo docente del curso. Las pautas y rúbricas fueron subidas a la plataforma del curso para que los/as estudiantes pudieran familiarizarse con ellas. Además, las docentes llevaron a cabo en sus respectivas secciones los dos talleres ya referidos.

Posteriormente, se implementó el DPA con las tres entregas distribuidas a lo largo de un mes. Las ayudantes y las docentes estuvieron disponibles durante el proceso para responder dudas y preguntas. Para la revisión de las tres entregas, el equipo de investigación realizó el taller con las ayudantes de la cátedra. Después de la revisión de los trabajos de parte de las ayudantes, los/as estudiantes recibieron su retroalimentación pudiendo apelar su calificación con su respectiva docente. Una vez finalizada la revisión de la evaluación completa, el equipo de investigación realizó los tres grupos focales ya descritos.

Todos los pasos de la investigación fueron aprobados por el Comité de Ética de la universidad que albergó la investigación, incluyendo los instrumentos utilizados y los consentimientos informados que los/as voluntarios/as firmaron aceptando participar.

3.8. Análisis de datos

Para evaluar la implementación del DPA, se realizó un análisis de contenido categorial de los grupos focales (Vázquez, 1996). Luego de leer y discutir las transcripciones, el equipo de investigación realizó una primera codificación abierta y una posterior codificación axial para agrupar los códigos que emergieron de la codificación abierta. De esta codificación se construyeron cuatro grandes categorías que permitieran conocer la experiencia de los actores involucrados al participar de la implementación del DPA. Con estas categorías se realizó una

nueva lectura siguiendo el modelo de análisis de contenido categorial y se seleccionaron las citas más representativas para mostrar en los resultados.

4. Resultados

En términos generales, la evaluación de la experiencia que hacen los distintos estamentos es positiva, revelándose su carácter novedoso, el espacio para opinar con fundamentos y el poder situar la labor pedagógica en problemáticas propias de la vida profesional sin soluciones únicas. Entre los aspectos negativos mencionados está la carga de trabajo que significó tanto para docentes como para ayudantes la gestión administrativa de las entregas y revisiones. Los resultados del análisis se presentan en las cuatro categorías amplias que se describen a continuación.

4.1. El potencial elaborador de reflexión y emancipador de prejuicios

Los aspectos más destacados por los/as protagonistas de la experiencia son la novedad del dispositivo de evaluación, su capacidad de innovar y su potencial para promover reflexión. Se menciona como algo positivo el elaborar algo nuevo, pues el dispositivo actúa como un motivador para estudiantes, ayudantes y docentes. Para los/as estudiantes, la principal novedad era la oportunidad de revisar a sus pares de manera anónima, que permitía contrastar visiones y pensar “un poco más allá”:

Sirve para que los chicos puedan concientizar, tratar de pensar un poco más allá de lo que sean sus propias opiniones y eso permite investigar quizá, también es como una instancia para que tú puedas pensar cómo piensa este otro tipo de personas (...) se puede tratar de entender mejor cómo piensan los demás. (E1)¹

Según el fragmento, pensar más allá de la propia opinión implica un descentramiento, pensar cómo piensan otros/as, hacerse consciente al momento en que se investiga y se trata de entender esos otros pensamientos. Este descentramiento también se acompaña de una dimensión ética-moral necesaria para abordar instancias escolares que ameritan tolerancia y respeto:

(...) tener conciencia de que nos vamos a encontrar con opiniones diversas en, no sé, en un consejo de profesores (...) entonces ejercitar un poco ahí la tolerancia, reconocer las situaciones a las que nos podemos enfrentar, siempre, siempre

¹ Para efectos de anonimizar respuestas, los/as estudiantes se nombrarán como “E”, las docentes como “D” y las ayudantes como “A”, cada letra seguida por un número.

tenemos que verlas mediante el respeto, ser tolerante y reconocer que hay opiniones diferentes a la nuestra. (E2)

Las estudiantes mencionan el “tener conciencia” y “concientizarse” sobre las otras opiniones. No se trata, entonces, solo de enfrentarse a distintas perspectivas, sino de intentar comprenderlas, reconocerlas con tolerancia y respeto. Así, el dispositivo parece promover la toma de perspectiva entre quienes lo ejecutan. Similarmente, las ayudantes reconocen el carácter novedoso del dispositivo vinculándolo a su potencial para generar reflexión en los/as estudiantes:

Creo que a los estudiantes les sirvió mucho este ejercicio para opinar de las cosas, pero no opinar por opinar (...) también, entre ellos darse cuenta que hay más opiniones y que independiente de si coinciden o no con ellos, son respetables (...) sí hay más puntos de vista que el que yo creo, creo que eso igual les debe haber servido mucho, porque a mí me sirvió mucho como darme cuenta lo que decían. (A1)

Es más, para las ayudantes no solo fue un ejercicio que permitió la reflexión de los/as estudiantes, sino también de ellas mismas. Ellas se resitúan en un lugar implicado en el ejercicio, logran esbozar un criterio que no queda ajeno al proceso reflexivo y tampoco se reduce a la revisión y calificación. Así lo enuncia otra ayudante, al referirse a que las distintas visiones de los/as estudiantes muchas veces contrastaban con la propia postura:

Al final esto es un poco emancipador de prejuicios, porque uno se sale de su subjetividad, uno tiene una postura, tiene una visión de la realidad y ellos presentan otra, muchas, muchas visiones de la realidad eh, diversas, entonces esa parte era súper, súper atractiva. (A2)

Como señala A2, el dispositivo opera como “emancipador de prejuicios”, remueve algo, permite “salirse de la subjetividad”. Las docentes también aluden a este sentido de mover o remover. El dispositivo opera como un ejercicio disruptivo de la normalidad en un aula universitaria que es significada por una docente como “orientada a contenidos” y no a habilidades:

(...) desde los estudiantes, lo que me llamó la atención fue que fuera un ejercicio tan orientado hacia una habilidad, porque en general el curso está bastante orientado a

contenidos, de ciertos contenidos (...) pero esto era súper radicalmente más, o sea, como que tenían que realmente poner a funcionar eh, identificar sus propias teorías, identificar sus argumentos. (D1)

Mientras en el curso existen distintas evaluaciones, ejemplos y formas de enseñar teorías con foco práctico, este dispositivo presenta un paso “radicalmente más” que dichos intentos, en tanto los/as estudiantes deben poner en cuestión sus propias teorías y desarrollar una habilidad. En esta disrupción novedosa descansa el potencial reflexivo del dispositivo desde el punto de vista del equipo docente. Junto con ello, fue el hecho mismo de “inventar algo nuevo” (D2) lo que valoró el equipo docente.

4.2. El apoyo, la colaboración y el ser parte junto a otros/as

Ayudantes, docentes y estudiantes relevan la colaboración que requirió, pero que también promovió, el dispositivo durante su implementación. Para las ayudantes, el equipo que formaron entre ellas se convirtió en un espacio de apoyo importante frente a la ardua tarea de revisión:

Siento que fue un trabajo como arduo (...) como el apoyo de las chiquillas como de decir “chiquillas, tengo esta duda, cómo lo están haciendo ustedes” y como encontrar eso en las chiquillas “mira, yo lo estoy haciendo así y como que quizás de esta forma se me es más fácil” o quizás también “tú qué piensas de esto, cómo lo ves”, como que el trabajo colaborativo, como que fue muy bueno, para el apoyo. (A2)

En este caso la colaboración está dada por el apoyo que emergió ante la necesidad y dificultad al revisar las entregas. Un apoyo que algunas ayudantes también encontraron con sus respectivas docentes, con quienes dialogaron acerca de respuestas menos claras: “[la profesora decía] juntémonos, hagamos una reunión, veamos los argumentos y en un caso así” (A3).

Las docentes también valoraron la colaboración que promovió el dispositivo. De hecho, la posibilidad de innovar se vincula en el diseño, implementación y evaluación de un dispositivo de alta complejidad que tuvo como condición de posibilidad contar con un equipo de trabajo organizado y “apoyador”:

Me di cuenta de la importancia de contar con un equipo que funciona bien (...) que es apoyador, que está embalado y que entiende rápidamente y nutre la idea. No sé, me imagino perfectamente que esto podría haber sido un fracaso si uno lo mandara a otro hacerlo desde obligación. (D5)

Para el equipo docente, la colaboración y el trabajo entre estudiantes también es un punto fuerte del dispositivo. Mencionan a estudiantes que se tomaron muy en serio sus retroalimentaciones, que escribieron bastante y que incluso usaron bibliografía, mientras que otros/as apenas escribieron una línea. Allí se constata que el hecho de que el/la otro/a trabaje, retroalimente y colabore potencia el trabajo en equipo.

En el grupo focal de estudiantes la colaboración adquiere un significado con matices. En un primer nivel, los/as estudiantes entienden la colaboración como el aporte recíproco que se logra gracias al trabajo de otros/as, a la vez que el propio trabajo también nutre o aporta esos/as otros/as:

[la instancia de revisión de pares] creo que fue súper provechosa, porque como que uno puede ver otros puntos de vista, ahí se da cuenta que trabajando en equipo tal vez podría reforzar sus argumentos o incluir nuevos argumentos que tal vez en el momento no los pensó. (E3)

Este significado de colaboración está circunscrito a la instancia de revisión de pares que, sin ser un trabajo grupal propiamente tal, termina siendo un trabajo en equipo, necesario para el logro del propósito de conocer otros puntos de vista, reforzar los argumentos propios o incluso incluir algunos nuevos.

En un segundo nivel de colaboración, una estudiante significa el dispositivo como un todo del cual se podía ser parte, que no recaía solo sobre la acción de las docentes sino también en ellos/as desde su rol de estudiantes:

Me pareció que estuvo súper bien pensado, porque así nos sirve también como para ser parte de esto, no era solamente algo que los profesores hicieran, sino que nosotros éramos como, yo diría que mitad y mitad, en el sentido de que sirviera el trabajo dependía de eso, de que ustedes como profesores hayan hecho bien la organización y de que nosotros como alumnos haber hecho bien todo lo que se relacionaba a la ejecución de la actividad, a nivel de responder y a nivel de evaluar, después al compañero. (E4)

Lo interesante del último significado es que se caracteriza un dispositivo que promueve la colaboración en un sentido formativo y no utilitario necesariamente. Todos/as aprenden en esta colaboración, y sin ella el aprendizaje se dificulta o no se da. Se trata de una responsabilidad compartida de aprendizaje.

En síntesis, la colaboración tiene significados con matices: mientras las ayudantes aluden a la colaboración como un apoyo necesario en los momentos álgidos de revisión, las docentes lo relevan como medio para organizar el trabajo. En cambio, los/as estudiantes significan la colaboración más profundamente como la posibilidad de formar parte de un todo más amplio.

4.3. Las dificultades que se enfrentaron en el proceso

De acuerdo con sus roles, cada grupo evaluó las dificultades que encontraron en la ejecución del dispositivo. Desde la carga de trabajo administrativa hasta la revisión de los argumentos y contraargumentos en el caso de docentes y ayudantes; y desde dificultades con las instrucciones hasta la calidad diversa de la retroalimentación entre pares, en el caso de los/as estudiantes.

Las docentes coinciden en que el DPA tuvo importantes dificultades en su ejecución. El punto crítico está en que la implementación correcta del dispositivo requiere de mucho tiempo de trabajo minucioso para no cometer errores: “Yo creo que fue la mayor dificultad, a pesar de lo entusiasmadas que estábamos con esto, requirió tiempo, harto tiempo extra, concentración extra” (D2). Otra docente señala un margen de error que se abrió en la gestión de información que, incluso, causaba preocupación: “De repente [el dispositivo] daba también un margen de error, porque yo misma me equivoqué al hacer algunos envíos ahí, estaba súper preocupada y me equivoqué igual” (D5). Este tiempo extra destinado a que el dispositivo funcionara correctamente, su dimensión administrativa, redundante en que hay muy poco tiempo para analizar qué están respondiendo los/as estudiantes y poder utilizar el conocimiento generado, la dimensión del contenido, en las propias unidades del curso.

Algo similar ocurre con las ayudantes. Ellas son enfáticas en señalar la gran magnitud de la tarea, especialmente administrativa, en la gestión de información y entregas:

(...) organizar correctamente todo el documento, como primera entrega, segunda entrega, porque estaban bien especificados pero claro, entre descargar los tres archivos, abrir los tres archivos, organizar los tres archivos y luego revisarlos de una pasada, creo que eso fue lo que más se me complicó. (A4)

Para las ayudantes, la organización de las entregas múltiples en documentos únicos y anonimizados por cada estudiante fue una dificultad importante: “Armarlo [el documento], que sin duda fue un trabajo maratónico” (A3). Ya que las ayudantes fueron las encargadas de revisar y calificar en primera instancia las evaluaciones completas de los/as estudiantes,

aparece una segunda dificultad importante: la complejidad en la revisión de argumentos y contraargumentos.

Creo que una de las cosas más difíciles para mí fue tener que corregir los trabajos, de acuerdo a lo que la profe me sugirió, porque para mí, la verdad, yo creo que de los, no sé, revisé como 60 y algo trabajos, de los 60 y algo, uno tenía argumentos sólidos para mí. Entonces eso fue una de las cosas más difíciles, porque en el fondo, si bien los corregí como se me dijo, como tratando de identificar argumentos, los argumentos para mí realmente no estaban (A3).

Esta dificultad viene dada, según las ayudantes, por el bajo desempeño de muchos estudiantes al argumentar. Frente al bajo desempeño era difícil evaluar situándose desde un punto de vista formal. Por esta razón, ellas indican que tuvieron que flexibilizar criterios de revisión, intentando comprender más la perspectiva del otro/a. Este esfuerzo por situarse en el lugar del otro/a, más que solo revisar de acuerdo con la formalidad del argumento, requiere de un esfuerzo: “A mí me cuesta ser un poco flexible respecto a ciertos puntos de la rúbrica” (A1).

Por otra parte, la perspectiva de los/as estudiantes sobre las dificultades marca algunas diferencias, posiblemente por su rol en el marco de la evaluación. La primera dificultad señalada es la calidad de las retroalimentaciones de pares recibidas:

(...) lo que me retroalimentaron fue mínimo, o sea de hecho no tuve nada que retroalimentar (...), porque le preguntaban al compañero que te revisaba que pusiera si estaba de acuerdo o no contigo, entonces, después de leer eso, nosotros teníamos que decir si seguíamos estando de acuerdo con lo que pusimos al principio. (E4)

La segunda dificultad se refiere a ciertas confusiones generadas por el uso de la rúbrica, por las instrucciones que contemplaban pocos ejemplos y que fueron dispares entre las distintas secciones del curso:

A mí al menos en la sección en la que yo voy, vi de que hubo muchas confusiones de parte de mis compañeros y de mis compañeras, en cuanto a las instrucciones, como que algunas no estaban tan claras. (E3)

En términos generales, lo primero que se puede relevar sobre las dificultades es que varían de acuerdo al rol ejercido en el dispositivo. Mientras para las ayudantes, que se llevaron gran parte de la revisión, era la excesiva carga de trabajo, para los/as estudiantes las dificultades se producían cuando la cadena colaborativa de la retroalimentación fallaba. Todas las dificultades mencionadas podrían guiar futuras mejoras, relacionadas principalmente con un sistema de gestión de información más sencillo y amigable.

4.4. Una perspectiva realista de futuro en la formación de la identidad docente

Vinculado a las categorías previas, uno de los aspectos que llama la atención en el análisis de resultados es la centralidad que cobra la categoría de “futuro” en las reflexiones en torno al DPA. En todos los casos, aparece con fuerza la idea de que el DPA estaría aportando a la formación de un/a docente para el futuro. Un camino interpretativo de este hallazgo emergente lo entrega la evaluación que hicieron las docentes. Ellas señalan que el quehacer docente en el futuro será complejo por la falta de tiempo y la distancia que hay entre teoría y práctica. En específico, la reflexión de una docente que es compartida por el grupo señala: “Yo rescato tanto que el ejercicio de alguna manera sea una oportunidad o fuese una oportunidad como muy profesionalizante del quehacer docente” (D5). La reflexión conecta la experiencia altamente disciplinar que se vive en la FID con la experiencia que vivirán en un futuro los/as estudiantes cuando ingresen a ejercer como docentes, donde no tendrán tiempo para reflexionar.

En este sentido, lo disciplinar en la FID y la falta de tiempo cuando se ejerce la docencia, dificultan desarrollar el profesionalismo docente: “Cuesta mucho que el docente pueda visualizar la teoría desde la cual está trabajando, con los argumentos pedagógicos desde los cuales está trabajando (...) creo que de cierta forma el instrumento posibilitó eso, posibilitó ese ejercicio [profesionalizante]” (D5). La experiencia FID y la experiencia futura en la escuela comparten una desconexión o dificultad con el pensar reflexivo. El DPA, desde este punto de vista, habilita una reflexión en los/as estudiantes sobre su futuro.

Los/as estudiantes también enuncian la “preparación”, los problemas a los que se enfrentarán en la escuela y que deben trabajarse desde ya, desde este presente que es la formación inicial:

[los dilemas] sirven para empezar a prepararse a lo que uno puede llegar a enfrentar cuando esté ejerciendo dentro de una escuela, así como que no puede ser como indiferente a los problemas a los que se puede enfrentar al momento de entrar a trabajar en un colegio, entonces creo que como ir empezando a trabajarlos desde ya.
(E3)

De acuerdo al fragmento, el DPA abre un espacio para “enfrentar” problemas que se presentarán en el futuro cuando se esté “ejerciendo como docente”. Para los/as estudiantes, el

DPA genera un contraste respecto a su FID que no necesariamente les está preparando para enfrentar desafíos futuros, sino que se encapsula en lo que las docentes llaman “lo disciplinar”. En el caso de las ayudantes, la evaluación del DPA es similar al relevar la condición de “futuros/as docentes” al interior de la identidad docente en formación:

[los/as estudiantes] se van a encontrar con distintos dilemas, pero que estos dilemas tienen solución también en base a la argumentación y en base a una posición crítica y reflexiva por parte de ellos, ellas y ellos como docentes, como futuros docentes, futuras docentes. (A4)

Según A4, el DPA enfrenta a los/as estudiantes a su condición de futuros/as docentes mediante el ejercicio de reflexión y posicionamiento crítico frente a dilemas que ellos/as se encontrarán. De igual forma, las ayudantes, que ya ejercen en cierta medida un rol docente, experimentan gracias al DPA una materialización de su futuro profesional:

(...) y creo que esto es súper importante para nuestro futuro, como docentes, me incluyo, porque me hubiese gustado también tener algún ejercicio así porque permite que nos pongamos en los miles de puntos de vista que pueden haber respecto de un dilema, con el que nos vamos a encontrar cotidianamente. (A3)

Si bien la identidad docente no se abordó de forma directa como un tema en los grupos focales, emergió como una interesante categoría emergente en torno a qué es ser docente. El inevitable futuro profesional que acecha a todo/a estudiante emerge no como una idealización fantasiosa frente a los dilemas que acercan al presente problemas concretos y cotidianos que probablemente experimentarán en el futuro, permitiendo reflexionar y posicionarse críticamente en esos escenarios.

5. Discusión

Los resultados muestran en primer lugar que se trató de una experiencia novedosa, que irrumpe en un escenario de formación docente que generalmente disocia la teoría de la práctica o, en palabras de Figueroa (2018), que tiene un énfasis más disciplinar que pedagógico. Así también, el dispositivo y la presentación de dilemas con situaciones problemáticas permitió la elaboración de un conflicto necesario para argumentar y exponer distintos puntos de vista muchas veces contrapuestos (Toulmin, 2003; Van Eemeren et al.,

1996). La consideración de estas controversias, dado el carácter anónimo y desfasado de la revisión, permitió abrir un espacio de discusión protegido que no pareció amenazante para los/as estudiantes, quienes desplegaron ahí su propia subjetividad, perspectiva y posicionamiento ético-político. Esto último es relevante considerando que los espacios tradicionales de argumentación y presentación de puntos de vista contrapuestos suelen ser amenazantes para la identidad (Schwarz & Baker, 2017) o para las relaciones socioafectivas de quienes participan (Isohätälä et al., 2018).

El carácter removedor de las propias perspectivas y el impulso para comprender los puntos de vista ajenos, tanto para estudiantes como para docentes, fue la dimensión más valorada y permitió, al menos según los/as participantes, promover la reflexión en la formación docente. Esta reflexión profesional aparece como una necesidad y deuda en la FID (Canabal et al., 2017; Lara, 2019), y encuentra un cierto margen gracias al dispositivo de argumentación en torno a dilemas de aprendizaje que esta investigación propuso y ejecutó.

Por otro lado, la dimensión reflexiva y profesional, que aparece en la literatura como un imperativo (Figueroa, 2018; Lara, 2019; Vanegas & Fuentealba, 2019), se asocia a la capacidad del DPA de permitir una reflexión sobre el futuro próximo que les espera a los/as estudiantes. Arriesgando un camino interpretativo de esta dimensión identitaria de “futuro/a docente” que emerge en el análisis, es posible señalar que la FID, con su excesivo énfasis en lo disciplinar, no permite “acercar” el futuro real a los/as estudiantes. Este futuro permanece como uno idealizado y fantaseado, lo que puede estar a la base de grandes frustraciones cuando se comienza a ejercer como docente. Así también, frente a esta categoría emergente de futuro, la reflexión aparece en abstracción, como si no formara parte del presente de la formación y estuviera limitada a escenarios no vivenciados en el estudio de la pedagogía. Si lo anterior hace sentido, hay un aporte significativo del DPA, pues materializa el futuro haciéndolo objeto susceptible de reflexión y posicionamiento crítico por parte de los/as estudiantes.

Docentes presentes y futuros requieren de espacios de mayor autonomía, creatividad y pensamiento crítico para la reflexión (Acuña, 2020), pero dadas las actuales condiciones laborales (Fernández et al., 2021) y de formación (Figueroa, 2018), marcadas por la rendición de cuentas y el uso intensivo del tiempo, esto se hace muy difícil. Por ello, la reflexión y el pensamiento crítico con dilemas y situaciones cotidianas, que probablemente los/as docentes en formación enfrentarán, abren espacios importantes. Estos espacios, aunque pequeños, permiten comenzar a ensayar en el presente formas de desplegar autonomía, creatividad y pensamiento crítico.

6. Conclusiones

Este artículo presentó una investigación aplicada en docentes en formación cuyo propósito era promover el pensamiento reflexivo a través de un dispositivo pedagógico basado en la argumentación y revisión de pares. Se detalló el diseño y ejecución del proceso, con énfasis en la evaluación del dispositivo que hicieron los/as protagonistas de la experiencia: estudiantes, ayudantes y docentes del curso en que se realizó el dispositivo.

Es interesante que docentes, ayudantes y estudiantes destaquen la capacidad del DPA de promover reflexión; y que dicha capacidad sea mencionada como algo novedoso. Así, se abre un potencial problema en la FID que habría que investigar con cuidado: si cuando se presentan, las prácticas reflexivas son significadas como algo nuevo, ¿implica esto que en la cultura FID no se están fomentando este tipo de prácticas?

Si fuera así, el DPA y otras metodologías similares aparecen como dispositivos de primera importancia. Por tanto, cabe señalar que su principal dificultad es la enorme cantidad de tiempo que toma su implementación. En una cultura educacional donde prima la falta de tiempo, resulta inviable realizar ejercicios en que los/as estudiantes se lean mutuamente, se comenten y reaccionen. Sin duda, es un desafío práctico importante ser capaz de utilizar la tecnología para disminuir el tiempo de implementación de este tipo de dispositivos. Así, se fortalecería una práctica que no debiera sorprender por su novedad, al contrario, debiera ser cotidiano y constante que docentes en formación se enfrenten a evaluaciones que requieran y promuevan el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

En la FID se pone en juego la configuración y potencial despliegue en las aulas escolares de un determinado sujeto docente. Este dispositivo muestra en voz de docentes universitarias, ayudantes y estudiantes de Pedagogía un camino, aún parcial y exploratorio, para activar la reflexión y el posicionamiento crítico frente a situaciones dilemáticas cotidianas en futuros/as docentes. Sin duda existen muchas iniciativas similares a esta en distintas escuelas de formación docente, pero esperamos aportar a visibilizar este tipo de prácticas y el fundamento ético-político que la inspira: contribuir en la formación de docentes reflexivos y autónomos.

7. Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. doi:10.3102/0034654314551063
- Acuña, F. (2020). *The Political-Pedagogical Teacher. A Narrative Study on Subjective Limits and Experimental Practices from Dissident and Organised Chilean Teachers* (tesis doctoral). Recuperado desde <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10088860/>
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. doi:10.1080/01425692.2015.1044072
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Bristol: SAGE.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (3.ª ed.). París: Presses universitaires de France.
- Canabal, C., García, M., & Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28-50. doi:10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago, Chile: División Jurídica Ministerio de Educación.
- Conlin, L. D., & Scherr, R. E. (2018). Making Space to Sensemake: Epistemic Distancing in Small Group Physics Discussions. *Cognition and Instruction*, 0(0), 1-28. doi:[10.1080/07370008.2018.1496918](https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1496918)
- Fernández, M., Fernández, L., Díaz, M., & Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. doi:10.7764/PEL.58.1.2021.9
- Figuroa, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, 2, 103-119. doi:10.5354/2452-5014.2019.52120
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Howe, C. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Commentary on the articles. *Learning and Instruction, 48*, 61-65. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.03.003
- Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S., & Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction, 16*, 1-19. doi:10.1016/j.lcsi.2017.09.003
- Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education, 89*, 140-165. doi:10.1002/sce.20013
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science, 22*(4), 545-552. doi:10.1177/0956797611402512
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 25-48. doi:10.1080/02103702.2015.1111608
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores, 58*(1), 4-25. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802
- 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. doi:10.1016/j.lcsi.2017.04.002
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development, 43*(6), 332-360.
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. J. (2018). Discomforts, opposition and resistance in schools: the perspectives of union representatives. *British Journal of Sociology of Education, 39*(7), 1060-1073. doi:10.1080/01425692.2018.1443431
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Learning, Culture and Social Interaction Explaining the dialogic processes of teaching and learning : The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction, 1*(1), 12-21. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001

- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education, 27*(4), 283-297. doi:[10.1007/s11217-007-9071-1](https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1)
- O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction, 48*, 5-13. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.11.003
- Ozga, J. (2017). Education policy should not be driven by performance data. *Nature Human Behaviour, 1*(1), 0014. doi:10.1038/s41562-016-0014
- Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Prox, 19*, 107-118.
- Pérez-Echeverría, M., Postigo, Y., & Garcia-Mila, M. (2016). Argumentation and education: notes for a debate. *Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 1-24. doi:10.1080/02103702.2015.1111607
- Robertson, S. L. (2016). The Global Governance of Teachers' Work. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 275-290). John Wiley & Sons, Ltd. doi:10.1002/9781118468005.ch15
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*, 19-29. doi:10.1207/s15326985ep3901_3
- Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316493960
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & Baucal, A. (2016). Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Infancia y Aprendizaje, 39*(4), 772-811. doi:[10.1080/02103702.2016.1221055](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1221055)
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Veen, C., & Van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction, 48*, 1-4. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.04.002

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkenmans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabb, E. C.,

... Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical background and contemporary developments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Vázquez, S. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Walton, D. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3, 169-184.