



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

¿Y si ofrecemos otro contexto para argumentar?
Elaboración de controversias al participar de un
debate o un juego serio

MACARENA SOFÍA SANHUEZA CÉSPEDES

Profesor Guía: Christian Luis Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
como requisito para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Mayo, 2020
Santiago, Chile



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

¿Y si ofrecemos otro contexto para argumentar?

Elaboración de controversias al participar de un

debate o un juego serio

MACARENA SOFÍA SANHUEZA CÉSPEDES

Profesor Guía: Christian Luis Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educativa

A quienes sueñan y trabajan por una mesa en la que todas y todos podamos conversar en igualdad y disfrutar la discusión

AGRADECIMIENTOS

A quienes han sido mis maestras y maestros en este camino, y me han regalado preguntas y problemas en los que sumergirme y conflictuarme. En especial a Christian, por su compañía generosa y siempre humana.

A mis amigos, compañeras y compañeros de ruta, en especial a Fernanda, Martín, Amaya, Pablo, Fernanda, Natalia, Gonzalo y Alessandra, que me han regalado jugar en equipo, disputar y reír. Sin sus preguntas, discusiones y lecturas, este trabajo no habría llegado hasta acá.

A Jorge, Loreto, José, Martín y Jorge. Por regalarme crecer en una casa que invita a la conversación en diversidad, y que me hace tan feliz.

A Manuel, por la compañía cotidiana, sostenerme en mis preguntas y ansiedades, y regalarme un contexto amoroso para responderles (y llevarles la contra).

A Amapola, que me regaló darle cierre a este ensayo con más cariño y libertad.

Índice

Resumen.....	ix
1. Introducción	1
2. Antecedentes Teóricos y Empíricos.....	3
2.1 Conflictuarse (con otros) para aprender.....	4
2.2 Argumentar para aprender (y en ello, elaborar conflictos)	5
2.3 Análisis de la elaboración de controversias en conversaciones argumentativas.....	7
2.4 El contexto argumentativo	11
2.5 Dispositivos para promover controversia: el debate y el juego	13
3. Objetivos	17
4. Preguntas Directrices	17
5. Metodología	18
5.1 Participantes	18
5.2 Técnicas de producción de datos	19
5.3 Procedimiento de análisis.....	20
6. Resultados	23
6.1 Las controversias: objetos de disputa y modos de argumentar	23
<i>Ronda 4 en Debate: “Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”</i>	23
<i>Ronda 4 en Juego: “Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”</i>	26
<i>Ronda 5 en Debate: “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”</i>	29
<i>Ronda 5 en Juego: “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”</i>	32
<i>Controversias en las fases preparatorias</i>	35
6.2 Contexto en el que se desarrollan las controversias.....	37
<i>Cómo generan ambiente para comenzar a argumentar</i>	37
<i>La gestión de la actividad argumentativa: cómo sostienen las disputas y tensiones.....</i>	40
<i>Qué cierran y cómo lo hacen</i>	52
6.3 Síntesis: Gestión de controversias en las condiciones de juego y debate	56
7. Discusión.....	60
Referencias.....	66
Anexos	77

Anexo 1. Submuestra de estudio de caso.....	77
Anexo 2. Instrumentos	78
2.1 Instrucciones de cada variación del dispositivo	78
2.2 Tabla de contraste entre dispositivos	86
2.3 Registro fotográfico de la materialidad de los dispositivos	87
Anexo 3. Preanálisis de condiciones.....	88
Anexo 4. Análisis intracaso- Esquema de codificación inicial	131
Anexo 5. Análisis intracaso- Ejemplo representación temporal	135
Anexo 6. Análisis intracaso- Ejemplo de análisis de escena 1, Ronda 4, Juego.....	136
Anexo 7. Análisis intracaso- Síntesis Global de cada caso.....	138
7.1 Ronda 4 Juego.....	138
7.2 Ronda 4 Debate.....	144
7.3 Ronda 5 Juego.....	151
7.4 Ronda 5 Debate.....	157
Anexo 8- Notación de transcripción (basado en el sistema de transcripción de Jefferson) ...	163
Anexo 9- Transcripción simple de las Rondas analizadas.....	164
9.1 Transcripción simple Ronda 4 Debate	164
9.2 Transcripción simple Ronda 4 Juego	181
9.3 Transcripción simple Ronda 5 Debate	197
9.4 Transcripción simple Ronda 5 Juego	211

Índice de figuras e imágenes

Figura 1- Esquema para analizar controversias en el proceso de argumentación	8
Imagen 1- Primeras reacciones a la tarjeta	40
Imagen 2- Argumentadora refuta contraargumento sonriendo, pares escuchan serias	40
Imagen 3- Contraargumentadoras ríen mientras leen un contraargumento desafiantemente ...	41
Imagen 4- Argumentadora mira desafiante a Contraargumentadora	41
Imagen 5- Argumentadora ríe tras sentirse observada mientras prepara la réplica	41
Imagen 6- Contraargumentadoras se miran y comentan avergonzadas su contraargumento	43
Imagen 7- Al comentar su primera intervención, las Contraargumentadoras ríen	43
Imagen 8- La Presunta Traidora responde por primera vez, titubeando	45
Imagen 9- La Presunta Traidora y Sicaria1 ríen luego de que la primera replique cómica	45
Imagen 10- Sicarias preparan contraargumento, mientras la Padrina y Presunta Traidora ríen.	46
Imagen 11- Las participantes ríen al negociar normas con moderadoras	49
Imagen 12- Presunta Traidora defiende su primer argumento	52
Imagen 13- Presunta Traidora entorna los ojos riendo al terminar su primera intervención	52

Resumen

Investigaciones previas han mostrado que la argumentación es una buena herramienta para promover el aprendizaje pero que también es desafiante para quienes participan de esta. Por ello, resulta relevante contar con dispositivos de enseñanza-aprendizaje que la fomenten facilitando conversaciones conducentes al aprendizaje. El debate formal y el juego serio se han estudiado como dispositivos que pueden potenciarla. No obstante, resulta necesario analizar las formas concretas de interacción que estos promueven, para entender cómo los participantes se involucran en el ejercicio argumentativo.

En este estudio se analizan las discusiones de dos grupos de estudiantes de Pedagogía General Básica que participaron, respectivamente, de un debate y de un juego con características estructuralmente similares. En rondas de discusión de 10 minutos, las participantes asumieron roles designados por el equipo de investigación y discutieron temas vinculados a sus creencias sobre el conocimiento y aprendizaje. Realicé un análisis microgenético de las interacciones de dos rondas de discusión por grupo. Los resultados describen las controversias suscitadas y el modo en el que las participantes las gestionaron, contrastando ambos dispositivos de aprendizaje.

Tanto en el juego como en el debate las participantes usaron los recursos discursivos ofrecidos por los dispositivos para comentar la actividad y gestionar su participación en esta. Al hacerlo, regulan las controversias y las tensiones relacionales y reputacionales que surgen al argumentar –lo que en ocasiones favorece la discusión, y en otras parece diluirla. Al contrastar los dispositivos estudiados, resalta el rol que cumple la narrativa lúdica del juego, en tanto ofrece un lenguaje que permite referirse a la propia actividad y distanciarse de ella cuando resulta necesario para continuar con el ejercicio. Por otro lado, el estudio releva la importancia de estudiar cómo comunidades específicas se apropian de los dispositivos, dado que esto transformará las dinámicas que estos habiliten. Esto resulta particularmente relevante para el diseño de actividades que promuevan efectivamente conversaciones argumentativas conducentes al aprendizaje.

1. Introducción

Un desafío habitual en contexto educacional refiere a la promoción de aprendizajes en temas que tensionen el relato identitario de quienes aprenden (Bourgeois, 2009a; Meyer & Land, 2005; Gallardo & Sebastián, 2016). Esto porque cambiar estos modos de relacionarse con el mundo implica un costo cognitivo, afectivo y social difícil de sostener (Bourgeois, 2009a; Bourgeois & Nizet, 1997). En particular en formación de profesores este desafío ocurre en el campo de las creencias sobre el conocimiento, aprendizaje y la enseñanza –creencias epistemológicas– (Mornata, 2011; Zembylas & Chubbuck, 2015).

Desde una perspectiva Vygotskiana, los procesos psicológicos superiores –de los que las creencias serían parte- se desarrollan al participar de actividades en las que se colabora psicológicamente con otros a través del lenguaje (Vygotski, 1979). Entendemos que las personas pueden cuestionar y elaborar sus creencias al involucrarse en conversaciones argumentativas que conflictúan y desafíen sus concepciones previas, desarrollando la capacidad de discutir las evaluativa y reflexivamente (Larraín, 2017; Muller Mirza, 2015; Schwarz & Linchevski, 2007). Al argumentar con otros, las personas pueden ensayar respuestas más abarcadoras (Bourgeois & Nizet, 1997) o sostener un conflicto no resuelto, que permite continuar con el ejercicio de pensamiento reflexivo, argumentando individualmente (Howe, 2009; Howe & Zachariou, 2019; Larraín, 2017).

Actualmente, investigadores coinciden en que conversaciones argumentativas conducentes al aprendizaje demandan la consideración real de otras perspectivas y la evaluación de la propia (Greco, 2017; Howe, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007). Sin embargo, no todas las conversaciones cumplen con estos requisitos. Argumentar es una tarea cognitivamente demandante e implica compromiso afectivo y relacional (Baker et al., 2013; Schwarz & Baker, 2017). Por ello, sería habitual que en ciertos contextos las personas prioricen el resguardo de relaciones interpersonales y eviten argumentar (Conlin & Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Stein & Bernas, 1999). Junto con ello, en una conversación argumentativa las personas pueden eludir la contraposición, recurriendo a

respuestas sociales que no transformen el modo en el que afrontaron el problema (Josephs & Valsiner, 1998; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009; Sommet et al., 2015).

Por ello, el diseño de dispositivos pedagógicos que promuevan conversaciones conducentes a producir y elaborar controversias de ideas, eviten regulaciones sociales y susciten elaboraciones epistémicas –es decir, focalizadas en la tarea– resulta un desafío relevante (Buchs et al., 2004; Muller Mirza, 2015; Tartas et al., 2016). Dado que la actividad argumentativa puede ser identitariamente comprometedora, es importante que estos dispositivos favorezcan la exploración de ideas de maneras poco amenazantes. Generar espacios protegidos de aprendizaje, que permitan disputar sin percibir consecuencias directas en la propia identidad y reputación, habilitaría sostener procesos de aprendizaje en el campo de las creencias (Bourgeois & Nizet, 1997).

Tradicionalmente se ha recurrido al debate formal para promover conversaciones argumentativas. Investigadores han destacado su potencial como instancia formativa y evaluativa en Educación Superior (Dy-Boarman, Nisly, et al., 2018; Hamouda & Tarlochan, 2015; Moore et al., 2015). Sin embargo, desde el punto de vista de los espacios protegidos, participar de un debate suele remitir a los estudiantes a contextos evaluativos y expectativas de reconocimiento social depositadas en esta actividad, que pueden conducir a que los estudiantes limiten su participación en este (Ainsworth et al., 2011; Asterhan & Schwarz, 2016; Muller Mirza, 2015).

Un conjunto de investigadores que trabajan en el diseño de dispositivos pedagógicos han propuesto el juego serio como una herramienta especialmente productiva para promover aprendizajes (de Freitas, 2006). Los juegos serios serían actividades estructuradas con el objeto de promover aprendizaje y ofrecen reglas que generan un mundo lúdico ficticio (Brougère, 2002, 2012; DeSmet et al., 2014; Guerra Zamora et al., 2018). Gracias a estas reglas, el juego emerge como una alternativa al debate, en la medida que ofrece un contexto de conversación separado de la cotidianidad de las participantes que permite sostener conflictos de modo menos amenazante y arriesgarse a ensayar otros modos de pensar (Bourgeois & Nizet, 1997).

Ahora bien, en términos empíricos aún no se ha explorado en detalle qué caracteriza los procesos argumentativos sostenidos por dispositivos de juego serio y debate, en términos de las controversias observadas. Tampoco se ha contrastado particularidades y diferencias entre estos dispositivos en relación con la promoción de argumentación.

En este trabajo, mediante un análisis de casos, estudié las particularidades de una actividad argumentativa, dispuesta como un debate formal o como un juego. Estudiantes de Pedagogía Básica de una Universidad tradicional en Santiago de Chile participaron de una actividad sobre creencias epistemológicas y dilemas pedagógicos, en formato debate o juego. En rondas de discusión de 10 minutos, asumieron roles designados por los investigadores, en los que argumentaron respecto de si las afirmaciones incluidas en la actividad eran Verdaderas o Falsas. Analicé cualitativamente dos rondas en dos grupos: uno de ellos jugando, el otro debatiendo, identificando (i) el desarrollo de las conversaciones en términos de elaboración efectiva de controversias; y (ii) los movimientos discursivos con los que las participantes gestionan la tensión relacional.

A continuación se presentan los principales antecedentes teóricos y empíricos que sustentan esta investigación, y se detallan los objetivos y método utilizados. Luego, presento los resultados principales y discuto aportes y alcances de este estudio.

2. Antecedentes Teóricos y Empíricos

Desde un modelo constructivista entendemos que aprender es construir conocimiento, no recibirlo o absorberlo (Bourgeois, 2012; Bourgeois & Nizet, 1997; Sebastián & Lissi, 2016). Una persona aprende cuando transforma sus formas habituales de conocer –sus estructuras de conocimiento. Esta actividad constructiva requiere de un conflicto entre estructuras previas y nuevos objetos de conocimiento, de modo que la respuesta a dicho conflicto desemboque en un nuevo equilibrio cognitivo que transforma las estructuras “de acogida” (Piaget, 1998).

Diversos autores han propuesto releer esta concepción piagetiana del aprendizaje relevando la dimensión social del desarrollo humano. Esto, porque dicho enfoque no daría

cuenta de la emergencia de la novedad en los procesos de aprendizaje. El individualismo metodológico piagetiano no consigue explicar cómo a partir de una estructura sencilla se puede generar una compleja (Castorina, 2006; Sebastián & Lissi, 2016).

Incorporar una perspectiva vygotskiana permite pensar cómo los procesos psicológicos se desarrollan al participar en actividades en las que se colabora psicológicamente con otros a través del lenguaje. Se propone que los logros de desarrollo propiamente humano serían alcanzados primero en actividades sociales, previo a ser internalizados (Sebastián & Lissi, 2016; Vygotski, 1979). Desde esta perspectiva, los conflictos promotores de aprendizaje se generarían colaborando con otros (Larraín, 2017; Psaltis et al., 2009; Schwarz & Linchevski, 2007; Tartas et al., 2016). Entendemos entonces que las personas aprenden al participar de interacciones que conflictúan sus comprensiones previas y habiliten explorar conjuntamente nuevas formas de conocer.

2.1 Conflictuarse (con otros) para aprender

Investigadores neopiagetanos exploraron esta idea expandiendo la noción clásica de conflicto cognitivo a la de “conflicto sociocognitivo”, que refiere a un conflicto generado y sostenido al participar de interacciones controversiales con otros. Este concepto enfatiza que las interacciones sociales no sólo agudizarían un conflicto cognitivo, sino que lo estructuran, influyendo en las transformaciones que este promueve. Se propicia desarrollo cognitivo cuando dos o más individuos se coordinan para resolver alguna controversia (Doise et al., 1975; Psaltis et al., 2009; Tartas et al., 2016).

Estudios en este campo revelaron que situaciones en las que existe conflicto socio-cognitivo pueden favorecer un desempeño grupal mayor al que inicialmente alcanzan las personas individualmente. Además, otros estudios reportan que este conflicto se asocia, de manera desfasada, con resultados individuales mayores a los verificados en y previo a la actividad colectiva (Doise et al., 1975; Garton, 1994; Howe, 1992; Psaltis et al., 2009).

No sólo sería importante que se genere un conflicto, sino que dicho conflicto se sostenga y gestione de modos que posibiliten la posterior reestructuración (Buchs et al., 2004; Sommet et al., 2015). Participar de una actividad en la que se confrontan perspectivas

permitiría descentramiento en los participantes si habilita reconocer otros puntos de vista y demanda cambiar la forma en la que se han enfrentado un problema (Tartas et al., 2016). El desacuerdo sería fundamental para la efectividad de la interacción, observándose mayores progresos en aquellos grupos en los que existe mayor conflicto entre perspectivas (Doise et al., 1975; Howe, 1992; Mugny & Perez, 1988). Esto, porque el desacuerdo resalta el conflicto entre perspectivas y hace más trabajoso evadirlo.

La evasión del trabajo de contraponer ideas es usualmente motivada por diversos factores que componen de manera compleja el conflicto sociocognitivo. Este no sólo involucra los elementos epistémicos o cognitivos en discusión, sino que es habilitado y sostenido por relaciones sociales concretas atravesadas por poder, asimetría, estatus, género, cercanía, entre otros (Tartas et al., 2016). También factores personales participan de este, como es el caso de las propias teorías de la inteligencia y de la trayectoria biográfica (Bourgeois & Nizet, 1997; Butera & Darnon, 2010; Sommet et al., 2015). Estos factores pueden posibilitar el conflicto, pero también prevenir que emerja; favorecer la emergencia de formas de conocer, o bien dificultar transformaciones. Esto último puede explicarse por la primacía de criterios meramente relacionales al discutir, como ocurre con quienes ceden ante la postura de un hablante a quien atribuyen mayor estatus (conformidad), o con quienes compiten acriticamente sin considerar la postura opuesta (competencia) (Buchs et al., 2009; Butera & Darnon, 2010; Muller Mirza, 2015; Sommet et al., 2015).

Para evitar resoluciones meramente sociales, i.e. que evadan la contraposición de ideas, es necesario que las conversaciones se desarrollen en contextos en los que exista respeto y responsabilidad mutua (Doise et al., 1975; Polo et al., 2016; Psaltis et al., 2009; Sommet et al., 2015). La elaboración propiamente epistémica de las disputas depende del encuadre en el que se desarrolle la actividad, y de las relaciones que esta promueva –influidas por las trayectorias de los participantes (Tartas et al., 2016; Zittoun & Perret-Clermont, 2009).

2.2 Argumentar para aprender (y en ello, elaborar conflictos)

En el contexto de esta tesis, entendemos 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 (Baker, 2009; Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2000, 2007; Muller Mirza et al., 2009; Schwarz & Linchevski, 2007). Por ello, la argumentación permite dar cuenta de la emergencia del conflicto sociocognitivo.

Tal como ha sido definida, la tradición del conflicto sociocognitivo converge y es complementada por los estudios en argumentación y aprendizaje. Estos estudios habilitan explicar los mecanismos por medio de los cuales el conflicto sociocognitivo opera. Al argumentar con otros se genera y elabora el conflicto, pues los movimientos cognitivo-discursivos que caracterizan la argumentación promueven pensar sobre las propias concepciones tensionadas, posibilitando enfrentarse personalmente a ideas contradictorias (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016). Por ello, cuando argumentamos con otros podemos pensar de maneras diferentes, nuevas para nosotros.

Este desarrollo de la cognición individual a partir de conversaciones con otros ha sido estudiado desde el enfoque sociohistórico-cultural. Investigadores en esta tradición sostienen que el pensamiento surge en relaciones sociales mediadas por el lenguaje, mediante la acción conjunta y dialogada (Leitão, 2007; Voloshinov, 2009; Vygotski, 1979, 2010). Entendemos que “las actividades mentales y de comunicación humana son sociales y dialógicas en su génesis, estructura y funcionamiento” (Leitão, 2007, p. 455 traducción personal). Con ello, es la reconstrucción individual (internalización) de recursos semióticos socialmente disponibles, la que permite transformar el modo en el que se conoce la realidad (Álvarez-Espinoza & 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 (Leitão, 2007).

Congruente con la literatura de conflicto sociocognitivo, la clave estaría en el conflicto o controversia, y en su desarrollo al argumentar (Asterhan & Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009). Una vez que el conflicto emerge en la argumentación, su resolución es importante en tanto se logra en el plano epistémico y no meramente relacional. Ahora bien, es habitual que las personas eviten argumentar en ciertos contextos, resguardando aspectos socio-afectivos en juego (Conlin & 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 irresueltas pueden gatillar posteriores resoluciones, que se trabajen individualmente (Howe, 2009; Howe & 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).

Ahora bien, el proceso de argumentación puede tomar distintas formas, que influirán cómo se negocien posturas divergentes –y por tanto en las controversias generadas en este contexto. Las personas justificamos y esgrimimos contraargumentos que interpelan en grados disímiles perspectivas contrapuestas, y respondemos considerando más o menos las posturas puestas en juego (Leitão, 2000), por lo que es necesario analizar las conversaciones argumentativas en detalle.

2.3 Análisis de la elaboración de controversias en conversaciones argumentativas

El argumento central de las secciones anteriores es que cuando afrontamos desacuerdos de manera argumentada desarrollamos nuestro modo de pensar. Por ello, desde un interés

por el aprendizaje resulta informativo analizar en conversaciones concretas cómo los participantes generan y elaboran dichos desacuerdos. Analizar las controversias considerando su complejidad epistémica y relacional permitirá contar con evidencia sobre interacciones conducentes al aprendizaje y cómo promoverlas.

Dado que las controversias no sólo se juegan en el plano cognitivo, sino que involucran a la unidad del psiquismo de quienes participan de esta, es fundamental que su análisis incorpore también aspectos socio-relacionales y afectivos en juego (Baker et al., 2013; Howe, 2017). Dichos aspectos se observan en interacciones concretas que se despliegan en el tiempo, y que son determinados por interacciones precedentes, configurándose una suerte de microhistoria relevante de pesquisar (Tartas et al., 2016). Selma Leitão (2000, 2007) ofrece una estructura en tres momentos que permite analizar temporalmente cómo se despliegan las controversias, observando su emergencia, elaboración y resolución. En cada uno de estos momentos podemos analizar aspectos de la interacción que otros autores han identificado como relevantes en procesos argumentativos de aprendizaje (Figura 1).



Figura 1- Esquema para analizar controversias en el procesos de argumentación.

La emergencia de la controversia. El signo mínimo de emergencia de una controversia es que un participante de la conversación justifique explícitamente una postura argumentativa, como respuesta a un cuestionamiento esbozado por otros o por sí mismo. Para analizar controversias, entonces, es relevante identificar tanto las posiciones justificadas por los participantes, como las intervenciones –dichas por ellos mismos u otros– que las interrogan (Leitão, 2000). En una interacción concreta, esto puede resultar en una contraposición directa entre los participantes o en levantamiento de controversias paralelas. El hecho mismo de que las controversias emerjan como disputa directa entre hablantes o como disputas paralelas es relevante para su elaboración y resolución, dado

que cambiará el modo en el que las participantes consideren contraargumentos para revisar los argumentos esgrimidos. Por otro lado, como veremos en detalle más adelante (sección ‘el contexto argumentativo’), para entender el compromiso de los hablantes con estas controversias, es necesario observar el contexto en el que estas emergen.

Elaboración de la controversia. Además de identificar la emergencia de un conflicto entre perspectivas, es fundamental analizar el proceso de negociación puesto en juego discursivamente, en el que se disputa y desarrolla cierta controversia.

Dicha negociación implica el movimiento de las ideas que ocurre durante la conversación, caracterizado por la presencia de contraargumentación y réplicas. La contraargumentación puede cambiar de foco discutido, cuestionar la justificación, o cuestionar el razonamiento a la base de cierto argumento (Leitão, 2000). Incluso puede ocurrir –como hemos dicho– que lo que se proponga como un contraargumento, en realidad esté disputando otro argumento, y desplazando con ello el objeto de disputa (Sebastián et al., 2019). En cuanto réplicas, pueden verificarse movimientos que oscilen entre descartar el contraargumento y descartar la propia opinión inicial (Leitão, 2000, 2007). Además, contraargumentos y réplicas pueden considerar más o menos las posturas contrapuestas. Estos movimientos pueden verificarse en un diálogo o bien en un mismo turno de habla –lo que puede indicar cómo cierto enunciado considera otras perspectivas- (Leitão, 2007).

Este movimiento de las ideas no es necesariamente racional, en el sentido restringido del término, pues usualmente argumentamos fuera de las leyes de la lógica y usamos el lenguaje de modos no convencionales. 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 & Valsiner, 2005; Josephs & Valsiner, 1998). Estos serían importantes de contemplar en la medida que permiten pesquisar si las perspectivas se transforman o no –y el sentido en el que lo hacen– durante una conversación argumentativa. Ahora bien, al argumentar no sólo se involucran movimientos cognitivos, sino que otros aspectos retóricos que incluyen posicionamientos, afectos y relaciones.

Junto al movimiento de ideas y posiciones defendidas, es relevante analizar los movimientos socio-emocionales que ocurren al elaborar cierta controversia (Baker et al., 2013; Howe, 2017). Es necesario reparar en marcadores de tensión afectiva a lo largo de las discusiones y, sobre todo, en las estrategias a las que los participantes echan mano para lidiar con dicha tensión (Conlin & Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2017, 2018).

Al argumentar, las personas provocan e interrogan, pero también bromean, comentan, se apoyan y evalúan. Así, es posible identificar que mediante ciertos enunciados quienes argumentan se comprometen o distancian de las ideas que proponen, resguardando su reputación (Conlin & Scherr, 2018), y también tensionan o distienden el ambiente en el que discuten, (des)cargándola afectivamente (Isohätälä et al., 2017; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Al argumentar, las personas necesitan reconocer que es adecuado disentir en ese contexto y que no arriesgan su autovalía en ello; y al mismo tiempo resguardar dicho contexto para sostener la conversación. Esto influirá en el curso de la discusión y, por tanto, es relevante de analizar para entender la elaboración de controversias en distintos contextos (Conlin & Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016, 2017; Sohr et al., 2018). Sostenemos con ello que también la dimensión social y emocional de la disputa se elabora relacionamente, y repercute en el ejercicio cognitivo.

Resolución de la argumentación. El modo en el que se cierran las conversaciones también informa del potencial de la argumentación para construir conocimiento (Buchs et al., 2004; Leitão, 2000). No siempre se lograrán acuerdos o el cierre tendrá relación coherente con lo discutido (Galdames Riquelme, 2017; Sohr et al., 2018), pudiendo identificarse controversias que permanecen sin ser resueltas (Howe, 2009). En ocasiones, se identifican diversos modos de construcción conjunta de una respuesta, y referirán a distintos grados de coordinación en dicha construcción (Howe, 2009). Así, es relevante analizar la función que cumplen las intervenciones que dan cierre a la disputa.

Estas tres etapas o fases de la conversación –emergencia, elaboración y resolución– y el conjunto de distinciones en cada una de ellas deben analizarse como una unidad dinámica. Estudios particulares han tendido a centrarse en una dimensión específica de la

conversación argumentativa, obviando cómo esta se relaciona con otros aspectos que son parte de la misma. Por ejemplo, habitualmente la investigación considera primariamente aspectos cognitivos de cierta intervención, obviando las distintas metas que puedan guiarla y cómo es vivida por los estudiantes (Baker et al., 2013). Estudiar controversias que promuevan aprendizaje demanda considerar cómo se relacionan aspectos cognitivos, relacionales y afectivos a lo largo de la conversación, dado que esta relación dará forma a la confrontación de perspectivas (Baker et al., 2013; Muller Mirza et al., 2009; Tartas et al., 2010). De lo contrario, la argumentación se estudia de manera abstracta, y no permite comprenderla en tanto la actividad humana. Más que realizar un análisis que descomponga artificial y abstractamente el proceso de argumentación en elementos o dimensiones agregadas, es necesario analizar unidades que conserven “las propiedades fundamentales y características del conjunto” y constituyan “una parte viva e indivisible de la totalidad” del fenómeno a estudiar (Vygotski, 2010, p. 19). Así, emerge el desafío metodológico de estudiar coherentemente el despliegue de las conversaciones a lo largo del tiempo, considerando la unidad de las distintas dimensiones en juego y la consecuente articulación entre ellas.

2.4 El contexto argumentativo

Como hemos adelantado, para entender la actividad argumentativa como una unidad también es necesario detenerse en el contexto argumentativo en el que esta se despliega, ya que este determinará las interacciones concretas que se establezcan. Al argumentar, quienes disputan consideran la actividad social en la que participan, 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 argumenten distinto si buscan persuadir o si buscan aprender un concepto al participar de un ejercicio pedagógico (Cano & Castelló, 2016; Leitão, 2000).

El contexto argumentativo determinará 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 difunde en una clase –y en cualquier caso, contará con mayor flexibilidad que un novato en el tema (Pérez-Echeverría & Bautista, 2009). En función de sus metas, es concebible que alguien decida “argumentar mal” intencionalmente –por ejemplo, aspirando a cuidar una relación (Stein & Bernas, 1999). Además, se ha estudiado que el contexto argumentativo puede mejorar el desempeño en ciertas tareas de razonamiento (Mercier & Sperber, 2011).

Dicho lo anterior, no es sencillo promover un contexto argumentativo apropiado para sostener conversaciones en las que se contrasten y evalúen perspectivas de modo conducente al aprendizaje. 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, 2018; Polo et al., 2016, 2017; Sohr et al., 2018). Por ello, es fundamental propiciar un clima epistémico en el que sea adecuado disentir y en el que se equilibren movimientos de tensión y distensión relacional (Conlin & Scherr, 2018).

Un aspecto particularmente relevante para esta investigación es que el contexto argumentativo determina el compromiso identitario de quienes conversan. Por ejemplo, si el objeto de discusión resulta identitariamente relevante para las participantes, aprender –cambiar la manera de conocer este objeto– demandará transformar aspectos identitarios significativos para ellas (Sebastián, 2007; Gallardo & Sebastián, 2016). Si aprender es transformar los modos de conocer, mientras más identitariamente comprometedor sea el objeto de aprendizaje, más requerirá a quienes aprenden “transformarse”. Si dicha demanda se vive como amenaza, esto puede dificultar el involucramiento en la actividad de aprendizaje (Bourgeois, 2009a; Muller Mirza et al., 2009; Gallardo & Sebastián, 2016).

Esto ocurre usualmente cuando el objeto de aprendizaje son las propias creencias epistemológicas, en particular para docentes en formación –quienes se dedicarán a transformar el modo en el que las personas conocen (Mornata, 2011; Zembylas &

Chubbuck, 2015). Por ello, aún se busca cómo promover su desarrollo en contexto universitario (Berger et al., 2018; Feucht et al., 2017; Guerra Zamora, 2013; Hofer, 2017).

Dado que las personas suelen estar altamente comprometidas con sus creencias, resulta un desafío generar actividades que permitan cuestionarlas, explorar perspectivas y elaborar modos alternativos de pensar (Guerra Zamora et al., 2018). Frente a esto, puede ser especialmente productivo diseñar actividades argumentativas que intencionen un contexto adecuado para conflictuar las creencias. Es provechoso entonces explorar el desarrollo de dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

2.5 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 lo que alguien intencionalmente organizó y dispuso para hacer aprender (Bourgeois, 2009b). Esto no se limita a estrategias o métodos docentes, sino que las articula con otros elementos que disponen a aprender –e.g. los espacios físicos diseñados para promover aprendizaje.

Investigadores sugieren que sería posible generar actividades con reglas que propicien la confrontación de puntos de vista y reduzcan la primacía de criterios de regulación social al momento de enfrentar el desacuerdo (Doise & Hanselmann, 1990; Muller Mirza, 2015). Ahora bien, no todas estas actividades se traducirán en conversaciones productivas para el aprendizaje. Schwarz y Linchevski (2007) señalan que esto dependerá de cómo se desarrolle en concreto el proceso de la argumentación. Resulta fundamental diseñar dispositivos que promuevan la exploración de diversas formas de pensar, la toma de posición justificada y la contraposición de perspectivas (Asterhan & Schwarz, 2016).

Bourgeois (2009a) propone generar actividades que favorezcan múltiples intercambios en grupos diversos, y se distribuya quien inicia el intercambio. Además, señala que la relación entre quienes argumentan debe ser percibida como suficientemente simétrica (en términos de estatus) para propiciar la conversación, y debe favorecer construcción sobre

lo argumentado. Para ello, resulta importante que se combine divergencia en el plano cognitivo, y cordialidad y respeto en el plano socioafectivo. Por último, para que emerjan conflictos es importante que los participantes estén dispuestos a entrar en ellos y cuestionar estructuras de conocimiento ligadas a su trayectoria (Bourgeois & Nizet, 1997).

Una práctica que se ha mostrado efectiva para favorecer la contraposición es la discusión desde posturas extremas, defendidas por distintos participantes. Si bien esto se puede lograr invitando a las participantes a argumentar sobre ideas propias en las que tengan diferencias (Buchs et al., 2004; Doise et al., 1975), también se ha logrado situando a quienes argumentan en posiciones distintas, que habiliten la discusión (Doise & Hanselmann, 1990; Tartas et al., 2016). Se puede incluso proponer que los participantes asuman puntos de vista que no los representan, aspirando que esto permita cuestionar los propios puntos de vista menos amenazantemente (Bourgeois & Nizet, 1997). Promover diferentes modos de compromiso con las ideas cambia cómo las personas se involucran en la actividad, lo cual debe ser tomado en cuenta al diseñar el dispositivo de aprendizaje.

Aún más, para aprender en dispositivos que promuevan argumentar no es necesario que todos los estudiantes participen directamente de cada discusión. Incluso estudiantes que guardan silencio en discusiones en la sala de clases se pueden beneficiar en términos de aprendizaje (Howe, 2017). Para que la argumentación promueva aprendizaje, lo central es desarrollar o seguir una actividad de contraposición argumentada que permita evaluar la propia posición. Quizás por ello, estudios sobre argumentar tomando una postura ajena han postulado que este ejercicio no siempre es efectivo, dado que a los participantes les cuesta considerar perspectivas que no comparten (Green & Armstrong, 2011).

Una manera de responder a esta dificultad puede hallarse en el diseño de dispositivos pedagógicos que constituyan espacios protegidos de aprendizaje (Bourgeois & Nizet, 1997). Estos brindan seguridad psicológica para explorar sin percibir consecuencias directas en la propia reputación (Mornata & Cassar, 2018). Esto es particularmente relevante en contexto de dispositivos que promueven argumentación, dado que en esta las personas se exponen a ser juzgados por sus pares y a tensionar relaciones sociales (v.g.

Conlin & 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).

Para promover contraposición en temáticas controversiales, tradicionalmente se ha recurrido al debate. El debate formal permite generar un contexto en el que es legítimo polarizar y contraponer ideas. Por ello, muchos han destacado su potencial formativo y evaluativo en educación (Alén et al., 2015; Dy-Boarman, Nisly, et al., 2018; Hamouda & Tarlochan, 2015; Moore et al., 2015). Sin embargo, este recurso puede ocupar un lugar cotidiano en la vida de los estudiantes, dado su utilización en el contexto escolar como medio de evaluación. En lugar de sostenerse como una actividad que ofrezca espacios protegidos de consecuencias personales, este puede vincularse con atribuciones de competencia y marcadores de estatus y valoración social en el contexto educacional (Ainsworth et al., 2011; Hartin et al., 2017; Saito & Fujinami, 2011). Por otro lado, los debates pueden orientar a “ganar a toda costa”, evitando la consideración efectiva de distintas perspectivas (Muller Mirza, 2015). Dichas atribuciones podrían conducir a limitar la propia participación en este tipo de actividades (Asterhan & Babichenko, 2015; Asterhan & Schwarz, 2016).

Investigadores han propuesto el juego serio como una estrategia de Enseñanza-Aprendizaje alternativa especialmente productiva (de Freitas, 2006). Estos serían juegos estructurados que tienen el objetivo de promover aprendizaje. Actividades argumentativas en este formato pueden promover seguridad psicológica (Mornata & Cassar, 2018) favoreciendo que los participantes sostengan la contraposición. El juego puede contar con reglas en las que disentir esté mandatado, y sumergir a quienes jueguen en un mundo ficticio que delimite la actividad “sólo como un juego”. Así, jugar puede permitir ensayar y evaluar puntos de vista, disminuyendo la percepción de riesgo de las consecuencias “reales” que esto pueda traer, generando mayor involucramiento (Brougère, 2002, 2012;

de Freitas, 2006; DeSmet et al., 2014; Susi et al., 2015). Los juegos podrían generar un contexto argumentativo que permita confrontar perspectivas menos amenazantemente.

A la luz del modelo de análisis de Lorca (2019), es posible pensar que tanto juego como debate habilitarán diversos modos de participación, que pueden solaparse. Se identificarán interacciones caracterizadas por apropiarse de la narrativa de la actividad (quehacer lúdico o debatiente); interacciones caracterizadas por remitir a un problema común a discutir (quehacer disciplinar); e interacciones dialógicas, en las que se gestionan las relaciones sociales que operan (interacción y diálogo). Estas interacciones o modos de participación incidirán en la construcción de un contexto argumentativo particular, más o menos conducente a interacciones conducentes al aprendizaje, y que es necesario de atender.

En Chile, un conjunto de estudios ha explorado cómo el juego colabora con la transformación de creencias en estudiantes de pedagogía (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015). También se han estudiado las interacciones que habilita un juego serio orientado a promover reflexión y conflicto sociocognitivo (Guerra Zamora et al., 2018). Sin embargo, aún no se ha explorado en detalle qué caracteriza a los procesos argumentativos sostenidos por estos dispositivos ni cómo se elaboran las controversias que se despliegan en estos. Tampoco se han contrastado diferencias entre actividades argumentativas que no se presenten como un juego y los juegos serios argumentativos.

En ese contexto, esta tesis explora los modos en los que estudiantes generan y elaboran controversias que puedan ser conflictivas identitariamente, al participar de dispositivos de aprendizaje presentados como un debate formal o como un juego serio. Los dispositivos fueron organizados en rondas de discusión, frente a los que las participantes asumieron diversos roles (detalles en la sección de metodología). Se caracterizan y contrastan las controversias grupales que se desarrollan en estas actividades. Para ello se describen movimientos discursivos que dan forma a las controversias y permiten lidiar con la tensión que emerge al disentir. En un esfuerzo por dar cuenta de la unidad de la actividad argumentativa, el análisis no se restringe a aspectos epistémicos del discurso, sino que integra cómo estos se imbrican con aspectos relacionales y reputacionales en juego.

3. Objetivos¹

Objetivo General:

Caracterizar cómo argumentan estudiantes de pedagogía al participar de una actividad argumentativa, según esta sea presentada como un debate formal o un juego.

Objetivos Específicos:

1. Describir movimientos discursivos –ideacionales, relacionales y reputacionales– por medio de los cuales las estudiantes contraponen perspectivas y lidian con la tensión afectiva suscitada al participar en la actividad.
2. Identificar movimientos discursivos que favorecen o dificultan sostener la contraposición de perspectivas con relación a los temas discutidos durante la actividad.
3. Identificar y contrastar particularidades en el modo de argumentar asociadas a las características de los dispositivos de juego y debate.

4. Preguntas Directrices

1. ¿Qué ideas son disputadas por las participantes al participar de una actividad argumentativa sobre creencias epistémicas y dilemas pedagógicos?
2. ¿Qué controversias se cierran, sostienen u omiten? ¿Mediante qué movimientos las participantes las cierran, sostienen u omiten?
3. ¿Qué aspectos relacionales o reputacionales son tensionados?
4. ¿Mediante qué movimientos las participantes distienden la tensión?
5. ¿Luego de distender la tensión, se retoman las controversias? ¿Cómo?
6. ¿Qué caracteriza el contexto argumentativo en el que las participantes se involucran? ¿Cómo cambia el contexto argumentativo durante la conversación?
7. ¿Cómo se da cierre a las rondas de discusión?
8. ¿Qué particularidades y regularidades se observan entre las condiciones de juego y debate con relación a la generación y gestión de controversias?

¹ Para elaborar este informe, modificamos los objetivos y preguntas directrices presentados en el proyecto de investigación, en función de las sugerencias de la comisión (simplificar la redacción y precisar conceptualmente). Por otro lado, ajustamos las preguntas por cambios en el diseño: la decisión de analizar interacciones cualitativamente, incorporando criterios emergentes durante el análisis, dada la circularidad y creatividad de este.

5. Metodología²

Esta tesis se aloja en el proyecto Fondecyt 1170859, a cargo de Christian Sebastián Balmaceda. Los datos analizados corresponden a uno de los estudios de dicho proyecto que examinó el uso de dos dispositivos de aprendizaje para promover cambio de creencias epistemológicas. Entre el segundo semestre del 2017 y el 2018, estudiantes de Pedagogía participaron en una actividad grupal de una hora de duración, que podía tomar la forma de un debate o de un juego serio. Las participantes asumieron roles antagónicos designados por el equipo de investigación, en rondas de discusión de 10 minutos.

Esta tesis tuvo el propósito de explorar las formas de argumentar promovidas por cada uno de estos dispositivos. Para ello, estude las interacciones que se suceden a lo largo de la actividad, pesquisando aspectos ideacionales, relacionales y reputacionales en conflicto. En conversaciones con el equipo de investigación, seleccioné dos grupos y confeccioné un procedimiento de análisis en fases, para describir cómo surgen y se elaboran controversias en dos rondas de discusión. Luego examiné similitudes y diferencias entre juego y debate en tanto condiciones que, junto con el equipo, presumimos promueven diversos modos de participar en el ejercicio argumentativo.

5.1 Participantes

Convocamos a estudiantes de Pedagogía General Básica de 1º, 2º y 3º año de una universidad privada tradicional, en el contexto del estudio mencionado. Invitamos a las participantes a una actividad colaborativa sobre creencias sobre el conocimiento y aprendizaje y ofrecimos \$10.000 en una librería como retribución. Participaron 56 estudiantes que fueron distribuidas en grupos que participaron de un juego o un debate.

Para efectos de esta tesis, seleccioné un grupo de juego y otro de debate que analicé en detalle. Para ello, codifiqué temáticamente la totalidad de las rondas, identificando grupos contrastables en términos de implementación y en los que se observase elaboración de las controversias –aspirando que se distinguieran fuentes de tensión, dado que interesaba

² En este trabajo se utilizará el plural femenino para referir a la población objetivo, respondiendo a la mayoría de mujeres que la componen.

describir cómo las estudiantes lidian con estas en las variantes de la actividad. Participaron 4 estudiantes en el juego y 5 en el debate, todas mujeres (ver detalles en Anexo 1).

5.2 Técnicas de producción de datos

Como ya mencionamos, en esta tesis analizamos dos actividades grupales que buscaron promover argumentación vía un ejercicio de posición forzada, que demanda a las participantes la toma de posición binaria (verdadero/falso). Esta fue videograbada con una cámara en 360°, dispuesta en el centro de la mesa en la que se desarrolló la actividad. En cada sesión, dos miembros del equipo de investigación guiaron la actividad.

La actividad se organizó en rondas de discusión en torno a tarjetas con afirmaciones respecto a procesos de aprendizaje o conocimiento. Las afirmaciones son dilemáticas y resulta “incómodo” sostener términos polares. Con ello, procuramos que las participantes no estuviesen plenamente identificadas con lo defendido. Numeramos las tarjetas y las presentamos en la misma secuencia para ambos dispositivos. Las participantes cuentan también con un conjunto de temas y preguntas que pueden ayudarlas a contraargumentar. A continuación, detallaré las interacciones críticas que componen cada ronda (ver detalles de las instrucciones y distinciones entre condiciones en Anexo 2.1 y Anexo 2.2).

1. Se distribuyen los roles que asumirán las participantes: una persona toma y defiende una posición inicial, dos contraargumentan, una decide quien lo hizo mejor y –en el debate– una apoya a quien toma la posición inicial.
2. La participante que inicia la ronda lee una tarjeta, toma una postura en un ejercicio de elección forzada (verdadero o falso) y la justifica.
3. Luego, dos participantes contraargumentan lo esgrimido por su compañera para lo que pueden servirse del conjunto de temas y preguntas dispuestas por el equipo de investigación.
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 la condición de debate cuenta con la ayuda de una compañera.
5. Luego de este tiempo la participante responde a los contraargumentos.

6. En seguida, en un espacio de interacción más flexible, 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, la última participante decide qué posición considera fue mejor argumentada. Los roles rotan y comienza una nueva ronda.

Bajo este esquema general, manipulamos el contexto en el que se desarrolló esta tarea: por un lado la presentamos como un ejercicio de debate, y por otro como un juego. Para el debate dispusimos materiales impresos en blanco y negro, y denominamos los roles Argumentadora, Contraargumentadoras y Jueza. En el caso del juego, incorporamos marcadores que enfatizaran la dimensión lúdica, incluyendo una narrativa ficticia de mafia que dio nombre a los roles –Presunta Traidora a quien argumenta, Sicarias a las contraargumentadoras y el Padrino³ a quien juzga–; e incorporamos relojes de arena y fichas que resaltasen la dimensión competitiva del juego (ver imágenes en Anexo 2.3).

5.3 Procedimiento de análisis

Para seleccionar los casos, codifiqué temáticamente la totalidad del material y confeccioné representaciones intermedias (Derry et al., 2010) que lo organizaran en términos de las características de implementación y de las dimensiones en tensión (ver Anexo 3). Seleccionados los casos, en colaboración con Christian Sebastián, en su calidad de supervisor de este trabajo, confeccionamos un procedimiento de análisis para caracterizar el desarrollo de controversias a nivel microgenético (Josephs, 2007).

Analicé dos rondas de discusión por grupo, que pudiesen involucrar a las participantes de distinto modo. Seleccionamos la cuarta y quinta ronda, en las que las participantes ya manejaban las reglas y discutieron temas epistemológicos (Las verdades universales existen aún si no las hemos descubierto) y vinculados con aprendizaje (Cualquier persona puede aprender cualquier cosa). Diseñamos dos fases de análisis: (i) un Análisis Intracaso teóricamente orientado que permitiese describir cada ronda; y luego (ii) un Análisis Intercaso, para identificar aspectos comunes y diferenciadores entre juego y debate.

³ Este rol fue apropiado por las participantes que nominaron como “Padrinas” a las encargadas de juzgar.

Para el Análisis Intracaso, la ronda fue la unidad de análisis porque en cada una de ellas se redefinen los roles y el tema a discutir –y permite observar cómo estos dan forma a la actividad. Inicialmente codifiqué las rondas con esquemas de códigos seleccionados en la revisión de literatura. Estos operaron como base de una codificación abierta a distinciones emergentes respecto de las dimensiones en juego al argumentar. Utilizamos ELAN como software de soporte a la codificación, sincronizando videos y transcripciones. En particular exploramos la emergencia y elaboración de controversias de ideas (Josephs & Valsiner, 1998; Leitão, 2000; Sebastián et al., 2019), las marcas afectivas (Chevrier et al., In press; Sohr et al., 2018), la gestión de la tensión socioemocional (Conlin & Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2017; Ryu & Sandoval, 2015), la regulación de la actividad (Grau & Whitebread, 2012; Isohätälä et al., 2017) y la resolución de la discusión (Howe, 2009, 2010; Polo et al., 2017) (Anexo 4).

Para comprender cómo se desarrollan las controversias en el tiempo, realicé una representación temporal de cada ronda (Anexo 5). Luego las separé en escenas que describieran quiebres en relación con la generación y gestión de controversias y tensiones afectivas. Inspiradas en las Escaletas y Guiones Gráficos (Story Boards) del mundo del cine, las escenas aspiraron a dar cuenta de la temporalidad de la conversación, ilustrando interacciones que dan forma a la controversia –que a la vez se encuentran cognitiva, relacional y reputacionalmente cargadas. Delimité las escenas distinguiendo acciones que indicaran 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 incluí una descripción de las acciones (planos) que la componen e imágenes que ilustrasen elementos paraverbales involucrados; y la interpretación respecto a lo que informa sobre la tensión y controversia (Anexo 6). Este análisis permitió dar cuenta de quiebres en la conversación, conservando la unidad de la interacción como referente para el análisis.

Para cerrar el análisis intracaso, confeccioné una síntesis global por ronda (Anexo 7). En esta se integran las dinámicas principales observadas en cada escena, para reconstruir

cómo generaron y elaboraron las controversias en cada ronda. Cada síntesis consta de dos partes: (1) la reconstrucción de las controversias de ideas disputadas; (2) la caracterización del contexto argumentativo en el que estas controversias se desarrollaron.

Luego, en el Análisis Intercaso contrasté 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.

Para resguardar el rigor de este ejercicio, intercalé el análisis de las rondas de juego y debate para reducir sesgos asociados a las preguntas de investigación; y, dada la recursividad del proceso, reanalicé el material en las distintas fases volviendo a los videos en función de distinciones emergentes. Además, durante el proceso de análisis discutí los métodos y resultados parciales con otras investigadoras e investigadores. Conté con la posibilidad de discutir semanalmente los procedimientos y hallazgos con Christian Sebastián, en tanto supervisor de tesis. También, contrasté decisiones metodológicas e interpretaciones iniciales en reuniones de interanálisis (Cornejo Cancino & Salas Guzmán, 2011) con investigadores de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica. Por otro lado, junto al equipo Fondecyt presentamos avances de resultados en dos conferencias que permitieron enriquecer el enfoque y las interpretaciones a la fecha. Estas acciones permitieron fortalecer los procedimientos analíticos durante el desarrollo de la investigación. Además, los resultados acá presentados recurren a transcripciones e imágenes, que permiten seguir sometiendo a discusión las interpretaciones propuestas.⁴

Reconociendo la centralidad del ejercicio reflexivo al investigar (Lazar, 2007), valoro especialmente haber escrito los análisis de manera recursiva, permitiéndome disentir reflexivamente con mi propio texto. Además, fue de utilidad contar con un cuaderno de investigación, para recuperar intuiciones y discusiones iniciales avanzado el trabajo.

⁴ Las transcripciones e imágenes fueron anonimizadas para resguardar la confidencialidad comprometido a las participantes. Ver notación de transcripción en Anexo 8 y transcripciones simples Anexo 9

6. Resultados

En esta sección contrastaré las rondas analizadas en términos de (i) las controversias observadas y (ii) el contexto particular en el que estas controversias emergen, distinguiendo aspectos comunes y particularidades de los formatos de juego y debate⁵.

6.1 Las controversias: objetos de disputa y modos de argumentar

En las cuatro rondas analizadas se identifican desacuerdos y contraposición de ideas. Estos suelen ocurrir en las interacciones normadas por la actividad; pero en ocasiones, pese a no ser forzados por la actividad, son habilitados por ella. A continuación analizaremos estas controversias focalizando las ideas en disputa –más adelante nos detendremos en aspectos relacionales y reputacionales en juego. Pese a compartir una estructura común, las rondas difieren en los temas disputados, la articulación de argumento, los planos tensionados y el sentido en el que afirmamos que están defendiendo (o no) posturas contrapuestas.

Ronda 4 en Debate: “Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”

En la condición de debate, al discutir si “las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”, las participantes comparten el supuesto de que existe y puede conocerse una realidad objetiva. Mientras la Argumentadora sostiene que la tarjeta es falsa y critica a quienes proclaman verdades universales sin contar con pruebas, las Contraargumentadoras defienden la existencia de verdades válidas para todos, posibles de ser estudiadas. El extracto A presenta el inicio de esta discusión.

Extracto A- [4De]

A1 Arg: Yo creo que es falso(0.6), porque me tomo:: eh, ¿Tiene que ser necesariamente con el tema de la educación? [TC 00:01:16.135 - 00:01:21.420]

A2 M1: No [TC 00:01:21.190 - 00:01:21.752]

A3 Arg: Porque yo lo tomo- lo tomo por ejemplo con Dios(.) Yo no soy creyente(0.6) pero la gente::(.) afirma que:: Dios existe(.) sin incluso tener una prueba concreta de que existe Entonces para mí es falso(.) porque me (guío) de ese ejemplo(.) y::(.) hasta que no me muestren ((golpea la palma de su mano con el reverso de la otra dos veces)) pruebas concretas de que existe(.) todavía no::(.) no puedo afirmar de que existe

⁵ Cabe recordar que entre las condiciones analizadas existe un par de diferencias 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.

realmente ((Apy mira rápidamente a Jueza)) (2.1) Sí(.) No sé si está bien guiada mi::
(.) mi respuesta con la:: (.) con la afirmación [TC 00:01:21.979 - 00:01:53.340]

Luego de preparar su respuesta, las *contraargumentadoras* arguyen:

A4 C1: Nosotras creemos que ciertas verdades real(.)mente existen incluso si aún no las hemos descubierto(.) y eso que es verdad(0.6) porque:: al fin y al cabo nosotras nos vamos com(.) pal otro lado(.) como de la ciencia(0.6) Entonces como que siempre va a haber algo que::(.) o sea como que el rol del científico es buscar(.) sustentar el por qué eso es cierto(.) Como por qué estamos nosotros parados acá(.) y eso es algo universal(.) como que todos(.) todos estamos acá(0.6) parados y si nos caemos(0.6) es por la fuerza de gravedad(.) Y eso no p- no se puede negar de que no es algo universal(.) porque existe en este universo(1.0) Entonces como que si aún no se busca::(0.8) como tú decías Dios(.) entonces(.) el rol de ciertas personas va a ser por(.) buscar que::(.) eso es universal y que es una verdad(.) y que e(.) existe para todos(1.5) Entonces como que(.) nosotros creemos que sí(.) que hay ciertas verdades que son universales(0.8) que se dan para todos(1.0) y se dan más en las cosas científicas [TC 00:05:03.305 - 00:05:58.600]

Pese a que en términos de diseño aspiráramos que las participantes abordaran el problema de manera consistente, este extracto permite observar que las duplas argumentan en torno a dos controversias distintas: la Argumentadora discute el estatus universal de creencias que no han sido contrastadas empíricamente, mientras que las Contraargumentadoras validan la legitimidad de verdades estudiadas por científicos, incluso antes de que sean investigadas. Es en torno a estos problemas que las participantes debaten (ver Anexo 7.2).

Desde que inicia la ronda, las participantes omiten o mal interpretan lo afirmado por sus oponentes. Pese a remitir a temas comunes, justifican y fortalecen sus posturas sin responder directamente a los argumentos esgrimidos por sus pares. Esto ya se observa en A4: las Contraargumentadoras no se refieren a la legitimidad de declarar universal una verdad sin contar con pruebas, y hablan de “Dios” en tanto un objeto plausible de ser estudiado. Con ello, no se hacen cargo del uso que le da la Argumentadora en tanto ejemplo de un objeto que se afirma verdadero sin contar con pruebas (A3). Esta dinámica vuelve a observarse en la ronda, como muestra el Extracto B.

Extracto B- [4De]

B1 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 [TC 00:07:01.354 - 00:07:47.739]

- B2 C2: Claro, pero como [...] [TC 00:07:47.743 - 00:07:48.092]
- B3 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 [TC 00:07:48.132 - 00:07:58.592]
- B4 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]
- B5 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 [TC 00:08:27.515 - 00:08:36.297] ((M2 Hace un gesto de apoyo al ejemplo y ríe))
- B6 C1: Ya po, y eso va a ser verdad (.) hasta que no [...] se demuestre [TC 00:08:36.987 - 00:08:39.125]
- B7 C2: [...] Claro [TC 00:08:38.931 - 00:08:39.359]
- B8 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::i(.) existen personas que comparten 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)) [TC 00:08:39.343 - 00:09:09.832]

En B1, la Argumentadora critica que sus contendoras omitan que no se cuenta con pruebas concretas respecto a la existencia de Dios. Al hacerlo, a su vez interpreta la referencia a los científicos de modo conveniente para su argumento, omitiendo el énfasis de las Contraargumentadoras: los científicos estudian fenómenos que operan “para todos” (A4). Las Contraargumentadoras cuestionan esta omisión, enfatizando que estos fenómenos operan antes de ser descubiertos (B3, B4). Pero 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 vuela fuera del planeta (B5, B8)–, adjudicándoles defender la existencia de fenómenos porque alguien cree en ellos.

La mayor parte de la ronda puede observarse el movimiento de reforzar la propia posición omitiendo o tergiversando los contraargumentos esgrimidos, y 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.

Estas son construidas usando los temas empleados por sus contendoras, pero no demandan reconocer las diferentes controversias en disputa.

Ahora bien, en el Extracto B se observa que en su última intervención las Contraargumentadoras dejan de omitir lo afirmado por la Argumentadora, y la confrontan (B6). Cuestionan la postura defendida por su oponente, sosteniendo que, si alguien cree en el zapato que vuela, será “verdad hasta que se demuestre lo contrario”. Sin embargo, como comenta la Jueza al cierre (Q5), esta crítica aparece como una idea inconexa y sin sentido.

Como observamos en otras rondas, las controversias no fueron demarcadas directamente por el enunciado en discusión, y son construidas por las participantes. En este caso, no sólo la Argumentadora establece una primera controversia –entre verdades sustentadas en evidencia y las que no cuentan con soporte empírico–, sino que las Contraargumentadoras inauguran una nueva controversia –existen o no verdades universalmente válidas-. Con ello, las Contraargumentadoras juzgan la tarjeta como verdadera, sin referirse a la controversia establecida por la Argumentadora. Ya en el establecimiento del asunto a discutir, se verifica que las participantes se involucran creativamente en la actividad, eludiendo ciertos argumentos y renegociando el problema en discusión.

Ronda 4 en Juego: “Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”

Como ya presentamos, en la condición de debate las participantes asumen la existencia de una realidad objetiva cognoscible. Sostienen el ejercicio de contraposición remitiendo a dos controversias diferentes y recurren a temas defendidos por la dupla opuesta, pero tergiversando u omitiendo su el énfasis argumentativo.

A diferencia del caso descrito, en la condición de juego las participantes elaboran su posición a partir de distintos supuestos, con los que juzgan lo dicho por sus contendoras. En esta ronda se reconoce una oposición sistemática, que se explicita y elabora crecientemente. Esto se ilustra en el Extracto C, en el que la Presunta Traidora defiende que la afirmación sería falsa, argumentando que frente a toda posible verdad hay matices

de falsedad y desacuerdo; y las Sicarias sostienen que, en ciertos ámbitos, independiente de que las personas disientan, hay verdades absolutas que trascienden al ser humano.

Extracto C- [4Ju]

C1 PT: Ciertas verdades universales realmente existen incluso si aún no las hemos descubierto(1.46) Eh:: yo digo que es falso porque para mí no existe ninguna verdad absoluta y menos una verdad universal Eh:: siento que todo tiene como su matiz de falsedad(.) Listo*((entorna los ojos y ríe)) [TC 00:01:18.260 - 00:01:38.464]

Luego de preparar su respuesta, las Sicarias arguyen:

C2 S1: Ya(.) nuestro argumento es que(0.8) si bien pueden haber verdades que no son universales en especial como(.) en los temas de tipo social(.) sí existen(.) verdades que trascienden al ser humano(.) Sí existen fenómenos de la naturaleza(.) eh::(.) conceptos que hemos ido descubriendo pero que existen independiente de nosotros(.) como las características de la geometría(0.7) Eh::(.) y que se pueden ir expandiendo::(.) Hay como ciencias que son más duras(.) datos(0.6) que nosotros los estamos descubriendo pero ya están ahí(0.6) Entonces sí es(.) una::(.) verdad(.) universal(.) Está bien que uno se las cuestione porque se pueden ampliar(1.0) pero existen(0.5) independiente de nosotros(1.0) La matemática existe independiente de nosotros(0.8) Como::(.) el lenguaje del universo matemático que existe(0.8) eh:: también está::(.) como que no(.) no va a depender de lo que nosotros opinemos de él(0.2) Podemos opinar sobre lo que vamos descubriendo(0.6) pero va a existir independiente de nosotros(1.6) No sé si me explico [00:02:58.842 - 00:03:51.818]

C3 PT: Ya(.) sí o sea como que- [...] [TC 00:03:51.803 - 00:03:53.129]

C4 M1:[...]Quieres pensar¿(.) o estás lista para responder¿[TC 00:03:53.246-00:03:54.969]

C5 PT: Eh sí(.) Estoy lista [TC 00:03:55.143 - 00:03:56.130]

C6 M1: Ya [TC 00:03:56.151 - 00:03:56.388]

C7 S2: Ja* ((Ante respuesta inmediata de PT a M1)) [TC 00:03:56.446 - 00:03:57.002]

C8 M2: Dale [TC 00:03:56.888 - 00:03:57.403]

C9 PT: Eh::(.) o sea si lo ves como del lenguaje matemático::(.) sí obviamente porque son(.) em::(0.6) escritos que:: están pero(.) no creo que nadie se lo ha cuestionado porque::(.) están siempre(.) Como que no::(0.5) pero que sea(0.6) una verdad¿(0.6) eh:: no lo creo porque::(.) es algo que siempre ha estado(0.6) Que no(0.6) ciertas verdades¿(.) que no hay verdad para mí(.) como que- [TC 00:03:57.966 - 00:04:23.502]

C10 S1: [...] pero es que la gente:: [TC 00:04:23.266 - 00:04:23.770]

C11 PT: [...] Siempre hay una c- siempre va a haber un(.) una:: mati-(.) algo de falsedad en lo que uno es(0.6) Tal vez no- yo voy a creer que es verdadero(.) cien por ciento Pero tal vez para ti(.) algo le vas a encontrar que::(0.6) que es falso(1.0) Creo yo [TC 00:04:23.651 - 00:04:36.595]

C12 PT: Ah::** No:: mentira** Es verdad** [TC 00:04:36.772 - 00:04:40.862]

C13 S2: S::alvando(.) salvando ((Ríen PT y Pad)) [TC 00:04:40.151 - 00:04:41.991]

En la conversación, las participantes cambian su modo de argumentar, explicitando y justificando las posturas que asumen en torno a una controversia común. Inicialmente, la Presunta Traidora arguye que ante toda verdad existe un matiz de falsedad (C1), sin explicar o justificar mayormente. Las Sicarias interpelean a su contendora, ejemplificando con las matemáticas la postura de que la realidad existe independiente de la opinión o conocimiento que las personas tengan de esta (C2). En respuesta, sin hacerse cargo del razonamiento y ejemplo presentados (C9), la Presunta Traidora enfatiza que lo que alguien

toma por verdadero puede ser considerado falso por otros (C11). Sólo aquí explicita su noción de verdad, implicando que las personas otorgan a algo estatus de verdadero o falso.

Ligeramente diferente a lo que ocurre con las matemáticas, en el extracto D las participantes usan ejemplos comunes pero sin criticar la justificación opuesta.

Extracto D- [4Ju]

D1 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(.) cacharç(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 [00:08:29-00:09:11]

Luego de la fase preparatoria, la Presunta Traidora responde

D2 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 [00:11:05-00:11:27]

En D1, la Sicaria1 compone su argumento recurriendo a imágenes evocadas por la Presunta Traidora, sin desarrollar una crítica lógica del argumento opuesto. Lo mismo hace la Presunta Traidora en D2, utilizando la imagen de la naturaleza para reformular su posición, pero sin criticar lo justificado por las Sicarias en D1.

Las dos posiciones elaboradas en esta ronda parecen componerse en torno a diferentes visiones de mundo a partir de las que se evalúan otras intervenciones (Josephs & Valsiner, 1998). La Presunta Traidora asume que (a) no existe una verdad única que alguien pueda poseer y, por ello, la opinión de todos es valiosa; mientras las Sicarias defienden que (b) existe una verdad independiente que la conozcamos, que no es anulada por las opiniones. Estos operan como criterios de juicio epistémico y moral mediante los cuales sostienen y critican las líneas de argumentación descritas (ver Anexo 7.1). Cada participante interpreta lo afirmado por sus pares desde estas máximas, pero no estas no serían problematizadas.

Ronda 5 en Debate: “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”

Si bien se observan diferencias en las rondas descritas, en ambas las participantes remiten a lo esgrimido por sus contrincantes para defender su posición, sin interpretarlas de manera fidedigna. Cuando discuten la tarjeta “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”, las participantes refieren adecuadamente a los contraargumentos, pero desplazan el asunto de controversia durante las rondas.

En la Ronda 5 del debate que analizaremos a continuación, las participantes sí contraponen perspectivas y responden a los contraargumentos. Sin embargo, progresivamente transforman sus posturas y la controversia se desdibuja. La discusión se focaliza en los alcances de la tarjeta, desplazándose la controversia respecto al aprendizaje. Pese a la inicial semejanza de la interacción con lo descrito en la Ronda 4 de Juego, en cuanto se centran en los límites de la tarjeta, esta parece trivializarse o diluirse.

Como ilustra el extracto E, la Argumentadora sostiene que la tarjeta es verdadera, defendiendo enfáticamente que toda persona puede aprender cualquier cosa, dada la diversidad de métodos de enseñanza que existen. Frente a esto, las Contraargumentadoras ilustran un conjunto de situaciones en las que esta afirmación, a su juicio, no se sostendría.

Extracto E- [5De]

E1 Arg: Ya, ¿Empiezo? [TC 00:01:07.970 - 00:01:08.870]

E2 M1: Sí, dele(.) ** [TC 00:01:08.640 - 00:01:11.130]

E3 Arg: "Cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa" Ya(.) yo creo que esto es(0.6) demasiado verdadero(0.6) e::hm:: especialmente porque:: el aprendizaje:: va mucho más allá de las capacidades de cada persona(0.6) y si es que existen lo que nosotros llamamos capacidades de cada persona(0.6) siento que a través de distinta::s formas(.) a través de distintos métodos (.)es posible que:: cualquier persona aprenda cualquier cosa(.) ya que hay muchos de::- métodos distintos de aprendizaje y de enseñanza(0.6) y de asimilación ((empuña la mano y levanta ambos pulgares)) [TC 00:01:11.750 - 00:01:39.310]

Luego de la fase preparatoria, las Contraargumentadoras responden

E4 C1: Ya quem::: creo que cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa es un poco amplio(0.8) e::hm porque pueden(.) uno:: haber necesidades educativas especiales lo que reduce(.) muchísimo eh::(.) las posibilidades Si bien hay formas de:: de que aprendan cosas(.) no sé si puede ser cualquier cosa [TC 00:04:29.500 - 00:04:49.210]

E5 C2: Si una persona tiene necesidades educativas especiales y además(.) no tiene cubiertas sus necesidades básicas(0.6) es difícil que se den como:: las(.) la::s características o como las condiciones para que(.) ese ser humano aprenda cualquier cosa [TC 00:04:49.606 - 00:05:03.997]

E6 C1: Y si lo relacionamos también con:: la edad, por ejemplo(1.2) un niño[...] de dos años [TC: 00:05:04.315 - 00:05:09.670]

E7 C2: [...] de dos años(.) ¿puede aprender a multiplicar? [TC 00:05:08.270 - 00:05:10.810]

E8 C1: No puede[...] ((Interviene en tono jactancioso)) [TC 00:05:10.747 - 00:05:11.798]

E9 C2: Un adulto(.) mayor puede aprender(.) ingeniería¿ Como eso es [TC 00:05:11.250-00:05:17.250]
E10 Arg: ¿Eso? [TC 00:05:17.237 - 00:05:18.307]
E11 C1: Sí [TC 00:05:18.690 - 00:05:19.341]

Al mencionar la existencia de métodos que permitirían aprender (E3), la Argumentadora recurre a un supuesto de aquello que resulta posible, y que se escapa de verificación empírica –si un método no funciona, podrían recurrir a otros. Además, al señalar que las capacidades personales no determinan el potencial de aprendizaje, generaliza quitando importancia a condiciones particulares. Más adelante, utiliza esta estrategia de generalización para justificar su comprensión de la tarjeta. Por el contrario, las Contraargumentadoras particularizan, al cuestionar la aplicación de dicha posibilidad abstracta en casos específicos. Indican que, pese a existir métodos que ayudan a aprender, ciertas circunstancias “reducen las posibilidades de aprendizaje” (E4); discutiendo lo afirmado por la Argumentadora y forzándola a reformular su argumento.

Como se observa en F1, la Argumentadora rechaza que en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales se reduzcan las posibilidades de aprendizaje, justificando que cree que existen métodos que les permiten aprender. Pero también concede que no se pueda aprender bajo ciertas circunstancias. Ahora bien, elude reconocer esta concesión, desplazando la discusión hacia el sentido y los límites de la tarjeta.

Extracto F- [NJ5]

F1 Arg: Listo¿ Ya bueno lo que mi compañera dice(.) eh:: primero que nada es que aquí no estamos hablando de un tiempo¿(.) no estamos hablando de que el niño chico tenga que aprender a:: la- a multiplicar en ese minuto(0.8) estamos hablando de que ese niño chico va a aprender a multiplicar en algún minuto(.) o que alguna persona vieja(0.8) por qué dicen ustedes que una persona vieja no puede aprender a::(.) una ingeniería¿ Yo creo que eso no es una limitación(0.6) En cuanto a las personas con necesidades educativas especiales yo creo que las- ese tipo de personas sí pueden aprender(0.6) sólo que necesitan otros métodos(.) necesitan otras metodologías y otras formas de llegar a ese aprendizaje(1.5) Ehm::(.) lo de las necesidades básicas yo creo que la gente que no tienen sus necesidades básicas cubiertas(.) puede aprender de todas formas(0.6) solo que va a tener- va a necesitar otros tipos de:: de enseñanza(0.6) va a(.) obviamente necesitar a::demás tener s-como pasar por el proceso de cubrir sus necesidades básicas(0.6) pero como que eso no es una limitación al aprendizaje si es que el aprendizaje se ve:: como algo demasiado importante(.) y se hace de la manera correcta(1.0) Eso¿ ((a Apy))(.) Eso ((a Contr)) [TC 00:06:37.183 - 00:07:31.056]

Luego de que las Contraargumentadoras preparan su respuesta, señalan:

F2 C1: Que::(.) que eso un poco está como:: idealizado(.) de que va a tener sí o sí la forma de aprender que sí o si van a haber métodos(.) pero:: no se está(0.6) e-teniendo:: presente que de verdad pueden haber nec(.) necesidades educativas especiales(.) que pueden haber eeh::[...] (1.0) claro(.) relacionadas con la edad(.) o:: con las necesidades

- básicas(.) o:: con la familia incluso(.) Como que[...] se está viendo como una cosa ideal [TC 00:09:32.086 - 00:09:58.683]
- F3 C2: [...] muchas dificultades [...] [TC 00:09:48.910 - 00:09:50.296]
- F4 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 [TC 00:09:56.772 - 00:10:07.016]
- F5 C1: Entonces no(.) no cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa(.) va a necesitar de cosas especiales [TC 00:10:07.382 - 00:10:12.571]
- F6 Apy: Pero llega(.) [...] (1.2) a la meta [TC 00:10:12.578 - 00:10:14.970]
- F7 Arg: [...]Pero va a llegar a ese aprendizaje(.) Sh:: no podis hablar ((se tapa la boca con ambas manos, Arg, Apy y Jueza rien)) [TC 00:10:13.310 - 00:10:15.700]
- F8 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 [TC 00:10:15.740 - 00:10:39.060]
- F9 Arg: [...] Claro [TC 00:10:24.030 - 00:10:24.810]
- F10 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 [TC 00:10:37.803 - 00:10:53.246]

En este pasaje, luego de que las Contraargumentadoras cuestionen que su contendora idealice el aprendizaje (F2), ambas duplas dirimen la apropiada interpretación de la tarjeta en discusión. Este desplazamiento les permite sostener el ejercicio y criticar la posición de sus oponentes, sin retomar sus argumentos iniciales (ver Anexo 7.4). Con ello, pese a poder retomar discusiones sustantivas ya enunciadas –como el lugar de las capacidades personales (E3)–, las participantes eluden estas conversaciones al centrarse en el significado de la tarjeta. Si bien sostienen el ejercicio, la controversia se diluye.

Para ello, cada grupo interpreta la tarjeta asociándola a diferentes nociones de aprendizaje (F8 e F10). En función de esto, defienden si la tarjeta resulta verdadera o falsa. En concreto, la Argumentadora no cuestiona la importancia del contexto para promover aprendizajes (F10); ni las Contraargumentadoras defienden que haya personas que no puedan aprender en ninguna circunstancia (F8). 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.

Como en el extracto E, la Argumentadora vuelve a generalizar para defender su postura y eludir potenciales conflictos –defendiendo que “siempre se va a poder lograr” el aprendizaje (F4) y señalando que las condiciones personales implicarían temas más complicados “de lo que queremos abarcar acá” (F10). Las Contraargumentadoras insisten en particularizar dada la importancia de las circunstancias específicas concretas : es errada una concepción idealizada del aprendizaje, dado que nadie aprende sin contexto (F8).

Ronda 5 en Juego: “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”

Similar a lo observado en el debate, en la Ronda 5 de juego las participantes también desplazan y redefinen controversias. Sin embargo, en lugar de diluir la controversia, tras el desplazamiento discuten el problema propuesto. Finalizada la actividad, vuelven a desplazar el asunto de controversia, pero tras haberla discutido en el juego.

Como vemos en el Extracto G, la Presunta Traidora cuestiona que sea necesario que una persona aprenda cualquier cosa y también que esto sea posible. Las sicarias conceden que puede no ser necesario, pero orientan la conversación hacia si es o no posible.

Extracto G- [5Ju]

G1 PT: E::m(10.0) Eh la voy a decir que es falso(2.0) sólament- basándome sólo en el argumento de que la t-(.) como que la teoría es falseable(1.0) y porque(0.6) no me imagino por ejemplo(0.8) enseñando(0.6) a escribir a una persona(1.2) a escribir(0.6) entiéndase a mano(.) así como letra ligada(.) a una persona que es ciega de nacimiento(.) Como que(2.0) uno que no me imagino por(0.8) qué si hay otros medios como para enseñ- como otr- otras formas de escribir(.) Y dos porque(0.8) creo que todavía no hemos inventado alguna forma como que eso se permita y::(0.6) como que(1.0) le permita a esa persona(.) aprender eso [TC: 00:00:31.899 - 00:01:25.110]

Luego de la fase de preparación de contraargumentos, las Sicarias responden

G2 S1: E::m(.) bueno lo que nosotras(.) creemos es que(0.8) eh si bien puede que no sea lo más eficiente(.) o necesario quizás para la persona(.) yo creo que el ser humano(.) tiene una capacidad intelectual el cerebro es plástico(.) se puede adaptar para cubrir necesidades y aprender nuevos procesos(0.6) entonces en teoría si uno(.) en verdad se propusiera como objetivo(.) enseñarle a ese niño ciego a escribir de forma cursiva(0.6) podrías hacerlo(0.6) Si es que es realmente necesario y efectivo(0.8) o bueno para él y su::(.) posterior desarrollo es cuestionable(0.6) pero de que podría aprenderlo podría aprenderlo(0.8) Como que se pueden buscar formas y alternativas en las que el-(0.6) las personas van a aprender conocimientos [...] nuevos [TC 00:02:56.498 - 00:03:33.102]

G3 S2:[...] Además si es desde niño(.) o sea- nace así el niño(1.0) va a tener mucho tiempo para que él pueda aprende::r(0.6) y también él va a estar acostumbrado(.) y:: como dijimos también la tecnología también te va a ayudar en estos momentos [TC 00:03:32.398 - 00:03:45.821]

G4 S1: Obviamente que van a haber cosas que requieran un esfuerzo mucho mayor y quizás más motivación o más recu::rsos y más apoyo(0.6) pero de que puede ser aprendido puede ser aprendido- O sea no es una- un imposibilitante [TC 00:03:45.655 - 00:03:56.438]

Junto con conceder y desplazar el cuestionamiento sobre la relevancia de que toda persona aprenda cualquier cosa, las Sicarias proponen redefinir la conversación en función de la tarjeta, al separar la posibilidad de aprender algo de la necesidad de hacerlo.

En el extracto H vemos que, a medida que avanza la discusión, las participantes proponen distintos focos de justificación. Las participantes disputan sobre las implicancias de (i) limitaciones producto de características individuales, (ii) el rol de medios y recursos disponibles, y (iii) la relevancia e implicancias de adecuar los objetivos de aprendizaje.

Extracto H- [5Ju]

H1 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)) [TC 00:04:30.316 - 00:05:33.330]

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

H2 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 [TC 00:05:52.037-00:06:18.597]

H3 M2: 5 segundos [...] [TC 00:06:17.790 - 00:06:18.692]

H4 S2: (yo quería) decir algo [TC 00:06:18.075 - 00:06:19.606]

H5 M2: ((asiente)) [TC 00:06:19.606 - 00:06:20.196]

H6 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:: [TC 00:06:20.059 - 00:06:27.065]

H7 M1: Tiempo [TC 00:06:23.987 - 00:06:25.520]

H8 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 [TC 00:06:26.939 - 00:07:01.847]

El extracto H ilustra cómo las participantes introducen nuevos focos de justificación, buscando brechas en la crítica de sus oponentes que les permitan fortalecer su punto de

vista, y abandonan argumentos defendidos previamente. La Presunta Traidora señala que frente a ciertas limitaciones individuales no se logra aprender cualquier cosa (H1), cuestionando indirectamente que siempre se cuenten con los medios necesarios (como se implica en G2-G4). Por su parte, la Sicaria1 identifica que la Presunta Traidora habilitó que se pueda aprender, aunque más lento, y agrega una nueva justificación: se pueden suplir conductas para aprender cualquier objetivo de aprendizaje (H2). En relación con este tema, la Presunta Traidora cuestiona que suplir permita aprender cualquier cosa, porque reduce el repertorio conductual (H8). Así, pese a que las participantes sostienen la discusión, no retoman las ideas previamente esgrimidas (ver Anexo 7.3).

Por otro lado, y aunque evitan discutirlo durante la actividad, las participantes se posicionan respecto a la bondad de enseñar a todos cualquier cosa. Retoman este aspecto terminada la ronda, discutiendo desde una perspectiva docente acerca de qué (no) deberían creer respecto de las posibilidades de aprendizaje. El extracto I presenta esta discusión.

Extracto I- [5Ju]

- I1 S1: ((comentando sobre los nuevos roles que asumen, en su caso el de PT)) Chan, chan, chan(.) Es como la posición que nadie quiere tener [TC 00:08:28.528 - 00:08:31.450]
I2 P: Si:: [TC 00:08:31.112 - 00:08:31.767]
I3 S2: ((irrumpiendo en la fase preparatoria con un comentario sobre la ronda anterior)) Igual yo creo que un niño(.) si tú te(.) concentras en una persona yo creo que igual puede [TC 00:08:31.462 - 00:08:36.562]
I4 P: Sí [TC 00:08:35.884 - 00:08:36.718]
I5 PT: Si(.) yo también creo eso(.) pero el problema es como [TC 00:08:36.870-00:08:40.015]
I6 P: es que es casos muy específicos [TC 00:08:39.610 - 00:08:41.750]
I7 PT: como que(.) si uno le-(.) anduviera con esa(.) premisa por la vida(0.8) como que(.) ojalá yo(.) yo creo que sí(.) Yo creo que sí [...] [TC 00:08:40.342 - 00:08:47.955]
I8 S2: Que yo creo que los dejan de lado porque al final es como(.) uy no(.) no se puede (.) [...] pero yo creo que [TC 00:08:47.015 - 00:08:51.451]
I9 PT: [...] Sí(.) pero yo no sé si le diría a una persona como una mamá cualquier persona[...] [TC 00:08:48.854 - 00:08:54.300]
I10 S2: [...] va a caminar(.) porque no estás segura [TC 00:08:53.375 - 00:08:55.680]
I11 PT: Porque estás dando expectativas(.) que quizás tu no puedas cumplir como dentro de tu rango vital pos(.) cachai¿((todas asienten)) [TC 00:08:54.903 - 00:08:59.794]
I12 M1: (2.0) Démosle [TC 00:09:02.000 - 00:09:03.097]
I13 S2: Necesitaba decirlo*(.) como que(0.6) me sentía ahogada* [TC 00:09:02.888 - 00:09:06.983]
I14 M2: Hay cosas que uno no se puede guardar [TC 00:09:07.128 - 00:09:09.536]

Esta conversación permite reconocer que, una vez terminada la ronda, las participantes pueden abrir una nueva conversación que tensione la posición acordada. En esta discusión, la Presunta Traidora dice creer (I5) –y querer creer (I7) – en la postura opuesta a la que

defendió. Ello muestra que esta interacción se encuentra, al menos parcialmente, desconectada del juego. En esta disputa, las participantes encuentran consenso rápidamente, abandonando la problematización de lo que deberían creer (profesionalmente) (I3) al centrarse en cómo abordar esto frente a otros (apoderados) (I9). Así, recurren a la ética profesional para reabrir la controversia, pero también la clausuran mediante otro mandato profesional.

Aunque durante la ronda las participantes argumentan en torno a lo que sería o no posible, esta conversación pareciera no demandar retomar los argumentos defendidos previamente. Esta nueva conversación se sostiene fuera de los márgenes de la actividad definida, en la que las participantes vuelven sobre lo discutido, sin reevaluar los argumentos esgrimidos previamente, pese a su pertinencia.

Controversias en las fases preparatorias

Además de la conversación ilustrada en el Extracto I, en la que se desarrolla una controversia luego de terminada la ronda, en las fases preparatorias identificamos que también emergen desacuerdos fuera de los estructurados por el juego; ahora entre quienes defienden una misma postura. Estos son habilitados por la actividad, pero esta no demanda desarrollarlas, y las participantes las clausuran rápidamente.

En las rondas 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. Esto es lo que responden luego en B3. 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 contraste con lo descrito en las rondas de debate, en la condición de 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- [4Ju]

J1 S2: Dice que ciert(.)[...] ciertas verdades universales realmente existen(.) entonces esas ciertas verdades estarían como:: [TC 00:01:52.775 - 00:01:57.868]
 J2 PT:[...]Oí verdad*(0.6) por qué no leo antes¿((mira a Mod1)) [TC00:01:52.882-00:01:55.730]
 J3 S1: Como(.) no sé(.) la física(.) la matemática*(.) el espacio [TC 00:01:57.796-00:02:00.574]
 J4 S2: Claro [TC 00:01:59.978 - 00:02:00.363]
 J5 S1: O sea:: [TC 00:02:01.489 - 00:02:02.497]
 J6 S2: Igual esas(.) esas verdades como que pueden cambiar(.) por lo menos como las de la física::¿ [TC 00:02:03.400 - 00:02:07.251]
 J7 S1: Sh::: [TC 00:02:08.009 - 00:02:10.121]
 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 [TC 00:02:09.769-00:02:17.922]
 J9 PT y P: ((ríen))** [TC 00:02:12.731 - 00:02:16.363]
 J10 S1: Sí(1.0) pero::(0.8) también hay cosas como::- [TC 00:02:17.579 - 00:02:21.959]
 J11 S2: Básicas [TC 00:02:21.712 - 00:02:22.515]
 J12 S1: Sí(.) o::- [TC 00:02:22.970 - 00:02:24.036]
 J13 S2: Como las de la matemática [TC 00:02:23.502 - 00:02:24.565]
 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 [TC 00:02:24.680 - 00:02:30.548]
 J15 S2: Claro(.) es la misma(.) sí [TC 00:02:30.051 - 00:02:31.165]
 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 [TC 00:02:31.127 - 00:02:41.141]
 J17 S2: [...] Mjm [TC 00:02:36.819 - 00:02:37.648]
 J18 S2: Sí yo creo que estamos de acuerdo [TC 00:02:41.765 - 00:02:43.136]

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, independiente 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- [5Ju]

K1 S2: O sea(.) es que ahora en verdad la tecn::ología te permite todo [TC 00:01:42.869 - 00:01:46.850]
 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 [TC 00:01:46.940 - 00:01:58.430]
 K3 S2: Pero::(0.8) claramente un niño que es ciego sí puede aprender a escribi::r con letra ligada yo encuentro [...] [TC 00:01:59.257 - 00:02:05.020]
 K4 S1: [...]Es que yo creo que todo se puede aprender como-(.) pero el esfuerzo quizás va a ser diferente [TC 00:02:04.890 - 00:02:08.342]
 K5 S2: Depende d- [...] [TC 00:02:08.607 - 00:02:09.698]
 K6 S1: Y(.) y puede que no sea necesa::rio que aprenda eso(.) pero de que podría podría ** [TC 00:02:09.680 - 00:02:15.320]

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)-. Esto es similar a lo descrito en torno al Extracto I, en el que las participantes cierran rápidamente la controversia remitiendo a una nueva temática, en la que explicitan acuerdo.

6.2 Contexto en el que se desarrollan las controversias

Habiendo presentado el contenido de las controversias y argumentos, ahora nos detendremos en el contexto en el que se desarrollaron estas conversaciones y en la gestión de la tensión generada en estas. Las formas de interactuar de las participantes no sólo acompañan a las disputas, sino que también les dan forma. Describiremos los movimientos por medio de los cuales las participantes generan un ambiente propicio para argumentar. Luego, nos detendremos en cómo lidian con las tensiones suscitadas al argumentar, sosteniendo o clausurando las controversias descritas. Finalmente, nos referiremos a cómo dan cierre a cada ronda, qué controversias o tensiones reparan, suspenden o dejan abiertos.

Cómo generan ambiente para comenzar a argumentar

Dado que las rondas analizadas transcurren avanzada la actividad (en la cuarta y quinta iteración), las participantes se han familiarizado con sus normas y estructura, saben qué esperar de los roles e inician el ejercicio de manera relativamente autónoma. Sin embargo, previo a comenzar cada ronda, participantes y moderadores construyen un ambiente en el que resulta relacionalmente admisible la contraposición de perspectivas. A continuación describiremos acciones y dinámicas por medio de los cuales generaron este ambiente.

En el juego, los roles se asignan al azar y rotan cada ronda. En ciertos momentos, las participantes se distancian del rol que asumirán en la partida, y en otros, se lo apropian y se involucran en la actividad a partir de este. Refieren a sus roles y a la narrativa lúdica para justificar sus movimientos. Esto habilita apertura al desacuerdo, amparadas por las reglas del juego, como ilustra el extracto L.

Extracto L- [4Ju]

L1 S1: Qué difícil [TC 00:00:59.930 - 00:01:00.790][SD 2.29]

L2 S2: Ai nosotros matamos gente ahora [TC 00:01:03.080 - 00:01:04.497][SD 0.98]

L3 S1: Si(.) O sea tú estabas matando a alguien antes pero::**[TC 00:01:05.477 - 00:01:08.160]

Remitir a la dificultad del ejercicio (L1), permite a las participantes excusarse de su futuro desempeño y distanciarse de la tarea, haciéndola menos personalmente comprometedor –señalando que asumen un rol no familiar, ni cómodo, ni deseado. Por otro lado, al señalar que es su turno de “matar gente” (L2 y L3), se apropian de los roles y narrativa, anticipando la tarea y validando el disenso como parte del rol que les toca asumir.

Esta dinámica se extiende avanzada la ronda. Así, la Presunta Traidora toma una postura firme frente a los contraargumentos, que acrecienta el desacuerdo. Esto se observa en el Extracto C, en el que la Presunta Traidora inicialmente se distancia de su argumento –relativizándolo al cerrar diciendo “creo yo” (C11) –, pero luego afirma la verdad de esta afirmación con exagerada convicción y entre risas (C12). Lo que es consistente con la convicción que requiere ser Presunta Traidora, y, al mismo tiempo, distanciarse personalmente, al defenderlo entre risas y gestos de exageración.

En contraste con las rondas de juego, en el debate las participantes no hablan de las conductas demandadas por los roles, aunque parecen asumirlas al momento de debatir. Ahora bien, las participantes también se distancian de los roles asumidos, sobre todo al inicio de las rondas. En el debate, el rol de Argumentadora es definido previamente y rota en cada ronda. Sin embargo, los roles de Apoyo, Contraargumentadoras y Juez se distribuyen cada vez. En las rondas analizadas, esta asignación de roles tensiona a las participantes, quienes evitan asumirlos voluntariamente.

La distribución de roles en la Ronda 4 fue especialmente lenta. La Moderadora1 insistió en tres ocasiones, esperando que las participantes se ofrecieran a contraargumentar. La

primera vez, una participante evita asumir el rol afirmando que le “toca ser jueza”, al tiempo de gesticular levantando los brazos. Cuando la Moderadora1 comenta que a las tres restantes “les tiene que tocar al menos dos veces”, dos participantes se ofrecen. En la Ronda 5, los Moderadores asignan los roles directamente. El extracto M presenta los comentarios que surgen a partir de la reacción de la participante que recibe el rol de Jueza.

Extracto M- [5De]

M1 M1: Entonces contraargumenta ahora(1.2) Y:: la Mati no ha sido jueza [TC 00:00:25.628 - 00:00:30.560]
M2 J: No(0.6) ai no quiero ser jueza** [TC 00:00:30.673 - 00:00:32.800]
M3 M2: Lo estabas evitando** [TC 00:00:32.773 - 00:00:35.150]
M4 M1: Está todo controlado(0.6) [...] Ento::nces* [TC 00:00:34.688 - 00:00:35.752]
M5 Arg: [...] Cómo somos amigas¿(.) no entiendo* [TC 00:00:35.750 - 00:00:38.587]
M6 Juez: Es difícil [TC 00:00:38.679 - 00:00:39.580]
M7 Arg: Es entretenido [TC 00:00:39.876 - 00:00:40.867]
M8 J: Es más [...] entretenido debatir [TC 00:00:41.350 - 00:00:43.231]
M9 M1: [...] Si quiere::n(1.5) Te cambio de lugar¿(1.5) pa que estén cerca¿ [TC 00:00:41.647 - 00:00:48.543]

La Jueza desea evitar este rol, refiriendo a su dificultad (M2, M6), en un movimiento similar al de las Sicarias en L1. Al diseñar la actividad, como equipo de investigación no anticipamos que este rol se percibiese como particularmente demandante pues no participa de la actividad argumentativa normada. Ahora bien, inferimos que esta dificultad puede asociarse a la demanda de juzgar explícitamente el desempeño de sus pares.

La demora en asumir los roles en la Ronda 4 de debate, los comentarios sobre su dificultad (M6) y la preferencia por otros roles (M8) permiten a las participantes distanciarse del rol que asumen: lo hacen porque hay que asumirlo, y no porque lo quieran. Con ello, posicionan el ejercicio de (contra)argumentación, y el veredicto sobre este, como tareas desafiantes e incómodas. Con estas intervenciones se disponen a participar de una controversia desafiante.

Así, en todas las rondas, la distribución de roles permite a las participantes hablar sobre la tarea en la que involucran, colaborando en la generación de un contexto cómodo para disentir. Además, permite transitar de una ronda a otra, al redirigir la atención a los nuevos roles asignados.

La gestión de la actividad argumentativa: cómo sostienen las disputas y tensiones

Cómo ya he señalado, las participantes construyen un ambiente que les facilita el ejercicio argumentativo. Nos detendremos ahora en cómo las participantes consolidan un ambiente que les permite lidiar con las demandas y tensiones que surgen al argumentar. En cada ocasión observamos interacciones que facilitan sostener la incomodidad de la contraposición y posponer la resolución de desacuerdos. Sobresale la función del humor y de los comentarios sobre la situación para encuadrar intervenciones que acentúan el disenso, distendiendo el contexto en el que argumentan.

Al iniciar las rondas en la **condición de debate** las participantes anticipan la dificultad del ejercicio y se muestran nerviosas. Avanzado el ejercicio se muestran cada vez más involucradas y disfrutando de la contraposición. En la Ronda 4 de debate (“Las verdades universales realmente existen aún si no las hemos descubierto”), la Argumentadora lee tres veces la tarjeta y todas las participantes comentan su dificultad (ver Imagen 1). Ahora bien, pese a titubear inicialmente, tras tomar posición se muestran cada vez más involucradas e intervienen rápidamente. Ríen al defender y criticar ideas, pero escuchan serias y atentas (ver Imagen 2). Avanzada la ronda, sonrían al presentar la perspectiva opuesta como absurda –las Contraargumentadoras implicando que objetos estudiados existían previo a ser descubiertos (B3, B4); y la Argumentadora implicando que la postura opuesta defiende la existencia de un zapato volando alrededor de la Tierra (B5, B8).



Imagen 1 - Primeras reacciones a la tarjeta (4De)



Imagen 2- Argumentadora refuta contraargumento sonriendo, pares escuchan serias (4De, B3)

La misma dinámica se observa en la Ronda 5. Entre risas, las participantes comentan estar nerviosas antes de leer la tarjeta, pero conversan con naturalidad. Se muestran implicadas durante tomando posiciones lúdicamente, sonriendo desafiantes al intervenir y escuchando serias. Por ejemplo, cuando las Contraargumentadoras formulan sus primeros

cuestionamientos en tono jactancioso y triunfal (ver imagen 3 y Extracto E). También cuando la Argumentadora y su apoyo miran a sus contrincantes con una sonrisa desafiante, cuando estas articulan un contraargumento y al desestimarlo (ver imagen 4 y Extracto N). Mayormente, mantienen esta actitud comprometida, pero a ratos se distancian y ríen al reconocerse observadas por sus pares en esta actitud (ver imagen 5).



Mod1 Jueza Apoyo Arg Mod2 Contr2 Contr1

Imagen 3- *Contraargumentadoras ríen mientras leen un contraargumento desafiadamente (5De, E6-E7)*



Mod1 Jueza Apoyo Arg Mod2 Contr2 Contr1

Imagen 4- *Argumentadora mira desafiante a Contr2 quien, entre risas, intenta formular contraargumento (5De, N2)*



Mod1 Jueza Apoyo Arg Mod2 Contr2 Contr1

Imagen 5- *Argumentadora ríe tras sentirse observada mientras prepara la réplica (5De)*

El involucramiento parece aumentar al transitar de los argumentos-contraargumentos a las réplicas-rectificaciones. Inicialmente, las Contraargumentadoras se extienden al preparar sus argumentos, tanteando diversas alternativas (4De=2,5 minutos; 5De=5 minutos). Sin embargo, como ocurre en la Ronda 4, luego de que formulan el primer contraargumento (A4), y lo comentan entre risas, todas se disponen a preparar su próxima intervención – aunque las normas sólo se lo exigieran a la Argumentadora. En contraste con los titubeos iniciales, las Contraargumentadoras hacen un juicio más explícito, al cuestionar que “el mundo no funcionaría así” como implicaría la Argumentadora en A3.

Si bien entre turnos se observa distanciamiento de los roles o de las posiciones adoptadas, durante las intervenciones formales se observa compromiso sostenido con las ideas defendidas (ver A3 y B6). Ahora bien, las participantes enuncian comentarios que las resguardan de ser juzgadas por estas ideas. Así, en la Ronda 4 la Argumentadora finaliza

su primera intervención cuestionando haber entendido “bien la tarjeta” (A3), excusándose de errores en su respuesta.

Como ejemplifica el Extracto N, las Contraargumentadoras titubean al formular sus contraargumentos. En ocasiones cuestionan los argumentos que ensayan relativizando su certeza y cuestionando su pertinencia (“es que no sé cómo decirlo*” N1). Ahora bien, evitan esta actitud cuando se dirigen a sus contendoras, a las que hablan con certeza – asumiendo frente a estas, posturas polares que ocultan espacios de duda.

Extracto N- [5De]

- N1 C1: E::m(2.5)**((achina los ojos y mira a sus pares))3.5) que no sé cómo decirlo*(1.4)
E::m(2.0) nosotros hablamos de(0.8) un poco por lo que tú habia dicho desde el principio(.) que tú dijiste que era verdadero que cualquier(.) ser humano puede aprender cualquier cosa(0.8) pero::(0.6) no especificaste:: e::h lo que nosotros te::(.) contrargumentamos después [TC 00:07:53.500 - 00:08:28.530]
- N2 Arg:(abre los ojos)Qué-Qué no especifique;*[TC 00:08:26.427 - 00:08:30.912]
- N3 Apy: *Abarcamos todos los puntos que dijeron [TC 00:08:28.370 - 00:08:31.500]
- N4 C1: La primera vez(.) la primera vez(.) qué fue lo que dijiste [TC 00:08:30.680 - 00:08:33.040]
- N5 Arg: Que:: todas las pers-todas las personas pueden aprender(.) todas las cosas que::(.) con la nec-con la utilidad ante distintos métodos al final(0.6) Como::(.) [...] a través de los distintos métodos(.) podí:: aprender(.) toda la gente puede aprender de todo [TC 00:08:33.516 - 00:08:44.653]
- N6 C1: [...] Claro, los distintos métodos ((C1 ríe mirando a C2; Apy, J, Arg y C2 ríen)) [TC 00:08:40.560 - 00:08:42.056]
- N7 M2: ¿Quiere dejarlo ahí? [TC 00:08:53.300 - 00:08:55.300]
- N8 C2: No, no, no [TC 00:08:54.826 - 00:08:56.137]
- N9 Apy: *No, no me rendiré* ((todas ríen)) [TC 00:08:56.137 - 00:08:57.956]
- N10 M1: *No, no [TC 00:08:56.303 - 00:08:59.053]
- N11 C2: ((susurrando)) Que se está poniendo como (2.0) por sentado que va a ser cualquier ser humano o sea como (2.0) que se pone en como la mejor(.) parte(0.6) de cualquier ser humano(1.2) O sea como(.) en la mejor condic[...][TC 00:09:14.814 - 00:09:28.520]

Por otro lado, en los cambios de turno y fases preparatorias, las participantes comentan la actividad y su propia participación. Estos comentarios suelen tener un carácter humorístico y ser acompañados por risas de las participantes. Ahora bien, pese a que ocurren fuera del plano argumentativo –y no cuando las participantes están disputando–, estos comentarios suelen estructurar la argumentación, al anteceder o clausurar momentos en los que las participantes toman posturas claras y contraargumentan.

Esto se observa en el extracto A de la Ronda 4. Como hemos anticipado, luego de que la Contraargumentadora1 termina su primera intervención (A4), ambas Contraargumentadoras se miran y ríen estrepitosamente. Con ello, dan cierre a la intervención y,

distanciándose, reformulan ahora sus contraargumentos. Además, en un gesto de complicidad, esta intervención las involucra como equipo –ambas ríen, no sólo quien intervino (ver imagen 6 y 7).

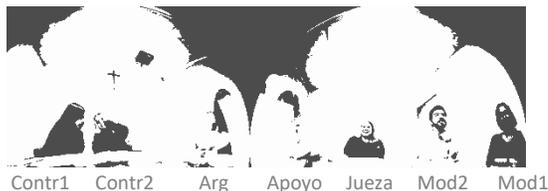


Imagen 6- Contraargumentadoras se miran y comentan avergonzadas su primer contraargumento



Imagen 7- Al comentar su primera intervención, las Contraargumentadoras ríen estrepitosamente

Algo similar ocurre en los cambios de turno de la Ronda 5 en los que 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” ((los dulces sobre la mesa)). Ríen también al no saber cómo responder, como hace la Contraargumentadora1 en N1, justo antes de ensayar un cuestionamiento. Dado que la Argumentadora lo desestima rápidamente (N2, N3), intenta formular otro contraargumento. Las otras participantes escuchan atentas, ríen (N6) y celebran la perseverancia de las Contraargumentadoras (N9 y N10). Tras estos comentarios, la Contraargumentadora2 retoma el ejercicio ensayando una nueva crítica (N11). Pareciera que estos comentarios y risas sobre la dificultad enfrentada, les facilita sostener el ejercicio, tomar distancia de este y construir un nuevo argumento.

Comentarios sobre la dificultad del ejercicio también se observan en la Ronda 4. Tan pronto la *Argumentadora* lee la tarjeta a discutir, quien cumple el rol de Apoyo comenta la dificultad de la tarjeta, siendo secundada por la Contraargumentadora2. Estos comentarios se extienden durante toda la ronda especialmente en las transiciones o intersticios. Por ejemplo, previo a que las contraargumentadoras comiencen a preparar su primera respuesta. Y cuando, mientras las Contraargumentadoras preparan su respuesta, quien tiene el rol de Apoyo comenta cómicamente “juro que voy a soñar con esto” provocando la risa de sus compañeras y moderadores.

Paradójicamente, hablar sobre la dificultad parece generar un clima cómodo y seguro para argumentar. Categorizar el ejercicio como “difícil” les permite justificar anticipadamente

respuestas inadecuadas, sin remitir a las 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 (ver detalles en el Extracto Q).

Por otro lado, resulta fundamental la constitución de equipos. En estos, las participantes colaboran y se apoyan incluso antes de que lo mandaten las normas. En la condición de debate, la Argumentadora cuenta con quien la apoya al preparar su segunda intervención, y en ambas rondas colaboran activamente. De manera similar, las contraargumentadoras construyen en conjunto sus respuestas, recurriendo a la guía y compartiendo sus notas.

Se observan múltiples gestos de complicidad en las duplas. Al inicio de la Ronda 5, cuando la Argumentadora y su Apoyo conocen sus roles, se miran y celebran juntando sus puños. Luego, antes de contestar a los contraargumentos, el Apoyo alienta a la Argumentadora diciéndole “contigo compañera”. Con esto manifiestan que la réplica es un movimiento conjunto. Así mismo, cuando las participantes formulan los argumentos, lo hacen en primera persona plural, y en ambas rondas parafrasean públicamente lo conversado con sus duplas –pese a que haya sido escuchado–, respetando lo conversado.

Las participantes actúan en conjunto también en estructurar la actividad. A partir de las atribuciones de sus roles, son ellas quienes –mayormente– organizan las fases y el ambiente de discusión. Las Argumentadoras son especialmente activas, dando comienzo a la actividad (E1), marcando las distintas fases (F1) y velando por el cumplimiento de las normas –callando incluso a su Apoyo por respaldarla cuando tenían que guardar silencio (F7). Por su parte, la Jueza resguarda aspectos relacionales, al reparar tensiones con su veredicto (ver siguiente sección). Las Contraargumentadoras flexibilizan las normas, regulando cuándo y cómo preparan contraargumentos.

En estas rondas, los Moderadores –tras distribuir los roles– regulan menos los tiempos y turnos. Esto permite a las participantes demorarse en preparar sus intervenciones y da lugar a más interacciones entre Argumentadora y Contraargumentadoras. Sin necesidad de acotar sus intervenciones, las Contraargumentadoras guardan segundos de silencio al preparar sus respuestas.

Similar a las rondas de debate, en la **condición de juego** las participantes comienzan titubeando, pero se muestran involucradas al argumentar. En la Ronda 4 (“Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”), luego de leer en silencio la tarjeta, la Presunta Traidora comenta entre risas que no la entiende. Pero, en seguida formula su primer argumento, serio y determinada. Esto se asemeja a lo descrito en la Ronda 4 de debate, cuando las participantes comentan la dificultad de la tarjeta y cuando la Argumentadora busca corroborar su comprensión del problema tras responder (A3).

El titubeo se acentúa en la Ronda 5 (“Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”), en la que demoran en consolidar una argumentación cómoda. La Presunta Traidora contesta por primera vez interrumpiéndose y desviando la mirada hacia la mesa y el techo (Imagen 8 y Extracto G). A diferencia de momentos en los que las participantes bromean o ríen, la Padrina y Sicarias escuchan serias y también desvían la mirada, observándose que la situación las incomoda. Ahora bien, tras los primeros turnos, construyen un contexto menos tensionante recurriendo a narrativas que apoyan la contraposición.

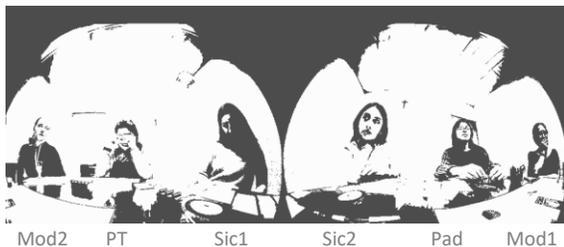


Imagen 8- La Presunta Traidora responde por primera vez, titubeando (5Ju)

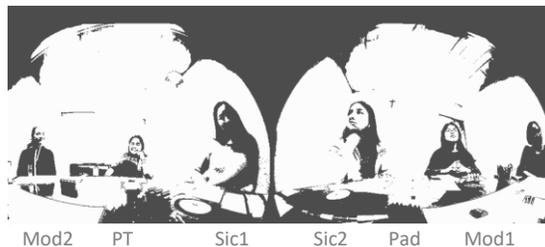


Imagen 9- La Presunta Traidora y Sicaria 1 ríen luego de que la primera replique en un sonsonete cómico (5Ju)

Forzadas por las reglas a sostener la conversación, las participantes sonríen al identificar una brecha en el argumento opuesto. Ríen también cuando la Presunta Traidora se autoriza a polemizar remitiendo a la figura de “abogado del diablo” (ver Imagen 9, detalles en Extracto H). Así, el disenso parece favorecerse al contar con reglas que demandan continuar con el ejercicio, encontrar aspectos a cuestionar y narrativas que lo validen.

Las participantes regulan su involucramiento refiriendo al juego y sus reglas. Con ello, distienden sin diluir la controversia de ideas. Celebran la tensión del juego, comentándola y riendo sobre ella. Como señalamos en la sección anterior, con esto enmarcan su participación en la actividad al explicitar que sus intervenciones ocurren dentro del juego,

que les demanda disentir. En la Ronda 4, las participantes enfatizan estar jugando el juego y disfrutándolo⁶ al remitir a las normas y a la narrativa de mafia. En particular, la Padrina comenta y exclama expectante, pese a no arriesgarse durante la partida (ver Imagen 10). Aumentan estas marcas lúdicas a medida que se agudizan las controversias.



Mod2 Sic2 Sic1 Jueza PT Mod1
 Imagen 10- Sicarias preparan contraargumento, mientras la Padrina y Presunta Traidora ríen involucradas y expectantes (4Ju)

Esta disposición lúdica permite encuadrar una toma de postura trasgresora como parte del juego, no necesariamente vinculada con su opinión. La narrativa lúdica parece ofrecer recursos para mediar la conversación, justamente al encuadrarla como un juego. Esto contrasta con lo descrito en las rondas de debate, en las que la apropiación lúdica de la contraposición no implica tomar distancia de las posturas defendidas.

La Presunta Traidora es quien explicita más recurrentemente estar participando de un juego. Esto puede obedecer a que para ella resulta conveniente estar exponiéndose exclusivamente en el marco de un juego. El Extracto Ñ presenta un fragmento en el que las participantes recurren a estos recursos frente al desafío de sostener la controversia.

Extracto Ñ- [4Ju]

- Ñ1 M1: Quieres a-(1.0) 30 segundos¿ [TC 00:10:56.800 - 00:10:58.822]
 Ñ2 PT: No:: me rindo(.) Mátame** [TC 00:10:58.822 - 00:11:00.715]
 Ñ3 M1: No(.) Pero si ella(.) puede decidir [TC 00:11:00.958 - 00:11:02.306]
 Ñ4 S1: [...] No* no(.) ella puede decidir [TC 00:11:01.612 - 00:11:02.675]
 Ñ5 PT: ((Inspira emitiendo un sonido agudo, mientras sonríe))(1.2) No(.) es que o sea(.) alguien creo 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(.) hacia esa cosa de las aguas y las*(.) subidas* y *hacia 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 [TC 00:11:02.727 - 00:11:27.872]
 Ñ6 S1: Ya terminamos¿(.) Bueno [TC 00:11:30.733 - 00:11:32.080]
 Ñ7 M1: Terminamos(0.6) Llegó el momento [TC 00:11:32.078 - 00:11:34.297]
 Ñ8 PT: Ya:: pos [TC 00:11:33.257 - 00:11:33.743]

⁶ Las participantes recurren a la narrativa del juego entre risas, al cerrar sus intervenciones o comentar las de sus pares. Ahora bien, esto no implican la ausencia de interacciones tensionantes durante la actividad – como ocurre al momento de tomar posición, en el que se ven serias y conflictuadas.

Ñ9 S2: Detengan el drama [TC 00:11:34.137 - 00:11:34.999]
Ñ10 PT: Muero** [TC 00:11:34.864 - 00:11:35.414]
Ñ11 M2: (Hay) entusiasmo* en la conversación [TC 00:11:35.707 - 00:11:37.215]
Ñ12 PT: M::átame(.) ah* [TC 00:11:36.817 - 00:11:37.605]
Ñ13 S1: Ah:: Eso me pasa por ser cuadrada y comercial * [TC 00:11:37.360 - 00:11:40.565]
Ñ14 PT: Mátame no más amiga(.) mátame** Aa::(.) me quedaré con mis cinco monitos* [TC 00:11:40.566 - 00:11:45.040]
Ñ15 P: *Ya pos(.) déjame pensa::r* [TC 00:11:44.291 - 00:11:46.621]

En el segmento se observa cómo la Presunta Traidora pareciera no querer seguir argumentando e intenta rendirse usando la narrativa del juego (Ñ2). Pero vemos también cómo, recurriendo a las reglas, su compañeras y las moderadoras la alientan a continuar (Ñ3, Ñ4). Mientras esperan el veredicto, la Presunta Traidora bromea con la narrativa, riendo y anticipando perder (Ñ10, Ñ12, Ñ14). Esta narrativa permite referirse a la situación de controversia, sin hablar directamente de esta.

En la Ronda 5 de juego se observan menos marcadores lúdicos, pero las participantes encuadran la conversación como juego mediante referencias a las normas de la actividad. Esto les facilita argumentar, justificar ideas polémicas y evaluar en términos formales la conversación. Argumentan serias y sin titubear, mostrando certeza. Además, similar a lo observado en el debate, se les ve disfrutar cuando identifican brechas en los argumentos de sus contendoras y contraargumentan.

Al igual que en las rondas de debate, en el juego las participantes no se distancian públicamente de las ideas defendidas. Es más, en la Ronda 4 se muestran personalmente comprometidas al defender que (a) no basta con la opinión para afirmar que algo es verdad, de lo contrario se valida a quienes afirman que la tierra es plana (D1) o que (b) nadie posee la verdad, y por tanto es incorrecta la conducta de quienes asumen portarla y no escuchan otros puntos de vista (O14). En la Ronda 5, las participantes no explicitan adhesión personal con lo afirmado, pero tampoco lo ponen en duda hasta terminar la ronda. Ahora bien, terminada la ronda las Sicarias y Presunta Traidora se distancian de la postura defendida, y manifiestan acuerdo con la postura opuesta, acotando nuevamente lo defendido a la conversación en el contexto de juego (ver Extracto I).

Dado que en el juego la Presunta Traidora no cuenta con alguien que la apoye, sólo las Sicarias trabajan en dupla. No obstante, todas las participantes se alientan mutuamente. En la Ronda 5, las Sicarias construyen sus respuestas colaborativa y activamente. En la Ronda 4, en cambio, las sugerencias de una Sicaria suelen ser relegadas.

Otra diferencia entre las condiciones analizadas es que en el juego las participantes cuentan con tiempos acotados para preparar sus argumentos e intervenir. En el Extracto O, vemos cómo la Presunta Traidora recurre al tiempo como un recurso para retomar el ejercicio argumentativo cuando se encuentra frente a una dificultad (O3), pero a su vez, el fin de este tiempo evita que la participante termine de desarrollar su idea (O5).

Extracto O- [4Ju]

- O1 PT: Ya(.) sí(.) O sea por ejemplo(0.6) eh::(.) el tema de las rectas nunca:: (2.0) E::h cómo era la cuestión que vimos* en *geometría¿ Que::(0.8) e::h no pueden tener más de dos puntos(0.8) Bm-bg(.) porque tiene que ser recta(.) verdad¿ Pero siempre va-va a tene::r¿ [TC 00:05:33.004 - 00:05:32.757]
- O2 P: (xxx dos puntos en común) [TC 00:05:46.825 - 00:05:47.796]
- O3 PT: Dos rectas no pueden tocar(.) no pucha no sé cómo era(.) se me olvidó* y cuánto me queda¿(.) ya no me queda tiempo A no todavía me queda(0.8)[...] Me quedan 7 segundos [TC 00:05:48.688 - 00:05:54.762]
- O4 M2: [...] quedan(.) 7 segundos [TC 00:05:54.567 - 00:05:55.257]
- O5 PT: Pucha pero(.) Es que-(.)es una(.) está como una verdad(.) Pero qué pasa si yo digo que eso es falso y yo digo que::(1.5)((suena la alarma)) que no es así(0.8) como que ahí cambia(.) y cambiaría toda la educación y cambiaría todo lo que se enseñaría(.) porque yo digo que(0.6) si yo reun-reuno a un grupo de gente(.) y yo digo no esto(0.6) que es así es falso y esto sí se puede hac-(.) se puede hacer¿(1.3) Y yo co::_ hago como [...] [TC 00:05:55.442 - 00:06:17.818]
- O6 M1: [...] Vamos a dejarlo ahí [TC 00:06:17.820 - 00:06:18.670]
- O7 PT:(mueve antebrazos de arriba a abajo)O::(0.6) no::[TC 00:06:17.941 - 00:06:20.641]

Respecto de la estructuración de la actividad, las participantes utilizan las normas de manera autónoma, apropiándose de estas y gestionando las interacciones. Ahora bien, en contraste con las rondas de debate, las Moderadoras marcan el inicio de las fases, acelerando el ritmo de la conversación y resguardando el desarrollo de la actividad. Pese a que mayormente guardan silencio, en ocasiones recapitulan la conversación, aclaran dudas y alientan a las participantes a continuar argumentando.

En la Ronda 5 se evidencia la agencia de las participantes cuando la Presunta Traidora pausa el tiempo e interrumpe a las Sicarias para corroborar el tema que seleccionaron para contraargumentar. También cuando discuten con las moderadoras sobre la disponibilidad de tiempo para preparar la segunda intervención de las Sicarias. Frente al desacuerdo, las

Moderadoras aclaran las normas y estas son acatadas por las participantes, visibilizándose la agencia de las primeras en la estructuración de las interacciones durante la actividad.

Existe una excepción a esta dinámica, que enfatiza la agencia de las participantes vía los roles de juego. Al cierre de la Ronda 5, las participantes desean continuar discutiendo, pero son limitadas por las Moderadoras. Ahora bien, la Padrina pide autorización para que la Presunta Traidora desarrolle su argumento, y así poder juzgarlo. Frente a esto, las Moderadoras conceden unos segundos a la Presunta Traidora, mientras las participantes sonrían (ver Imagen 11).



Imagen 11- Las participantes ríen al negociar normas con moderadoras

Cabe señalar que el juego no permite sostener todas las tensiones emergentes, y demanda a las participantes cuidar el ambiente en el que sostienen la contraposición. Como ya mencionamos, cuando estas resguardan un contexto en el que resulta relacionamente apropiado disentir, logran sostener el ejercicio aunque resulte demandante. El juego parece permitirles involucrarse entre risas en la conversación (ver Imagen 10). Sin embargo, en la Ronda 4 se observa que, cuando una de las participantes deja de cuidar este ambiente, las participantes dejan de argumentar.

Pese a que las participantes suelen encuadrar sus intervenciones en el contexto del juego, en su última réplica, la Sicaria1 discute seria y exasperada. Como muestra el Extracto P, esta participante transgrede las reglas para explicitar su postura y, si bien intentan repararlo, no se restaura el clima lúdico de conversación.

Extracto P- [4Ju]

P1 M1: Tienes un minuto para preparar tu respuesta [TC 00:09:18.631 - 00:09:20.115]

P2 PT: No:: estoy lista(.) a::h** [TC 00:09:19.735 - 00:09:22.323]

P3 PT: Ya(.) o sea(.) sí(.) como que lo de la tierra(.) obviamente pero(.) por ejemplo(0.6) Hitler logró convencer-convencer a un país entero(.) de que su raza era(.) mu::y(0.8) que su raza era lo más genial que había en el universo(0.6) y partió(.) de eso y logró engatusar a toda la gente(0.8) y:: matar a millones de:: personas(.) y:: haciéndole

creer(.) a lo otro mundo que no pasaba(.) nada Entonces(0.8) para la gente de ahí eso era una verdad(.) No sé si me entienden [...] [TC 00:09:22.630 - 00:09:47.779]
 P4 S1: [...]Pero puedo decir algo¿ [TC 00:09:47.779 - 00:09:48.581]
 P5 M1: Todavía no [TC 00:09:48.581 - 00:09:49.983][SD 0.57]
 P6 S2: No:: ya morí(.) a morimos nosotros [TC 00:09:50.557 - 00:09:52.239]
 P7 PT: No(.) ya morí yo [TC 00:09:52.498 - 00:09:53.500]
 P8 M1: No:: sigue(.) sigue [TC 00:09:53.110 - 00:09:54.170]
 P9 M2: Dale [TC 00:09:54.160 - 00:09:54.970]
 P10 PT: puchas(.) puchas que:: a::i [TC 00:09:54.758 - 00:09:58.034]
 P11 M1: Hitler [TC 00:09:56.285 - 00:09:56.879]
 P12 S2: lo de Hitler(.) de:: que convenció a mucha gente [TC 00:09:56.950 - 00:09:57.550]
 P13 PT: Sí pero:: ai:: (.) No:: se me fue [TC 00:10:00.755 - 00:10:03.709]
 P14 S1: Perdón [TC 00:10:04.517 - 00:10:05.151]
 P15 PT: Pucha:: no:: voy a per*der mi mo::no a::j*** [TC 00:10:04.853 - 00:10:09.610]
 P16 S1: Se:: transformó algo en verdad [TC 00:10:09.768 - 00:10:10.979]
 P17 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 [TC 00:10:11.541 - 00:10:18.453]
 P18 M2: Pero igual alcanzaste a dar [...] una idea [TC 00:10:18.470 - 00:10:19.554]
 P19 M1: [...] Igual alcanzaste(.) sí [TC 00:10:19.326 - 00:10:19.806]
 P20 S1: Puedo decir algo o después¿ [TC 00:10:20.851 - 00:10:21.701]
 P21 M1: Puedes(.) en 30 segundos puedes decir algo [TC 00:10:21.426 - 00:10:23.112]
 P22 PT: Otro monito a::h* [TC 00:10:22.779 - 00:10:23.916]
 P23 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 [...] [TC 00:10:24.680 - 00:10:35.750]
 P24 S2: [...] Esas son convenciones [TC 00:10:35.649 - 00:10:36.653]
 P25 S1: obviamente que(.) no son universales(.) Pero(.) existen algunas(.) que sí son universales(0.6) como los fenómenos por ejemplo [TC 00:10:35.973 - 00:10:41.672]
 P26 S2: Como que la tierra es redon[...]da [TC 00:10:41.389 - 00:10:42.653]
 P27 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 [TC 00:10:42.415 - 00:10:54.731]
 P28 M1: ¿Quieres a (1.5) 30 segundos? [TC 00:10:56.800 - 00:10:58.822]
 P29 PT: No:: Ya no(.) me rindo... Mátame* [TC 00:10:58.822 - 00:11:00.715]

La Sicaria1 prioriza la discusión de ideas por sobre el cuidado relacional, interrumpiendo a la Presunta Traidora para intervenir (P4). Tras la interrupción, la Presunta Traidora se distrae y no logra finalizar su argumento (P7-P17). Pese a que la Sicaria1 pide perdón (P14), vuelve a pedir la palabra con la misma expresión con la que interrumpió (P20) y, sin reparar, formula su contraargumento (P23). La Presunta Traidora comenta lúdicamente esta intervención, pero sin tener respuesta (P22) decide rendirse (P29/Ñ2). Las reglas fuerzan a continuar el ejercicio, pero este se trivializa.

Tras este quiebre, la Presunta Traidora evita la confrontación y recurre al juego para intentar rendirse (P29/Ñ2). Las bromas dejan de vincularse a la narrativa lúdica, y la Presunta traidora remite a situaciones “reales”, que hablan de ella fuera del juego –

“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* **que nunca supe bien****(0.8) pero::(.) no sé¿(.) tal vez hubieran sido las cosas muy distintas” (D2/Ñ5). Frente a la ruptura del contexto lúdico, las participantes dejan de disputar y hacia el cierre de la ronda prima la regulación de aspectos relacionales, a expensas de las ideas en disputa (ver el siguiente apartado).

Algo similar se observa en la Ronda 5 (ver Extracto I). Inicialmente las participantes centran la disputa en aquello que es posible de aprender. Sin embargo, terminada la ronda, la Sicaria2 abre la disputa ética desde una perspectiva docente. Esto inicia una nueva conversación, propiciada por el juego, pero fuera de sus reglas. Sin estas, las participantes se interrumpen y rápidamente encuentran consenso, cambiando el foco de disputa. Al focalizar lo correcto en lugar de lo posible, la Presunta Traidora adscribe a la postura opuesta (I5, I7), sin referir a los argumentos que defendió previamente. El cambio de dimensión parece permitir sostener argumentos contradictorios: defender que los docentes puedan concentrarse en una persona y lograr que esta aprenda –implicando que cualquier persona podría aprender cualquier cosa (I3, I8)-; sin retractarse respecto a que la necesidad de suplir objetos de aprendizaje reduzca el repertorio de aprendizajes posibles.

En función de lo anterior, puede interpretarse que las participantes asumen diferentes “personajes” durante el ejercicio. Están los personajes propiciados por los roles del juego que habilitan a la Presunta Traidora a tomar la palabra, desarrollar una postura y defenderla. También, pueden transformar estos personajes: en la Ronda 5, la Presunta Traidora transforma su rol con la figura de la “abogada del diablo”(H1), justificando focalizarse en cuestionar las brechas de los argumentos de sus pares. Además, en el Extracto I, vemos que, terminada la ronda, las participantes ya no discuten desde los roles de juego, sino a partir de exigencias profesionales. Estas conllevan otros criterios para evaluar la discusión –la rectitud valórica-, que les permite clausurar el desacuerdo.

Además, la posibilidad de “salirse del personaje” emerge como un movimiento relevante. Al cerrar la ronda 5, la Sicaria1 se distancia de lo defendido al comentar que está “muy en desacuerdo” con ello. Esto permite identificar la seriedad con la que contesta como parte

del personaje que interpreta, y distinguirla de lo que explicita luego con “su opinión” y de los comentarios lúdicos que enuncia en su calidad de participante de un juego. Es habitual que las participantes se salgan de los roles del juego mediante la risa, distanciándose de la tarea. Esto se observa en la reacción de la Presunta Traidora de la Ronda 4 durante su primera respuesta. Inicialmente responde seria y comprometida, pero terminado su turno, entorna los ojos y ríe con distancia (Ver imágenes 12 y 13).



Imagen 12- Presunta Traidora defiende su primer argumento (4Ju)



Imagen 13- Presunta Traidora entorna los ojos riendo al terminar su primera intervención

Qué cierran y cómo lo hacen

Cómo hemos descrito, las participantes construyen un contexto que contiene y favorece el ejercicio argumentativo. Ahora bien, este también permite suspender o encapsular las controversias al cerrar las rondas. Las participantes retoman algunas ideas disputadas, pero priman aspectos relacionales y reputacionales: comentan su involucramiento en la conversación, refieren a su inquietud por haber tensionado a una compañera, justifican su desempeño en la dificultad de la tarjeta, celebran los aportes de todas y se distancian de lo defendido. A continuación, describiremos estos movimientos y la función que cumplen.

Previo al veredicto de la Ronda 4 de debate, la Argumentadora comenta sobre la tensión interpersonal tras su primera intervención –en la que criticó al mundo religioso (A3). Las participantes anticipaban que esto podría “costarle” a la Jueza, por su afiliación religiosa. Esto se infiere en la sonrisa de la Argumentadora, quien mira la mesa mientras justifica, y en la mirada intempestiva de quien la Apoya a la Jueza (A3). Pese a que no lo tematizan previamente, esto toma un lugar protagónico al cierre (Extracto Q).

Extracto Q- [4De]

- Q1 Arg: Yo dije(.) O::h a la Josefina le va a costar este tema(.) porque justo saqué(0.6) a Dios ((C2 y C1 ríen)) [TC 00:01:30.969 - 00:01:36.021]
 Q2 J: Que atroz que(0.6) todas me miraron y yo como(0.8)((niega mirando la mesa))no importa [TC 00:01:34.523 - 00:01:38.428]
 Q3 C1: *va a perder sólo por eso* [TC 00:01:35.066 - 00:01:37.166]
 Q4 Apy: ** a mí también me dio risa [TC 00:01:36.994 - 00:01:40.200]

Q5 J: E::m me pasa que(2.0) [...] personalmente me hubiera ido::(.) por otro tema (.) no porque sea Dios o no(.) te-.)((Arg asiente)) les juro que no tiene nada que ver con eso(0.6) sino porque creo(.) que la postura de la Magda está::(.) muy bien como(.) pensada(0.8) sino que como que(0.8) pero(.) la(.) como (1.5) la entregaste no tan bien(0.8)((Arg asiente)) Porque siento que::(.) todo-todo lo que pensabai como que(0.6) en-al final se logró entender pero al principio como que te costó demasiado[...] llegar como a eso cachai¿(0.6) como(.) me pasa con lo de ustedes que siento que al principio empezaron bien pero despué::s(1.5)((C1, C2 y Arg ríen)) como que dijeron algo y quedé como(0.8)((frunce el ceño)) como que no entendí a lo que fueron(.) siento que se complicaron como en su respuesta(0.8) así que gana(.) la Magda ((C1 y C2 asienten, Arg celebra empuñando sus manos y levantando dedos índice y meñique)) en este ((J aplaude)) [TC 00:01:38.951 - 00:02:17.548]

Q6 C2: [...] Yo no quiero ser (xxx)[TC 00:01:41.296 - 00:01:43.512]

Q7 Arg: [...] ((Asiente)) Sí, es que es difícil [TC 00:02:03.342 - 00:02:05.053]

Q8 C2: Estaba muy complicada [TC 00:02:20.525 - 00:02:22.134]

Q9 C1: Era demasiado difícil [TC 00:02:21.678 - 00:02:23.705]

Q10 J: Si:::(.) era mu::y difícil ((Arg asiente)) [TC 00:02:22.915 - 00:02:25.559]

Q11 M1: Muy difícil, muy difícil [TC 00:02:25.368 - 00:02:26.719]

Q12 Apy: Puedo pregun[...]tar algo¿ [TC 00:02:26.097 - 00:02:27.631]

Q13 J: Pero siento que aquí mismo sale ((apunta guía de apoyo) "toda teoría científica debe ser falseable"(2.5) Lean la cuestión [TC 00:02:26.716 - 00:02:33.983]

Q14 Arg: Es que(.)((mueve los brazos hacia los lados))bueno[TC00:02:33.770-00:02:35.863]

Q15 M1: Está ahí de apoyo [TC 00:02:35.583 - 00:02:37.622]

Como ilustra el fragmento Q, la Argumentadora remite a la tensión interpersonal que asume puede haber generado su argumento, en lugar de remitir concretamente a las ideas defendidas (Q1). Sus compañeras ríen y bromean, y la Jueza desestima que esto la haya ofendido (Q2, Q5). Esta interacción aborda aspectos relacionales tensos del ejercicio, y los distiende entre risas.

En seguida, la *Jueza* abandona esta discusión y se detiene en la calidad de los argumentos disputados. En este momento, las participantes vuelven a referir a la dificultad de la tarjeta. Esta es mencionada por la Argumentadora (Q7) frente a una crítica de la Jueza (Q5), y luego por las Contraargumentadoras al conocer el veredicto en favor de su contrincante (Q8, Q9) –y que reciben el respaldo de la Jueza, Argumentadora y Moderadora1. Con este comentario, las participantes se excusan por su desempeño, y el apoyo de sus pares colabora en la reparación de la imagen de sí que proyectan. Así, las participantes no remiten al problema disputado, y primando aspectos relacionales al cerrar la discusión.

Similar a lo descrito, al finalizar la Ronda 4 de juego, las participantes remiten a aspectos relacionales en tensión. Como describimos en el Extracto P, la Sicaria1 deja de resguardar el clima lúdico del ejercicio y argumenta seriamente. Frente a esto, la Presunta Traidora y

la Sicaria2 se distancian del ejercicio. Cuando termina la ronda y la Padrina prepara su veredicto, la Sicaria1 intenta reparar la tensión relacional que se verifica tras su intervención, seguida por la Presunta Traidora (Extracto R).

Extracto R- [J4]

R1 M2: Un minuto(.) para que lo pienses [TC 00:11:47.216 - 00:11:49.000]
R2 S1: Ai perdón si me pongo agresiva qué terrible [TC 00:11:50.747 - 00:11:52.731]
R3 PT: Ai no(.) no te pusiste agresiva [TC 00:11:52.992 - 00:11:54.569]
R4 S2: No- he visto gente más agresiva[...]va [TC 00:11:54.569 - 00:11:56.120]
R5 PT: [...]Sí(0.6) yo antes era agresiva* a::h** [TC 00:11:55.990 - 00:11:58.902]
R6 S2: Ahora que entré a la universidad he cambiado [TC 00:11:58.978 - 00:12:01.310]
R7 PT: No:: tuve un profesor de:: filosofía(.) que(.) nos hacía ser *menos agresivas o sea como(.) discutir pero en buena siempre(0.8)[...] siempre como [TC 00:12:01.038 - 00:12:07.808]
R8 S2: [...] Ja [TC 00:12:07.954 - 00:12:08.184]
R9 S1: [...] Sí [TC 00:12:08.438 - 00:12:08.879]
R10 S2: *Como la típica como(.) oye pero(.) sin ofender ((todos ríen)) [TC 00:12:09.734 - 00:12:12.180]
R11 S1: Con respeto [TC 00:12:13.365 - 00:12:14.208]
R12 S2: Así con-con respeto* [TC 00:12:14.241 - 00:12:15.291]
R13 PT: No:: pero como que siempre::(.) siempre tomando en consideración(.) o sea como que(.) le-no era verdad lo que yo digo(0.6) por mu::y como que también tal vez tienes verdad(0.6) Como que nunca era verdad(.) 100% lo mío(.) Como así discutíamos [TC 00:12:15.125 - 00:12:29.860]
R14 S2: Oi yo en debate vi gente que::(.) yo siento que ellos nunca consideraron que era gente[TC 00:12:29.998 - 00:12:34.286]

En el extracto, la Sicaria1 se disculpa (R2) y la Presunta Traidora ríe apoyándola (R3, R5). Sin embargo, la tensión tras romper el espacio lúdico no desaparece y es tematizada indirectamente. La Sicaria2 adjudica agresividad a la conducta de la Sicaria1 al contrastarla con otras intervenciones agresivas (R4), y en seguida la Presunta Traidora bromea con que antes era agresiva (R5), implicando que no lo fue en la ronda. Señala que dejó de serlo gracias a que le enseñaron a discutir considerando la postura de otros, dado que no contaba con la verdad (R7, R13). Con ello, y fuera del juego, como moralmente superior la posición defendida, y juzga lo defendido por la Sicaria1. Tras esto, no retoman la discusión y parece asumirse un consenso en favor de la regulación relacional.

También al cierre de la Ronda 5 de juego emergen interacciones que reparan tensiones relacionales. En tono burlón –e insinuando revancha dada su derrota la ronda anterior–, la Padrina lamenta que las Sicarias perdieran, frente a lo que todas ríen. También entre risas, la Sicaria1 enfáticamente se distancia de la posición defendida. Alineándose con su compañera, la Sicaria2 se declara conforme con lo afirmado por la Sicaria1. Dado que 10

segundos después (I7) la Sicaria2 defiende la postura contraria, esta conformidad parece obedecer a la presión relacional que en ese momento orienta a la clausura del conflicto.

Como ya describimos, tras el veredicto la Sicaria2 abre una nueva controversia, que revela su involucramiento con el tema abordado. Al cierre de esta, ella misma la comenta excusándose entre risas (“necesitaba decirlo**”, como que me sentía ahogada*” I13). Valida así esta segunda disputa frente a sus pares, quienes la respaldan junto a la Moderadora2, quien comenta que “hay cosas que uno no se puede guardar” (I14).

Al cerrar, las Juezas o Padrinas suelen distender la controversia, validando las respuestas esgrimidas y recuperando narrativas lúdicas. Esto se observa en la Ronda 5 de debate, en la que la discusión es pausada por las moderadoras, y la Jueza es quien repara.

Extracto S- [5De]

S1 Arg: Obvio que está contextualizado(.) pero aquí no estamos hablando de un contexto(.) acá estamos dando por sentado solamente(0.6) que cualquier persona puede aprender cualquier cosa(.) y eso es una realidad [TC 00:11:00.030 - 00:11:08.636]
S2 M1 Vamos a dejar ahí(.) y vamos a dejar a criterio(.) ((Arg se queja entre risas)) de Sole [TC 00:11:09.330 - 00:11:12.470]
S3 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)) [TC 00:11:13.170 - 00:11:35.240]

La Jueza distiende al valorar el despliegue argumentativo de ambas duplas y, en seguida, otorgar el veredicto tras un segundo de suspenso (S3), frente al que todas ríen. Con esta intervención, da cierre a la ronda en una actitud conciliadora, refiriéndose a la participación de los equipos, pero obviando referencia explícita a los puntos disputados.

Algo similar se observa en la Ronda 4 de juego. En esta, la Padrina otorga su veredicto en dos ocasiones ya que las participantes, valiéndose de las normas del juego, extienden el ejercicio de contraposición. En ambos veredictos, la Padrina se distancia de la disputa de ideas, valorando el desempeño de ambas partes sin retomar las ideas disputadas. Sus comentarios son recibidos entre risas, y las participantes bromean alardeando, desafiando o quejándose.

6.3 Síntesis: Gestión de controversias en las condiciones de juego y debate

En las cuatro rondas analizadas se identifican disputas, pero estas se diferencian. En el caso de la Ronda 4 de debate, las participantes contraponen ideas refiriendo a temas mencionados por sus contendoras, pero discuten problemas distintos (y compatibles): (a) para afirmar que algo es verdad se requieren pruebas; (b) hay una realidad objetiva que preexiste a su descubrimiento (Extracto B). En la Ronda 5 de debate, las participantes disputan un problema frontalmente, pero a medida que avanza la ronda este se diluye y trivializa. Cuando parecen converger, desplazan la discusión hacia cuáles son los alcances de la tarjeta a discutir (Extracto F). En ambas rondas, el debate parece permitir a las participantes sostener el ejercicio sin modificar su posición frente a los contraargumentos esgrimidos, amparándose en la estructura polarizada de la actividad.

En el juego, las participantes sostienen la controversia durante las rondas. En la Ronda 4, esta se sustenta en supuestos disímiles, que no tematizan explícitamente. Los supuestos operan como criterio para cuestionar la postura opuesta y formular sus argumentos: (a) nadie posee toda la verdad y por lo tanto todas las opiniones son valiosas; (b) las verdades científicas no dependen de la opinión personal (Extractos C y D). En la Ronda 5, las participantes acotan el objeto de discusión a aquello que sería posible de aprender (Extracto G). Sostienen esta disputa cuestionando los argumentos de sus contendoras, para lo que cambian los temas con los que justifican su postura. Al terminar la ronda, las participantes inician una nueva discusión que involucra explícitamente la dimensión ética del problema. Fuera de las normas del juego, cambian nuevamente el tema a discutir y manifiestan consenso (Extracto I). En ambas rondas, las participantes redefinen las posturas defendidas en función de cuestionar la postura opuesta, lo que contrasta con las de debate.

En ambos dispositivos, las participantes recurren a movimientos discursivos con los que generan, elaboran y distienden la contraposición de ideas –tanto al sostener el debate omitiendo ciertas controversias, como al jugar ajustando la propia postura en respuesta a los contraargumentos. Junto con ello, las participantes modifican y consolidan el contexto

argumentativo en el que disputan, usualmente cuidando que este sea ameno y seguro – permitiéndoles resguardar su propia reputación y las relaciones establecidas-.

Al inicio de las rondas, las participantes generan un contexto que las autoriza a argumentar refiriendo a los *roles* que asumen. En el juego, recurren a la narrativa lúdica que este ofrece para enfatizar las conductas demandadas por los roles. A partir de ello, se excusan y autorizan a disputar –es algo que “nos toca” hacer (Extracto L). Legitiman la actividad argumentativa y la tensión que conlleva, demarcando un contexto en el que esta es permitida. En el debate, las participantes no tematizan las conductas habilitadas por sus roles, y –quizás por lo familiar de la estructura de debate– parecen asumirlas. Ahora bien, al iniciar las rondas comentan sobre la dificultad de los roles y de la actividad (Extracto M), autorizándose a equivocarse al responder.

A lo largo de las rondas, las participantes intercalan intervenciones polémicas con otras en las que comentan su involucramiento en el ejercicio. Titubean al inicio de las cuatro rondas, pero a medida que avanza la discusión se muestran involucradas en el ejercicio de contraposición. Ahora bien, en cada dispositivo acompañan este cambio con distintos movimientos discursivos. En el juego, las participantes recurren a la narrativa y las reglas, encuadrando el ejercicio argumentativo en el contexto ficticio que el juego habilita. Comentan las interacciones tensas como parte de este juego que a la vez disfrutan (Imagen 10) y regulan su participación en este recurriendo a sus roles –y a la posibilidad de distanciarse de estos en los intersticios, para comentar su participación (extracto P). Además, se muestran entusiastas cuando encuentran un aspecto del argumento de sus oponentes que cuestionar, enfatizando el carácter antagónico de sus roles (extracto H). Algo similar se observa en las rondas de debate, en las que las participantes ludifican el ejercicio al enfatizar reacciones desafiantes y jactanciosas cuando cuestionan a sus oponentes (extracto E). Sin embargo, se muestran más comprometidas con la discusión y no se distancian de esta remitiendo al contexto de conversación.

Con estos movimientos, tanto en el juego como en el debate, las participantes comentan su participación de modos que las protegen reputacional y/o relacionalmente antes o

después de disputar –sobre todo cuando manifiestan dificultad al formular un argumento (extracto Ñ) o critican lo dicho por sus contrincantes (Imagen 9, H1). En estos casos, comentar el ejercicio entre risas parece habilitar un rodeo que facilita la controversia.

Por último, al cerrar las rondas de juego y debate las participantes distienden el ejercicio focalizando nuevamente 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 (S3).

Cabe señalar que el contexto argumentativo en el que las participantes disputan no es estable, ni es asegurado por el dispositivo. Más bien, depende del modo en el que las participantes se apropien de este a lo largo de la actividad: las participantes se involucran en la tarea al consolidar un contexto que lo propicia. Ahora bien, estas no siempre resguardan un contexto relacionalmente seguro para disputar. La tensión asociada a discutir un tema que las involucra personalmente puede no ser distendida. Esto ocurre al cierre de la Ronda 4 de juego, cuando una de las participantes discute seria y deja de encuadrar la disputa en un contexto lúdico (Extracto P). Frente a esto, el juego –en tanto dispositivo– no es capaz de sostener la tensión y dos participantes se desinvolucran.

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. Para sostener este ejercicio recurrieron a comentarios sobre la actividad que las ayudaron a distender relacional y reputacionalmente la argumentación. Para 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.

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 sugiere necesidad de seguir estudiando este proceso, con el objetivo de diseñar dispositivos de enseñanza que promuevan el sostenimiento de controversias conducentes al aprendizaje.

7. Discusión

Dado que la argumentación puede promover aprendizaje (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016) pero ser desafiante para quienes participan de esta (Baker et al., 2013; Schwarz & Baker, 2017; Stein & Bernas, 1999), resulta relevante contar con dispositivos de aprendizaje capaces de generar un contexto que la fomente (v.g. Asterhan & Schwarz, 2016). El debate formal y el juego serio se han estudiado como dispositivos que pueden potenciarla. No obstante, resulta necesario analizar las formas concretas de interacción e involucramiento que estos promueven.

En este estudio analizamos las discusiones de un grupo de estudiantes de pedagogía básica que participó de un debate, y otro que participó de un juego con características estructuralmente similares. Describimos las controversias suscitadas y el modo en el que las participantes las gestionaron, contrastando ambas condiciones.

Al contrastar las conversaciones argumentativas que promueven un debate y un juego serio, encontramos que ambos permiten disputar los temas sugeridos, y difieren la resolución de esta disputa dadas las interacciones regladas por la actividad. Las estudiantes sostienen la controversia, intercalando comentarios sobre su participación que distienden tensiones relacionales y reputacionales experimentadas en el ejercicio. Esto sobre todo ocurre 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.

Ahora bien, estos comentarios difieren en el juego y el debate, dado que las participantes recurren a narrativas y experiencias específicas de estos dispositivos. En el caso del debate enfatizan la dinámica antagónica y la dificultad del ejercicio; mientras que en el juego refieren a lo lúdico y ficcional implicado en el estar jugando.

Esto permite inferir por qué difiere el modo en el que las participantes contraponen posiciones en el juego y debate. Enfatizar el carácter antagónico y polarizado del debate, es consistente con que traten controversias paralelas o ya resueltas como si representasen un desacuerdo coherente. Esto converge con literatura que sostiene que el debate legitima

la polarización y contraposición de ideas (Dy-Boarman, Bryant, et al., 2018; Moore et al., 2015). Pero también alerta cómo puede derivar en dinámicas de regulación relacional que enfatizan “ganar a toda costa”, eludiendo la consideración real de distintas perspectivas (Buchs et al., 2009; Muller Mirza, 2015; Sommet et al., 2015). Por otro lado, la referencia a la dificultad del ejercicio puede indicar que las participantes asocian el debate con un espacio de reconocimiento social (Ainsworth et al., 2011; Hartin et al., 2017; Saito & Fujinami, 2011). Ahora bien, a diferencia de lo alertado en la literatura, en las rondas analizadas esto no parece limitar el involucramiento de las participantes. Mas bien, referir a esta dificultad les permite defenderse de antemano frente a la posibilidad de equivocarse.

Por su parte, en el juego las participantes defienden posturas a la luz de los contraargumentos esgrimidos. Consistente con otras investigaciones, las reglas del juego y el mundo ficcional que este 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., 2015). Ahora bien, junto con contar con estas reglas y narrativa ficticia, en la actividad es especialmente significativa la posibilidad de referir a estas para encuadrar el ejercicio como un juego. Las reglas y la narrativa ofrecen un lenguaje para hablar del ejercicio, y tomar distancia de este cuando resulta necesario.

Es posible que lo desconocido de este juego haya favorecido comentarlo valiéndose de sus reglas y narrativa. Las participantes asimilan el debate como una actividad conocida, y las reglas parecen tornarse transparentes. En cambio, presentar el juego como una actividad novedosa que ofrece una narrativa llamativa, puede facilitar que las participantes presten atención a las mismas reglas y remitan más a ellas. De ser así, si este juego se torna demasiado familiar podría perder su potencial para promover referirse a la propia actividad. Sería necesario continuar explorando esta posibilidad en futuros estudios.

Cualquiera sea el caso, 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. Con ello, el quehacer disciplinar –en este caso, cómo las estudiantes abordan un tema propuesto– varía con las interacciones dialógicas suscitadas al involucrarse en el quehacer que promueve cierto dispositivo de aprendizaje. Esto releva la importancia de preguntarse por los modos de participación que promueven distintos dispositivos, según los contextos argumentativos que habiliten –y en consecuencia, la importancia de diseñar dispositivos promotores de interacciones disciplinares conducentes al aprendizaje.

Ahora bien, el contexto argumentativo en el que las discusiones se desarrollan no estaría enteramente determinado por el dispositivo. Estudiantes y moderadores introducen distinciones y dinámicas que, sin estar mandatadas en el juego o el debate, son elaboradas a partir de lo que asocian a estos –por ejemplo comentar que “*nosotros matamos gente ahora*” (L2) o decirle a quien juzga en el juego “*mátame no más amiga*” (Ñ14), extendiendo lo sugerido en la narrativa; o constituir equipos que se oponen en la condición de debate (F1, F6). Así, los dispositivos no operan mecánicamente: los recursos y estrategias dispuestas (Bourgeois, 2009b) son apropiadas y transformadas por las participantes, desde sus propias trayectorias –por ejemplo su participación previa en debates-. En los casos analizados esto potencia la capacidad de los dispositivos para promover un espacio protegido, pero esto podría cambiar en grupos con otras trayectorias.

Cabe señalar que el contexto argumentativo no sería estable y depende de cómo se desarrolle la actividad en el tiempo. En el estudio las participantes comienzan nerviosas y, luego de consolidar un contexto seguro, se implican en la disputa. En ocasiones este contexto se quiebra, y cuando esto ocurre dejan de contraponer ideas (Extracto P y Extracto Ñ). Así, las participantes regulan la conversación para que lo discutido no amenace las relaciones y la propia reputación en juego; sin embargo esto no se encuentra asegurado durante toda la conversación. Tanto el juego como el debate pueden promover un contexto adecuado para argumentar, pero en última instancia no lo garantizan; esto releva la importancia de analizar cómo se despliegan las conversaciones en el tiempo.

Dado que no siempre las participantes se involucran en el quehacer que, en términos de diseño, busca promover cierto dispositivo –por ejemplo, discutiendo serias en un juego

(Extracto P)–, es necesario identificar cómo comunidades específicas experimentan y se apropian de estos. Esto genera preguntas para estudiar juegos que promuevan aprendizaje.

¿Cuándo una actividad diseñada como un juego opera en cuanto tal y cuándo deja de hacerlo? Esta dependerá de cómo lo experimenten quienes participen en este, y cómo se apropien del mundo ficticio que ofrece (v.g. Brougeré 2002, 2012). La experiencia de juego excede a lo controlable nivel de diseño: alguien podría vivir como juego una actividad que inicialmente no fue diseñada como tal, o enfrentarse a un juego educativo en tanto actividad instruccional. Es más, el debate analizado parece haber sido apropiado por las participantes como una batalla lúdica. ¿Esta no sería de cierta medida un juego? Por otro lado, al final de la Ronda 4 de juego las participantes “dejan de jugar”, y en la Ronda 5 no refieren recurrentemente a la narrativa. ¿Deja de ser un juego? Esto dificulta establecer límites respecto de lo que sería un juego. Actividades pueden crear mundos “ficticios” sin adquirir carácter de juego, y es posible pensar en juegos que comprometen distintas esferas de la vida de quien los juega. Además, dentro del campo de los juegos estructurados puede variar sustantivamente el quehacer en el que se involucran quienes los juegan, como ocurre con juegos colaborativos y competitivos.

Dado que el problema de los límites del juego excede a los objetivos de este trabajo, cabe preguntarse por el quehacer específico que habilita el juego analizado, y por qué este puede ser de utilidad para el ejercicio argumentativo. Este juego parece ser especialmente eficaz –al menos en su primera implementación– para favorecer distanciarse de la actividad refiriéndose a la narrativa y a las reglas, y evitar zambullirse totalmente en el ejercicio. El juego y su narrativa recuerdan a una obra de arte (Vygotski, 1925/2007), en tanto permiten experimentar emociones contradictorias –tensión y distensión, conflicto y disfrute–, y tomar distancia de estas para comentarlas. Y en este contexto afectivo, la narrativa opera como una herramienta que propicia considerar distintas perspectivas y analizar las posturas defendidas a la luz de la disputa, mientras hablan “de otra cosa”.

Ahora bien, tanto juego como debate habilitan que las participantes eviten discutir ciertos temas –que, por ejemplo, remuevan su identidad profesional. Además, amparándose en la

toma de posición forzada, pueden encapsular una conversación y eventualmente evitar conflictuarse (Extracto I). En concordancia con esto, al final de las rondas prima la clausura de la tensión relacional y reputacional, a costa de las ideas en disputa.

¿Cómo influyen estos cierres en el potencial de las conversaciones argumentativas para promover aprendizaje? ¿permiten que las participantes sostengan la controversia una vez terminado el ejercicio (Howe, 2009; Howe & Zachariou, 2019), argumentando consigo mismas y considerando distintas perspectivas (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007)? En algún momento, el juego habilita conversar de este modo, pero al cerrar las rondas las participantes parecen resolver la tensión. Incluir entrevistas de salida permitiría evaluar qué controversias se sostienen individualmente terminada la actividad, y agregar evaluaciones desfasadas habilita testear el potencial de aprendizaje de estas discusiones. En términos de diseño, frente al riesgo de una resolución social (v.g. Sommet et al., 2015), puede ser útil retomar las discusiones en espacios reflexivos que sostengan el desacuerdo.

Es importante señalar que los resultados de esta investigación no son generalizables, por ser un estudio de caso de carácter cualitativo. Sin embargo, este nos permitió explorar en detalle los movimientos retóricos a los que pueden recurrir estudiantes al argumentar en el debate y el juego estudiados. Con ello, habilita identificar aspectos a analizar en distintos momentos de la conversación, avanzando en la comprensión de la actividad argumentativa en su complejidad cognitiva, relacional y reputacional. En términos metodológicos, con esta tesis busqué colaborar en la construcción de un enfoque que permita estudiar el carácter social y afectivamente cargado del ejercicio argumentativo, sin descomponerlo en elementos discretos que desnaturalicen el fenómeno. Si bien todavía no es posible traducir los esfuerzos ensayados en un esquema de códigos, las estrategias desplegadas permitieron observar cómo las interacciones se encadenan a lo largo del tiempo, involucrando a la vez distintas dimensiones. Esto será relevante para evaluar dispositivos en su capacidad para promover conversaciones conducentes al aprendizaje.

La decisión de analizar dos rondas de discusión consecutivas en cada grupo permitió explorar la relevancia del contenido de las temáticas de discusión en el involucramiento

en estos dispositivos de aprendizaje. Para futuros estudios, sería 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 por socialización de género.

Por otro lado, abogando por el carácter retórico del ejercicio de investigación (Billig, 1991, 1996), sostuve los análisis en fragmentos de la transcripción e imágenes que permiten evidenciar los contrastes observados. Esto habilita que los resultados sean cuestionados e interrogados por quienes los lean, favoreciendo la discusión sobre el fenómeno. El soporte visual resultó particularmente relevante en esta línea, permitiendo observar e ilustrar elementos paraverbales presentes en las conversaciones. En esta tesis el uso de la imagen aún es incipiente, pero permitió enriquecer el trabajo analítico. Contar con mayores herramientas analíticas para hacer uso de este recurso puede ser especialmente productivo para el estudio de conversaciones argumentativas.

Esta investigación exploró las conversaciones argumentativas que pueden promover dispositivos dispuestos como un juego o como un debate, 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. Por otro lado, se releva la importancia de estudiar cómo comunidades específicas reaccionan a los dispositivos, dado que esto transformará las dinámicas que estos habiliten. Considerar esto resulta particularmente relevante para el diseño de actividades que promuevan efectivamente conversaciones argumentativas conducentes al aprendizaje.

Referencias

- Abbey, E., & 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., & 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., & 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., & Sebastián, C. (2018). *El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: Aproximaciones a un debate*. 31.
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice Through Theory and Research* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872710>
- Asterhan, C. S. C., & 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., & 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., & 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. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. Muller Mirza & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. Springer.

- Baker, M. J., Andriessen, J., & Järvelä, S. (2013). Introduction: Visions of learning together. En M. J. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together* (p. 304). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203069684-5>
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*, 8(1), 215824401775411. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. SAGE.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (Second edition.). Cambridge University Press.
- Bourgeois, E. (2009a). *Aprendizaje y transformación del sujeto en formación*. 35.
- Bourgeois, E. (2009b). Les dispositifs d'apprentissage en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-566). PUF.
- Bourgeois, E. (2012). Piaget's constructivism and adult learning. En P. Jarvis & M. H. Watts (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (1st Edition, pp. 340-347). Routledge.
- Bourgeois, E., & 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 & 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>
- 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., & Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_4
- Buchs, C., Pulfrey, C., Gabarrot, F., & Butera, F. (2009). Competitive conflict regulation and informational dependence in peer learning. *European Journal of Social Psychology*, n/a-n/a.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.631>
- Butera, F., & Darnon, C. (2010). Socio-cognitive conflict and learning: Past and present. *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences-Volume 2*, 212–213.
- Cano, M., & 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>
- Castorina, J. A. (2006). El Cambio Conceptual en Psicología: ¿Cómo explicar la novedad cognoscitiva? *Psyke*, 15(2), 125-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200012>
- Chevrier, M., Muis, K. R., Trevors, G., Pekrun, R., & Sinatra, G. M. (In press). Tapping into the Antecedents and Consequences of Epistemic Emotions. *Learning and Instruction*.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1496918>
- Cornejo Cancino, M., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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>
- Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist, 52*(4), 234-241. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
- 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 para optar al grado de Magister.]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gallardo, G., & Sebastián, C. (2016). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje: Una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós.
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7th ed). Cengage Learning.
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- 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., & 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>
- 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 presentada para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerra Zamora, P., Grau Cárdenas, V., Sebastián Balmaceda, C. S., & 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., & 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., & 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>
- 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*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Howe, C. (1992). Social Construction and Individual Development: A Reply to Doise and Mugny's Rejoinder. *European Journal of Psychology of Education*, 7(3), 245-247.
- Howe, C. (2009). Collaborative Group Work in Middle Childhood. *Human Development*, 52(4), 215-239. <https://doi.org/10.1159/000215072>
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: A two-way relationship? En *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. <https://doi.org/10.4324/9780203863510-12>
- 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., & 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.learninstruc.2017.10.007>

- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & 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., & 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., & 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>
- 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 Praxis1. *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.
- 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>
- 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 para optar al grado de Magister.]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *34*(2), 57-74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>

- Meyer, J., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education (00181560)*, 49(3), 373-388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Moore, K. G., Clements, J., Sease, J., & Anderson, Z. (2015). The utility of clinical controversy debates in an ambulatory care elective. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(2), 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2014.11.020>
- Mornata, C. (2011). *Le rapport au savoir des enseignants: Complémentarité des dimensions épistémique, identitaire et sociale*. Université de Genève.
- Mornata, C., & 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>
- Mugny, G., & Perez, J. (Eds.). (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos.
- Muis, K. R., Chevrier, M., & 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. (Eds.). (2009). *Argumentation and education: Theoretical Foundations and Practices*. Springer.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. Miller Mirza & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. Springer.

- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & 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., & Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y a argumentar. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 149-163). Morata. <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/169>
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (5a edición). Siglo veintiuno editores.
- Polo, C., Lund, K., Plantin, C., & 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>
- Polo, C., Plantin, C., Lund, K., & Nicolai, G. (2017). Group Emotions in Collective Reasoning: A Model. *Argumentation*, 31(2), 301-329. <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9407-5>
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). The Social and the Psychological: Structure and Context in Intellectual Development. *Human Development*, 52(5), 291-312. <https://doi.org/10.1159/000233261>
- Ryu, S., & Sandoval, W. (2015). The Influence of Group Dynamics on Collaborative Scientific Argumentation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 335-351. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1338a>
- Saito, A., & 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>
- Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316493960>

- Schwarz, B. B., & 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. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.234>
- Sebastián, C., & Lissi, M. R. (2016). El aprendizaje como proceso psicológico superior.pdf. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sebastián, C., Vergara Wilson, M., Sanhueza Céspedes, M., Smart Torrealba, M. J., & Lissi, M. R. (2019, agosto). Epistemic cognition in argumentation: Taking a walk on the interpsychological plane. *Book of Abstracts EARLI 2019*. 18th Biennial EARLI Conference, Aachen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24696.19207>
- Sohr, E. R., Gupta, A., & Elby, A. (2018). Taking an escape hatch: Managing tension in group discourse. *Science Education, 102*(5), 883-916. <https://doi.org/10.1002/sce.21448>
- Sommet, N., Darnon, C., & 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., & Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*. (p. 40). Amsterdam University Press.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2015). *Serious Games—An Overview*.
- Tartas, V., Baucal, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. En *Educational Dialogues: Understanding*

and Promoting Productive interaction (pp. 77-90). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203863510>

Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & 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>

Voloshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires : Godot.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet y Psicología del arte*. Infancia y Aprendizaje.

(Original work published 1925)

Vygotski, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona : Paidós.

Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2015). Conceptualizing teacher identity: A political approach. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 173-190). Routledge.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.

<https://doi.org/10.1007/BF03174768>

Anexos

Anexo 1. Submuestra de estudio de caso

Participantes

	Juego	Debate
N° de participantes	4 (4 mujeres)	5 (5 mujeres)
Año de carrera	1er año (3) y 2do (1)	1er año (5)
Relación previa	2 se declaran amigas	4 se declaran amigas, las 5 se conocen
Otros	1 ingeniera comercial, 1 estudiante de psicología.	

Condiciones

	Juego	Debate
Fecha	Septiembre 2018	Octubre 2018
Duración Ronda 4	12,22 min	10,02 min
Duración Ronda 5	9,10 min	11,51 min
Observaciones	En la ronda 4 las participantes deciden extender la discusión, valiéndose de las reglas del juego (agregan nuevo contraargumento y réplica).	

Anexo 2. Instrumentos

2.1 Instrucciones de cada variación del dispositivo⁷

Juego “con apoyo”- Por la Boca Muere el Pez 1

A continuación, los invitaremos a participar de "Por la boca muere el pez", un juego que tiene como objetivo colaborar con reflexiones en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza del conocimiento y del conocer, de una manera lúdica.

Cada uno será una familia de la mafia. Estas familias se enfrentarán entre sí. A medida que avanza el juego se arriesgan a perder miembros de su familia [Se muestra conjunto de miembros de la familia], y buscarán defenderlos. Una vez terminado el tiempo de juego, gana la persona que termina con más sobrevivientes [mostrar y repartir los grupos familiares].

La historia del juego es la siguiente: Alguien habló con las autoridades y el padrino se ha enterado. Todas las familias sospechan unas de otras. En cualquier momento, como están todos bajo sospecha, a alguien le va a tocar defenderse y probar su lealtad, y si no lo logra, miembros de su familia terminarán hundidos en el fondo marino [mostrar vaso]. En cada ronda, los participantes tomarán uno de cuatro roles. Una será el presunto traidor [Mostrar ficha del rol], que responderá una tarjeta problema señalando si es verdadero o falso [mostrar pila en el tablero]; otras dos cumplirán el rol de sicario [Mostrar ficha del rol], encargados de poner en duda la respuesta del presunto traidor, poniéndole zapatos de cemento y arrojándolo al mar para hundir su argumento. Por cada turno la persona de la dupla presunto traidor encargada de responder, contará con la ayuda de quien tenga el rol de “Aliado”, para usar cuerdas conceptuales y así soltarse de los zapatos de cemento [Mostrar ficha del rol]. La quinta persona cumplirá el rol de “El padrino” [Mostrar ficha del rol], dirimiendo si los argumentos fueron apropiados para perdonar o no la vida del presunto traidor. Luego explicaremos con más detalle, pero antes...

Sorteo del grupo que comenzará. Sortearemos al azar los roles para el primer turno, mediante estas tarjetas. Al finalizar este turno, las rotarán en el sentido de las manecillas del reloj.

Ahora explicaremos paso a paso cómo se desarrolla el juego [Entrega de reglas por dupla]

1. **Tarjeta problema.** Quien tiene el rol del Presunto traidor pone a un personaje en el muelle [ejemplificar], recoge una tarjeta-problema y responde si la tarjeta es verdadera o falsa, argumentando por qué. Para esto cuenta con 1 minuto. El desafío es que tendrá que sostener esta respuesta V/F hasta el final del turno. Por ejemplo, lee [mostrar tarjeta 16]: *“La inteligencia de un niño depende de qué tan buenos sean sus profesores”*. Y frente a esto da su opinión sobre la tarjeta: *“Yo pienso que esta tarjeta es verdadera, porque se ha visto como un buen profesor puede marcar la diferencia en términos de lo que puede aprender cada estudiante”* [Poner personaje en muelle sobre respuesta señalada V/F]

⁷ Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

2. **Contra argumentación con zapatos de cemento.** Los sicarios se pondrán de acuerdo para seleccionar un solo zapato de cemento y preparar su intervención en un máximo de 1 minuto [Entregar zapatos de cemento]. Al terminar las instrucciones vamos a darles un tiempo para revisarlos. Luego, los sicarios pondrán zapatos de cemento al personaje Presunto traidor y lo arrojarán al mar, también en 1 minuto. Para esto argumentarán intentando hundir la posición defendida por el presunto traidor, usando la temática propuesta en el zapato de cemento (puede o no usar la pregunta sugerida, pero la argumentación debe derivar de la temática propuesta por el zapato). Por ejemplo, pueden señalar que [*mostrar zapato de cemento*]: “Entonces como se explicaría la presencia de características individuales que se asociarían a que estudiantes se desempeñen de manera sobresalientemente en contextos educativos adversos”. [Ejemplificar movimiento en tablero]. Como tienen 1 zapato de cemento en blanco, pueden usarlo para agregar nuevas temáticas, en caso de considerarlo necesario.
3. **Reunión con aliado.** El aliado se reúne con el Presunto traidor por 1 minuto a preparar la respuesta, apoyándole con “cuerdas” conceptuales basadas en el texto [Entregarlas].
4. **Respuesta.** El Presunto traidor tiene que responder el contra-argumento, soltándose del zapato de cemento para mantenerse a flote. Tiene 1 minuto para contestar. Si los sicarios quieren replicar pueden hacer uso del tiempo extra, ganando 30 segundos para enfatizar su contra-argumento, pero con ello el presunto traidor también adquiere 30 segundos extra para defenderse [guía u observador toma el tiempo con teléfono] (No puede introducir nuevos argumentos ni conceptos que se escapen de este tema, pero puede replicar pidiendo al Presunto traidor que responda a lo propuesto. Como ejemplo, si estamos cuestionando la respuesta en función de características arquitectónicas de la escuela, no podría incorporar réplicas respecto de rasgos de personalidad de los niños).
5. **Resolución.** El representante del padrino decide en 1 minuto si el Presunto traidor pudo sostener su respuesta tras la contraargumentación, devolviendo el personaje a su familia o entregándoselo al sicario para que lo arroje al fondo marino. Para poder tomar la decisión, el padrino puede tomar notas durante la partida [Mostrar *post it* o taco, y entregar].
6. **Contra argumentación 2.0 (optativo).** Si el Presunto traidor se defendió y se mantiene en vida, los sicarios pueden arrojarse al mar (tirarse al agua) y amarrar otro zapato de cemento para ahogarlo. Sin embargo, si no lo logran serán personajes de los sicarios los que se hundan. El representante del padrino nuevamente decide quien vive en este enfrentamiento.
7. **Próximos turnos.** Al finalizar el turno, cambian todos de roles en el sentido de las manecillas del reloj.

Organizar zapatos y cuerdas. Les daremos 3 minutos [se puede agregar minuto extra] para revisar zapatos de cemento y cuerdas conceptuales. Les pedimos puedan mirarlos y organizarlos estratégicamente, para que los tengan a mano cuando necesiten usarlos.

Juego “sin apovo”- Por la Boca Muere el Pez 2 Plan Z⁸

A continuación, los invitaremos a participar de "Por la boca muere el pez", un juego que tiene como objetivo colaborar con reflexiones en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza del conocimiento y del conocer, de una manera lúdica.

Cada uno será una familia de la mafia. Estas familias se enfrentarán entre sí. A medida que avanza el juego se arriesgan a perder miembros de su familia [Se muestra conjunto de miembros de la familia], y buscarán defenderlos. Una vez terminado el tiempo de juego, gana la persona que termina con más sobrevivientes [mostrar y repartir los grupos familiares].

La historia del juego es la siguiente: Alguien habló con las autoridades y el padrino se ha enterado. Todas las familias sospechan unas de otras. En cualquier momento, como están todos bajo sospecha, a alguien le va a tocar defenderse y probar su lealtad, y si no lo logra, miembros de su familia terminarán hundidos en el fondo marino [mostrar vaso]. En cada ronda, los participantes tomarán uno de tres roles. Una será el presunto traidor [Mostrar ficha del rol], que responderá una tarjeta problema señalando si es verdadero o falso [mostrar pila en el tablero]; otras dos cumplirán el rol de sicario [Mostrar ficha del rol], encargados de poner en duda la respuesta del presunto traidor, poniéndole zapatos de cemento y arrojándolo al mar para hundir su argumento. Por cada turno la persona de la dupla presunto traidor encargada de responder, tratará de soltarse de los zapatos de cemento haciendo uso de cuerdas conceptuales para mantener a flote su argumento. La cuarta (y quinta) persona cumplirá el rol de “El padrino” [Mostrar ficha del rol], dirimiendo si los argumentos fueron apropiados para perdonar o no la vida del presunto traidor. Luego explicaremos con más detalle, pero antes...

Sorteo de la persona que comenzará. Sortearemos al azar los roles para el primer turno, mediante estas tarjetas. Al finalizar este turno, las rotarán en el sentido de las manecillas del reloj.

Ahora explicaremos paso a paso cómo se desarrolla el juego [Entregar apoyo de las reglas a cada dupla]

1. **Tarjeta problema.** Quien tiene el rol del Presunto traidor pone a un personaje en el muelle [ejemplificar], recoge una tarjeta- problema y responde si la tarjeta es verdadera o falsa, argumentando por qué. Para esto cuenta con 1 minuto. El desafío es que tendrá que sostener esta respuesta V/F hasta el final del turno. Por ejemplo, lee [mostrar tarjeta 16]: *“La inteligencia de un niño depende de qué tan buenos sean sus profesores”*. Y frente a esto da su opinión sobre la tarjeta: *“Yo pienso que esta tarjeta es verdadera, porque se ha visto como un buen profesor puede marcar la diferencia en términos de lo que puede aprender cada estudiante”* [Poner personaje en muelle sobre respuesta señalada V/F]
2. **Contra argumentación con zapatos de cemento.** Quienes tienen el rol de sicario se pondrán de acuerdo para seleccionar un solo zapato de cemento y preparar su intervención en un máximo de 1 minuto [Entregar zapatos de cemento]. Al terminar las instrucciones

⁸ Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

vamos a darles un tiempo para revisarlos. Los sicarios pondrán zapatos de cemento al personaje del Presunto traidor y lo arrojará al mar, también en 1 minuto. Para esto argumentarán intentando hundir la posición defendida por el presunto traidor, usando la temática propuesta en el zapato de cemento (pueden o no usar la pregunta sugerida, pero la argumentación debe derivar de la temática propuesta por el zapato). Por ejemplo, pueden señalar que [*mostrar zapato de cemento*]: “Entonces como se explicaría la presencia de características individuales que se asociarían a que estudiantes se desempeñen de manera sobresalientemente en contextos educativos adversos”. [Ejemplificar movimiento en tablero]. Como cada persona tiene 1 zapato de cemento en blanco, pueden usar alguno para agregar nuevas temáticas, en caso de considerarlo necesario.

3. **Pausa para sostenerse de las cuerdas.** El Presunto traidor cuenta con hasta 1 minuto para preparar su respuesta. Para esto puede revisar las “cuerdas” conceptuales para argumentar con ellas [Entregarlas].
4. **Respuesta.** El Presunto traidor tiene que responder el contra-argumento, soltándose del zapato de cemento para mantenerse a flote. Tiene 1 minuto para contestar. Si los sicarios quieren replicar puede hacer uso del tiempo extra, ganando 30 segundos para enfatizar su contra-argumento, pero con ello el presunto traidor también adquiere 30 segundos extra para defenderse [quienes guían la actividad toman el tiempo con sus celulares]. (No puede introducir nuevos argumentos ni conceptos que se escapen de este tema, pero puede replicar pidiendo al Presunto traidor que responda a lo propuesto. Como ejemplo, si estamos cuestionando la respuesta en función de características arquitectónicas de la escuela, no podría incorporar réplicas respecto de rasgos de personalidad de los niños).
5. **Resolución.** Quien tiene el rol del padrino decide en 1 minuto si el Presunto traidor pudo sostener su respuesta tras la contraargumentación, devolviendo el personaje a su familia o entregándoselo a los sicarios para que lo arroje al fondo marino. Para poder tomar la decisión, el representante del padrino puede tomar notas durante la partida [Mostrar *post it* o taco, y entregar].
6. **Contra argumentación 2.0 (optativo).** Si el Presunto traidor se defendió y se mantiene en vida, los sicarios pueden arrojarse al mar (tirarse al agua) y amarrar otro zapato de cemento para ahogarlo. Sin embargo, si no lo logran serán personajes de los sicarios quienes se hundan. El padrino nuevamente decide quien vive en este enfrentamiento.
7. **Próximos turnos.** Al finalizar el turno, cambian todos de roles en el sentido de las manecillas del reloj.

Organizar zapatos y cuerdas. Les daremos 3 minutos [se puede agregar minuto extra] para revisar zapatos de cemento y cuerdas conceptuales. Les pedimos puedan mirarlos y organizarlos estratégicamente, para que los tengan a mano cuando necesiten usarlos.

Debate “con apoyo”⁹

A continuación, los invitaremos a participar de un ejercicio de debate que nos servirá para reflexionar en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza del conocimiento y del conocer.

En el ejercicio que realizaremos, un participante tomará un punto de vista frente a una temática propuesta, señalando si es Verdadera o Falsa, y argumentando su postura. Otros dos participantes, mediante la formulación de contraargumentos, lo invitarán a cuestionarse y reflexionar. Dado que contamos con un tiempo limitado, trabajaremos en rondas de 6 minutos de conversación, para que cada cual pueda experimentar los distintos roles y beneficiarse de cada uno de ellos.

En la medida en que se indagará en elementos que podemos haber dado por sentado, esta forma de trabajo puede producir inseguridad. Por ello es fundamental que quienes planteen los contraargumentos lo hagan con un espíritu constructivo, buscando poner en cuestión las ideas al tiempo que respetar a la persona. El debate en un clima de respeto ayuda a las personas a explorar nuevas formas de pensar.

- 0. Preparación.** Como preparación para la actividad se entregará una guía con lista de temas y contraargumentos sugeridos. Junto con ellas viene un resumen del texto y espacio para tomar notas durante la actividad. Al terminar de dar las instrucciones les daremos unos minutos [4] para que puedan leerlas y familiarizarse con ellas, y así poder usarlas en las rondas de debate. [Entregar]
- 1. Definición de roles para la primera ronda de debate.** De manera voluntaria un participante (1) comenzará ofreciéndose a reflexionar un tema y saca una tarjeta al azar. Así mismo otros dos participantes (2) se ofrecen a debatir con él, planteando contraargumentos frente a la postura inicial. Un cuarto participante (4) se ofrece a colaborar en la preparación de la respuesta de (1) frente a los contraargumentos.
- 2. Debate- Primera respuesta.** El participante 1, lee la afirmación seleccionada, y toma posición argumentada respecto de ella, señalando si considera que es verdadera o si es falsa. Es importante que justifique su posición. Los invitamos a mantener cuanto puedan su postura inicial, complejizando su argumento progresivamente a medida que se avance en el debate. Por ejemplo, el participante que responderá recoge una tarjeta de la pila y la lee en voz alta [mostrar tarjeta 16]: *“La inteligencia de un niño depende de qué tan buenos sean sus profesores”*. Y frente a esto da su opinión sobre la tarjeta: *“Yo pienso que esta tarjeta es verdadera, porque se ha visto como un buen profesor puede marcar la diferencia en términos de lo que puede aprender cada estudiante”*
- 0. Debate - Contraargumentos.** Los participantes que debatirán, ofrecen contraargumentos a la respuesta de 1, tomando para ello una posición de “abogado del diablo”, con independencia de cuáles sean sus propias concepciones acerca del

⁹ Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

tema en debate. Para esto cuentan con la lista de temáticas y preguntas sugeridas de la que seleccionarán un tema para armar sus contraargumentos. [*Cuidar que todos los contraargumentos se hagan en esta fase, antes de que el participante 1 responda. No es necesario que los 2 contraargumenten*] Por ejemplo pueden señalar que: “*Entonces como se explicaría la presencia de características individuales que se asociarían a que estudiantes se desempeñen de manera sobresalientemente en contextos educativos adversos*” Si ningún tema les convence pueden definir otro tema desde el cual contraargumentar.

3. **Debate - Preparación de respuesta.** Un cuarto participante colaborará con la persona que se encuentra respondiendo (1) preparando en conjunto una respuesta que sostenga la postura inicial, respondiendo a los contraargumentos. Para ello se sugiere apoyarse en el texto y de la síntesis entregada en la guía [mostrar], pero también puede incorporar otros argumentos. [*El participante 1 puede conversar con su compañero/a*] [Este punto no se ejemplifica]
4. **Debate - Respuesta.** El participante 1 responde, reformulando lo que considere necesario, y haciendo una síntesis que integre los elementos que considere pertinentes a propósito de lo debatido. Puede incorporar nuevas ideas.
5. **Debate- Réplicas de Contraargumentadores.** Si lo consideran necesario, quienes contra-argumentaron pueden pedir aclaración o enfatizar alguna idea sobre los temas ya discutidos. Es importante que no incorporen nuevas ideas, sino que enfatizen o precisen las temáticas levantadas en los contraargumentos elaborados. Si estos participantes replican, el participante que comenzó (1), puede responderles nuevamente.
6. **Comentarios sobre el debate.** Quienes escucharon el debate, cumplirán el rol de jurado *pronunciándose sobre cuál de las posturas (argumentador o contraargumentadores) presentes en el debate tuvo una argumentación más consistente y sostenible, más allá de lo que crean sobre la afirmación.*
7. **Próximos turnos.** En las próximas conversaciones el rol de quien responderá la tarjeta (1) rotará en el sentido de las manillas del reloj. Quienes contrargumenten, apoyen o cumplan el rol de jurado se ofrecerán voluntariamente. Sin embargo es importante que los roles roten y todos pasen por las distintas funciones. [Moderadores deben velar por esto durante el transcurso de la actividad]

Desarrollo de la actividad. Antes de comenzar la actividad vamos a dar unos minutos para revisar el documento.

Cierre. Una vez transcurrido el tiempo estipulado, la actividad finaliza. Se entrega el cuestionario de experiencia de la actividad. Para finalizar se genera un espacio en el que los participantes cierran el diálogo compartiendo su experiencia de participar en el debate (en distintos roles) y reflexionando respecto de lo que pensaron durante el ejercicio.

Debate “sin apoyo”¹⁰

A continuación, los invitaremos a participar de un ejercicio de debate que nos servirá para reflexionar en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la naturaleza del conocimiento y del conocer.

En el ejercicio que realizaremos un participante tomará un punto de vista frente a una temática propuesta, señalando si es Verdadera o Falsa, y argumentando su postura. Otros dos participantes, mediante la formulación de contraargumentos, lo invitarán a cuestionarse y reflexionar. Dado que contamos con un tiempo limitado, trabajaremos en rondas de 6 minutos de conversación, para que cada cual pueda experimentar los distintos roles y beneficiarse de cada uno de ellos.

En la medida en que se indagará en elementos que podemos haber dado por sentado, esta forma de trabajo puede producir inseguridad. Por ello es fundamental que quienes planteen los contraargumentos lo hagan con un espíritu constructivo, buscando poner en cuestión las ideas al tiempo que respetar a la persona. El debate en un clima de respeto ayuda a las personas a explorar nuevas formas de pensar.

- 0. Preparación.** Como preparación para la actividad se entregará una guía con lista de temas y contraargumentos sugeridos. Junto con ellas viene un resumen del texto y espacio para tomar notas durante la actividad. Al terminar de dar las instrucciones les daremos unos minutos [4] para que puedan leerlas y familiarizarse con ellas, y así poder usarlas en las rondas de debate. [Entregar]
- 1. Definición de roles para la primera ronda de debate.** De manera voluntaria un participante (1) comenzará ofreciéndose a reflexionar un tema y saca una tarjeta al azar. Así mismo otros dos participantes (2) se ofrecen a acompañarlo, formulando contra argumentos.
- 2. Debate- Primera respuesta.** El participante 1, lee la afirmación seleccionada, y toma posición argumentada respecto de ella, señalando si considera que es verdadera o si es falsa. Es importante que justifique su posición. Los invitamos a mantener cuanto puedan su postura inicial, complejizando su argumento progresivamente a medida que se avance en el debate. Por ejemplo, el participante que responderá recoge una tarjeta de la pila y la lee en voz alta [mostrar tarjeta 16]: *“La inteligencia de un niño depende de qué tan buenos sean sus profesores”*. Y frente a esto da su opinión sobre la tarjeta: *“Yo pienso que esta tarjeta es verdadera, porque se ha visto como un buen profesor puede marcar la diferencia en términos de lo que puede aprender cada estudiante”*
- 3. Debate - Contraargumentos.** Los participantes que debatirán ofrecen contraargumentos a la respuesta de 1, tomando para ello una posición de “abogado del diablo”, con independencia de cuáles sean sus propias concepciones acerca del tema en debate. Para esto cuentan con la lista de temáticas y preguntas sugeridas de la que seleccionaran un tema para armar su contraargumentos. [Cuidar que todos los

¹⁰ Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

contraargumentos se hagan en esta fase, antes de que el participante 1 responda. No es necesario que los 2 contraargumenten] Por ejemplo pueden señalar que: “Entonces como se explicaría la presencia de características individuales que se asociarían a que estudiantes se desempeñen de manera sobresalientemente en contextos educativos adversos”. Si ningún tema les convence pueden definir otro tema desde el cual contraargumentar.

- 4. Debate - Preparación de respuesta.** El participante que se encuentra respondiendo se toma una pausa (de máximo un minuto) para preparar su respuesta. Para esto los invitamos a apoyarse de la síntesis del texto, y usar papel y lápiz para ordenar sus ideas.
- 5. Debate - Respuesta.** El participante responde, reformulando lo que considere necesario.
- 6. Debate- Réplicas de Contraargumentadores.** Si lo consideran necesario, quienes contraargumentaron pueden pedir aclaración o enfatizar alguna idea sobre los temas ya discutidos. Es importante que no incorporen nuevas ideas, sino que enfatizen o precisen la temática levantada en los contraargumentos elaborados. Si estos participantes replican, el participante que responde (1), puede responderles nuevamente.
- 7. Comentarios sobre el debate.** Quienes escucharon el debate, cumplirán el rol de jurado pronunciándose sobre cuál de las dos posturas presentes en el debate tuvo una argumentación más consistente y sostenible, más allá de lo que crean sobre la afirmación.
- 8. Próximos turnos.** En las próximas conversaciones, el rol de quien responderá la tarjeta (1) rotará en el sentido de las manillas del reloj. Quienes contraargumenten o cumplan el rol de jurado se ofrecerán voluntariamente. Sin embargo, es importante que los roles roten y todos pasen por las distintas funciones. [Moderadores deben velar por esto durante el transcurso de la actividad]

Desarrollo de la actividad. Antes de comenzar la actividad vamos a dar unos minutos para revisar el documento. [Entregar]

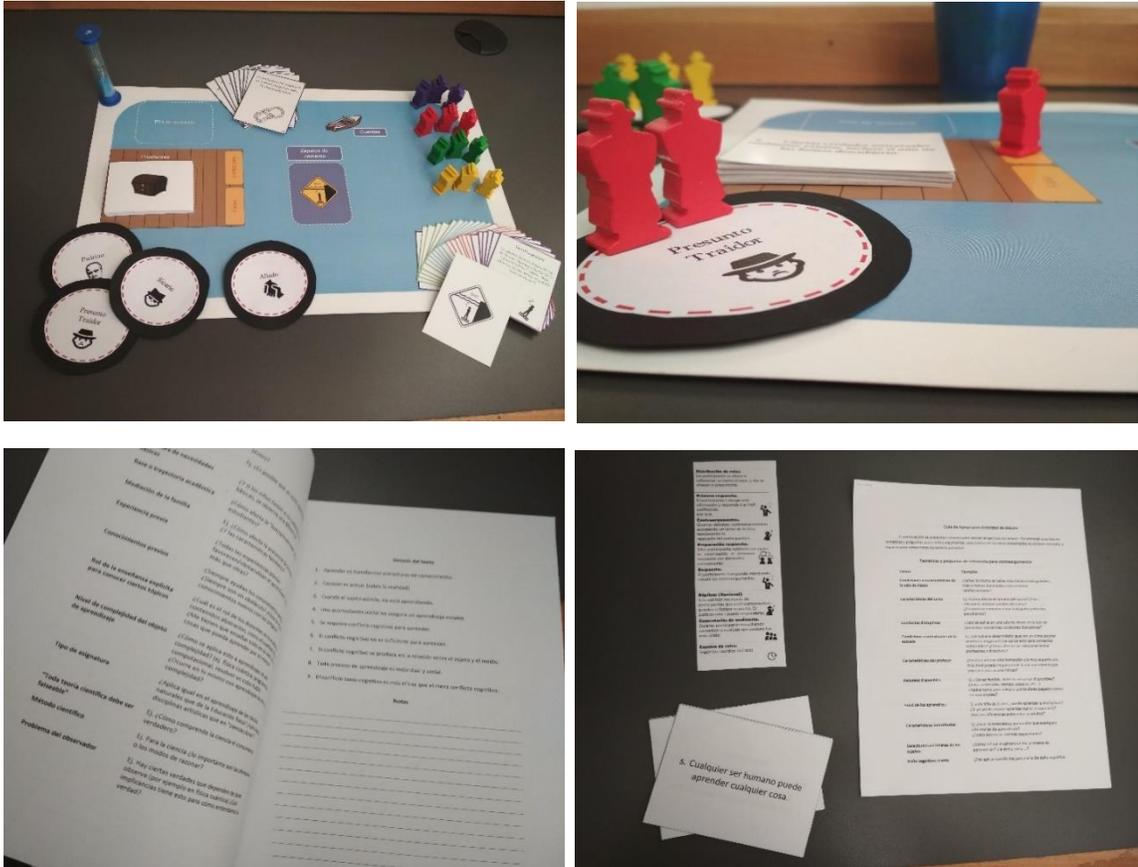
Cierre. Una vez transcurrido el tiempo estipulado, la actividad finaliza. Se les pide que completan el cuestionario de experiencia de la actividad. Para finalizar se genera un espacio en el que los participantes cierran el diálogo compartiendo su experiencia de participar en el debate (en distintos roles) y reflexionando respecto de lo que pensaron durante el ejercicio.

2.2 Tabla de contraste entre dispositivos¹¹

<p>Distribución de roles: Un participante se ofrece a reflexionar un tema al azar, y dos se ofrecen a preguntarle.</p>	<p>Distribución de roles: Un participante se ofrece a reflexionar un tema al azar, y dos se ofrecen a preguntarle.</p>	<p>El problema: Un presunto traidor lee la tarjeta y responde VoF (1 min). </p>	<p>El problema: El presunto traidor lee la tarjeta y responde VoF (1 min). </p>
<p>Primera respuesta. El participante 1 recoge una afirmación y responde si es VoF, justificando por qué. </p>	<p>Primera respuesta. El participante 1 recoge una afirmación y responde si es VoF, justificando por qué. </p>	<p>Zapatos de cemento: Sicarios acuerdan que zapato de cemento usar (1 min) y contraargumentan (1 min). </p>	<p>Zapatos de cemento: Sicarios acuerdan que zapato de cemento usar (1 min) y contraargumentan (1 min). </p>
<p>Contraargumentos. Quienes debaten, contraargumentan escogiendo un tema de la lista, tensionando la respuesta del participante 1. </p>	<p>Contraargumentos. Quienes debaten, contraargumentan escogiendo un tema de la lista, tensionando la respuesta del participante 1. </p>	<p>Afirmando respuesta: Con ayuda de aliado, se prepara la respuesta, apoyándose de cuerdas conceptuales (1 min) </p>	<p>Afirmando respuesta: Con ayuda de las cuerdas conceptuales, el presunto traidor prepara su respuesta (1 min) </p>
<p>Preparación respuesta. Otro participante colabora con quien es interrogado a preparar respuesta con elementos conceptuales. </p>	<p>Preparación respuesta. El participante 1 se toma un tiempo para preparar su respuesta con ayuda de la síntesis conceptual. </p>	<p>Respuesta: El presunto traidor intenta soltarse de los zapatos de cemento (1 min). El sicario puede pedir tiempo extra. </p>	<p>Respuesta: El presunto traidor intenta soltarse de los zapatos de cemento (1 min). Sicarios pueden pedir tiempo extra. </p>
<p>Respuesta. El participante 1 responde intentando rebatir los contraargumentos. </p>	<p>Respuesta. El participante 1 responde intentando rebatir los contraargumentos. </p>	<p>El Veredicto: El padrino decide si el presunto traidor logró defender su respuesta (1 min). </p>	<p>El Veredicto: El padrino decide si el presunto traidor logró defender su respuesta (1 min). </p>
<p>Réplicas (Opcional) Si lo estiman necesario, los participantes que contraargumentan pueden enfatizar su punto. El participante 1 puede responderles. </p>	<p>Réplicas (Opcional) Si lo estiman necesario, los participantes que contraargumentan pueden enfatizar su punto. El participante 1 puede responderles. </p>	<p>Contra argumentación 2.0 (optativo): Sicarios pueden lanzarse al mar con un segundo zapato de cemento. ¡Pero pueden sacrificar a sus familiares! </p>	<p>Contra argumentación 2.0 (optativo): Sicarios pueden lanzarse al mar con un segundo zapato de cemento. ¡Pero pueden sacrificar a sus familiares! </p>
<p>Comentarios de audiencia. Quienes participaron escuchando comentan y evalúan qué postura fue más sólida. </p>	<p>Comentarios de audiencia. Quien participó escuchando comenta y evalúa qué postura fue más sólida. </p>	<p>Cambio de roles: Según las manillas del reloj </p>	<p>Cambio de roles: Según las manillas del reloj </p>
<p>Cambio de roles: Según las manillas del reloj </p>	<p>Cambio de roles: Según las manillas del reloj </p>		

¹¹ Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

2.3 Registro fotográfico de la materialidad de los dispositivos¹²



¹² Material generado por el equipo de investigación del proyecto Fondecyt 1170859, en el contexto de dicho proyecto.

Anexo 3. Preanálisis de condiciones

Grupo 1 -171124

Datos	Fecha	24/11/2017
	Condición	Debate sin apoyo
	N° de participantes	4
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	2° (2) y 3° (2)
	N° rondas	6
	Arg que pierden	3 (de 3° por las de 2°)
	Arg duda al tomar postura	4
	Muestra impacto al leer T n°4	Sí
	Moderadores	T y MS
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Bautizan a EVA (cámara) y hay risas al iniciar la actividad. Las participantes de 3° son amigas.</p> <p>Ya en la primera ronda, contraargumentos y veredicto de padrino tensionan, y focalizan en argumentar.</p> <p>Vuelven en distintas rondas con los contraargumentos a los desafíos de docencia. Parecen “jugar el juego”, se miran, contraargumentan, quienes comentan la ronda refieren a la “calidad del argumento” subrayando los criterios que les parecen de “calidad”. Comentan sobre la actividad al comienzo o al final de las rondas</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>A: Duda. F. Como niños vienen con algo, se puede aprovechar como oportunidad</p> <p>C: Pero pueden seguir pensando lo mismo</p> <p>A: Importante manejo de la profesora para convertirlo en oportunidad</p> <p>C: ¡Pero entonces son obstáculo!</p> <p>A: Buen profesor se afirma de conocimientos previos, son combustible para fomentar aprendizaje. Por ejemplo para involucrar a los niños.</p> <p>J: CA más potente por sustento teórico y ejemplos</p>
	Ronda 2	<p>A: Pueden ser las dos [propone distintas maneras de leer la tarjeta]</p> <p>Me inclino por V. Aprender tiene que ver con cambiar con estructuras, conocimientos, experiencias que yo tenga. Y nadie viene sin experiencia de mundo.</p> <p>C: Puede crearse medio en aula. Pueden no relacionar con nada.</p> <p>A: Aprendizaje proceso de a dos. Como profesor vinculo con experiencia de estudiantes.</p> <p>C: Y si no tiene un conocimiento concreto necesario</p> <p>A: Imposible que no tenga conocimiento de mundo [por definición se vinculará entonces con experiencia personal]</p> <p>J: Aplicaron a situaciones concretas y respondieron preguntas</p> <p>*A comenta que las frases son malvadas</p> <p>*C comenta sobre lo “horrible” de contraargumentar de algo en lo que uno está de acuerdo</p>
	Ronda 3	<p>A: Difícil. Lo voy a tomar como verdadero, pero no rol principal [acota para evitar ciertos contraargumentos]. Como sus estudiantes</p>

	<p>van a pensar/aprender de distintas maneras, tiene que aplicar distintas estrategias.</p> <p>C: Pero ¿cómo lo aborda un profesor en una sala diversa? [perspectiva del docente]</p> <p>A: Es difícil, pero un buen profesor conoce a sus estudiantes y (re)planifica en función de ellos</p> <p>C: ¿Es factible en la realidad de las aulas chilenas?</p> <p>A: Sí</p> <p>J: Estuvo mejor la postura a favor.</p> <p>*Comentarios: Difícil ponerse en el papel, difícil contraargumentar</p>
Ronda 4	<p>*A comenta “qué miedo”</p> <p>A [lee]. ¿Por qué me tocó ésta a mí?</p> <p>C: Cada vez están más difíciles. ¿Puedes volver a leer?</p> <p>A: Estoy a favor de esta afirmación. Por verdades entiendo leyes, ajenas al ser humano. Si no se conocen, igual operan, como la gravedad.</p> <p>C: Pero ¿cómo lidiar con las distintas interpretaciones que los estudiantes hagan de estas verdades?</p> <p>*C: Perdón el tema controversial, y no es para que hablemos de esto... pero como pasa en el caso del aborto, que pasa con situaciones en las que existen ideas contrarias sobre un acontecimiento (cuando comienza la vida).</p> <p>A: Sobre S1, no es pertinente la pregunta por el aula en el enunciado. Sobre S2, en tal caso depende del saber actual y eso no ocurre en temas que no tocan a la ética (como la gravedad)</p> <p>C: no habría una única verdad si hay distintas interpretaciones</p> <p>A: interpretación es distinta a que objeto exista, fuera de quien conoce</p> <p>*J: Difícil. PT más fuerte. Muy complejo el enunciado</p> <p>*A: ¡No voy a perder!</p>
Ronda 5	<p>[Esta tarjeta les fue muy incómoda: cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa]</p> <p>*C: ¿quién hace estos enunciados?</p> <p>A: Verdadero. Con esfuerzo y mediación adecuada, cualquiera puede. Incluso con discapacidad.</p> <p>*C: Tampoco quiero quedar como una mala persona...</p> <p>C: Pero exige mucho esfuerzo, y no todos lo logran ¿Es posible que todos quienes tienen barrera lleguen al mismo nivel que quienes no las tienen?</p> <p>C: ¿Y en el caso de una persona en estado vegetal?</p> <p>*A: Parto con S1 que es menos denso**. Aprendizaje se da en la relación entre profesor y estudiante, y se puede si estudiante quiere aprender. Depende de la motivación. Enunciado enfocado a seres humanos “conscientes”</p> <p>C: Y ¿Cuándo no hay recursos?</p> <p>A: Casi imposible, pero se puede buscando alternativas</p> <p>P: Mejor S, porque dudaste</p>
Ronda 6	<p>*A: ay, no, porque este es engañoso</p>

	<p>A: Voy a decir que es verdadero... no, F. Primero, es conflictivo hablar de “buen profesor”, en cambio se puede hablar de su desempeño. Por otro lado, es necesario que el profesor esté presente y guíe, medie para que estudiantes descubran. Andamiaje y progresión.</p> <p>C: No dice “por sí solos”, sino “por sí mismos”. “Sin mediación” no está en el enunciado.</p> <p>C: se puede aprender sin mediación.</p> <p>A: Distintas lecturas a la tarjeta. Pero al enunciado le falta subrayar figura de docente conduciendo progresión de contenidos en un modelo inductivo.</p> <p>C: Pero no dice que no va a estar presente, y tampoco puede darles el conocimiento, necesitan aproximarse “por sí mismos”</p> <p>C: Sí los deja descubrir</p> <p>A: está bien que accedan por sí mismos, pero el enunciado está incompleto porque falta el rol del profesor, dado que la tarjeta refiere al “buen profesor”</p> <p>J: Afirmas bien postura, pero a veces no abor das contraargumentos.</p>
Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Implica discutir/aplicar “lo que nos ha quedado de lo que hemos aprendido”, pero sin tener bibliografía a mano. - Les gusta juzgar, por no tener que tomar posición y poder escuchar más. - Difícil contraargumentar cuando se está de acuerdo, pero permite cuestionarse, dudar de lo aprendido y testear respuestas políticamente correctas. - Entretenida manera de discutir temas desafiantes - Enunciados amplios, abstractos (en temas que en la práctica operan en contextos concretos) y desafiantes. Podían ser V o F.
Comentarios	<p>No usan “material de apoyo” [problema en instrucciones].</p> <p>Enfatizamos sentido de actividad en profundizar un punto de vista y reflexionar (diálogo socrático).</p> <p>Quienes asumen rol de padrino no refieren a postura en general, sino a lo que valoran como una buena argumentación</p> <p>Refieren al texto como “ese texto largo” que leímos.</p> <p>Les complica tener que pensar descontextualizadamente, pero lo encuentran útil para cuestionar cosas que dan por supuestas.</p>
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - No funciona grabadora de audio de respaldo - Olvido de folio al entregar los cuestionarios finales (participante pregunta) - Sobre material de apoyo: No subrayamos que lo usaran para armar contraargumentos, sino argumentos. Y no se modela usando la guía al momento de dar instrucciones. - En ronda 6 casi se nos pasa distribuir contraargumentadores antes de leer la tarjeta

Grupo 2 -171127

Datos	Fecha	27/11/2017
-------	-------	------------

	Condición	Debate sin apoyo
	N° de participantes	4
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (1) 2° (2) y 3° (1)
	N° rondas	7
	Tiempo de discusión	52 min 12 seg
	Argumentadoras que pierden	1
	Arg duda al tomar postura	1
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	T y MS
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Preguntan de quién es el texto. Luego de leer, se inicia conversación sobre los dulces, en la que se distiende el ambiente. Las participantes no se conocen previamente, pese a que algunas compartieron clases.</p> <p>Una participante (1°) hace comentarios y preguntas sobre la actividad, y se ofrece a ser la primera “jurado” al distribuir los roles la primera vez [“yo me ofrezco a ser la última”]. Esta participante influye activamente en cómo se estructura el grupo.</p> <p><i>¡Tarjetas desordenadas!</i> Las (re)ordenamos luego de la primera ronda, manteniendo la T4 como cuarta.</p> <p>Sicarias tienen tiempo para coordinar cómo contraargumentar, y refieren al documento de apoyo.</p> <p>Ya en la primera ronda, contraargumentos y veredicto de padrino tensionan. En este grupo explicitan como criterio de calidad de argumentación y expectativa el “no titubear”.</p> <p>Vuelven en distintas ocasiones a los enunciados y al texto. Negocian explícitamente lo que están discutiendo y se preguntan por lo que quisimos enfatizar.</p> <p>Se observan involucradas, se miran, contraargumentan y parecen disfrutarlo. Pese a lo anterior, durante las rondas hacen comentarios sobre la actividad, preguntan y analizan lo que están haciendo.</p> <p>Padrinos tienen a no hablar de las posturas, sino de la argumentación.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1 Desord [tarjeta 5]	<p>*P: Uy, qué complicado*</p> <p>PT: Em:: En principio, y en términos generales V... Nace con ciertas características que, con mediación adecuada le permiten aprender cualquier cosa.</p> <p>S: Va a depender de las características de la persona que aprenda.</p> <p>S: Depende de la edad. Pueden aprender, pero no en cualquier momento.</p> <p>PT: a lo mejor cambia la manera de adquirirlas, pero van a poder hacerlo. Va a exigir distinto apoyo. La edad influye, pero aprenden fundamentos o conocimientos de base.</p> <p>S: Pero no puede aprender cualquier cosa en cualquier momento, exige un proceso.</p> <p>PT: La afirmación no dice “en cualquier momento”</p> <p>P: Argumentos de PT más sostenibles. S1 formulo flojamente. S2 agrega algo a la afirmación.</p> <p>*PT: yo pensé que me iban a decir daño cognitivo severo</p> <p>*P: Yo de que el sordo aprenda música.</p> <p>[Ya se ven involucradas, conversan entre ellas, se miran]</p>

	<p>Ronda 2 [tarjeta 1]</p>	<p>PT: F. Si bien van a determinar, si hay apoyo adecuado no son obstáculo porque se pueden cambiar esas estructuras previas en función de aprender</p> <p>S: (revisan documento y se toman tiempo) Si bien tiene que existir, puede que nuevos aprendizajes aparezcan como excepción. Si no se enseña bien, obstaculiza la clase.</p> <p>S: Desde perspectiva Piagetiana, dada la necesidad del conflicto para aprender, sería un obstáculo necesario.</p> <p>*S: ¿puedo hacer acotación fuera del debate? Obstáculo se puede entender cómo bueno o malo ¿está válido? Es que al final está a su favor la S2</p> <p>S: ella dijo que no son un obstáculo, yo digo que sí, pero necesario. Sin ese obstáculo no se puede aprender.</p> <p>P: Ah (.) cómo era (.). Pueden ser obstáculo, excepción para no aprender. Pero si se maneja bien el cambio de conocimientos no necesariamente va a ser así. Me confundió</p> <p>S2: No son obstáculo en tanto malos, sino que están ahí... Me enredo al decirlo. No son obstáculo en el sentido de que van a determinar algo malo.</p> <p>S: Ejemplo: conocimiento previo viene de experiencia cotidiana que contrasta con cotidiano (ciencias). Creen que la tierra es plana y eso es un obstáculo.</p> <p>*P: Está difícil entender enunciado. Juego de palabras. Se sostuvo más la de S2</p> <p>*S: Es que no son contrarias las posturas, como debiese suceder en un debate. Aunque S2 dice que son obstáculo, no son contrarias las posturas, porque ambas están aludiendo a que sí son buenos para el aprendizaje.</p>
	<p>Ronda 3 [Tarjeta 2]</p>	<p>PT: V, porque hace más fácil reforzar el aprendizaje cuando se liga a conocimiento previo</p> <p>S: *es F, es obligación decir que es falso.</p> <p>S: Para tener un nuevo conocimiento uno se funda en conocimientos previos. Pero inicialmente hubo un conocimiento inicial, que no se pudo vincular con una experiencia personal previa.</p> <p>S: Existen ciertos conocimientos que uno no puede vincular a experiencia previa.</p> <p>PT: Sobre S1, al nacer uno ya ha escuchado intrauterinamente. Ay, está muy difícil... [cambia de tema]. Sobre S2, niños parten de su experiencia concreta [titubea] y va a estar con otros, viendo a otros, que le van a comunicar.</p> <p>S: Ver a otros, ya es una experiencia. Cuando abre los ojos ve por primera vez el desplazamiento, sin tener concepción previa.</p> <p>S: ¿Y con los conocimientos muy complejos, en las que no se tiene experiencia?</p> <p>PT: Uno liga cosas complejas con aprendizajes sencillos previos que uno ya tiene (S2). Sobre desplazamiento, al escuchar intrauterinamente, tenía experiencia antes del ver.</p>

		<p>S: pero estás vinculándolo a un caso particular, no general. Siempre hubo una experiencia primera. No todo es conocimiento previo. PT: [piensa] Ver a otros ya es una experiencia personal. *P: No:: P: Entendí mejor y comparto la idea de que sí tiene que vincularse, porque siempre hay algo antes, sin considerar los reflejos o cosas innatas. S: Pero tienes que hablar del argumento. [Participantes no están de acuerdo, pero tienen que guardar silencio]</p>
	<p>Ronda 4 [Tarjeta 4]</p>	<p>PT: *Ay:: ¿Qué es una verdad universal? PT: Voy a decir a favor, por que dice ciertas y no está englobando todas. La gravedad existe sí o sí pese a que no haya sido descubierto. S: Para que sea V tiene que haber sido estudiada, para comprobarse. S: Para reconocer verdades universales tuvieron que haber verdades comprobadas PT: Aunque fuese estudiado, antes de ello igual era Verdad. S: ¿Cómo alguien puede afirmar que es verdad? Requiere base científica. S: Antes que era plana la tierra era una verdad universal PT: Verdad universal para ustedes es lo que los humanos hayan descubierto, pero yo estoy defendiendo que es verdad pese a que no haya sido descubierta. P: PT se sostuvo mejor. Contraargumentos no se plantearon temas claves. Lo que entendemos por verdad universal era distinto.</p>
	<p>Ronda 5 [Tarjeta 3]</p>	<p>*PT: Ya, uy... Puede que de un argumento que me vaya de lo que la frase quiere afirmar. *PT: Ya, yo creo que es... [duda] PT: V. Porque la tarea no es imponer una manera de hacer las cosas, sino ayudar a desarrollar capacidad crítica y ser constructores. Profesor ilumina de muchas maneras posibles, para que estudiantes puedan tomar decisiones. S: Yo digo que es falso, porque profesores de ciertas disciplinas tienen que basarse en afirmaciones científicas y lo que es eso. *S: Me estoy contraargumentando, lo voy a dejar ahí. S: El rol del profesor es traspasar conocimientos a alumnos, pese a que ellos puedan desarrollar otros. [Pésimos contraargumentos] PT: Si bien existen objetivos de aprendizajes, hay múltiples y cuestionables maneras de llegar a ese conocimiento. Iluminar caminos por los que se llega, es enseñar distintas formas de pensar. Los alumnos traen conocimientos valiosos y formas de pensar buenas. Profesores no son dueños, es buenos ponerlos en evidencia. S: Rol de profesor es enseñar conocimientos, no diversas formas de pensar. Puede escoger si lo hace con una o distintas formas. PT: No traspasa, sino promueve aprendizajes, que los propios alumnos desarrollen. Profesor crea condiciones, guía.</p>

		<p>P: V, PT gana *S: Es que tenía que hacerlo *PT: Casi digo V, porque era mucho más que eso. Pero podrían haberme dicho muchas cosas.</p>
	Ronda 6 [T6]	<p>PT: Verdadero. Tiene que posibilitar, sin ser protagonista, que los estudiantes lo descubran. S: Cuando son muy pequeños, es difícil que descubran. Necesitan ver modelo o ejemplo de cómo lograrlo. Profesor tiene que descubrirlo primero. S: Puede ser arriesgado dejar descubrimiento a sí mismos. Pueden no alcanzar lo más profundo o demorarse mucho. PT: Si es buen profesor, no los va a dejar “solos”, les va a entregar la guía pero no les va a entregar el conocimiento explícito, no imponerlo. S: ¿Qué hacer con el tiempo y con cursos más atrasado? ¿Les puedo dar conocimiento dado? S: Lo mismo con datos duros P: No respondió a contraargumentación. S gana.</p>
	Ronda 7 [T7]	<p>PT: F. Algunos tienen más habilidades, pero eso no los hace mejores y depende de sus oportunidades de desarrollo. Con ayuda puede aprender esas habilidades que lo ponen en desventaja. S: Hay niños con más habilidades. ¿Y con alteraciones como TDA? Hay diferencias S: Alguien sordo, se ve limitado en sus posibilidades de aprender. Puede hacerlo, pero está más limitado. En colegio vulnerable, algunos sobresalen por sus características personales v/s otros a quienes “no se les da” PT: No son menos, puede que sean buenos para otras cosas. Tienen más habilidades para otras cosas. S: Pero entonces estás argumentando a favor PT: Es que un niño no va a ser más que otro [Se enreda...] Ya no, lo quiero dejar hasta ahí no más. P: Me convencen más los argumentos de PT. [* comentan y ríen de que MS quiere y no puede decir nada]</p>
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenida - Pedagógico hacer este tipo de actividades. Ayuda a elaborar lo que va aprendiendo, darse cuenta de cosas que uno cree, pero no tiene argumento, o darse cuenta de sus creencias pese a querer creer otra cosa. (Ej. Conocimientos previos). En la teoría claro, pero en verdad no consideramos que el alumno trae hartos. No es tan evidente. Está en discurso, pero no al planificar. - Hace desafiante contraargumentar algo que uno no cree, y ayuda a preguntarse cosas que damos por supuesto. - Sería entretenido discutir con gente de otras universidades.

		<ul style="list-style-type: none"> - Me di cuenta que esto nos sirve trabajar argumentación, porque tenemos que tener postura clara y saber como argumentar. Sería bueno hacerlo al egresar. - Bueno no conocerse, y ser distintas al conversar. Mejor ser gente que uno no conocía, porque pensamos distinto y no sabía cómo pensaban. - Valioso construir confianza en la actividad, y atreverse a discutir. Con gente que conoce, puede ser más amenazante equivocarse. Se va creando la imagen a medida que hablan. - No se traen prejuicios a favor o en contra de otros. - Difícil comprender algunos enunciados y difícil que no estuvieran contextualizados. Pero bien construidas, dado que no son blanco o negro, para que uno no se comprometa a priori porque suene bonito, y se parece más a como operan realmente.
Comentarios	<p>Instrucciones. Contraargumentadoras “invitan a reflexionar” a PT sobre posición defendida. Explorar distintas formas de pensar (Diálogo socrático). Guía con temas con sugerencias de preguntas que pueden ir utilizando. Renata cuestiona la contaminación de las hojas. Para contraargumentar se modela usar la hoja como apoyo, que <i>pueden</i> usar. Renata pregunta y aclara necesidad de contraargumentar sí o sí, y de no titubear en postura inicial. Pregunta también por el uso del documento. Esto permite aclarar su uso para apoyar contraargumentos.</p>	
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Casi no les damos tiempo para revisar el documento - Las tarjetas están desordenadas en primera ronda, y las reordenamos - Casi se nos olvida distribuir en ronda 2 quienes contraargumentan - Cámara se para mientras revisan documento de apoyo, pero suena y alcanzamos a reemplazarla. También al cierre de la 6ta ronda. - Al cierre de ronda 2 MS explica demasiado el sentido de actividad, y en qué sentido sí se contrapusieron ideas. - En las penúltimas rondas se nos olvida sortear S y P. - En una de las últimas ronda MS intenciona mezclar sicarios, para desarmar dupla más fuerte. El problema es que esto cambia las condiciones en relación al juego. 	

Grupo 3 -171130

Datos	Fecha	30/11/2017
	Condición	Juego sin apoyo
	N° de participantes	4
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	2° (4)
	N° rondas	6
	Tiempo de actividad	40 min 24 seg
	PT que pierden	2
	PT duda al tomar postura	2

	Muestra impacto al leer T. n°4	Ambiguo (no lo dicen, pero argumentos y contraargumentos se alejan de tarjeta)
	Moderadores	T y MS
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Pese a ser de la misma generación, las participantes se agrupan en dos duplas que se conocen previamente. Sonríen al ver el tablero y al escuchar las instrucciones. “Claudia” pregunta con qué criterios debe escoger quien se salva. Esta participante comenta sobre actividad en distintos momentos, y contraargumenta directamente. Ya en la primera ronda, contraargumentos y veredicto de padrino (*) tensionan. Una de las participantes “se rinde” en dos ocasiones (primera vez en ronda 2). Las sicarias se coordinan en voz alta.</p> <p>En este grupo se habla menos de “buena argumentación”, y más bien de cómo se responde a contraargumento (instrucciones distintas).</p> <p>Juegan con narrativa y se apropian del juego durante la actividad.</p> <p>En tarjeta 4, Sicarias interpelan a la docencia, y PT responde. Se desvían en esta tarjeta y en la siguiente contraargumentando elementos ajenos a la tarjeta.</p> <p>Durante las rondas hacen comentarios sobre la actividad y preguntan.</p> <p>[No refieren a la dificultad de apoyar un tema con el que no están de acuerdo]</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>*PT: ay, es que no sé qué responder</p> <p>PT: No son un buen obstáculo. Pueden darse explicaciones erradas. V, son un obstáculo para el aprendizaje.</p> <p>S: ¿Todas obstaculizan o algunas pueden favorecer?</p> <p>*Durante la ronda preguntan sobre instrucciones</p> <p>PT: [Usa cuerda] Se puede resolver un conflicto relacionalmente o acomodarse mal los nuevos conocimientos.</p> <p>*Moderadores le llaman madrina</p> <p>*P: primero tengo que decir que yo creo que es F. Uno se puede agarrar de ello para tener otros aprendizajes</p> <p>P: cómo padrino, no sentí que respondiera la pregunta de S.</p>
	Ronda 2	<p>*PT: Uy::</p> <p>PT: V, porque siento que el aprendizaje siempre tiene que ser relacionado con experiencia personal</p> <p>S: ¿Qué pasa con un niño con riesgo social que no ha vivido ciertas experiencias?</p> <p>PT: Influye la familia y contexto, pero no es necesario que haya vivido la experiencia. Se le puede mostrar.</p> <p>S: Entonces puede aprender sin experiencia</p> <p>PT: [me voy a suicidar] Me confundí con la afirmación</p> <p>*S: yo creo que se confundió porque es una doble negación</p> <p>* Moderadores no alientan a tratar de elaborar.</p>
	Ronda 3	<p>PT: V. Tiene que entregar distintas herramientas para el alumno, y que el alumno tome o use la que para él es mejor.</p> <p>S: ¿Cómo afectan las características y lineamientos de las escuelas?</p> <p>*P: Qué entretenido</p> <p>* Moderadores: no es obligación usar cuerdas</p> <p>*PT: No encontré ninguna cuerda</p> <p>PT: Puede ser distinto si profesor quiere proponer sólo una forma de pensar (ej. Formación para el SIMCE), y esto implica que niños se desarrollen distinto.</p>

	<p>S: ¿Y en escuela con riesgo social, en la que todas las familias son parecidos? ¿Qué pasa si quiere enseñar lo contrario de lo que pasa en la casa?</p> <p>PT: Es que es el rol del profesor, en sí. Tiene que enseñar distintas formas de pensamiento.</p> <p>*P: Se salva (con voz de padrino)</p> <p>P: Se salva, se supo defender.</p> <p>*P: Además es difícil decir que eso es falso.</p> <p>*P: Pucha, yo las quería matar**</p>
Ronda 4	<p>*PT: Qué profundo*</p> <p>PT: V. Porque hay muchas cosas que no sabemos, pero eso no implica que para otros sea verdad.</p> <p>*S: (susurran más al armar respuesta, y se toman más tiempo en escoger tarjeta)</p> <p>S: Con conocimiento previo de niños, como les haces entender esa afirmación</p> <p>PT: Se puede hacer que niños conozcan la vida de otras personas, y abrirse a más experiencias.</p> <p>S: ¿Y si la sala es chica y los niños vienen de familias homogéneas?</p> <p>PT: La escuela puede promover voluntariado para que vean distintas realidades.</p> <p>P: PT Respondió preguntas y casos.</p> <p>*S: quiero arriesgarme</p>
Ronda 5	<p>PT: V. Todo depende del andamiaje que se le entregue.</p> <p>S: Para que una persona aprenda no es necesario que esté el andamiaje. No todos aprenden de la misma forma.</p> <p>[igual que en 4 contraargumentos toman elemento de lo dicho por PT, pero no tensionan tarjeta]</p> <p>PT: El aprendizaje requiere de interacción humana para poder aprender y adquirir ciertos conocimientos.</p> <p>[MS trata de volver a afirmación... no era tan necesario]</p> <p>S: Podemos tener cosas innatas, que nadie nos enseña</p> <p>PT: Pero incluso intrauterinamente se escucha y aprende de otros</p> <p>P: Vuelve a afirmación frente a tarjeta, y cuestiona que contraargumentación de vuelta el argumento.</p>
Ronda 6	<p>*PT: ¿Por qué tengo que elegir sí o no? ¿Puedo estar al medio?</p> <p>*S: ¿Puede ser sí, pero o no, pero?</p> <p>PT: Sí, siempre y cuando les entregue las herramientas suficientes para que lo puedan hacer.</p> <p>S: ¿Y con aprendizajes de alta complejidad? ¿Todos los conocimientos?</p> <p>PT: Es que es verdadero, pero teniendo la mediación necesaria.</p> <p>S: Si defiende la mediación sería la opinión contraria.</p> <p>*PT: ¿Por qué siempre me pasa esto?</p> <p>PT: Tienen que experimentar y equivocarse. Pero con el profesor siempre detrás...</p> <p>*P: Me voy a suicidar otra vez</p>

	<p>Conversación final sobre la actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenida - Temas interesantes y afirmaciones difíciles de responder - Como uno quería decir depende, tener que contraargumentarlo te hacía dudar. - ¿Cómo pasó la hora tan rápido? - Valoran poder argumentar desde los dos lados, distintos puntos de vista - Los roles fueron entretenidos
<p>Comentarios</p>	<p>Instrucciones. Participantes se ríen al ver el tablero y al escuchar narrativa de mafia “italo-americana” y las instrucciones. Se introduce “audiencia” como padrino. Sicarios tienen que escoger 1 zapato de cemento y se subraya función de cuerdas, y que padrino toma notas (distintos a No-Sin 1° y 2°). En primera ronda MS clarifica posición de PT. “Claudia” comenta que tarjeta con doble negación puede confundir. Justo al terminar ronda 3 se da vuelta agua. En tarjeta 4 discuten cadena de ideas, pero no vuelven a la tarjeta. En posibilidad de tirarse al mar, moderadores recuerdan que contraargumento tiene que tensionar postura frente a la tarjeta. Y se enfatiza que no agreguen otro zapato de cemento en réplica. Comentario MS: Pienso que me sentía incómoda/culpable por el periodo previo a la actividad, y por ello agregaba o adelantaba información que cambiaba el encuadre de la actividad. Esto me pasó al menos en estas tres primeras condiciones. Tras último “suicidio”, MS comenta que no era necesario, que se estaba defendiendo.</p>	
<p>Chascarros de implementación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - MS pregunta nombres antes de entregar el texto e informa que jugaran un juego. - Creímos que nos faltaban tarjetas en los mazos de zapatos de cemento, entonces les propusimos usar tarjetas comunes. Ellas se dan cuenta que en realidad ya las tenían. - No insistimos en tratar de sostener postura igual, sin rendirse. - De nuevo me parece que explico más de la cuenta (MS), al hablar sobre cómo dirime el padrino, escogiendo si PT logra sostener postura inicial, “no [necesariamente] el argumento inicial” Debería haber explicitado el necesariamente en caso de que la aclaración hubiese sido pertinente. [Quizás quedé pegada con respuestas de “Padrino” de Giorgina, en la condición 2°, que en definitiva no cumplían con este criterio]. - Nos confundimos al entregar los cuestionarios finales, con los folios. 	

Grupo 4 – 171201

Datos	Fecha	01/12/2017
	Condición	Juego con apoyo
	N° de participantes	8
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (1) 2° (3) 2,5° (1) 3° (3)
	N° rondas	4
	Tiempo de actividad	40 min 29 s
	PT que pierden	1
	PT duda al tomar postura	0
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	T, MS (y N)
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Esta es la única condición de juego que hicimos con el diseño original (en equipos), pero con dos participantes más de lo anticipado.</p> <p>Sonríen al ver el tablero y al escuchar las instrucciones. (Sin embargo, tienen cara de aburridas en las instrucciones). Se ven entusiasmadas al partir.</p> <p>Participantes aclaran, comentan las instrucciones y la narrativa (¡Es como un debate!). Se apropian de las reglas del juego y discuten entre ellas.</p> <p>En los tiempos los grupos se ponen de acuerdo y conversan sobre la actividad, incluso los padrinos. PTs empiezan a adelantar defensa mientras sicarios se ponen de acuerdo. Tienden a tomarse el minuto para preparar y cuesta que dejen de conversar. Muy involucradas en los grupos, discutiendo y analizando conceptos e ideas. Es más tensa la experiencia, pero parece que lo pasan bien en esto. Mucha energía.</p> <p>En primera ronda discuten porque no están de acuerdo de la comprensión del padrino. Padrinos incluyen sus marcos comprensivos, y lo que hubiesen esperado que respondieran. Empoderada la estudiante de primero.</p> <p>Usan todo el tiempo de preparación, y más. Por lo mismo, las rondas son más largas. Vale la pena ver comentarios posteriores sobre la actividad! Hacen muy buenas sugerencias y reflexiones sobre la actividad. Dan sugerencias de mejora.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>[Grupo PT se pone de acuerdo para ver quien habla].</p> <p>PT: F. Son la base para construir o transformarlo en algo correcto. Tiene que haber algo previamente para seguir construyendo aprendizaje.</p> <p>S: Sí es un obstáculo, porque por ejemplo familia refuerza concepciones previas que chocan con lo enseñado en la escuela.</p> <p>PT: [usa cuerdas] Aprender es transformar las estructuras. Debe existir choque para que haya aprendizaje, pero eso no es obstáculo sino oportunidad. La profesora puede compensar lo que sucede en la casa.</p> <p>S: pero una acomodación inicial no asegura aprendizaje estable</p> <p>*Equipo que apoya: ¿Sólo puede hablar el PT?</p> <p>PT: por eso profesora repite, para que se internaliza</p> <p>* “Padrino” [citando voz de la película]</p> <p>P: Muere el acusado. Argumentos no fueron lo suficientemente claros. S tampoco fue bueno, pero <i>se entendió más</i>. No logran refutar que no sean obstáculo.</p>

		[Discuten porque no están de acuerdo de la comprensión del padrino. Padrinos incluyen sus marcos comprensivos, y lo que hubiesen esperado que respondieran. Padrinos disienten]
	Ronda 2	<p>*Odio los juegos de mesa, me ponen muy nerviosa.</p> <p>*PT: No lo puedo pensar antes</p> <p>PT: F, porque uno puede aprender muchas cosas sin tener experiencia personal previa, o puede enriquecerse con las de otros (que son sociales y no personales). El aprendizaje es más amplio.</p> <p>*S: ¿Podemos usar una blanca?</p> <p>S: Experiencia de compañero se puede considerar experiencia previa (el escuchar la experiencia del amigo). En la física cuántica, no tengo experiencia, pero sí idea previa, y vincular con ideas básicas previas.</p> <p>PT: tenemos conocimientos o ideas previas, pero eso es distinto a una experiencia personal (lo que yo he vivido). Lo desviaste. Puedo aprender sin haber vivido una experiencia.</p> <p>*se está tomando muy en serio el papel de S. Rudeza. **</p> <p>* Todos vamos a morir</p> <p>*Comentan intensidad del juego</p> <p>P: Se salva. A las dos les faltó, porque refirieron solo al aprendizaje por construcción. No tienen de todo los niños antes, uno descubre.</p>
	Ronda 3	<p>*Equipo de PT: Tú sabes más, yo soy un feto</p> <p>PT: V. Como profesor tiene que llegar a todos los alumnos, tiene que enseñar de distintas formas, para llegar a todos los alumnos</p> <p>S: ¿Cómo hacerlo si hay 40 estudiantes, de manera de cubrir el currículo?</p> <p>PT: Se centraron en si es posible, y no si es el rol. Enseñar distintas estrategias y técnicas para que estudiantes elijan, y expresen su pensamiento en distintas estrategias.</p> <p>S: Más que enseñar muchas formas, debe adecuarse a las necesidades de su curso.</p> <p>**Es que es difícil responder en contra de lo que estás de acuerdo.</p> <p>PT: Se puede abordar.</p> <p>*Es que ese no debería haber nuestro. Padrino tenía preferencia.</p> <p>P: Se salva. Queremos decir que sí se puede abordar en curso de 40, favoreciendo aprendizaje entre pares. Discusión productiva.</p> <p>[*Siguen discutiendo las ideas propuestas]</p>
	Ronda 4	<p>*Shock</p> <p>PT: [no tan shock] No hay verdades universales porque dependen del contexto. Incluso en ciencias, se pueden encontrar regularidades, pero hay excepciones</p> <p>*P: qué pasa si uno no quiere hablar</p> <p>S: V. La ciencia lo demuestra</p> <p>S: Se aprenda por las afirmaciones y formas de razonar</p> <p>*P: pueden repetirlo, todavía te queda tiempo.</p> <p>[quieren hablar todos]</p>

		<p>PT: En distintas culturas a una misma verdad se contesta distinto. Por eso la ciencia es solo teórica, porque está abierta a que exista algo que la refute.</p> <p>S: igual existe entonces, lo que pasa es que no se ha descubierto. La verdad universal puede decir que hay excepciones.</p> <p>PT: Va a depender de relaciones de poder lo que se considera Verdad.</p> <p>[Recuerden decidir independientes de su posición]</p> <p>*EPT me da rabia que dependamos del padrino; me he dado cuenta que no nos entendemos</p> <p>*EPT: somos los únicos que hemos muerto; piensa positivo, menos regalos para navidad</p> <p>P: Va a vivir, porque estamos en un ámbito educativo, y ustedes dieron argumento de aula. Además, las ciencias pueden fallar, dependen de su uso, de las personas.</p> <p>*Se pasó rápido!! [revisan y leen las tarjetas pendientes]</p>
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Me entretuve mucho, se me hizo muy rápido. - Faltó que todos pudiésemos participar - A veces no entendíamos las tarjetas, cuidar la redacción porque la gente se confunde con los dobles negativos. - Las tarjetas eran muy intencionadas, podrían ser más polémicas. - Como un lo lee también depende de la experiencia personal, y de la propia educación. - Tenso asumir el rol del presunto traidor, y hablar primero solo. Aunque lo valoran, para ver distintos puntos de vista y no dejar de lado lo que uno piensa. Es un desafío. - Podría tomar posición solo PT, pero luego todo seguir hablando - Padrino podría ser más carbonero, y meterse más entremedio, preguntar más.
Comentarios	<p>Instrucciones. Hacemos menos comentarios respecto a que lean el texto rápido. Se toman tiempo en leer.</p> <p>Por el número de participantes, cambiamos la manera de sortear familias. Se mueven de lugar luego de sortear familias.</p> <p>Participantes se ríen al ver el tablero y al escuchar narrativa. Se introduce “audiencia” como padrino. Y se habla todo el tiempo de padrino.</p> <p>Al final de la actividad PT de tarjeta 4 cuenta que estudió cs. Exactas, pero en juego no uso credenciales.</p>	
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - De nuevo me parece que explico más de la cuenta (MS), al ejemplificar cómo contraargumenta sicario. - No pueden repetir zapato de cemento (esto varía en relación a las otras condiciones). - Terminando las instrucciones se corta la grabación, antes de que les demos tiempo para revisar los zapatos de cemento. 	

Datos	Fecha	05/12/2017
	Condición	Debate con apoyo
	N° de participantes	5
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (2) 2° (3)
	N° rondas	10
	Tiempo de actividad	50 min 51 seg
	Arg que pierden	3
	Arg duda al tomar postura	0
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	T y MS
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Esta es la condición en la que como moderadores estábamos más incómodos. No les dimos tiempo para revisar la guía de apoyo y no lo usan. Ahora bien, viendo el video, logran discutir. Desde 6ta ronda recordamos presencia de hojas y las miran. Las participantes de 2° no se conocen. Se demoran en distribuir los primeros roles. En primer turno, quien apoya le habla a todos y no a Arg. Luego Apy entienden el rol. Las rondas son cortas. Se demoran, pero van involucrándose en la actividad. Preparan en poco tiempo y las rondas son muy cortas (¡¡alcanzamos a hacer 10 rondas!!). Puede haber influido el que no usaran el documento.</p> <p>En distintas rondas se diluyen los roles y desordena la discusión. Se desarma la estructura. Apy termina opinando en distintas ocasiones o apoyando en más de una oportunidad. C replican más de una vez. En algunas rondas reglamos más la estructura.</p> <p>*Este grupo parece ser distinto a los otros con los que hemos trabajado, en relación a estilo de participación y apropiación de ciertas fórmulas “pedagógicas” que habíamos visto en otros grupos. Refieren a otros marcos, adscribiendo acriticamente a cierta comprensión de inteligencias múltiples y diferencias en las características de los niños. Parecen verse otras concepciones respecto a cómo se conoce y qué es el conocimiento. Al cierre, una participante analiza esto.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>ARG: F. Porque son la base para construir un aprendizaje que puede estar más cercano a la realidad.</p> <p>*C: ¿En contra de eso?</p> <p>C: a veces que creen cosas que no son correctos, y es difícil sacar el conocimiento erróneo.</p> <p>C: El profesor tiene que construirlo. Es más fácil entregarlo sin preocuparse por lo que piensan antes</p> <p>APY: [le habla a todos] No es obstáculo, siempre van a haber conocimientos previos</p> <p>ARG: A pesar de que sean erróneos, le van a servir como base. Con ellos tienes algo sobre lo que trabajar. Hay que hacerlos dudar de lo que creen o saben previamente.</p> <p>J: ARG es mejor.</p>
	Ronda 2	<p>ARG: la práctica ayuda</p> <p>C: Sí se puede, y de echo pasa. No es necesario ni suficiente.</p> <p>C: Uno no puede experimentar todo, y no está limitado a no poder aprenderlo.</p> <p>[se aclara que APY ayuda a ARG]</p>

	<p>APY: la experiencia no necesita ser práctica, sino incluso ver una película con la que puedo vincular el nuevo conocimiento.</p> <p>ARG: Siempre se termina ejercitando en la sala de clases, por lo que sería verdadero.</p> <p>C: hay muchas cosas que uno no experimenta.</p> <p>ARG: me rindo*</p> <p>J: la F se sostuvo más, porque uno puede aprender sin experiencia personal. [no remite a argumentación]</p>
Ronda 3	<p>ARG: V: es importante que profesor les dé una mirada más amplia a los estudiantes, y que ellos tomen la que encuentren más amplias.</p> <p>*C: ¿Cómo es la pregunta? [no remite tanto a lo defendido por ARG?]</p> <p>C: F, porque el objetivo de la PSU apunta a una sola forma de pensar.</p> <p>C: Distintas formas de pensar no los prepara para insertarse en la sociedad.</p> <p>APY: No todos piensan igual. Y para responder SIMSE uno puede abordar de distintas maneras.</p> <p>ARG: V. porque no todos aprenden de distintas formas. Enseñar distintos pensamientos permite que alumnos igual lleguen a un mismo resultado.</p> <p>C: Yo lo tomé como enseñar distintas posturas, y ese no es el trabajo del profesor. Sino más bien insertarlo en la sociedad.</p> <p>C: pero uno ya tiene una forma de pensar. Enseñar varias es como imponer. Cada uno va desarrollando lo propio en la vida</p> <p>ARG: no muestra, limita. Mostrarlo permite que escojan, no impone.</p> <p>J: V. Los “en contra” se caían mientras lo decían * en buena!</p>
Ronda 4	<p>*ARG lee tarjeta: ¿Qué es esto?</p> <p>ARG: F. Si no las hemos descubierto, entonces entre comilla no existen</p> <p>*ARG: Es que no entiendo eso.</p> <p>*C: ¿Qué es V eso?</p> <p>C: Que no la hayamos descubierto no quiere decir que no existan.</p> <p>C: No necesariamente vamos a conocer todo en este mundo complejo [ARG: si no las descubres, no existe]</p> <p>Pero es que existe pese a que no lo hubiésemos descubierto</p> <p>Mi cabeza explota.</p> <p>Si lo pensamos como profes, lo de las verdades universales...</p> <p>[empiezan a comentar todas]</p> <p>ARG: en verdad no entendí</p> <p>J: siento que ninguna postura es ganadora, pero contraargumento dio más respaldos.</p>
Ronda 5	<p>ARG: Sí estoy de acuerdo. Los humanos tienen la capacidad de integrar nuevos conocimientos. Cada uno si se lo propone, y si tiene la motivación, tiene la capacidad de aprender.</p> <p>C: También está dejando de lado los tipos de inteligencias que hay. Alguien con inteligencia musical, le va a costar matemáticas, pero va a aprender música. Tenemos un área en la que vamos a ser más expertos.</p>

	<p>APY: Que te complique no quiere decir que no pueda aprenderlo. C: Sin motivación es imposible que aprenda. APY: Pero ese es un factor externo C: pero la tarjeta dice puede, no tiene la capacidad. [se desordenan los turnos] J: Se sostuvo más la a favor. Igual voy a aprender.</p>
Ronda 6	<p>*ARG: ¿Es “la” o “una” ... depende de cómo yo la tome, tienen que tomarlo las demás? ARG: F. No es la característica. No en todas las asignaturas, y no puede ser al azar. Puede funcionar progresivamente. C: Pero si les da en bandeja no habría tanta profundidad. APY: Orientarlo no obliga *ARG: puedo decir que es lo mismo que ella dijo... ARG: El profesor tiene que guiar para que sepan por donde ir. Sobre todo, con nuevas tareas de descubrimiento. Si han estado con profesores que insertan conocimiento, es difícil que lo descubren. Además, hay muchas otras características que forman un buen profesor C: Depende de cómo miran la tarjeta. Puede orientar, pero eso no hace que no tengan que descubrir. [En esta ronda usan más los papeles] APY: Nuestra postura no es imponer, sino entregar nuestras herramientas. ARG: está bien J: Mejor ARG, que entrega herramientas y no los deja solo.</p>
Ronda 7	<p>ARG: V. Si consideramos las inteligencias múltiples [ya había referido a estas] y estilos cognitivos, cada persona tiene estilo de aprendizaje, que posibilita cómo vamos a aprender en el día a día. C: no es el único factor influyente. También actúa género, raza, contexto. No solo las características personales internas del individuo. APY: Pero eso también es características personales, también los conocimientos previos. ARG: La dimensión social, cognitiva, todo define algo personal ARG: las inteligencias múltiples, cognitivas, contexto, siguen siendo características personales *C: lo había tomado distinto C: cómo explica que niños de mismo contexto tengan distinto rendimiento ARG: pero es que son muchas, tu sólo estás considerando el contexto C: pero es que es social, no personal ARG: tu cultura te da una característica propia APY: lo social se termina transformando en algo personal *C no sé que más decir, es que estaba de acuerdo J: Siento que ARG se mantuvo más. Y dieron vuelta lo que le dijo la C.</p>

	Ronda 8	<p>ARG: F. se van a dar cuenta a lo largo del proceso. No es un impedimento</p> <p>C: sí es necesario corregirlas, antes de llegar a construir nuevo conocimiento. La base tiene que estar bien para que no se desmorone todo.</p> <p>ARG: no se van a eliminar de un momento a otro, se pueden ir corrigiendo</p> <p>APY: La idea es que alumnos puedan cuestionarse sus creencias, pero no necesariamente la verosimilitud de la misma.</p> <p>C: pero cómo trabajar con creencias erróneas sin eliminarlas</p> <p>ARG: es que es corregirlas, pero no se puede cambiar de un día para otros, sino ir trabajándolas. Sabe que está mal, pero hay que trabajar con eso. Uno va transformando su estructura.</p> <p>J: Aunque estoy de acuerdo con postura de ARG, creo que contraargumento se sostuvo más.</p> <p>*C: depende de cómo uno entienda eliminar. Puedo considerar corregir como eliminar.</p>
	Ronda 9	<p>ARG: F. Cuando trabajo colaborativamente y se más, aprendo al enseñar a otros.</p> <p>C: Si bien está ayudando y puede reforzar, se está quedando ahí. No está siendo desafiado y potenciado.</p> <p>C: El menos aventajado está siendo llevado a su ZDP. Y más aventajado solo reforzando.</p> <p>APY: Según Vygotski también está aprendiendo</p> <p>ARG: Sí hay desafíos al enseñarle a compañeros, buscando nuevas formas de decir, que permite darse cuenta de lo que está haciendo en el ejercicio. Metacognición. Y así hacerlo mejor.</p> <p>S: pero ahí dice que aprende muy poco. No va a estar aprendiendo lo mismo</p> <p>PT: no tiene nuevo, pero refuerza</p> <p>C: pero muy poco, no amplía tanto más.</p> <p>APY: pero es desafiante sentirse como tutor.</p> <p>C: pero estamos suponiendo</p> <p>APY: pero también suponemos que está aprendiendo poco</p> <p>ARG: siento que al explicar aprende mejor, reforzar e internalizar</p> <p>C: pero para ser aprendizaje ya está internalizado</p> <p>J: Estuvo mejor argumentado el de ARG, me convenció más. Eso</p>
	Ronda 10	<p>ARG: F. Si bien ser activo favorece, no es un factor determinante en que aprendas o no. Ser inquieto no siempre favorece.</p> <p>*¿Cómo entiendes activo?</p> <p>*ARG: yo entendí como que participan, pero también puede ser inquietos</p> <p>ARG: los más inquietos se distraen más. Pueden aprender, pero puede jugarles en contra</p> <p>C: yo siento que cuando los estudiantes son inquietos, a veces es porque ya terminaron. Se desordenan cuando ya hicieron las cosas.</p>

	<p>APY: Si terminó primero no se sabe si es porque aprendió o sólo para ir a jugar</p> <p>ARG: lo tomé como característica de la persona, no de desordenarse por haber terminado. Ser inquieto dificulta la atención, que sabemos que es importante.</p> <p>C: Ser inquieto no quiere decir que no estás poniendo atención. Puedes aprender igual.</p> <p>APY: Pero ahí dice aprender más.</p> <p>ARG: estamos discutiendo de que los inquietos sean los que más aprenden</p> <p>J: se defiende más la de ARG, porque refutó más y dio respuestas más certeras.</p>
Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Bueno - Cuesta estar en contra de algo que estás a favor y encontrar argumentos, dada naturalización de postura inicial. - Dicen entretenido del contraargumentar, luego de que lo ofrecemos como alternativa. - Permite cuestionarse creencias y verlas desde otra perspectiva. - Para algunas la guía no resulta útil y sugieren vincularla a pregunta. Otra participante lo valora, porque si no tendría sentido. Tampoco les hizo sentido leer el texto antes y no lo relacionaron con lo debatido. - Quizás porque discusión se fue al sentido común. Si hubiese sido más conceptual lo habríamos usado más, pero esto depende del grupo. - En el debate, perciben que el tiempo pasa rápido
Comentarios	<p>Instrucciones. Les decimos que pueden rayar el texto si quieren.</p> <p>Mantiene lógica de dialogo socrático, de que le ayude a reflexionar sobre su postura.</p> <p>Se presenta guía como apoyo para construir argumentos y contraargumentos, y se menciona resumen del texto. Quien contraargumenta se presenta como abogado del diablo y modela cómo pueden apoyarse de la guía. Para apoyo enfatizamos que se pueden apoyar del resumen del texto.</p> <p>MS se mantiene más al margen que en condiciones anteriores.</p> <p>En ronda 6 ya revisan más las guías, luego de la intervención.</p> <p>En ronda 7 sigue siendo no tan rápida distribución de roles.</p> <p>Comen dulces solo al final.</p> <p>** no entienden en el cuestionario final si juzgar es o no negativo. Y una de las participantes pregunta cómo lo analizaremos. Esta misma participante pregunta para cómo analizaremos la actividad y cómo se relaciona con las creencias decentes.</p>
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - No les damos tiempo para revisar el texto de apoyo!! La recordamos en la ronda 6 - Al comenzar se pregunta si conocen al comenzar - De nuevo me parece que explico más de la cuenta (MS), al ejemplificar por qué mantener postura. - En algunas rondas nos confundimos con roles y turnos. Se desarma la estructura. A termina opinando. A apoya más de una vez.

	<ul style="list-style-type: none"> - No les ofrecemos comer dulces durante la actividad, preguntan al final. - La pregunta por sentirse juzgada del cuestionario final, confunde si es o no algo negativo. - Ante pregunta final MS se extiende explicando el diseño del FONDECYT.
--	---

Grupo 6 – 180312

Datos	Fecha	12/03/2018
	Condición	Debate con apoyo
	N° de participantes	7
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	2° (3) 3° (4)
	N° rondas	5
	Tiempo de actividad	49 min 58 seg
	Arg que pierden	0
	Arg duda al tomar postura	0
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	T, (MS y MN)
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Primera condición del año 2018. Este es el primer grupo en el que hay participantes del grupo de comparación, y rezagadas del 2017. Tres de las participantes de 3° son amigas, y al menos dos de ellas participaron en grupo de comparación. Se ven cómodas comentando mientras otras terminan la lectura. En cada ronda hay ¡¡3!! Jueces</p> <p>Ya en primera ronda Apy, conversa a susurros con Arg, para armar respuesta. Sicarios también siguen discutiendo entre ellas. Se apropian rápidamente de las instrucciones. También en primera ronda hacen uso de términos pedagógicos, y lo valoran. Valoran también ejemplificación y contextualización a sala de clases. Mucha energía en la conversación preparatoria que se extiende (moderador trata de regular tiempos). Padrinos también discuten. Quieren seguir discutiendo, se ríen. Se mueven en las sillas para discutir y preparar respuestas. Jueces buscan rescatar trabajo de Contr, inclusive al valorar a Arg.</p> <p>Consideran que claramente hay una respuesta correcta y les cuesta contraargumentar. Comen muchos dulces. 18.45 hrs seguimos en la actividad.</p> <p>Dos personas no alcanzan a contestar.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>ARG. F. Entendiendo que son las percepciones de mundo que tienen los niños antes de pasar una materia, no son un obstáculo, porque los profesores deberían ser capaz de cambiarlos o reforzarlos. Son más bien un apoyo al aprendizaje.</p> <p>*C: ¿No necesariamente es mi opinión, cierto?</p> <p>C: yo creo que si trae concepciones muy erróneas puede obstaculizar. Puede poder cambiarse, pero obstaculiza</p> <p>C: Asumiendo rol activo de los estudiantes en constructivismo, puede obstaculizar también aprendizaje de los pares.</p> <p>ARG: No obstaculizaría a los pares, porque entra ZDP y trabajo en equipo entre compañeros. Y discusiones productivas... ante idea errónea, se puede tomar todo el curso para que complemente. Anclaje y andamios, es más social que individual.</p>

	<p>*C: no nos vamos a poner a llorar.</p> <p>J: ARG logra defender su idea y agrega más conocimiento teórico que fundamenta en segundo turno, y estoy de acuerdo con postura. Contraargumento fue más del sentido común, y “cómo lo apoyo sin que se vea mal”. Es extremista que niño llegue con muchas perspectivas erróneas.</p> <p>*C: es durísimo hablar de un buen aprendizaje. El error es el mejor de las oportunidades.</p> <p>* ARG: Es difícil contraargumentar esto, porque lo hemos visto desde el principio.</p>
Ronda 2	<p>ARG: V. Las experiencias, aunque sea experiencia de otro, va a servir de anclaje para futuros aprendizajes.</p> <p>C: Pero cuando los niños no han vivido experiencias relacionadas o no identifican algunas ¿Qué pasa?</p> <p>C: Si no es experiencia personal, puede no quedar el aprendizaje.</p> <p>ARG: Se pueden recrear experiencias, que experimenten experiencia previamente. Lo mismo si la experiencia no es mía: acercar la experiencia a estudiantes.</p> <p>[A quiere agregar algo, pero pregunta antes por lo que se regula]</p> <p>C: Pero ¿cómo saber qué experiencia tiene o no un estudiante previamente?</p> <p>ARG: Mostrar maqueta o video antes de hablar. Y preguntarles qué creen de esto.</p> <p>J: A ambos les faltó argumentar sobre cual es la importancia de la experiencia personal y a qué refiere. ¿Recoger conocimientos previos? ¿Mostrar algo? ARG mejor argumentado porque ejemplificó y puso atención a contraargumentos, y responderles no desde el sentido común. Faltó diferenciar experiencia personal y actividad introductoria que es igual para todo el curso.</p>
Ronda 3	<p>ARG. V. Profesor debe ofrecer espectro a estudiantes, y que ellos escojan críticamente postura.</p> <p>[Moderador recuerda posibilidad de apoyarse con la hoja]</p> <p>C: si ese fuera el rol personal ¿cómo pasarías la materia y evaluarías? ¿Cuántas estrategias enseñarles?</p> <p>C: ¿Qué tan diferente? ¿se requiere un núcleo común?</p> <p>ARG: Hay objetivos transversales, que se pueden trabajar en todas las asignaturas. Y puede apelarse a distintos modos de responder de los estudiantes, más que mostrar X posturas posibles.</p> <p>C: ¿Qué pasa si no llegan a un consenso? ¿Cómo favorecer trabajo colaborativo?</p> <p>ARG: No necesito yo como docente estar de acuerdo con la respuesta. Es respetable.</p> <p>J: En principio mejor C, hasta que hablaron de consenso. No debemos buscar consenso, sino potenciar las distintas formas de pensar de los estudiantes. Me gustaron contraargumentos, pelea hasta el final.</p>
Ronda 4	<p>*Guau... otra vez</p>

	<p>*ARG. Puedo tener segundos de conversación conmigo misma</p> <p>ARG. F. El conocimiento es una construcción social. Lo creemos cierto, pero conocimiento es siempre movible (ej. tierra). Hay ciertos consensos en algunas cosas para que no existan roces, y se entienden como verdades universales. Existen tantas personas como puntos de vista diferentes.</p> <p>C. Pese que hay gente que cree que la tierra es plana, hay formas de comprobar que la tierra es redonda, y la llamamos verdad universal. Como diferenciar el consenso de las verdades. Es minoritaria la gente que piensa que la tierra es plana.</p> <p>C. Si no existen verdades universales, ¿por qué hay cosas que se enseñan en la sala de clases y son incuestionables desde ya?</p> <p>*Las preguntas cada vez más difíciles.</p> <p>ARG: mantenemos nuestra opinión. No necesariamente que postura sea minoritaria significa que no sea verdad... podemos haber usado métodos incorrectos. Conocimiento se cambia a través de la evidencia. Conocimiento es poder que construye realidades. En la época de Colón, se construía cierta realidad. Actualmente se va encontrando nueva evidencia y cambia el conocimiento. Hoy sabemos otras cosas. Antes era verdad universal que los niños no tienen conocimientos previos. Además, no podemos jugar con lo que no se ha descubierto.</p> <p>C: ¿Y las leyes en ciencias?</p> <p>C: Si no hubiera verdades universales, en qué cimentamos conocimientos más básicos. A veces cambian formas de interpretar, pero conocimiento sigue siendo el mismo.</p> <p>ARG: Yo fui al colegio que Plutón era un planeta y la ñ una letra. Después me dijeron que no. Se cambió la concepción de lo que era planeta. Sin consenso, muy difícil socializar. Pero conocimiento es cambiante a través de evidencia.</p> <p>*No quiero que me toque</p> <p>J: C muy interesante, pero ARG logró convencerme. Sostuvo su postura, puso más ejemplos, su experiencia, tocó otros temas. Muy difícil, pero se pudo llevar bien la conversación.</p>
Ronda 5	<p>*ARG: Oh** F. Soy muchos factores de los que depende que alguien aprenda o no aprenda. Somos seres complejos y sociales. Yo he tratado de aprender cosas que no he podido aprender: disposiciones, limitaciones autoimpuestas o del contexto.</p> <p>C: Puede aprender cualquier cosa, aunque quizás no en cualquier momento. Basado en mi experiencia, en intercambio logré aprender matemática cuando me permitieron usar calculadora, y en mi colegio no lo había logrado.</p> <p>C: Ignorando el contexto, ¿puede aprender cualquier cosa?</p> <p>ARG: A los seres humanos no se les puede quitar el contexto, perdería su condición de ser vivo. Ser humano ideal, eventualmente sí. Pero azarosamente cualquier ser humano del mundo no lo va a</p>

		<p>lograr aprender cualquier cosa. Va a tener limitantes. Contextos limitan de aprender algunas cosas.</p> <p>*C: seca</p> <p>J: ARG, no cabe duda. Responde a todos los contraargumentos, independiente de lo que uno pueda pensar. Muy preciso.</p> <p>*ARG: Puedo agregar algo: creo que no cualquiera puede aprender cualquier cosa, no es rol del profesor determinar o limitar qué puede aprender. Y la idea es romper esos límites en la propia vida.</p>
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustó mucho la actividad, pero las últimas ya se estaban poniendo más complicadas - A mi me encantan estas cosas, lo haría en mi casa. Nosotros discutimos de estos temas. Me gusta lo desafiante, y que se haga más difícil. Interesante conversarlo con otras colegas. Como volver al colegio. - Me faltó tiempo, se tiene que repetir. - Nos metieron nuevos estereotipos sobre los estudiantes, y estábamos de acuerdo. - No fue un estudio latero. - Enriquece que seamos de distintos años, todas aprendemos. Incluso los profesores piensan distintos. - Buen grupo, confianza.
Comentarios	<p>Instrucciones: se presenta como un ejercicio de debate. Los contraargumentos buscan ayudar reflexionar sobre postura inicial. Clima de respeto para discutir sobre ideas, como un espacio de debate [menos diálogo socrático]. Desde el comienzo explicitamos función y partes de la guía de apoyo. Abogado del diablo, para ayudar a profundizar. [Instrucciones perfecto, integrando pequeños ajustes].</p> <p>Se extienden en las rondas y comentan las discusiones y el ejercicio en la actividad. ¡MS se quedó callada!</p> <p>Piden las tarjetas, y comprometimos conversarlo con el equipo.</p> <p>Preguntan nuevamente por el significado de “opinión juzgada” en cuestionario final.</p>	
Chascarrillos de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente no comenzamos a grabar. La “volvemos” a prender mientras leen el texto. - Nos confundimos al repartir cuestionarios, pero lo arreglamos a tiempo. 	

Grupo 7 – 180314

Datos	Fecha	14/03/2018
	Condición	Juego con apoyo
	N° de participantes	5
	N° hombres	1
	Curso de las participantes	(No les pedimos presentarse en cámara)
	N° rondas	8
	Tiempo de actividad	54 min 18 seg
	PT que pierden	6
	PT duda al tomar postura	2
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	MS y MN

Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	Primera ronda en la que no lidera T y en la que participa un hombre. En primera ronda Apy y PT se coordinan en silencio. Ídem S. Hay rondas en que se toman el minuto de preparación, pero otras son más cortas y ágiles. Se mantienen ordenadas y es bajo el volumen de voz. Sin embargo, se ven cada vez más involucradas en la tarea, y algunas que guardaban silencio al comienzo participan más.	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>PT: F. Porque podrían entorpecer, pero no niegan el aprendizaje. Pueden ser la base para comenzar.</p> <p>*PT: tienen que ser malos no más</p> <p>S: Sí hay conocimientos previos que son un obstáculo, que se manifiestan en errores (ejemplifica con aprendizaje de triángulos)</p> <p>PT: No todos conducen a un error. Pueden mediar una explicación o ser la base.</p> <p>S: Pero eso no quita que no sean un obstáculo para el aprendizaje</p> <p>S: Puede que el profesor no transforme ese conocimiento previo (“que no se le quite nunca”)</p> <p>PT: pero profesor puede darse cuenta y aclararlo. Mostrarle las dos opciones.</p> <p>P: Se puede tomar como oportunidad de aprendizaje. PT se salva. [da su opinión]</p> <p>*S: ¿Las tarjetas son absolutistas? ¿Tenemos que entender que TODOS son un obstáculo?</p>
	Ronda 2	<p>*PT: Mm fantástico (al recibir el rol)</p> <p>*PT: puedo argumentar de ambos lados...</p> <p>PT: F. El aprendizaje vicario no necesariamente se vincula a una experiencia personal.</p> <p>*S: ¿Por qué me hacen esto?</p> <p>S: Siempre va a ser más fácil aprender desde la experiencia personal.</p> <p>PT: Eso no niega que se pueda aprender desde la experiencia de otro</p> <p>P: ambos estuvieron cojos. Voy a hundirte porque te contradijiste en la verbalización de tu argumento.</p>
	Ronda 3	<p>*PT: ¿Tengo que usar una tarjeta?</p> <p>PT: El rol de un profesor no es transmitir, sino que sean los alumnos y alumnas que construyan. Para eso es necesario enseñar distintas formas de pensar que puedan explorar. No somos Dios para enseñar solo una forma de pensar</p> <p>*PT: Es como muy desafiante</p> <p>P: los zapatos son bastante útiles</p> <p>S: No les podemos enseñar a pensar, ellos van a aprender solos. Les podemos dar ideas de otros.</p> <p>S: Pensamiento viene desde la niñez, es difícil cambiarlo.</p> <p>[Recuerdan las cuerdas]</p> <p>*PT: No había visto esa manera de entender la frase</p> <p>*S: la convencí parece</p> <p>PT: Cada uno tiene su forma, pero el profesor es un guía que muestra que hay distintas formas de llegar a las cosas. Puede que los niños</p>

	<p>tengan una opinión, y el profesor debe mostrar diversas formas de cómo se piense un tema.</p> <p>S: Rol del profesor es que los estudiantes descubran cómo piensan.</p> <p>PT: ¿Por qué no va a servirte conocer otras formas de pensar?</p> <p>P: Ninguna de las dos posturas remitió a la dimensión social del pensamiento. Ni que el pensamiento se desarrolla en la vida.</p> <p>Coincido con postura de PT, pero hizo defensa pobre. Se hunde.</p>
Ronda 4	<p>*PT: ¿Quién hizo estas tarjetas?</p> <p>* ¿Por qué tan filosófico?</p> <p>PT: V. El conocimiento no es absoluto. Siempre se van conociendo nuevas verdades. La tecnología ayuda.</p> <p>S: Muy bien mencionaste que no es absoluto. Pero en ese sentido depende de quien conoce. Y en ese sentido una verdad puede ser distinta para Chile y Arabia. Lo que entendemos como verdad hoy, puede cuestionarse mañana. Por tanto, verdades absolutas no existen.</p> <p>PT: Por algo son verdades universales: la gravedad, por ejemplo. Independiente del contexto, hay cosas que van a ser en todas partes igual. Estoy enredada. Siento que el me ayudó.... Dice que no son absolutas... [Confusión]</p> <p>S: La gravedad tal vez no existe para alguien que no tiene ese conocimiento. La experiencia y el conocimiento hace una verdad.</p> <p>¿Universal para quién?</p> <p>P: Ambos contraargumentos contradicen. Se hunde.</p>
Ronda 5	<p>PT: V. Basta que tenga la intención y con alguien que lo acompañe.</p> <p>*S: SI hubiese tenido una palabra habría sido irrefutable</p> <p>S: ¿Y un niño de un mes puede hablar? Concretamente hay momentos en los que no se puede aprender cualquier cosa.</p> <p>*S: si hubiera dicho potencialmente sería verdad absoluta</p> <p>PT: Pero puede encontrar otra alternativa o forma de aprender. Puede obstaculizar, pero no impedir.</p> <p>S: ¿Y en el caso de una guagua de un mes? Al menos en ese momento</p> <p>*[Voz de padrino]</p> <p>P: se hunde. Las tarjetas ayudan... hay cosas que no quiere decir que no tenga capacidades a futuro, pero actualmente ¿cómo se le explica a una guagua?</p> <p>A: Contextualizado, probablemente no. Pero respecto a daño en área de Broca, el cerebro podría suplir.</p>
Ronda 6	<p>PT: V. Se aprende siempre por la experiencia propia... el profesor media para que los estudiantes lo experimenten y puedan aprender.</p> <p>S: Puede dejar que descubran, pero no absolutamente por sí mismos. Necesitan guía o apoyo. Por ejemplo, con la física cuántica. Por algo existen los profesores</p> <p>PT: todo proceso de aprendizaje es individual y social: es individual. El rol mediador del profesor, media para que estudiantes obtengan por sí mismo. Viendo a científicos autodidactas, vemos que es posible desarrollar conocimiento sin mediar un profesor.</p>

	<p>S: Pero siempre tuvieron guía o base. Quizás no un profesor, pero experiencia clave. Como docentes en sala de clase, tenemos...</p> <p>PT: Pensaban que Einstein no iba a poder leer. Los descubrimientos grandes los hizo por si mismos.</p> <p>P: Se hunde. Siempre hay un guía</p> <p>*PT: Para que tengamos pega</p> <p>*S: no sé qué pienso en verdad</p> <p>*S: es de pensamiento rápido este juego</p>
Ronda 7	<p>*PT: Uf</p> <p>PT: F. no solo depende de sus características personales. Están inmersos en contexto que posibilita y limita desarrollarles. Concepto de habilidad (innata) es conflictiva. Las habilidades se van desarrollando. Si alguien tiene más es por sus oportunidades de desarrollo. No depende de características personales. Y no depende sólo de las características personales.</p> <p>S: Ayudan las características personales, si influyen en el aprendizaje. Hay gente a la que se le da más fácil alguna área.</p> <p>PT: Pueden influir, pero no determinan las posibilidades de aprender... que es lo que dice la tarjeta. Además, las características personales son desarrolladas en relación con el medio.</p> <p>S: Sostengo que algunos tienen más habilidades.</p> <p>PT: ni como profesor ni como persona creo que existan personas con más habilidades que otras.</p> <p>P: Se salva. Dijo que influye, pero no determina.</p> <p>*S: entiendan que no es que uno esté... es que tengo que jugar esto</p>
Ronda 8	<p>*PT: no me gusta esta parte. Son muy deterministas</p> <p>P: esa es la gracia, que nos tense</p> <p>PT: Voy a poner V. Si conocimientos previos son erróneos, eso va a presentarse como un obstáculo, que se va a manifestar en errores. Podemos tomar errores para construir aprendizaje, pero es mejor eliminar concepciones erróneas antes de que se presente el obstáculo.</p> <p>S: No podemos eliminarlas antes de aprender. Y no sabemos de ellos antes de que se manifiestan. Además, hay que eliminarlos de forma gradual.</p> <p>PT: según lo que aprendí en mis clases de ahora, el error es la manifestación de un obstáculo que se tuvo en algún aprendizaje pasado. Cuando queremos introducir nuevo aprendizaje, evidentemente los alumnos van a tener creencias. Estas pueden o no ser erróneas. Para avanzar en conocimiento, es necesario que eliminemos obstáculos o creencias erróneas para comenzar a aprender nuevo conocimiento.</p> <p>S: debemos conservarlos como erróneos, no eliminarlos.</p> <p>PT: Tenemos que trabajar a partir del error, pero no por eso mantener la creencia errónea. Acá dice que hay que eliminarla.</p> <p>*S: Me convenciste</p> <p>P: Destaco que PT defina error. Coincido con argumentación de S, que postulan que uno aprende en espiral. Es clave la idea del</p>

		conflicto cognitivo. Llega un momento que el conocimiento que estoy utilizando no me sirve, y me obliga a tener que cambiar. A raíz de eso, se hunde.
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Este juego está muy bueno para estudiar antes de una prueba. Uno se da cuenta de sus errores de pensamiento. Al ser más entretenido te queda más. - Ayuda que sea con tiempo, porque es acorde a evaluaciones. - La importancia de trabajar en grupo. - Muy desafiante. Temas complejos de pensar en un minuto. Tampoco tenía mis conocimientos muy frescos. - Compleja redacción de la pregunta. - Dado el tiempo disponible para argumentar, uno muchas veces habla de conocimiento común, pero no desde conocimiento científico. Uno quiere responder de la mejor manera posible porque son temas relevantes, pero muchas veces sale el sentido común. Es un gran reto. - Al ser Padrino, a veces puede no importar tanto el argumento dado relaciones afectivos. Esto puede ser problemático. Sobre todo, cuando ya tienes posición. Cuesta dejar propia posición de lado. - Difícil no poder cambiar de posición. - En un minuto uno cree que es lo que pienso y después me arrepentía (y pensaba ¡por favor, no me juzguen!). Permitía repensar
Comentarios	Instrucciones: preguntan si aliado tendrá que apoyar pese a no estar de acuerdo. Se confunden al llenar el cuestionario final (pasa también en otras condiciones). Puede ser algo de diseño.	
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - No les pedimos presentarse al terminar de leer el texto. - Durante la primera ronda les entregamos los papeles para tomar nota. 	

Grupo 8 – 180814

Datos	Fecha	14/08/2018
	Condición	Juego con apoyo
	N° de participantes	5
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (4) 2° (1)
	N° rondas	5
	Tiempo de actividad	42 min 21 seg
	PT que pierden	2
	PT duda al tomar postura	0
	Muestra impacto al leer T. n°4	(no tan evidente)
	Moderadores	T y MS
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	Esta es la primera condición del segundo semestre del 2018. La realizamos en la sala de examen de grado de pedagogía en la tarde. La sala era un tanto pequeña, con una mesa redonda y sillas sin ruedas. El tamaño de la mesa facilita ver las tarjetas, pero	

	<p>dificulta movimiento. Hace algo de calor. Se ponen de acuerdo no tan silenciosamente.</p> <p>Las participantes se ríen desde la conversación inicial. 4 se conocen. Se involucran en el juego rápidamente y discuten. Desde segunda vuelta parejas comentan y anticipan preparación de respuestas.</p> <p>A lo largo del juego se apropiaron de las reglas y regulan.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>PT: F. En un curso siempre van a haber conocimientos distintos. No solo va a influir que tengan buenos aprendizajes desde la casa. Influye también el contexto escolar.</p> <p>A*: Perdieron</p> <p>S: Tiene que haber una base antes para poder enseñar nuevas cosas. Los nuevos conocimientos se acomodan a los nuevos. Genera mejores aprendizajes.</p> <p>PT: nosotros decimos que tener conocimientos previos puede ser como un beneficio. Jamás va a haber igualdad de base. Depende del profesor y contexto potenciar esto. Que tengan conocimientos distintos puede ser un beneficio [leyendo: se requiere conflicto cognitivo para aprender].</p> <p>S: En contexto chileno, y requisitos curriculares, sí son un obstáculo.</p> <p>PT: El mejor ejemplo es que MS estudia magister, igual que sus compañeros que tienen distintos conocimientos previos.</p> <p>*Chao</p> <p>*A: qué entretenido ser padrino</p> <p>P: Voy a salvar a la PT* Mencionó que los conocimientos previos pueden usarse para potenciar el aprendizaje. No necesariamente son obstáculo. Y porque mencionó que se necesitan modificar estructuras de conocimiento para aprender. Siento que sicarias al principio la apoyaron cuando hablaron de acomodación.</p> <p>*PT: es cómo Monopoly</p>
	Ronda 2	<p>PT: Falso. Sino tendríamos que vivir muchas cosas para poder aprender, ayuda la experiencia, pero no es la única vía.</p> <p>*S: ¿Puedo estar a favor?</p> <p>S: No se puede. Sería de memoria, y al no vincular con experiencia se olvidan, no alcanzan a ser aprendizaje.</p> <p>S: Como estamos en sociedad, tendríamos experiencia de economía y otros.</p> <p>PT: Experiencia personal puede ser errónea (ejemplo del texto y futbol). No es eficaz aprender sólo de experiencia personal.</p> <p>S: Pero igual tuvo una experiencia que lo hizo tener el conflicto cognitivo</p> <p>S: experiencias no son solo de la niñez</p> <p>PT: Pero si aprendió de la experiencia de alguien más, no es la experiencia personal. La tarjeta dice que sólo se aprende de la experiencia personal, pero yo no voy a pasar necesariamente por esa experiencia.</p>

	<p>P: Se salva. Se defendió bien y dio ejemplos pertinentes. Para aprender se necesita tener una base, y asimilar con experiencias pasadas.</p> <p>*S: ya no somos amigas</p>
Ronda 3	<p>PT: V. Es necesario que profesor muestre que hay distintas formas de enfrentar y resolver un problema. Debería tomar en cuenta distintas formas de razonar de sus alumnos y no invalidarlos.</p> <p>*S: ¿este es momento de prepararse o de hablar?</p> <p>S: debe enseñar a criticar, no imponerle. Que niños escojan. Además, ese no es el único rol.</p> <p>PT: Postura de compañeras no choca con la postura inicial. Enseñar a ser críticos es una forma de pensar, y no implica imponer. Enseñar a pensar es parte importante de una educación integral.</p> <p>S: No respondiste que no sea el único rol del profesor. Solo te centraste en la primera parte</p> <p>PT: todas las enseñanzas en educación van de la mano de enseñar a pensar, con procesos cognitivos. Es un rol central del profesor. Sino el aprendizaje no es tan significativo.</p> <p>P: Voy a salvar a PT. Argumentó de buena forma</p> <p>*S: ya no somos amigas; nos vemos a la salida*</p>
Ronda 4	<p>PT: V, porque existen muchas corrientes filosóficas, biológicas. El mundo es infinito y todavía no conocemos todo de él. No todo ha sido descubierto.</p> <p>S: En realidad la verdad es dinámica y poco estable. No podemos estar 100% seguro de su existencia. Si existen, y no son consciente de ellas, y no soy testigo de ellas, no existen para mí. Antes era considerado verdad universal que el planeta era plano, hoy no es así.</p> <p>PT: no podemos afirmar que algo es verdad, entonces cómo vamos a decir que no está descubierto (.) Lo de la tierra fue un cambio gradual, la creencia se fue modificando, hasta formar lo que es verdad ahora.</p> <p>S: no entendí su postura</p> <p>S: ¿Cómo decir que cualquier cosa es verdad? Cada persona es un sujeto de conocimiento y percibe ciertas cosas como verdad</p> <p>P: PT yo no te salvo. S dieron muy buenos argumentos. En algún momento argumentaste a favor de S.</p>
Ronda 5	<p>[tiempo mientras una va al baño: es difícil argumentar cuando uno no está de acuerdo]</p> <p>PT: V. Porque si la persona tiene la disposición, la motivación, puede aprender de lo que quiera. Si tiene la iniciativa y finalidad lo puede aprender.</p> <p>S: Aunque haya motivación, hay limitaciones que pueden ir de la mano de lo físico, lo cognitivo o el estadio de desarrollo del sujeto de aprendizaje que limitan sus fronteras de aprendizaje. No todos pueden aprender todo.</p> <p>S: Se necesita superar ciertas etapas para generar ciertos aprendizajes.</p> <p>*PT: pero yo tengo que hablar</p>

		<p>PT: pero igual se puede aprender. Si hay etapas, aprende sucesivamente. Además el aprendizaje se puede adecuar para poder aprender (adecuación del Ballet)</p> <p>*Pasapalabra**</p> <p>S: persona con daño cognitivo severo no tiene los mismos horizontes de aprendizaje que alguien que no tenga esa condición. Además de no poder exigirle a un niño pequeño aprender a multiplicar.</p> <p>PT: Puede no querer aprender eso... si quisiera...[tiempo]</p> <p>P: buenos argumentos, garra. Si persona se lo propone puede aprender. Pero con daño cognitivo o con limitaciones del desarrollo, voto por S.</p> <p>*Generó muchas expectativas; *Debería ser como para la tele</p>
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Voy a estudiar derecho - Esto ¿lo inventaron ustedes o existe? - Está muy bueno; Bacán, muy entretenido - Una forma didáctica de saber lo que opina cada uno con respecto al aprendizaje, sin decirlo. - Pero esto no pasa con los sicarios... Es difícil ir contra tus principios. - Pero esto era entretenido y desafiante, ver desde otro punto de vista - En colegio los debates se trabajan siempre de la misma forma. Esto es una forma más didáctica y entretenida de trabajar lo mismo. Pero de forma diferente, agradable y en confianza - Desafiante lo del tiempo preciso. Uno se queda en blanco, no sabe que decir - Hace que uno piense cosas que nunca había pensado (T4) - Entrenidos los roles. Me sentí poderosa con el padrino. Sicario fue lo que me puso más nerviosa. Podía ser perspectiva que uno no tiene, pero tenía que ocurrirse algo. Me quedé callada en sicario, porque pensaba que era estupidez argumento. Pero estuvo entretenido y desafiante - Desafiante es una palabra que define a la actividad - ¿Cuándo nos van a invitar de nuevo?
Comentarios	Instrucciones. Leen el texto sabiendo que jugarán un juego. Una participante va al baño por lo que pausamos.	
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio no prendemos la grabadora. - Casi se nos olvida presentar las cuerdas, pero alcanzamos a presentarlas. 	

Grupo 9 – 180824

Datos	Fecha	24/08/2018
	Condición	Juego sin Apoyo
	N° de participantes	5
	N° hombres	1
	Curso de las participantes	1° (2) 2°(1) 2 ½ (1) 3° aprox. (1)

	N° rondas	6
	Tiempo de actividad	46 min 31 seg
	PT que pierden	2
	PT duda al tomar postura	0
	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	MS y MN
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>El grupo comienza en silencio y sonrían con las instrucciones. Hay dos padrinos. En general se ponen de acuerdo a susurros, y los demás esperan en silencio. Bajo volumen de conversación. Intervenciones breves y los contraargumentos no siempre logran cuestionar perspectiva inicial.</p> <p>Sicarias al preparar no discuten tanto entre ellas, sino tienden a escoger tarjetas y proponer ideas. Padrinos hablan muchas veces desde su opinión en torno a la temática. Parece no haber tanta contraposición ni discusión.</p> <p>Con el rato se sueltan y ríen. Por otro lado, PT deja de tomarse minuto de preparación.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>PT: F. Pueden ser bastante útiles.</p> <p>S: ¿Cómo se establece un nuevo conocimiento cuando hay limitancias fisiológicas? [se alejan de la tarjeta y de INOP]</p> <p>PT: [lee tarjeta] no habla de daño cognitivo. Y si hay alumnos con daño cognitivo, se puede ayudar al niño. [lee cuerdas, pero no conecta] Necesidades educativas especiales y Conflicto cognitivo no es suficiente para aprender.</p> <p>P: PT se salva. Fue bueno usar la frase de conflicto cognitivo no es suficiente para aprender. Con ello revoco. Pero algunos colegios no tienen recursos para el conflicto cognitivo (¿)</p> <p>PT: ¡Gané!</p>
	Ronda 2	<p>PT: F. En escuela se enseñan materias que uno no ve todos los días, pero aun así logra aprenderlas.</p> <p>*PT: me van a hundir, más encima soy azul (fichas)</p> <p>S: La experiencia previa puede obstaculizar o favorecer. Se necesita experiencia para aprender más rápido y simplemente. Inclusive en la química y física. Es necesario que se acerque a ese mundo</p> <p>S: ideas previas pueden estar erróneas... [lo omite]</p> <p>PT: aprendizaje no solo depende de la experiencia, también depende de las habilidades. Quizás características innatas. Yo, por ejemplo, sin tener experiencia pude aprender la configuración electrónica.</p> <p>S: Pero igual sabías algo de química, por una experiencia previa. Se necesita la experiencia previa para aprenderlo después.</p> <p>PT: pero en básica uno conoce muchas cosas que no ha experimentado en la vida cotidiana (ej. Los planetas)</p> <p>*PT: está bueno el juego</p> <p>*S: ¿cómo se diseñó? ¿Cómo se les ocurrió? Lo malo es que no se puede jugar si no se es psicólogo o profesor.</p> <p>*S se podría adecuar a cosas cotidianas</p> <p>P: estamos de acuerdo con lo que dice la PT de las habilidades. Niños con experiencias distintas igual logran aprender. Se salva.</p>

	Ronda 3	<p>PT: V. Quizás no enseñar, es una palabra muy potente. Pero pueden guiarlos a que tengan distintas formas de pensar, para que puedan escoger las que más les acomoden.</p> <p>S: No necesariamente un profesor va a enseñar diversas formas de pensar, puede no estar conectado con sus alumnos.</p> <p>PT: pese a que docente no sea experto, siempre algo de su forma de pensar traspasa. Los niños también aprenden entre ellos interactuando [recordando que “todo aprendizaje es individual y social].</p> <p>S: lee: cuando asimila el sujeto no está aprendiendo. El niño no necesariamente va a aprender distintas formas.</p> <p>PT: las claves -a veces implícitas- que docentes dan a estudiantes permiten que estos aprendan igual.</p> <p>P: se logró defender PT. Es V. El rol del profesor es entregar formas de pensar, es lo que debería hacer. Apoyamos el aprendizaje social</p> <p>*No era traidora la traidora.</p>
	Ronda 4	<p>*PT: ¿y el profesor dónde está aquí?</p> <p>PT: V. Pensando en leyes, cosas que nos han acompañado siempre, igual están. Son verdades, a pesar de que uno o un científico no las hayan descubierto. Es difícil porque hemos descubierto muchas verdades... Son verdades porque están y existen.</p> <p>S: En las ciencias, al no encontrar algo no podemos saber que es verdad o no. Es necesario contar con evidencia tangible. Verdades no necesariamente son universales, puede haber distintos puntos de vista</p> <p>PT: considerando mi interpretación de la tarjeta, esta es verdadera. Las verdades van más allá de la interpretación personal. Las leyes son verdades porque pasan, uno las puede ver, y antes de ser descubiertas estaban y tenían impacto en la vida de las personas. Han existido desde siempre.</p> <p>*PT: yo no las hundí</p> <p>*S: no sé qué más agregar</p> <p>S: tuvo que ser descubierta para que se considerara una verdad</p> <p>P: Se hunde. Estamos de acuerdo con postura de sicarios: se requiere sustento tangible para ser declaradas como verdad</p> <p>*Ensúciate las manos</p>
	Ronda 5	<p>PT: V. Estamos en igualdad de condiciones de transformar la realidad de acuerdo a nuestros modelos, pese a no poder explicitarlas. Si contexto es adecuado pueden generarse las condiciones para un aprendizaje significativo.</p> <p>S: Depende de los tiempos biológicos y características biológicas, que limitan que cualquier persona pueda aprender cualquier cosa. Tienen sus tiempos.</p> <p>PT: La premisa no establece cualquier edad... luego de un proceso podría. Si entendemos aprendizaje como transformación de realidad a modelos mentales, un niño podría hacerlo.</p> <p>S: Es muy amplio decir aprender cualquier cosa... Un adulto mayor con artritis puede aprender Ballet.</p> <p>PT: Podría hacerlo, quizás no con toda la complejidad.</p>

		P: Se salva. Se han visto casos en que se puede, por ejemplo, con niños genios o gente de edad que trabaja en carpintería. Tiene que ver con las capacidades más que con el aprendizaje.
	Ronda 6	PT: V. Si es un buen profesor siempre va a dejar que el niño descubra por sí solo nuevas cosas, y sobresalga en lo que en realidad es bueno S: ¿Y en aprendizajes de alta complejidad? Profesor debe actuar como andamiaje. Descubrir la física cuántica por sí mismo... [**] PT: “Todo proceso de aprendizaje es individual y social” Profesor va a ayudar si él quiere aprender; pueden buscarse recursos por ejemplo en internet. Eso se tiene que ver con la influencia de la familia y conocimiento previo. Profesor puede ampliar con esto el conocimiento de los niños [¿] S: Si niño no tiene motivación, es tarea del profesor motivar al niño, para poder ayudarlo. PT: buen profesor siempre va a ayudar a los estudiantes para que puedan ser mejores. P: Los dos tienen la razón en alguna cosa. Se hunde. Los sicarios hablaron de andamiaje, clave para internalizar. Y es necesaria la motivación, y no solo la entregan los profesores. Me perdí con lo que dijiste de los recursos.
	Conversación final sobre la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil armar contraargumentos - Me gustó la actividad. Mini-debate que te hacía estar todo el rato atenta - Idea para cuando nosotras hagamos clases - Difícil decisión del padrino, y dar razón a una postura que no gustara - Actividad divertida. - Deberían haber formas más objetivas para pautear el criterio de padrinos. - Habían frases que no se entendían
Comentarios	Instrucciones. Antes de leer les decimos que van a jugar un juego. Participante pregunta y aclara que sicario tiene que contraargumentar pese a estar de acuerdo. Lo mismo que Padrino. [en grabación se escuchan las campanas de SJ]	
Chascarros de implementación	- Se nos olvida presentar los zapatos de cemento en blanco. Los introducimos cuando participante pregunta al revisarlo. También ahí entregamos hojas de notas para el padrino.	

Grupo 10– 180904 [GRUPO DE JUEGO SELECCIONADO]

Datos	Fecha	04/09/2018
	Condición	Juego sin apoyo
	N° de participantes	4
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (3) 2° (1)
	N° rondas	6
	Tiempo de actividad	55 min 44 seg

	PT que pierden	2
	PT duda al tomar postura	1
	Muestra impacto al leer T n°4	Sí (pero no se nota!)
	Moderadores	MS y J
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Dos de las participantes de 1° se conocen y son amigas. Las otras dos no se conocen. Esto hace que entre las dos amigas, hay mucho risas y bromas compartidas, que no necesariamente involucran a las otras dos. La actividad la realizamos en la sala de examen de grado de pedagogía. Se ríen y juegan con la narrativa desde un comienzo. Clarifican dudas de instrucciones. Hablan en voz alta para ponerse de acuerdo S, y todos las escuchan. Cuando contraargumentan remiten al tiempo de preparación que todos escucharon. PT pregunta por las cuerdas. Discuten frontalmente, y se ríen. Están jugando. Se detienen en las afirmaciones, y se escuchan en general. Replican haciendo eco de lo defendido en turno de habla anterior.</p> <p>Sesión entretenida. Comen muchos dulces. La sesión fue entre 17-19</p> <p>Esta sesión tuvimos que cancelarla una vez, porque no llegaron dos de las participantes, pero pudimos reagendar.</p> <p>Las intervenciones en ocasiones son breves, pero sustantivas. Discuten en serio, pese a que al terminar intervención sería algunas de ellas ríen y se salgan del rol. Cuando están en la conversación, PT dejan de tomarse el tiempo para preparar.</p> <p>Apropiadas del juego, también ellas regulan, en favor del juego (parar el reloj al comienzo de 5ta vuelta). Igual en sexta ronda, todavía se confunden cuando hay o no tiempo de preparar, o cuando arriesgan. Les tensiona “ahogar” a alguien, o no valorar lo de S. Parecen evidenciarse distintas tensiones sociales también. Dos veces se tiran al mar los S.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>PT: F. No necesariamente son un obstáculo, se pueden aprovechar para tener aprendizaje significativo.</p> <p>*S: ¿podemos hablar?</p> <p>S: Los conocimientos previos pueden ser disonantes con conocimiento, que choquen y no permitan construir sobre él</p> <p>S: Más que aportar van a confundir al niño</p> <p>PT: Entendiendo que pueden ser experiencias previas, es importante acercar conocimiento a los niños a sus experiencias para que les sea significativo.</p> <p>S: pero no respondiste qué pasa cuando conocimiento previo es contrapuesto completamente con el nuevo.</p> <p>PT: la gracia de ser profe es tratar de que ningún conocimiento sea muy alejado a realidad del niño. Desafío de bajarlo a algo concreto.</p> <p>P: Supo responder a las preguntas. Les faltó hacer más preguntas que le hicieran dudar. Se salva.</p> <p>*S no está de acuerdo con P</p> <p>*Pero defender posición? Haciéndose cargo de contraargumento.</p>
	Ronda 2	<p>*PT: Ah</p> <p>PT: F. Vincular las cosas a la experiencia personal ayuda, pero no es un impedimento. Si vivo en desierto igual puedo aprender sobre los grados bajo 0.</p> <p>[S se regulan en relación a qué están contraargumentando]</p>

		<p>S: sí es necesario que la vincule, porque así va a ser más significativa, porque la hace suya.</p> <p>S: Si no lo han conocido no resulta significativo</p> <p>PT: Yo partí diciendo que lo puede hacer más significativo, pero no limita. El problema es la generalización de la frase. Somos seres sociales, puedo aprender de la experiencia de otro. Por otro lado, puedo abstraerme, y con eso conocer. Con capacidad de abstracción logramos imaginarnos o conocer, pese a no haber estado in situ.</p> <p>*S: es difícil... no es lo que uno opina</p> <p>S: que pasa con alguien aislado</p> <p>PT: Es un caso particular, y la aseveración es general</p> <p>*S: difícil llevar la contra cuando uno está de acuerdo</p> <p>P: Se salva. Estaba tendenciosa porque además estoy de acuerdo. Pero se defendió mejor también.</p> <p>*S: es difícil llevar la contra cuando uno está de acuerdo</p> <p>*PT: venga acá mi familia.</p>
	Ronda 3	<p>*PT: Ah, no sé. [se demora]</p> <p>PT: Falso, porque no es que él las enseñe... cada niño construye sus formas de pensar. No hay tipos de pensamiento que se entreguen. Cada niño lo hace de forma innata.</p> <p>S: si bien tiene un conocimiento y lo puede enseñar, en los primeros grados tiene que dar cuenta que está bien que haya distintas formas de pensar, que sí hay posibilidades (patriarcado).</p> <p>PT: El rol del profesor no es enseñar diversas formas de pensar... Me enredé. Él enseña diversas formas: como si fuera de forma cuadrada, enseña esas formas y no es que te habrá la mente.</p> <p>*PT: me agoté</p> <p>S: quizás corregir... no es que diga que hay cajas, pero de alguna manera hay que dar cuenta que hay más de una forma de pensar.</p> <p>PT: no es enseñar diversas formas de pensar, es como abrirle la mente... pero de alguna forma es enseñar. Es que me voy a unir... eso</p> <p>P: cuesta decidir porque interpretaron la tarjeta de distintas maneras.</p> <p>PT no se defendió tanto, pero porque había entendido otra cosa.</p> <p>PT tiene otra oportunidad</p> <p>[en esta ronda P se da cuenta de conversación en distintos niveles]</p>
	Ronda 4	<p>*PT: no la entiendo</p> <p>PT: F. para mí no existen verdades absolutas ni menos universales. Todo tiene su matiz de falsedad.</p> <p>S: Si bien pueden haber verdades no universales en temas de tipo social, sí existen verdades que trascienden al ser humano, como las características de la geometría. Datos que estamos descubriendo, pero que están ahí, pese a que los podamos cuestionar. El lenguaje del universo matemático existe y no depende de lo que opinemos de él. Podemos opinar de lo que vamos descubriendo, pero no dejan de existir.</p>

	<p>PT: es verdad que hay cosas que están siempre, pero no son una verdad. No hay verdad para mí, siempre va a haber algo de falsedad... siempre le vas a encontrar algo falso</p> <p>*PT: no, mentira*</p> <p>S: tienes que aceptar que es verdad la matemática para operar con ella</p> <p>S: la matemática se trata de refutarla, pero terminas llegando a cosas que al final ocurren.</p> <p>PT: El tema de que las rectas nunca... está como verdad... pero yo puedo decir que es falso, y cambiaría todo lo que se enseñaría.</p> <p>*PT: está muy difícil</p> <p>P: ¿Yo me tengo que convencer por lo que ellas dijeron, cierto? No por lo que yo pienso</p> <p>P: Al final me convenció. Pero tenían muchos fundamentos</p> <p>S: nos arriesgamos</p> <p>S: Por mucho que un conjunto de personas diga “la tierra es plana”, la tierra seguirá no siendo plana. Hay muchas pruebas que la refutan, y por tanto esa verdad existe más allá de quienes la conocen. La verdad existe porque existen los datos. Independiente de lo que opines de él.</p> <p>PT: Pero Hitler logró convencer y engatusar, haciendo creer. Y para ellos eso era verdad.</p> <p>[Se interrumpen y se pierde] Se me fue mi idea</p> <p>S: es que es “ciertas” verdades. Hay algunas que no dependen de nosotros.</p> <p>PT: pero alguien creo todas esas verdades, las cosas habrían sido distintas si alguien hubiera dicho lo contrario.</p> <p>S: Me pasa por ser cuadrada y comercial</p> <p>*S: me pongo agresiva, que terrible</p> <p>*PT: yo antes era agresiva... tuve un profesor de filosofía que me enseñó. No era verdad lo que yo decía 100%.</p> <p>P: PT muere. Iba por buen camino, pero no se supo argumentar bien.</p> <p>[**]</p>
Ronda 5	<p>PT. F. La teoría es falseable. No me imagino enseñando a escribir con letra ligada a un ciego de nacimiento. 1) no me imagino por qué; 2) no hemos diseñado medios.</p> <p>S: Si bien puede no ser lo más eficiente, dada plasticidad podría aprenderlo con soporte.</p> <p>S: Si es desde niño, hay mucho tiempo para que puede aprender. La tecnología puede ayudar.</p> <p>S: Puede exigir más esfuerzo y apoyo, pero no imposibilita</p> <p>[PT se toma un breve tiempo para preparar su respuesta]</p> <p>PT: Son los casos particulares los que contradicen. Por ejemplo, quienes nacen con daño cognitivo severo, por ejemplo, quienes nacen con espina bífida, y como “<i>aprendizaje es individual y social</i>”, en ese caso ese niño se va a ver imposibilitado para aprender a caminar. Si no aprendió los primeros 10 años, no va a poder caminar sin entrenamiento especial.</p>

	<p>S: tu lo dijiste: se va a demorar, pero va a poder. Y cual es el aprendizaje ¿caminar o desplazarse? Se puede con más tecnología.</p> <p>S: Niños que no pueden porque no tienen posibilidades</p> <p>PT: al suplir aprendizaje, implica que no puede aprender cualquier cosa. Caminar se impide, por tanto, las posibilidades no son cualquiera</p> <p>P: Me estabas convenciendo, pero no entendí lo último</p> <p>PT: cuando uno suple aprendizaje, se achica abanico de posibilidades (puede gatear, pero no caminar, entonces no puede caminar).</p> <p>P: Se salva.</p> <p>*S: yo estaba muy en desacuerdo con lo que teníamos que resolver.</p> <p>S: si te concentras, igual yo creo que se puedes... yo creo que los dejan de lado</p> <p>PT: yo creo que sí, pero no sé si le diría a una mamá que lo va a lograr, porque puedes no lograrlo</p> <p>S: necesitaba decirlo</p>
Ronda 6	<p>*PT: Que terrible. Este es la posición que nadie quiere tener.</p> <p>PT: V. Profesor puede mediar, pero para que sea aprendizaje verdadero estudiantes deben descubrirlo para internalizarlo.</p> <p>[S discuten aproximación a tarjeta, pero no la posición defendida por PT]</p> <p>S: Falso. Ahí dice que descubran por sí mismos... pero si se les quiere enseñar de protones sin conocimiento previo no van a poder descubrir por si mismo. Ejemplo en arte.</p> <p>PT: estamos difiriendo en la interpretación de la tarjeta. Yo dije que tomé descubrir de forma de internalizar las cosas. Acá dice “cuando asimila no está aprendiendo”. Cuando profesor entregue conocimiento no genera aprendizaje. Si niño no lo descubre, no va a tener aprendizaje efectivo. Conocer es actuar sobre la realidad... es hacer algo más que lo que me dicen. A eso me refería con descubrir.</p> <p>S: pero dice DEJA que los estudiantes DESCUBRAN. Dice que descubran, no que guíen profesores. Falso que ellos mismos adquieran.</p> <p>PT: entiendo interpretación. Pero extrapolando a profesor que trasmite todo no genera aprendizaje. Otro que acerca a niños a conocimiento, es más valioso. Hay un problema de interpretación, pero yo creo que descubrir es parte fundamental del aprendizaje</p> <p>P: me tenían tensionada. Pero con lo último que dijo PT me convenció. Yo creo que no hay línea directa entre internalizar y descubrir.</p> <p>[se arriesgan]</p> <p>S: Descubren o no descubren por ellos mismos. No es una mezcla. También necesita que otras personas te estén ayudando, y que profesor sea guía de proceso educativo</p> <p>*PT: ya estamos apurado</p> <p>PT: entiendo, pero esto no deja de lado que no pueda acercar materiales. SI les pongo materiales ¿Qué es más valioso? Que poniendo materiales descubran o entregar. Va a ser más significativo lo primero.</p>

	<p>S: ¿Pero qué pasa con las ciencias duras? Dejarlos solos todo su proceso educativo.</p> <p>PT: No siento que descubrir sea dejarlos solos. Las ciencias alguien las descubrió. Una persona puede descubrir conocimientos. Aprendo más ciencias con experimentos que cuando me lo explican. Descubrir los procesos de la planta es más significativo.</p> <p>P: para que haya experimento, tiene que haber noción de experimento y eso si se debe enseñar. Se necesita guía. Descubrimiento para aprendizaje va a ser muy lento si uno no asienta. Se hunde.</p> <p>PT: pero tarjeta no dice que no podía haber guía</p> <p>S: pero tampoco dice que no podía haber guía</p> <p>PT: y la primera persona que descubrió lo de las plantas...</p> <p>[Parece revancha de ronda 4]</p>
Preguntas finales	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustó juego - A mí como que me estresa - Igual brígido que te obliguen a decir V o F, cuando uno no tiene postura así. Tener que estar completamente a favor o en contra fue muy difícil. Quieres contraargumentar al tiro. Uno anticipa, porque sabe con qué ten van a contraargumentar. - Difícil posicionarme a estar en contra de lo que creo. Desafiante. - Me imaginaba algo distinto. Más entretenido. Lo volvería a jugar. - Después me empecé a soltar
Comentarios	<p>Instrucciones: les dejamos elegir los colores de las familias. Al momento de dar las instrucciones, es la PT1 la que saca la tarjeta y la lee. Luego moderadora ejemplifica. Preguntan si tienen que hacer contraargumento pese a estar de acuerdo. Se ejemplifica en qué sentido no agregar nuevo contraargumento al replicar. Se entrega nota del padrino en tiempo. Aclaran dudas sobre instrucciones antes de comenzar, ahí reparan en las cuerdas.</p> <p>Disponen zapatos de cemento en la mesa.</p> <p>[En este grupo tensiones sociales me parecen más evidentes]</p>
Chascarros de implementación	<p>En general todo estuvo en orden, pero no enfatizamos que PT se tomaran tiempo para preparar respuesta usando cuerdas, cuando estaban omitiendo este tiempo de preparación.</p>

Grupo 11– 181011 [GRUPO DE DEBATE SELECCIONADO]

Datos	Fecha	11/10/2018
	Condición	Debate con apoyo
	N° de participantes	5
	N° hombres	0
	Curso de las participantes	1° (5)
	N° rondas	5 rondas
	Tiempo de actividad	47min 4 seg
	Argumentadoras que pierden	1
	Arg duda al tomar postura	0

	Muestra impacto al leer T. n°4	Sí
	Moderadores	MS y MN
Descripción general de la sesión (¿Qué pasó?)	<p>Sala de examen de grado de educación. Se conocen entre las participantes. Son compañeras, todas de 1°, 4 amigas, se encuentran en la segunda mitad del segundo semestre.</p> <p><i>***Se explicita que deben escoger un tema de la guía para contraargumentar. Esto es distinto a las otras condiciones de no juego [y se asemeja al juego].</i></p> <p><i>Contraargumentadoras también tienen tiempo para preparar contraargumento.</i></p> <p>C se ponen de acuerdo en silencio. APY apoya más fuerte. Se involucran rápidamente con la actividad y discuten. Las intervenciones son breves. Valoran el no dudar. Se distribuyen rápidos los roles entre rondas, y se mueven coordinándose entre ellas entre turnos. Contraargumentadoras aclaran que postura están contraargumentando. Las réplicas y contrarréplicas se extienden y se alargan las rondas.</p> <p>Difiere en otras condiciones en que todas se conocen y son de primero, junto con el tiempo para que Contr preparen contraargumento. Pero la argumentación es muy interesante y el grupo entretenido.</p>	
Impresiones iniciales por ronda	Ronda 1	<p>ARG: F. Como base del aprendizaje están los conocimientos previos</p> <p>*ARG: ¿tiene que ser cortito?</p> <p>ARG: así se van generando nuevos contenidos y relacionando con lo que uno no sabe</p> <p>*C ¿Aunque no estamos de acuerdo tenemos que tomar la postura contraria?</p> <p>[Son abogados del diablo, acuérdense]</p> <p>C: las concepciones previas pueden ser obstáculo, porque estudiantes pueden quedarse en eso, solo asimilar, y no acomodar. No pasar al nuevo conocimiento.</p> <p>*C: ¿podemos después decir algo más?</p> <p>*ARG: Tenemos que hablar las dos</p> <p>ARG: puede pasar, pero es el rol del profesor volver a generar experiencias de aprendizaje. Y como decía mi compañera, asociar conocimiento previo con aprendizaje también es aprendizaje.</p> <p>Flexibilizar el conocimiento previo y lo que se está aprendiendo.</p> <p>C: se puede dar la asimilación, y profesor puede tratar de integrarlo, pero puede ser que profesor no indague más allá, puede no darse cuenta de que los niños asimilaron.</p> <p>*ARG: ¿Respondo sola? [A escribe en un papel y le muestra sus notas a APY]</p> <p>ARG: lo que se está conversando es si son o no un obstáculo, y no sobre la capacidad del profesor. No responde a lo que estaba planteando.</p> <p>J: Se sostuvo postura de C</p> <p>ARG: sí es que no estaba tan segura</p> <p>APY: te tendrías que haber metido en el quizás**</p> <p>J: hicieron que quedara en choc, que dudara</p> <p>*tu cara te delató</p> <p>[MN: igual podemos dudar, lo importante son los argumentos]</p>

	Ronda 2	<p>ARG: F no todos los conocimientos necesariamente se vinculan a la experiencia personal. A veces tengo que crear una nueva estructura necesariamente para lo nuevo, porque puede ser muy externo y “quedarme” por eso.</p> <p>C: Las experiencias personales no se limitan lo que me pasa a mí, también puede ser lo que le pasó a mi profesor. Las matemáticas también las tengo en mi día a día. Se vinculan a día a día.</p> <p>ARG: mi compañera me ayudó con el ejemplo de los planetas. No has tenido experiencia e igual los vas a conocer. Pese a que no hayas tenido experiencia personal.</p> <p>*APY: ¿Puedo hablar yo? (le da pistas a susurro, mientras S también susurran)</p> <p>ARG: en matemática tampoco tienes experiencia previa de derivadas o pendientes para poder aprenderlas.</p> <p>*C: es que estoy pensando... dale</p> <p>C: ¡Cómo no va a ser una experiencia personal los planetas, si los podemos ver! No hemos estado ahí, pero si ha llegado a nosotros de alguna u otra forma</p> <p>C: Con experiencia personal es más fácil. Uno siempre encuentra manera de vincularlo</p> <p>ARG: pero no siempre se va a poder, no siempre lo va a lograr el profesor o alguien</p> <p>C: pero tú buscas vincularlo a experiencia personal</p> <p>ARG: se puede aprender.... Como los sonidos clic que vimos en oralidad</p> <p>C: ¿pero eso no es una experiencia personal?</p> <p>ARG: nunca lo había vivido antes</p> <p>J: Gana <i>equipo</i> de ARG, refutaste muy bien ahora. Ambos muy buenos, pero refutación final de ARG fue mucho mejor.</p>
	Ronda 3	<p>ARG: V. En sala de clases no se da mismo tipo de aprendizaje en todos los alumnos. Es básico mostrarle al niño cual es su manera de pensar y su modo de aprendizaje, para que él pueda ir aprendiendo solo.</p> <p>[Comentan sobre actividad mientras S preparan]</p> <p>C: Conversábamos que el profesor debe tomar heterogenidad, para proponer una línea y que las personas puedan tener entendimiento común, trabajar colaborativamente. Crear un punto en común.</p> <p>*¿qué tema tomaron?</p> <p>C: Homogenización</p> <p>[MS: Cómo llegar a pensar algo en común, perdón, me voy a quedar callada]</p> <p>[MN sugiere a J tomar notas]</p> <p>ARG: al homogenizar hacer eso se limita y no deja a las personas tomar su propio camino en relación al aprendizaje. Lo comparábamos con la escuela antigua, donde todos debían aprender de la misma manera. Podrían salir todos con una misma manera de pensar, no habría diversidad.</p> <p>C: ¿Y cómo llegar al bien común?</p>

		<p>ARG: pero estamos viendo en la sala de clases. El bien común es el aprendizaje, y le puedes mostrar al niño que puede aprender con sus metodologías, y que él vaya buscando su meta.</p> <p>C: pero acá dice el rol del profesor es enseñar diversas formas de pensar. El profesor trasmite con lo que él piensa. Para los estudiantes el profesor es un modelo, y dar distintas formas de pensar puede confundirlos, dispersarlos.</p> <p>ARG: respecto al ejemplo profesor debe tener postura neutra, y no dar su postura. Debe enseñar diversas formas de pensar y que el propio alumno tome su posición, intentando no dar su opinión.</p> <p>J: A medida que conversaban se desviaban del tema, y hablaban de otras cosas de generar espacios para pensar de distintas formas. ARG tiene más argumentos relacionadas con la frase inicial.</p>
	Ronda 4	<p>*ARG: F. ¿Realmente existen para quién? <i>¿Tiene que ser necesariamente con el tema de educación?</i></p> <p>ARG: F. Yo no soy creyente, pero la gente afirma que existe sin tener pruebas. Hasta que no me muestren pruebas no puedo afirmar que existe.</p> <p>*ARG: No se si está bien guiado mi respuesta con la afirmación</p> <p>*Seca; está difícil; no puedo pensar en tan poco... voy a soñar con la cuestión; ¿por qué no estay en derecho tú?</p> <p>C: Desde el lado de la ciencia, el rol del científico es demostrar que algo es cierto. Esto sucede con la gravedad. Hay verdades universales que se dan para todos, y eso ocurre más en las ciencias.</p> <p>ARG: justamente los científicos tienen la tarea de tener pruebas concretas, para poder señalar que algo existe. Esto es distinto de lo que pasa con la Biblia. Los científicos tienen cómo justificar su postura.</p> <p>C: Pero esas surgen de algo que no había sido descubierto</p> <p>C: en algún momento no se conocían. El científico busca respuestas que no sabemos, va a descubrirlo.</p> <p>ARG: yo podría decir desde mi punto de vista que fuera del planeta existe un zapato con alas</p> <p>C: y eso va a ser verdad hasta que no se demuestre</p> <p>ARG: pero eso es una verdad para mí, no una verdad universal. Pasa lo mismo con la fe. Es individual.</p> <p>*ARG: yo dije este tema le va a costar a la J, porque justo saqué a Dios</p> <p>*J: Todos me miraron</p> <p>J: me pasa que, personalmente me hubiera ido por otro tema, no porque fuera Dios o no, les juro. La postura de ARG estaba muy bien pensada, pero al comienzo la entregaste no tan bien. Con C siento que empezaron bien, pero luego se complicaron. Gana ARG. Pero era muy difícil.</p> <p>*Era difícil.</p> <p>*¿Puedo preguntar algo nada que ver?</p>
	Ronda 5	<p>[MS distribuye roles que habían evitado]</p> <p>*¿Cómo somos amigas? (Por diferencia de criterios)</p> <p>*Estoy nerviosa.</p>

	<p>ARG: Demasiado V. El aprendizaje va más allá de las capacidades de cada persona, si es que estas existan. Con métodos, es posible que cualquier persona aprenda cualquier cosa.</p> <p>C: Muy amplio. Alguien con necesidades educativas especiales tiene menos posibilidades.</p> <p>C: Por otro lado, si no tiene cubierta las necesidades es más difícil.</p> <p>C: Lo mismo si se relaciona a la edad.</p> <p>[ARG toma notas de lo que dijeron]</p> <p>ARG: no estamos hablando del tiempo... puede poder aprenderlo. Lo mismo con NEE, necesitan otros métodos. Quienes no tienen cubiertas sus necesidades básicas, van a necesitar otros métodos y cubrir necesidades, pero si se aborda bien pueden aprender.</p> <p>*C: no sé qué más decir...</p> <p>C: Eso está idealizado, pero no reconoce las dificultades reales.</p> <p>ARG: Va a ser más difícil, pero yo voy a que sí se puede lograr.</p> <p>C: va a necesitar condiciones especiales</p> <p>ARG: pero va a poder</p> <p>C: ¿pero si no se le dan todas las condiciones?</p> <p>ARG: lo entiendo, pero este problema es sobre si puede o no, no de las condiciones</p> <p>C: pero aprendizaje está contextualizado</p> <p>ARG: pero acá no estamos hablando de contexto, sólo estamos diciendo que cualquier persona puede aprender cualquier cosa.</p> <p>J: C estuvo muy bueno, pero grupo ARG logró responder a todo. Ellas ganan.</p> <p>[Sobre actividad: estoy sufriendo**]</p> <p>[Una de las participantes escribió todas las hojas]</p>
Preguntas finales	<ul style="list-style-type: none"> - Buena - Muy entretenida - A mi en general me gusta debatir. Siento que me faltaba. - Muy difícil defender algo con lo que no estabas de acuerdo - Me dejó... no angustiada... que mal que voy a estar con niños y voy a estar insegura. Me deja muy desafiados. No lo pasé mal, pero me angustió un poco. Esto de responder al tiro es demasiado para mi cabeza. Me puso en aprietos discutir algo que no había pensado mucho. - En mi colegio debatíamos así. Es muy agradable poder hablar sin ser juzgada. Agradable discutir en vez de pelear. - Buena dinámica que todos pasen por rol, y que no se deje sola a ARG; pero bueno que tenga que decirlo todo. - Mi duda es ¿cómo se analizan estas conversaciones? ¿El objetivo es cómo respondemos? [Procesos de pensamiento puestos en juego cuando conversamos y discutimos con otros; contrastar diferencias de respuesta en cuestionario y oralmente en grupo: qué limitan y qué posibilitan los turnos]

Comentarios	<p>Lectura del texto. Preguntan qué es una heurística y ensayan interpretaciones. Se explicita que las rondas serán de alrededor de 6 minutos. Se enfatiza debate con respeto, y hay menos remanentes de diálogo socrático. C son abogados del diablo. Instrucciones. Mientras damos las instrucciones, ejemplificando con los participantes, hacen preguntas aclaratorias e interpretaciones. Más brevemente explicamos sentido de no cambiarse de perspectiva.</p> <p>El tamaño de la mesa permite ver tarjeta.</p> <p><i>***Se explicita que deben escoger un tema de la guía para contraargumentar. Esto es distinto a las otras condiciones de no juego. Contraargumentadoras tienen tiempo para preparar contraargumento, esto también es distinto a otras no juego [Reclutamos a este grupo en sala de clases]</i></p> <p><i>Al cierre, nos preguntan por qué analizaremos y ensayamos una manera de responder interesante/arriesgada**</i></p>
Chascarros de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - En instrucciones preguntamos si tienen experiencia en debate. Podría haberse omitido. Para dar las instrucciones, nombramos a una participante como ARG hipotética. - Casi olvidamos entregar las reglas. - Nos extendemos en las instrucciones. - Inicialmente no mencionamos la posibilidad de las réplicas luego de primera defensa. Antes de dar el tiempo para revisar la guía, lo aclaramos. - No siempre les pedimos explicitar qué zapato de cemento están usando.

Anexo 4. Análisis intracaso- Esquema de codificación inicial

	Categoría	Códigos o criterios	Referencia
Emergencia de contraposición	Identificación de ideas en contraposición, que dan inicio a la secuencia argumentativa	Opinión inicial [INOP]	Leitao, 2000
		Contraargumento [C.]	Leitao, 2000
Elaboración de la contraposición de posturas	Tipo de movimientos argumentativos	C. a otro argumento- fallido- CORS	Sebastián et al. 2019
		C. que cambia el foco de discusión- CFOCO	Leitao, 2000
		C. que niega la justificación de la INOP- CNEG	Leitao, 2000
		C. que afirma algo que niega la justificación de la INOP- CNEGAF	Leitao, 2000
		C. que cuestiona relación relación entre posición y justificación de la INOP- CREL	Leitao, 2000
		Réplica descarta el contraargumento- RDIS	Leitao, 2000
		Réplica sostiene postura pero ofrece acuerdo local- RALOC	Leitao, 2000
		Réplica integrativa que admite excepción- RIEX	Leitao, 2000
		Réplica integrativa que establece condiciones en las que cada postura es admisible- RICON	Leitao, 2000
		Réplica abandona INOP, adhiere a contraargumento- Raban-C	Sebastián et al. 2019
		Réplica abandona INOP, adhiere a nuevo argumento- Raban-N	Sebastián et al. 2019
		Estrategias Argumentativas y de Elusión	Macroorganizador -Leyes, visiones de mundo o convicciones morales a partir de los que se juzga otros argumentos
	Estrategias de elusión [E.] - permiten cambiar de tema y sostener la posición a pesar de una contradicción		Josephs y Valsiner, 1998

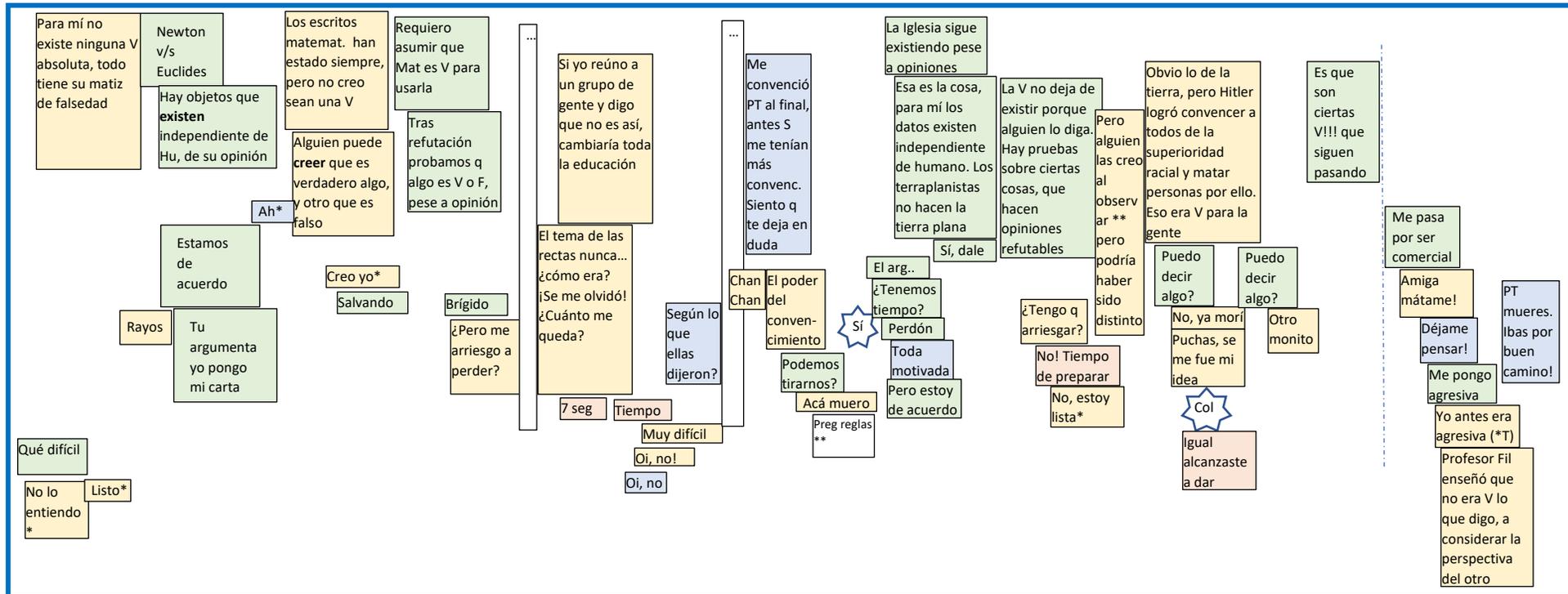
		E. basándose en metas más fuertes y que compiten.	Josephs y Valsiner, 1999	
		E. por preferencias personales	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. focalizándose en la coexistencia armoniosa entre complejos de significado.	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. focalizándose en cualificadores semánticos.	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. por acción directa/simbólica	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. por la introducción de ayudas simbólicas.	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. que desafían un macro organizador con otro	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. por la introducción de organizadores simbólicos inmunizados	Josephs y Valsiner, 1998	
		E. de abstracción.	Josephs y Valsiner, 1998	
	Distanciamiento Epistémico- Compromiso con las ideas		Aumento del distanciamiento epistémico	Conlin & Sherr, 2018
			Disminución del del distanciamiento epistémico	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Hedging (rodear, encuadrar)	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Sing-Song prosody	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Frasear (una respuesta) como una pregunta	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Posicionamiento del cuerpo	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Referir a la autoridad	Conlin & Sherr, 2018
			Estrategias- Desestimar la actividad	Conlin & Sherr, 2018
	Emociones académicas/epistémicas		Emoción epistémica	Chevrier et al. In press
			Emoción de logro	Chevrier et al. In press
			Emoción por el tema	Chevrier et al. In press
			Sorpresa	Chevrier et al. In press
			Disfrute	Chevrier et al. In press
			Curiosidad	Chevrier et al. In press

		Confusión	Chevrier et al. In press
		Frustración	Chevrier et al. In press
		Ansiedad	Chevrier et al. In press
		Aburrimiento	Chevrier et al. In press
	Antecedentes de emociones epistémicas	(In)congruencia epistémica	Chevrier et al. In press
		Novedad y comprensibilidad de la información	Chevrier et al. In press
		Metas epistémicas	Chevrier et al. In press
	Procesos socioemocionales	Foco en la tarea conjunta	Isohatala et al. 2018
		Contribución activa	Isohatala et al. 2018
		Escucha activa	Isohatala et al. 2018
		Humor	Isohatala et al. 2018
		Soporte socioemocional	Isohatala et al. 2018
	Intervenciones para gestionar la tensión al argumentar	Escape Hadge	Sohr et al. 2018
		Interacción suave v/s tensa	Sohr et al. 2018
		Reparación	Sohr et al. 2018
		Conflicto social	Sohr et al. 2018
		Conflicto epistemológico	Sohr et al. 2018
		Conflicto conceptual	Sohr et al. 2018
	Decisiones grupales	Identificación de la tarea	Ryu y Sandoval, 2016
		Tomar la palabra	Ryu y Sandoval, 2016
		Interpretar los datos	Ryu y Sandoval, 2016
Describir los datos		Ryu y Sandoval, 2016	
Reportar los datos		Ryu y Sandoval, 2016	
Preguntar		Ryu y Sandoval, 2016	
Resolver problemas técnicos		Ryu y Sandoval, 2016	

	Luchas de poder	Confusión	Ryu y Sandoval, 2016
		Queja	Ryu y Sandoval, 2016
		Crítica	Ryu y Sandoval, 2016
		Des involucrarse	Ryu y Sandoval, 2016
		Distracción	Ryu y Sandoval, 2016
		Ignorar	Ryu y Sandoval, 2016
		Controlar	Ryu y Sandoval, 2016
		Evaluar	Ryu y Sandoval, 2016
		Tomar control de la tarea	Ryu y Sandoval, 2016*
	Participación	Conversación activa	Isohatala et al. 2017
		Estar conectados con la actividad	Isohatala et al. 2017
		No muestra respuesta	Isohatala et al. 2017
		Niveles de participación Bajo	Isohatala et al. 2017
		Niveles de participación Intermedios	Isohatala et al. 2017
		Niveles de participación Altos	Isohatala et al. 2017
		Autorregulación	Grau & Whitebread, 2012
		Co-regulación	Grau & Whitebread, 2012
	Regulación socialmente compartida	Grau & Whitebread, 2012	
	Posicionamiento emocional de las réplicas	Consensual	Polo, 2017
		Competencia	Polo, 2017
Constructivo crítico		Polo, 2017	
Resolución del conflicto	Resolución de la actividad argumentativa	Construcción conjunta	Howe, 2009
		Controversias sin resolver	Howe, 2009, 2010

Anexo 5. Análisis intracaso- Ejemplo representación temporal

Síntesis temporal de interacciones R4, Grupo Juego (soporte para definir escenas)



Anexo 6. Análisis intracaso- Ejemplo de análisis de escena 1, Ronda 4, Juego

Escena 1: ESTA ES MI POSTURA. ¿O NO TANTO?

Plano A: Participantes se muestran distendidas. PT lamenta que le toque este rol (“*pucha ahora me toca a mí*”). PT levanta una tarjeta-problema y la lee en silencio, y la mira con sorpresa discretamente. Sic1 comenta sobre la tarea diciendo “*qué difícil*”.

Plano B: Las sicarias comentan sobre su rol (“*nos toca matar gente*”), y ríen.

Plano C: Las moderadoras marcan el turno de la PT, esta vuelve a leer la tarjeta y manifestar más expresivamente sorpresa mientras se ríe, diciendo además “*no entiendo*”.

Plano D: Cambiando de registro, ya seria, PT responde la tarjeta tomando una posición clara, polar y en primera persona, diciendo que para ella *no existía verdad absoluta o universal*, [dado] que *todo tendría su matiz de falsedad*.

Plano E: Luego de responder, después de una pausa de 2 segundos, PT mira a compañeras, ríe, mueve los ojos, mientras dice “*listo*”



1 Plano A_ Comentarios iniciales de ronda



2 Plano A_ PT muestra extrañeza discreta



3 Plano C_ PT exclama "no entiendo"



4 Plano C_ Distanciamiento de PT, tras decir "no entiendo"



5 Plano D_ PT responde seria "para mí no hay una verdad absoluta ni menos universal"



6 Plano E_ PT se distancia de su respuesta, comentando "listo" al finalizar turno

¿Qué pasa con la tensión y controversia en esta escena?

La ronda comienza en un ambiente relativamente distendido, pero en la que PT se ve más incómoda (Plano A, E1I1). Esta participante comienza lamentando su nuevo rol al recibir la “tarjeta-rol”. Al leer la “tarjeta-problema”, en sus gestos y posición corporal se percibe que la participante experimenta sorpresa y confusión (Plano A, E1I2), gesto que luego amplía comunicativamente, haciendo uso del humor (Plano C, E1I3 – E1I4). Este puede comprenderse como un movimiento de distanciamiento epistémico, que relacionalmente hace menos comprometedora la respuesta que enunciará (por ejemplo, porque no va a hablar sobre un problema que le resulte claro o familiar).

Ahora bien, luego la participante cambia el tono de voz y su disposición corporal para enunciar su respuesta, desapareciendo marcadores de distanciamiento epistémico. Habla de manera seria, segura y en primera persona, tomando una postura clara y polar, justificándola también en primera persona (Plano D, E1I5). Esta postura genera tensión en la conversación que se desarrollará, negando, por oposición, la validez una postura opuesta que valide existencia de verdades universales.

Al terminar su respuesta, PT mira a participantes, ríe y cambia el tono de su voz (Plano E, E1I6). Con esto pareciera volver a distanciarse de la respuesta enunciada desde el rol de PT del juego, como si cambiase de personaje o *se quitase* una máscara.

Por otro lado el comentario de las sicarias sobre su rol de “matar gente” y las risas asociadas (Plano B), las justifica discursivamente para disentir, al remitir a las reglas de la actividad que “demandan” la contraposición de ideas, que en otros contextos discursivos puede estar penalizadas. Pero, remiten a las reglas en el contexto de la narrativa del juego, que lleva a pensar que esta es usada por las participantes como andamio para disentir, generando un clima afectivo particular (risas).

--

Con estos movimientos discursivos las participantes parecen protegerse y distanciarse de ser identificadas con el rol que están cumpliendo en la actividad, al tiempo de permitirse *cuando están en el rol, jugar el juego*, y argumentar frontalmente. Así, estos movimientos en relación a los roles en el juego, no sólo se asociarían a usar una narrativa y participar del juego, sino habilitan cierto posicionamiento frente al tema y la actividad - eminentemente argumentativo y abierto al desacuerdo- amparado en las reglas del juego. Y al mismo tiempo, gracias a esto, lo que podría interpretarse como una toma de postura fuerte y en ocasiones trasgresora -dada la tensión relacional que puede provocar el disenso-, es encuadrado como parte del juego que estamos jugando, y por tanto no necesariamente “real”, “comprometedor” o remitiendo a lo que “verdaderamente piensan o harían en otro contexto”.

Anexo 7. Análisis intracaso- Síntesis Global de cada caso

7.1 Ronda 4 Juego

Escena 6, Plano D- La Revancha. Tras el primer veredicto de la Pad, PT celebra su “poder del convencimiento”, al tiempo que Sic 1 pregunta si “¿podemos tirarnos e intentar hundirla y arriesgarnos?”. PT, entre risas, exclama “no::, ¡por favor!”, mientras que la padrina celebra la iniciativa riendo (“Ya, ¡sí, ya! sí, sí, sí**”). Mientras se preparan PT ríe y se lamenta diciendo “Aquí muero yo**(.) Pero ¿si ellas ganan?, ah, ¡yo pierdo mi mono!”



Imagen 8- G10R4E2 Sicarias preparan contraargumento, Imagen 7- G10R4E6 Participantes ríen mientras se preparan para la revancha mientras Pad y PT ríen involucradas

En esta ronda puede identificarse contraposición de ideas distintas y sostenimiento del desacuerdo a lo largo de la conversación. Esta contraposición se constituye a partir de dos posturas que se enfrentan a la tarjeta “las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto” de dos maneras distintas, que se sostienen y elaboran a lo largo de la discusión.

La “presunta traidora” [PT] organiza sus respuestas a partir de la idea de que las verdades siempre tienen un “matiz de falsedad”. A lo largo de la ronda insinúa crecientemente el rol de quienes conocen dicha “verdad” en su constitución en cuanto tal y la posibilidad de que coexistan distintos puntos de vista en torno a cierto dato (ej. “*alguien creó todo esas verdades ¿O no?. Como que alguien, porque obviamente observó que la tierra, el sol, hacía esa cosa de las aguas y las subidas [...] pero no sé, tal vez hubieran sido las cosas muy distintas si alguien hubiera dicho lo contrario*”- A1E9). Por otro lado, las “sicarias” -sobre todo quien toma la palabra en la mayoría de las ocasiones [Sic1]- construyen su posición en torno a la idea de que la realidad existe, y es distinta de lo que las personas puedan opinar sobre esta, lo que se verificaría sobre todo en el ámbito de las ciencias “duras”. Esta postura se reconoce con claridad cuando la segunda sicaria [Sic2] la tensiona mientras preparan el contraargumento, explicitando que lo que se ha considerado verdad en el campo de la física ha cambiado y puede cambiar. Sic resuelven este desacuerdo conviniendo que algunos objetos de conocimiento estudiados por las personas existen independiente del conocimiento que se tenga de ellos (existen “*cosas que al final, 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*”- A1E2).

Estas dos posiciones parecen remitir a dos macroorganizadores distintos -construcciones semióticas moralistas y evaluativas, a partir de las que se evalúan otras intervenciones, representando leyes, visiones de mundo, o convicciones dirigidas a objetos o a sí mismo (Josephs & Valsiner, 1998)-, a saber: (a) no existe una “verdad” única que alguien pueda poseer y, con ello, todas las personas tienen una opinión que valorar; (b) existe una verdad, y más allá de opiniones, es necesario contrastarla con datos confiables. Estos macroorganizadores operarían como dos criterios de juicio (moral) contrapuestos, que sostienen (y juzgan) las dos líneas de argumentación paralelas durante el juego (ver Figura - Macroorganizadores de la discusión). Cabe mencionar que (a) recuerda a la tradición relativista/postmoderna de pensamiento, mientras que (b) remite a comprensiones comunes en la tradición realista/positivista.

A lo largo de la conversación, las participantes van transformando el modo en el que argumentan, sin matizar sus posturas, pero explicitándolas y justificándolas más claramente. Así, las sicarias acusan recibo e interpelan frontalmente lo argumentado por PT, enfatizando la defensa de una realidad que existe independiente de la opinión que tengamos las personas de esta (ej. *un grupo de gente podría reunirse y decir "esto es verdad", "esto es verdad", la verdad no deja de existir porque ellos lo digan. [...] La verdad de que la tierra es redonda (.) existe independiente de que mucha gente diga lo contrario. Porque es refutable. La verdad sigue ahí. Los datos siguen ahí. El mundo sigue ahí. La naturaleza y el conocimiento sigue ahí, independiente de lo que tu opines de él-* A1E7). Y por su parte, PT remite a los campos de conocimiento referidos por las sicarias, pero elude contraargumentar las justificaciones esgrimidas, desplazando la conversación al enfatizar que alguien creó lo que conocemos como verdad, y podría haber creado algo distinto (ej. *Pero qué pasa si yo digo que eso es falso, y yo digo que (0.2) que no es así... como que ahí cambia, y cambiaría toda la educación, y cambiaría todo lo que se enseñaría, porque yo digo que, si yo digo que [...]*- A1E5).

¿En qué contexto se desarrolló esta controversia?

Con movimientos discursivos que las posicionan en una situación de juego, las participantes parecen protegerse y distanciarse de ser identificadas con el rol que cumplen en la actividad, y al mismo tiempo permitirse *jugar el juego* cuando están en el rol y argumentar frontalmente. Ejemplo de ello es que al iniciar esta ronda, las participantes delimitan su toma de posición en el contexto de la dinámica de juego y sus respectivos roles (ej. las Sic comentan al recibir su rol “*ahora nos toca matar*”- A1E1). Asumir y apropiarse de los roles en el juego no sólo se asocia a participar del juego y su narrativa, sino que les habilita posicionarse frente al tema y la actividad de manera argumentativa y abierta al desacuerdo, amparadas por las reglas del juego. Y al mismo tiempo, gracias a esto, lo que podría interpretarse como una toma de postura fuerte y en ocasiones trasgresora -producto de la tensión relacional que puede provocar el desacuerdo-, es encuadrado como parte del juego que estamos jugando, y por tanto no necesariamente

real, comprometedor o vinculante con lo que *piensan o harían en otro contexto* (ej. luego de que PT toma una posición fuerte, la relativiza comentando “*creo yo*”, pero de inmediato ríe rechazando este gesto y exagerando convicción por la *verdad* de su toma de postura, consistente con el rol que interpreta en el juego- A1E3).

Sobre todo hacia la mitad de la ronda, las participantes realizan numerosas marcas de estar involucradas en un juego. Esto llama la atención sobre todo en el caso de la padrina, dadas sus reacciones y exclamaciones entre los turnos de sus compañeras, pese a no tener que intervenir ni arriesgar nada en la partida (A1E2). La PT es quien más recurrentemente explicita estar participando de normas y roles en situación de juego, mientras que las sicarias son quienes hacen menos referencia a la situación de juego. Esto puede obedecer a que las sicarias se encuentran en una posición de menor amenaza, mientras que para la PT resulta conveniente estar discutiendo y exponiéndose *sólo* en el marco de *un juego*. Remitir a las reglas o a la narrativa lúdica parece ayudarlas a retomar el ejercicio argumentativo, seguir contraponiendo ideas, distanciarse de la ansiedad de la tarea en general y de momentos específicos en los que tiene dificultad para seguir debatiendo, delimitando la conversación en el contexto de un juego -y con ello circunscribir la tensión como parte de este-. Así, en momentos en los que PT pareciera no querer seguir argumentando, pregunta por las reglas del juego o intenta rendirse usando la narrativa (“*me rindo, mátame*”- A1E9), pero las otras participantes y moderadoras la alientan a continuar remitiendo a reglas y turnos. En función de los requerimientos de las reglas, la PT se re-involucra, al punto de llegar a “lamentar” lúdicamente cuando se le acaba el tiempo.

A lo largo de la ronda realmente se agudiza la tensión en el plano de las ideas. Las participantes polemizan y confrontan, aunque no siempre respondiendo a justificaciones esgrimidas por sus oponentes. Regulan su participación en la polémica refiriendo a las reglas del juego y también introducen comentarios cómicos respecto de la propia participación que permiten alivianar tensión relacional -y sobre todo las implicancias personales al responder-, pero no diluyen la controversia de ideas (A1E3). El grupo en general sustenta y celebra con humor la tensión en el plano del juego, riendo y comentando su participación en las distintas fases de juego -y, con ello, sosteniendo un ambiente lúdico para la discusión-. Para ello, parecen entrar y salir de los roles del juego: cuando responden se apropian de sus roles, contestando serias y apasionadas; pero terminado el turno de intervención salen del rol de juego, y parecen comentar su participación desde otro lugar, alejándose de lo defendido en el juego, por ejemplo al explicitar con voz graciosa que están listas o al reír añadiendo que la situación “*es muy difícil para mí*” (A1E5). Otra instancia de distensión relacional son los dos veredictos de la Padrina, en ambos valorando el desempeño de ambas partes, sin retomar la controversia específica. Ambos veredictos son recibidos entre risas por las participantes, quienes bromean alardeando, desafiando o quejándose.

Contrastan estas las polémicas fomentadas y sostenidas por la estructura de la actividad, con otras polémicas que emergen en los momentos en los que la dupla Sic prepara sus respuestas. Las primeras suelen ser encuadradas en la narrativa lúdica y acompañadas de risas vinculadas al contexto retórico de juego. Las segundas se caracterizan por ser conversaciones serias y acotadas, en las que alcanzan consenso rápidamente. En las dos ocasiones en las que estas discusiones entre sicarias ocurren, una de las participantes disiente pero al remitir a una temática compartida, cede la palabra y se invisibiliza este desacuerdo (ej. A1E2). Ahora bien, el ejercicio de argumentación en la dupla de sicarias las obliga a explicitar aquello que inicialmente una asume como verdad que no requiere justificación -por ejemplo, que sería obvio que las verdades no cambian en el campo de la física o de la matemática-. Por otro lado, cuando ambas Sic responden a PT con argumentos disímiles, y potencialmente conflictivos entre sí (las matemáticas hay que considerarlas una verdad para trabajar con ellas v/s la matemática se trata de refutar-A1E4), estos son tratados aditivamente, como si se complementasen. Y en este movimiento, se invisibilizan posibles desacuerdos entre Sic y se restringe el ejercicio argumentativo a las polémicas propiciadas por la actividad.

De a poco, cambia el modo en el que las participantes se involucran en la actividad -y con ello, el contexto en el que se desarrolla la discusión y cuidado (o no) las relaciones-. Mientras algunas participantes encuadran sus intervenciones en el contexto de estar jugando, en la última réplica de las Sic (minuto 10), Sic1 deja de *jugar el juego*, y comienza a discutir de manera más seria y exasperada. Luego de intentar refrenarse, este termina transgrediendo las reglas e interrumpiendo para explicitar su postura. Y, si bien hay intentos de reparar por parte de todas las participantes, no se logra restaurar el clima lúdico de conversación. Sic1 prioriza -involucrada- la discusión de ideas por sobre el cuidado relacional, frente a lo que PT y Sic2 comienzan a evitar la confrontación y no realizan otras menciones a la situación de juego. Las risas y bromas dejan de vincularse a la narrativa o situación lúdica, y remiten a una situación “real” (“*Alguien, porque obviamente observó que la tierra, el sol, hacía esa cosa de las aguas y las subidas, y hacía todas esas cosas**, que nunca supe bien**, pero no sé, tal vez hubieran sido las cosas muy distintas [...]*”- A1E9)-.

Al final de la ronda, fuera de la dinámica de juego, se evidencia nuevamente un esfuerzo mayor por cuidar aspectos relacionales, aunque persiste la tensión gatillada en la discusión. Comentando, más que debatiendo, las participantes remiten a su participación en la ronda. Sic1 intenta reparar pidiendo disculpas “*si se pone agresiva*”, y sus compañeras ríen y la apoyan -en particular PT quien señala que así la actividad fue entretenida. Sin embargo, la tensión vinculada a tomarse “demasiado” en serio la discusión no desaparece, y es tematizada indirectamente en comentarios de Sic2 y PT. Sic1 comenta que ha visto gente más agresiva (y con ello sin negar agresividad en la conducta de Sic1), mientras que PT señala que ella aprendió a ser menos agresiva gracias

a un profesor que le enseñó a discutir considerando la postura de otros ya que “*yo no tengo la verdad, nunca era verdad 100% lo mío*” (y con este comentario sostiene la posición que defendió en el juego como moralmente superior, sin abrir la discusión nuevamente). En esta conversación “fuera del juego”, las participantes no hacen uso de los recursos narrativos lúdicos que las actrices sistemáticamente habían usado, desarrollándose una conversación en “otro tono”. Cambia el modo de reírse y bromear, y la referencia lúdica sólo se retoma parcialmente luego de que PAD da su veredicto.

Cabe mencionar que las participantes inician autónomas esta ronda, y monitorean las normas y fases constantemente, corroborando qué viene con las moderadoras. Las moderadoras aclaran dudas de las participantes y marcan de todos modos el inicio de las fases, acelerando el ritmo de la conversación. Y, pese a que la mayor parte del tiempo guardan silencio, en ocasiones recapitulan lo conversado, alientan a las participantes a continuar argumentando, ríen con las participantes y organizan las interacciones, marcando límites. Con estas acciones, las moderadoras resguardan el desarrollo de la actividad de manera acorde con las reglas.

Durante esta ronda las participantes argumentan involucradas, al tiempo de poder distanciarse de la disputa de ideas, refiriendo al contexto retórico en el que están conversando: el juego. Respecto del tema a discutir se muestran personalmente implicadas, y lo defienden como algo que tiene implicancias en la vida social. Sin embargo estas implicancias no son mutuamente excluyentes, ni tampoco se ponen en cuestión: no basta con la opinión para afirmar que algo es verdad, la opinión no anula descubrimientos rigurosos -el peligro del terraplanismo-; y por otro lado, un cuestionamiento a quienes asumen portar la verdad, y no escuchan. Estos mandatos permiten descartar los contraargumentos de sus oponentes, sin necesariamente referirse a ellos. El contexto de juego protege, sosteniendo un clima lúdico en el que se sostienen involucradas argumentando -en contexto de nerviosismo y disfrute-. Sin embargo, cuando una de las participantes deja de cuidar este ambiente, y no distiende la conversación seria, cambia el tono de la conversación y dejan de argumentar. Las reglas fuerzan a continuar el ejercicio, pero este ejercicio se trivializa, repitiendo argumentos señalados previamente. Distanciarse de las ideas, remitiendo al juego, parece haberlas ayudado a sostener la disputa; y cuando ya no se distancian hay una ruptura relacional, en la que parece primar la regulación relacional del conflicto -tanto para cerrar la ronda, como en los comentarios finales, en los que PT defiende implícitamente su posición, que no es cuestionada, sino asumida, previo escuchar el veredicto de PAD. Y, si bien PAD decide que ganan las Sic, omite justificar su decisión en las ideas disputadas -y con ello más que ocuparse de cerrar el conflicto de ideas, parecen buscar reparar y restaurar la dimensión relacional.

Esta ronda permite pensar en la potencialidad del juego para ofrecer una narrativa que permita distanciarse de lo discutido, y con ello permitir sostenerse involucradas en esta misma. Pero también habilita tematizar la relevancia de cómo las participantes se

involucren en el dispositivo, y cómo dicho involucramiento fluctúa o cambia en el transcurso de la actividad. Al argumentar en esta ronda no sólo se tensionan ideas, sino también relaciones y la propia reputación, y esto dimensiones se verifica en reacciones afectivamente cargadas que pueden colaborar o no con desarrollar argumentadamente la controversia. Y si bien el juego parece ayudar, en algún momento dada la tensión relacional, las participantes parecen salirse del mundo del juego, y perder el contexto seguro que habían construido para discutir.

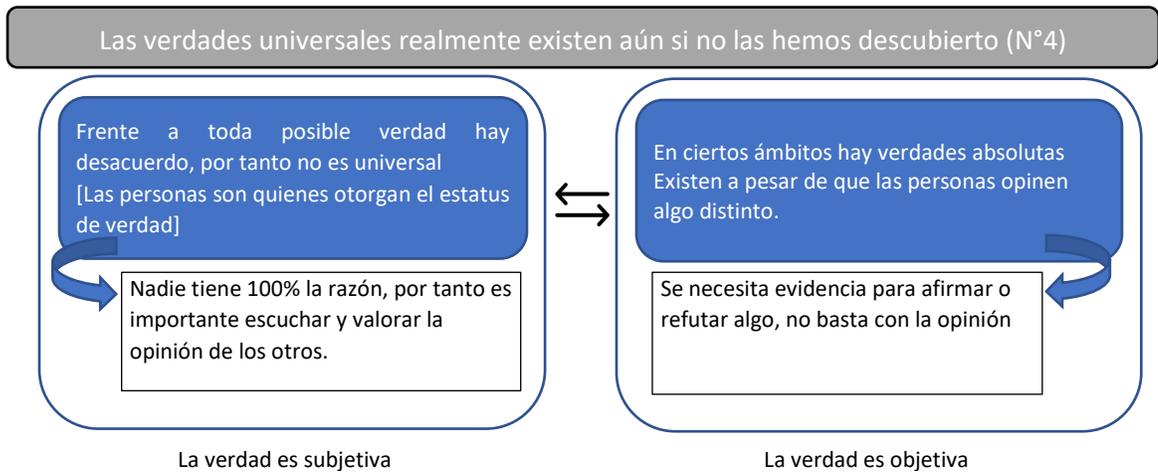


Figura - Macroorganizadores de la discusión

7.2 Ronda 4 Debate

Escena 6, Plano C- Contraponiendo temas distintos. Frente a la referencia a la incertidumbre tras la exploración científica de las contraargumentadoras, la argumentadora desplaza la conversación al constatar que “eso es una verdad pa mí, no es una verdad universal, a eso es lo que voy. Es una verdad para mí. Individual, 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, digamos (.) sí, existen personas que comparten la misma fe, digamos, y pueden existir distintas religiones, pero al fin y al cabo la fe va en uno. Entonces, por eso les digo, si yo creo que un zapato vuela afuera del planeta es una creencia para mí, no es universal (.) no es un hecho universal” ((ríen))



Las participantes reaccionan con extrañeza ante la tarjeta Arg distingue una verdad universal de una verdad para mí, eludiendo a un zapato con alas imaginado

En esta ronda las participantes se oponen y disienten defendiendo las posturas V o F respecto a la tarjeta “Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto”. Sin embargo, los argumentos que sostienen (y oponen) durante casi toda la ronda, no son necesariamente contrapuestas (ver Figura 2- Discusión pseudoparalela sobre verdades compatibles).

Durante la ronda, la Argumentadora defiende que para declarar algo como una verdad universal se requieren pruebas, diferenciándola de lo que es una creencia personal o una “verdad para mí”. Ejemplifica diciendo que se requieren pruebas concretas para afirmar que Dios existe en cuanto verdad universal, aunque hay quienes [errados] lo afirman sin tenerlas; y más tarde en la conversación refiere al absurdo de afirmar que porque alguien cree que existe un zapato con alas volando en torno a la tierra, esto no será una verdad universal. Por otro lado las Contraargumentadoras organizan sus respuestas enfatizando que los científicos buscan verdades universales que aún no han sido descubiertas; y extienden esta posición al afirmar que no se puede descartar que algo sea o no verdad sin haberlo evaluado/estudiado. Hacia el final, luego de la provocación de Arg, llegan a concluir que una verdad subjetiva será verdad “hasta que se demuestre lo contrario”.

Previo a esta última afirmación, ambas posturas resultan compatibles pese a ser presentadas como opuestas rígida e innecesariamente. Ambas posturas se construyen bajo el supuesto de que existiría una verdad objetiva. Luego, por un lado (a) Arg defiende que la tarjeta sería falsa disputando con quienes proclaman verdades universal sin contar con pruebas que les respalden -tal sería el caso de la afirmación sin pruebas de la verdad

universal de la existencia de Dios o de un zapato con alas volando en torno a la tierra-; y por otro lado (b) las contraargumentadoras (omitiendo inicialmente la crítica a la afirmación de verdades sin contar con pruebas) tematizan la realidad de aquellos científicos que descubrieron verdades universales, antes desconocidas, y que se sostienen en “*cosas sólidas*”. Así, parecen apuntar a que hay verdades a ser descubiertas, señalando que de antemano no puede asegurarse que algo sea verdadero o falso. Sin embargo, abandonan este enfoque en su última intervención, confrontando directamente a Arg al señalar que el “zapato volando con alas” sería “verdad hasta que se demuestre lo contrario”. Sea por obedecer las reglas o porque continúan disintiendo sin detenerse en *qué es* lo que defienden, las contraargumentadoras terminan oponiéndose a la Argumentadora con una idea que parece inconexa y sinsentido -aspecto que la jueza la comenta en su veredicto-.

Pese a que estas posturas pueden ser compatibles en abstracto, ambas duplas argumentan apasionadas confrontándolas, identificándose tensión en el plano de las ideas aunque no sea necesariamente coherente. Ejemplo de esto es que la argumentadora, con el apoyo de su compañera, reprocha a las Contraargumentadoras haber cambiado de campo de justificación dejando de lado el caso de Dios, para remitir al campo de las ciencias en el que “existen pruebas concretas” -en el que explicitan estarían de acuerdo- (A3E6). Ahora bien, en esta crítica, la Argumentadora interpreta que la postura de las Contraargumentadoras refiere a hechos ya descubiertos y probados, mientras que las estas (aunque confusamente) refieren a cómo los científicos estudian cosas que aún no han sido descubiertas, y que estas no pueden etiquetarse como falsas de antemano. Y así, amparado en la diferente interpretación, en el ejercicio de disputa no requieren tematizar los supuestos disímiles a la base de ambas posiciones, previéndolas de construir contraargumentos directamente vinculados con lo defendido por sus oponentes -y que no solamente fortalezcan su propia postura, sino construyan sobre los contraargumentos-. Las duplas contraargumentan distintos problemas: Arg se mantiene en el campo de la validez de las verdades religiosas, mientras que Contr suelen tematizar la validez de los descubrimientos científicos.

No se observan desacuerdos fuera de los estipulados por la actividad, y en las conversaciones que tienen las duplas para preparar sus intervenciones se tiende a enfatizar consenso, justificando constantemente la validez de la perspectiva defendida. Así, pese a que en la fase preparatoria, la argumentadora y quien la apoya podrían haber disentido ya que esta última no validaba lo positivamente afirmado por la argumentadora como crítica, no lo hacen, y más bien se centran en aquello en lo que estaban de acuerdo: sea o no falso, el contraargumento no era pertinente.

¿En qué contexto se desarrolló esta controversia?

En la condición de debate los roles no están asignados de antemano (salvo el de quien argumenta, porque rota), y en esta ronda es lenta. La moderadora 1 regula la asignación de roles, preguntando en tres ocasiones quien contraargumentará. Las participantes no muestran deseo por asumir este rol y son las reglas las que lo intencionan. Así, tras la primera vez en la que la moderadora 1 pregunta, Josefina señala que es su turno para asumir el rol de jueza y levanta los brazos, desatendiéndose. Luego de que la moderadora 1 explicitase que todas las restantes estaban en igualdad de condiciones para asumir el rol, las dos Contr se hacen disponibles. Con este gesto, las participantes se adjudican el rol con cierta distancia -asumiéndolo porque *hay que* asumirlo, y no porque *lo quisieran*-. Esto puede permitir des-identificarse del rol que asumirán, y quizás tornarlo menos personal/relacionalmente amenazante.

Una vez distribuidos los roles, las participantes se apropian de estos para disponerse a debatir. Son ellas quienes autónomamente se cambian de puestos para facilitar la conversación y es la Argumentadora es quien da inicio a la ronda al preguntar activamente si puede recoger la tarjeta y responder.

Desde que Arg lee la tarjeta, todas las participantes reconocen y se detienen en la dificultad de la tarjeta, incluso aquellas que no tienen que posicionarse explícitamente respecto de la tarjeta. Es más, no es la Argumentadora, sino quien cumple el rol de apoyo, quien primero comenta sobre la dificultad de la tarea, secundada por Contr2. Luego, vuelven a comentar sobre la dificultad de la tarjeta en transiciones (ej. previo a que las contraargumentadoras preparen su primera respuesta) e intersticios (ej. cuando contraargumentadoras preparan su respuesta, quien apoya vuelve a comentarlo humorísticamente diciendo “*te juro que voy a soñar con esto*”, mientras hace reír a la Argumentadora, Jueza y Moderadores).

Durante toda la ronda se extienden los comentarios respecto de la dificultad de la tarjeta. Estos comentarios aparecen antes de comenzar a disputar o entre turnos, pero no cuando las participantes están disputando y defendiendo puntos de vista. Así, parece ser una actividad discursiva separada del ejercicio argumentativo, que quizás les permite tomar distancia de este hablando de otra cosa. Durante toda la ronda es habitual que las participantes tomen la tarjeta y la lean mientras preparan sus intervenciones, es más, la Argumentadora la lee tres veces en voz alta antes de contestar. Al leerla, algunas participantes fruncen su frente, nariz y boca mientras buscan comprender, serias; y luego, también, ríen de algún comentario al respecto, y toman postura argumentada.

Hablar sobre la dificultad permite generar y sostener un clima relativamente seguro para argumentar un tema difícil, quizás haciendo menos amenazante identitariamente su participación -si la tarjeta es muy difícil y se responde bien, esto no quiere decir que quien responde sea incompetente-. Se torna espacio de risas entre intervenciones, y con ello da

forma a las conversaciones que acompañan (y sostienen) la disputa. Por ejemplo, vuelven a remitir a la dificultad de la tarjeta luego del veredicto, excusándose por el mal desempeño.

En esta ronda, primero se observa tensión epistémica asociada a (no) comprender la tarjeta a discutir y a la dificultad del problema que esta propone. Ahora bien, cuando ya toman posición, las participantes se muestran seguras y la Argumentadora responde desde su experiencia personal (como no creyente). Es con esta respuesta, que se levanta un nuevo polo de tensión, ahora interpersonal, dado que su respuesta podría *complicar* a la participante que ejerce como jueza, dada su afiliación religiosa -mientras la Argumentadora habla de Dios, desliza una sonrisa mirando la mesa mientras justifica y quien apoya a la argumentadora mira a la jueza intempestivamente-. Esto no es explícitamente tematizado por la argumentadora y sus compañeras sino hasta el final de la ronda, y no se comenta a lo largo de esta. Las contraargumentadoras eluden detenerse en la temática, introduciendo el tema de las ciencias, y cuando nombran a Dios es para referir a quienes se dedicarán (al modo científico) a estudiarlo y comprobarlo.

Pese a la dificultad que manifiestan encontrar en la tarjeta, crecientemente las participantes se muestran decididas e involucradas con sus ideas, mueven las manos al argumentar, se hablan entre ellas, e intervienen rápida y espontáneamente sin guardar silencios, riendo al defender realmente lo que dicen y posicionar la otra postura como absurda –en el caso de las contraargumentadoras implicando que cosas ya descubiertas, existían previo a su descubrimiento; y para la argumentadora evocando una situación hipotética evidentemente falsa (el zapato con alas volando alrededor de la tierra), e implicando que la postura opuesta si lo defendería.

Ahora bien, durante los cambios de turno o fases preparatorias intercalan numerosos comentarios al margen, que no sólo refieren a la dificultad de la tarjeta, sino también a la propia participación o la de sus compañeras (ej. cuando, en medio de una fase de preparación de las contraargumentadoras, la jueza murmura que le habría gustado contestar esta tarjeta), a la estructuración de turnos e intervenciones (“¿tú me vas a apoyar, cierto?”). Es en estos momentos en los que se observan risas y reiterados comentarios cómicos. Ejemplos de ello son cuando (a) quien apoya muestra aquejada por la dificultad de la tarjeta y todas ríen de por sus gestos, mientras que la jueza y la argumentadora comentan lo estresada y ansiosa que se muestra; (b) el Moderador² le comenta a la jueza que se salvó, y esta exagera un gesto de alivio; (c) las contraargumentadoras se miran y ríen estrepitosamente comentando su primera intervención.

Cabe mencionar que estos comentarios al margen e interacciones en las que ríen y bromean, si bien ocurren fuera del plano argumentativo, no parecen impedir o dificultar el ejercicio argumentativo. Y más bien anteceden movimientos en los que las participantes se arriesguen en proponer argumentos, tomen posturas claras y contraargumenten, en los

que además estas se ven disfrutando del ejercicio de contraposición que sostienen. Esto es relevante porque en primera instancia las participantes muestran dificultad para ensayar sus primeros argumentos, y cuando lo hacen, suelen ser confusos. Sin embargo, a medida que avanza la ronda, logran avanzar en explicitación y compromiso con las posturas defendida. Así, luego de la primera intervención de las Contraargumentadoras, mientras la Argumentadora y quien la apoya preparan su respuesta, las contraargumentas ríen, mostrándose ansiosas y disfrutando contraposición, y en seguida continúan fortaleciendo su punto de vista, desacreditando postura defendida por Arg, al exclamar que verdades no dejan de existir porque no hayan sido descubiertas, *“el mundo no funcionaría así”*. Con ello, desde esta segunda fase preparatoria va subiendo tensión de ideas e involucramiento, y ambas duplas preparan su próxima respuesta aceleradas (conversaciones paralelas).

Durante la ronda no se identifican marcas en las que las participantes se distancien de lo que están sosteniendo, sin embargo sí lo hacen refiriendo a su comprensión de la actividad o el enunciado. Así, cuando Arg responde, no relativiza su respuesta diciendo que la posición defendida no es “la suya” (como en R4G10) o que “no está segura” (como en R5G11), sino se distancia de no haber entendido *“bien la tarjeta”*, y haber argumentado un problema equivocado. En cambio respecto a lo sostenido, muestran adhesión y compromiso, cuestionando apasionadas que haya quienes intenten imponer como verdad de la existencia de Dios sin pruebas, o por otro lado que se implique que las cosas no existían antes de ser descubiertas (*¡las cosas no funcionan así!*).

Durante esta ronda, los equipos cumplen un rol fundamental. La participante que argumenta cuenta con una persona que la apoya a preparar, la que pese haber anunciado que podría no ser de ayuda, colabora activamente en la preparación de la respuesta. Y, por otro lado, le permite a la argumentadora defender luego su postura en plural. Por otro lado las contraargumentadoras colaboran para construir su respuesta, tantean alternativas y se complementan, y luego de las intervenciones comentan, riendo juntas. Dada la menor estructuración del debate, las fases de preparación son más largas, llegando a 2.40 min en el caso de la primera fase de preparación de contraargumentadoras, y en estas las duplas conversan, se preparan y ríen; y en estas se apoyan de la guía y toman notas. Las duplas susurran al preparar sus respuestas, pero estas son audibles para todas.

Ya al final de la ronda, entrando en el momento del veredicto, la argumentadora interrumpe comentando que pensó que su respuesta le iba a costar a la jueza por su afiliación religiosa reconociendo la posible tensión, y todas ríen. La jueza responde a esto, distensando al comentar haberse sentido mirada pero descartar que le importe. En su veredicto, cuestiona ambas respuestas, primero la dificultad inicial para entender a la argumentadora, pese a contar con un argumento bien pensado; y luego a las contraargumentadoras por haberse complicado hacia el cierre. Y cuando enuncia que es la argumentadora quien *“gana”*, esta celebra con las manos en gesto *“metalero”*. Ante evaluación crítica, las participantes se defienden remitiendo a dificultad de la tarea.

Parecen cuidar su reputación ante la tensión de la crítica por su desempeño, que podría hablar “en serio” de su capacidad -más que volver a defender las ideas disputadas-.

En los últimos segundos, la participante que apoya pregunta si puede preguntar algo, pero al constatar que se distancia de la actividad acepta hacerla hacia el final. La pregunta tenía relación con el método de análisis de datos, que informa cómo se mantienen conscientes del contexto de investigación en el que están discutiendo.

En esta escena los roles colaboran en disponer el espacio para ejercicio de debate. Construir este espacio resulta amenazante o, al menos, tenso para las participantes quienes intentan eludir el rol que exige contraargumentar. En este, los moderadores realizan escasas intervenciones en las que remarcan las reglas, y son más bien las participantes quienes conducen, conocen las reglas y preguntan activamente para corroborar. Estructuran la contraposición desde sus roles y monitorean. Ejemplo de esto es cuando las contraargumentadoras inicialmente se desplazan para sentarse juntas y poder discutir, o cuando la argumentadora da inicio a la discusión con la lectura de la tarjeta y vuelve a esta cuando sus compañeras se distraen refiriendo su dificultad. Los moderadores no responden preguntas de contenido, pero si apoyan explícitamente sensación de dificultad de las estudiantes (ej. explicitándolo o bromeando con la jueza al decirle que se salvó). Y por otro lado intervienen para acelerar intervenciones y resguardar las fases de la actividad (disuadiendo a la argumentadora de responder inmediatamente, y difiriendo con ello la réplica, en favor de asegurar primero tiempo para preparar su respuesta junto a quien la apoyará).

Al igual que la siguiente ronda de debate, esta ronda permite pensar en cómo el debate promueve la disputa, aunque la oposición no siempre es claramente elaborada. En esta conversación no natural se acentúa la actitud de desacuerdo y (sobre)polariza, pero en un caso llegando a conclusiones difícilmente sostenibles. La disputa se desplaza, y versa sobre verdades paralelas, y parecen no reconocerlo. Sin embargo, vía iteraciones van explicitando mejor sus argumentos a lo largo de la ronda. Las participantes se apropian de las normas y la actividad es menos normada por los moderadores. Y más que hablar sobre las normas, las participantes se alejan de lo discutido para hablar de la dificultad de la tarjeta y su participación en esta¹³.

¹³ En esta condición de debates hay un par de diferencias respecto de la condición de juego, que demandan cuidado al momento de interpretar. En primer lugar, el componente equipo puede relevarse especialmente porque quien Argumenta cuenta con dupla que la apoya en la preparación de respuestas. Por otro lado, en estas rondas los moderadores asumen distinto su rol: repiten menos las normas, estructuran menos. Junto a esto las participantes no discuten contrarreloj y hay mayor número de interacciones entre grupos. Es en este contexto en el que se desarrollan las controversias descritas. Por otro lado, las participantes se conocen, son compañeras y en su mayoría amigas.

Las verdades universales realmente existen aún si no las hemos descubierto (N°4)

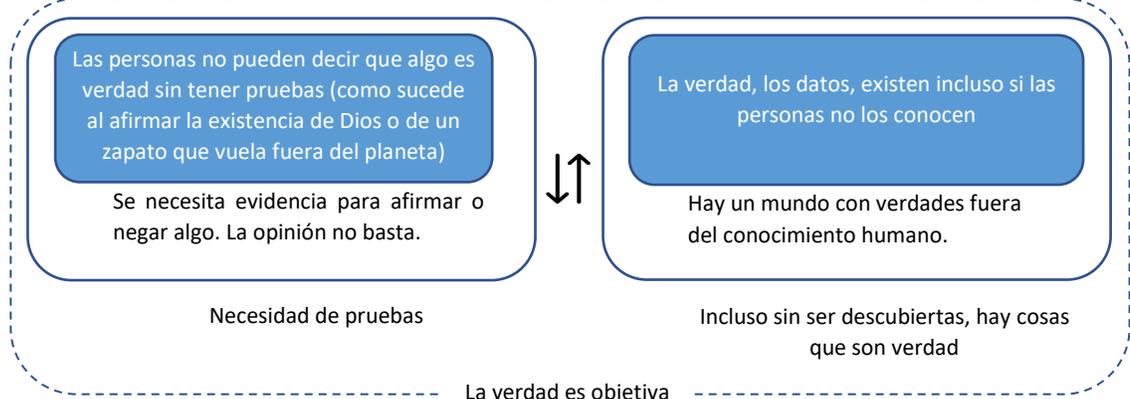


Figura - Debate sobre verdades compatibles (4De)

7.3 Ronda 5 Juego

Escena 6, Plano C- La abogada del diablo. Tras un segundo de silencio, la Presunta Traidora replica que si es necesario suplir algún aprendizaje, entonces “*no hay cualquier conocimiento que pueda ser aprendido*”. Vuelve a leer la tarjeta, y reitera que si uno requiere suplir, entonces no se puede aprender “*cualquier cosa*”. Buscando explicarlo añade que disminuye la cantidad de posibles aprendizajes. En este momento Sic1 levanta la mano queriendo decir algo pero guarda silencio. PT intenta añadir otro elemento, titubea y señala que “se me fue la idea”. Ríe suave, reformula y cierra diciendo que en el caso discutido el caminar se impediría, y por tanto “*las posibilidades no son cualquiera*”.



Imagen 9- G10R5E6 PT usa argumento de Sic1 para contra argumentar: suplir implica que no se puede aprender cualquier cosa

Imagen 10- G10R5E8 Sic2 comenta que “necesitaba decir” comentario final y todas rien.

En esta ronda puede identificarse contraposición de ideas y sostenimiento de desacuerdos, aunque cambiando los planos y temáticas de discusión. Luego de la primera respuesta a la tarjeta “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa” se renegocia y transforma *qué* es lo que discutirán al respecto y durante la ronda se abren distintos flancos de conversación. Flancos que, en ocasiones, son suspendidos por las participantes y algunos retomados hacia el cierre de la conversación.

La “presunta traidora” [PT] defiende que la tarjeta sea verdadera y justifica remitiendo al caso particular de un niño ciego de nacimiento y de otro que nació con espina bífida. Inicialmente propone que no sería necesario enseñar a un niño ciego a escribir con letra ligada porque habría otras maneras de escribir, y refiere a la falta de métodos para lograrlo. Sin juzgar que esto fuese o no necesario, las “sicarias” [Sic] demandan reencuadrar la discusión al terreno de *lo posible*, justificando que algo puede ser innecesario, pero esto no lo hace imposible. Y, con ello, siguen disputando en torno a “lo que es o no posible”. Sic defienden sistemáticamente que, aunque con distinto nivel de esfuerzo, recursos y entrenamiento, se puede aprender/enseñar cualquier cosa, y que los casos en los que esto no se verifica se deben a la ausencia de posibilidades concretas (A3E2E3E6E7). Sic1 añade que un objeto de aprendizaje también puede alcanzarse supliendo cierta conducta, por otra equivalente (A3E6). Por su lado, PT sostiene que en ocasiones esto no sería posible dada la presencia de daño cognitivo y falta de recursos oportunos (A3E4), y respecto a la posibilidad de “suplir” discute que esto sería evidencia que cualquier persona no puede aprender cualquier cosa, ya que implica una reducción del abanico de posibilidades de aprendizaje (A3E6E7).

Las posturas esgrimidas no siempre se implican u oponen, y en su mayoría pueden organizarse en relación a si defienden o rechazan cuán posible es la tarjeta (logos), pero también tomando posición o disputando qué sería lo deseable o bueno (ética) (ver Figura - Organización de ideas disputadas en). En cuanto a qué es *lo posible* se disputan al menos en tres temáticas: (a) limitaciones producto de características individuales -ej. un niño ciego de nacimiento (A3E1)-; (b) rol de los medios y recursos, necesarios o disponibles -ej. entrenamiento, tecnología, docencia (A3E3E6)-; (c) implicancias de la necesidad de suplir actividades en relación con las posibilidades de aprendizaje -caminar o gatear (A3E6E7)-. En cuanto a *lo bueno*, PT y Sic1 aceptan inicialmente que no sería necesario/deseable enseñar competencias que no resultan útiles a personas que presenten alguna dificultad de aprendizaje (A3E1E3), sin embargo suspenden los juicios éticos durante la ronda y circunscriben la discusión en el campo de lo posible. Terminada la ronda, Sic2 retoma el problema ético a partir de la posición docente: qué (no) deberían creer como profesores respecto de las posibilidades de aprendizaje. Pese a manifestar acuerdo, PT desplaza la discusión tematizando lo que como profesionales *debiesen* decir a las personas con las que trabajen (A3E8). Así, terminado el juego, recurren a ética profesional para retomar e intentar resolver la controversia (“*Es que yo creo que los dejan de lado, porque al final es como, uy no, no se puede [...] pero yo creo que...*”), y para escapar de ella (“*Sí, pero yo no sé si le diría a una persona, o una mamá, cualquier persona, [...] porque estás dando expectativas, que quizás tu no puedas cumplir como dentro de tu rango vital*”). Sobre esta segunda idea no discuten, y más bien, asumen acuerdo que permite clausurar la polémica.

A lo largo de la conversación, las participantes sistemáticamente buscan aspectos débiles en el contraargumento de sus oponentes para fortalecer su punto de vista. Por ejemplo, frente al argumento inicial de PT respecto a la innecesidad de enseñar a alguien ciego a escribir con letra ligada, Sic1 defiende que “*si bien puede que no sea lo más eficiente (.), o necesario*”, ella cree “*que el ser humano [...] se puede adaptar para cubrir necesidades y aprender nuevos procesos (.), entonces en teoría si uno en verdad se propusiera como objetivo enseñarle a ese niño ciego a escribir de forma cursiva, podría hacerlo*”. Por otro lado, se identifican desacuerdos *fuera* de los estructurados por el juego. Estos emergen habilitados por la actividad, pero esta no demanda sostenerlos o desarrollarlos. Quizás por ello, las participantes los clausuran rápidamente. Ejemplos de ello son que (i) en la conversación preparatoria entre sicarias, estas suspendan el desacuerdo al encontrar un nuevo argumento lógico que les permitió continuar jugando, o que (ii) en la conversación que tienen las participantes finalizada la ronda -que vuelve a abrir la polémica-, la cierren rápidamente remitiendo a una nueva temática en la que explicitan acuerdo.

¿En qué contexto se desarrolló esta controversia?

Al inicio de la ronda las participantes se ven cansadas y poco involucradas afectivamente, son cerca de las 18.30 horas. Luego de la lectura de la tarjeta, que la PT titubee, se corrija

y distancie al tomar posición, junto a la seriedad y falta de contacto visual inicial entre las participantes, permiten hipotetizar que el tema a discutir les resulta tenso y delicado. Conductas que se agudizan cuando PT ejemplifica sobre la (im)posibilidad de enseñar a escribir a “*un niño ciego*”. Ahora bien, tras las primeras intervenciones de PT y Sic, y sostenidas por las normas que las fuerzan a disentir, logran construir un contexto retórico que parece seguro y cómodo para argumentar -del que llegan a disfrutar-. Comienzan a sonreír cuando identifican alguna brecha en el contraargumento de sus oponentes (A3E2) o cuando PT remite a la figura de un “abogado del diablo”, con la que genera un contexto socioemocional seguro para polemizar sobre temas delicados al distanciarse personalmente de lo dicho (A3E4). Participan de manera cada vez más acalorada de la discusión, y contraponen ideas activa y explícitamente. Se agudiza la controversia cuando las participantes usan lo esgrimido por sus contrincantes para intentar debilitarles y fortalecer la propia postura, y siguiendo las normas, discuten activamente. Con ello, las normas parecen contener y propiciar la discusión, pero las restricciones de tiempo en ocasiones les impide terminar de desarrollar sus argumentos. Es más, acabado el tiempo, la controversia queda abierta -y por ejemplo, Sic1 muestra sus deseos evidentes de intervenir, pero se retiene por las normas-, y la discusión sólo es clausurada por el veredicto de la “padrina” [Pad], quien *no logra distender el desacuerdo*.

El contexto argumentativo generado se caracteriza por dejar fuera los juicios éticos respecto a lo deseable, y les permite concentrarse en analizar qué es “lo posible” críticamente. Terminada oficialmente la ronda, cuando ya no se juzga a nadie en particular, Sic2 levanta alertas sobre las implicancias éticas de la posición acordada e inician una segunda conversación: propiciada por el juego, y el desacuerdo sostenido en este; pero sostenida fuera de los márgenes y restricciones de las normas.

Desde sus inicios, esta ronda no incluye los marcadores lúdicos característicos de la ronda anterior (ej. referencias *juguetonas* a la narrativa y roles del juego durante la conversación), pero las participantes remiten en numerosas ocasiones a las normas y estructura de la actividad, encuadrando la conversación en el contexto retórico propuesto por el dispositivo. Usan las normas de manera autónoma, apropiándose de la actividad y gestionando las interacciones (ej. *PT interrumpe a Sic, preguntándoles por el tema que escogieron para argumentar y detiene el tiempo de respuesta hasta que lo seleccionan - A3E3*), e interrogando a las moderadoras cuando tienen desacuerdos respecto a las reglas (ej. *todas las participantes cuestionan a moderadoras cuando estas aclaran que Sic no contaban con tiempo para preparar una segunda intervención- A3E5*). Las normas permiten a las participantes generar y gestionar espacios para la conversación argumentativa: ejemplo de ello es como en la primera escena las normas promueven tiempo para detenerse y justificar ideas polémicas, y sostener la incomodidad (E1-D), y ofrecen lenguaje a participantes y moderadoras para hablar y evaluar en términos formales estas interacciones (E1-CyE).

Respecto a desacuerdos en torno a las normas entre participantes y Mod, estas últimas las aclaran pero no las transan, y finalmente son acatadas por las participantes. Así, el rol de las Mod emerge como determinante de la estructuración de este contexto argumentativo, habilitando ciertas interacciones, y limitando otras. Ahora bien, en la ronda se identifica una excepción a esta tendencia, explicada por la agencia que asumen las participantes vía los roles del juego. Terminada la ronda (A3E7) las participantes desean continuar polemizando, pero esto es limitado por la estructura de la actividad, es más Sic1 no logra volver a intervenir. Ahora bien, Pad interviene y pide autorización para que PT desarrolle su perspectiva y así poder juzgar. Frente a esta intervención, Mod no remiten a la posición de sometimiento a las normas que habían asumido anteriormente (como si estuviesen a merced de las normas y no tuviesen margen de acción), sino que explicitan su agencia estructuradora, y conceden unos segundos para que PT aclarase. Esta disputa, que descoloca inicialmente a las Mod, es acompañada por sonrisas de Pad y Sic.

Al momento de argumentar, las participantes tienden a responder serias, y no se distancian durante la ronda de la posición defendida; pero aunque no ponen en duda esta posición hasta terminar la ronda, tampoco explicitan adhesión personal con lo afirmado. Tras la toma de posición de Pad, se observan interacciones reparan posibles tensiones relacionales generadas en contexto del ejercicio argumentativo en el marco del juego (A3E7). Así, en tono burlón, PAD lamenta que Sic no hayan ganado, -insinuando potencial revancha dado su desempeño la ronda anterior-, frente a lo que todas ríen. Y luego, Sic1 enfáticamente se distancia de la posición que defendió, volviendo a reír. Con este movimiento, Sic1 se excusa por lo contraargumentado, y remite a la toma de posición forzada propuesta por la actividad como la explicación de su reciente participación. Continuando con la disminución de tensión relacional asociada al ejercicio de disentir, Sic2 se declara conforme con Sic1, pese a que luego se muestra en desacuerdo con esta postura.

Llama la atención que durante la ronda no se distancian y comentan sobre los roles a partir de los cuales conversan -conducta recurrentes en la ronda anterior de este grupo (ver Análisis 1)-; más bien, una vez se involucran, se mantienen discutiendo hasta que la ronda concluye con el veredicto de PAD. Las diferencias respecto a la ronda 4 pueden asociarse a que la tarjeta les resulta familiar -es un tema del que han hablado antes, y acaso para el que cuentan con mayor repertorio conceptual-. Junto a lo anterior, la intervención de las Sic se caracteriza por ser construida colaborativamente entre ambas, y pese a que una de ellas toma la palabra en la mayoría de las ocasiones, ambas participan activamente, se escuchan, conceden y complementan (A3E2).

Cuando Sic2 vuelve a defender su postura fuera de la situación de juego, PT señala creer -y querer creer- en la postura opuesta a la que defendió. Sin embargo, no se retracta de las justificaciones defendidas previamente, y conversa *desconectada* del ejercicio de juego. Ya sin la estructuración de los turnos y posiciones, las participantes se interrumpen, superponen y rápidamente encuentran un punto de acuerdo, y esto implica abandonar los

reparos levantados por Sic2: pasan de hablar de lo que deberían creer [profesionalmente], a cómo deberían conversar de esto con apoderados. Esta suspensión del disenso y cambio del tema de conversación, también se observa en el disenso entre Sic mientras preparan su respuesta, quienes rápidamente encuentran una solución que les permite obviar el desacuerdo al identificar una brecha en el argumento de PT.

Considerando lo ya mencionado, puede comprenderse el modo en el que las participantes argumentan describiendo diferentes personajes que estas asumen durante la conversación. En primer lugar están los personajes propiciados por los roles del juego, que en este contexto por ejemplo habilitan a PT a argumentar. Pero PT también transforma el rol, identificándose en algún momento con una “*abogada del diablo*”, que le permite disentir, y focalizarse en las brechas de los argumentos de sus pares, en contexto de mayor seguridad psicológica -no es *ella misma* la que está discutiendo, sino ella *en* tanto abogada del diablo-. Este personaje le permite distanciarse de lo que ella misma enuncia. La potencia de los roles del juego se observa también en el comportamiento de Sic1, quien *suspende* su opinión durante la ronda, para participar de la tarea (defendiendo algo con lo que está “*muy en desacuerdo*”. Ahora bien, durante la ronda, parecen estar discutiendo como estudiantes de pedagogía sobre un tema relevante. Esta hipótesis permite interpretar el resguardo y seriedad con la que contestan; y distinguirlo de los comentarios de disfrute vinculados al ejercicio argumentativo en el contexto de juego. La risa permite entrar y salir del rol, distendiendo la tarea, al menos para quienes asumen la palabra. Terminada la ronda, las participantes vuelven a discutir, pero ahora ya no desde los roles de juego, o con el orden de estudiantes que obedientemente siguen un conjunto de instrucciones: discuten a partir de exigencias y mandatos profesionales, que presentan otros criterios de calidad de discusión -como serían los juicios respecto a la rectitud valórica y el actuar profesionalmente-, que llevan a clausurar rápidamente los conflictos mediante mandatos éticos frente a los que manifiestan acuerdo.

A propósito de analizar el involucramiento, esta ronda permite ilustrar cómo en este juego serio las participantes no siempre remiten a la situación de estar jugando. Mientras conversan, discuten “en serio”, serias y determinadas al momento de analizar y disputar las ideas. Pese a que no se refieran a este, esto sigue siendo un juego en la medida que las participantes se involucran en un espacio-tiempo con reglas definidas, que crea un mundo en el que pueden argumentar. Pero abordan la temática con particular seriedad. Es más, Sic2 y Pad, quienes en la ronda anterior bromearon constantemente con la narrativa, se muestran subsumidas en la discusión, sin realizar comentarios al margen. Sic1, quien remite más al juego en esta ronda, restringe los comentarios a momentos clave de transición.

Esta ronda permite ilustrar potencialidades y limitaciones del juego. El juego permite sostener una controversia y tematizar algo inicialmente incómodo y, con ello, habilita conversaciones que probablemente no aparecerían de manera espontánea -ej. argumentar

contra algo que creo-. Con las normas y roles, demanda posponer la resolución de una controversia que de lo contrario se clausuraría apresuradamente. Pero además, fuera de las conversaciones estrictamente normadas, permite la emergencia de conversaciones fuera del juego, pero posibilitadas por este. Ahora bien, una limitación del dispositivo en esta ronda es que, si bien permite/habilita contraargumentar, no les demanda a las participantes tomar distancia respecto a lo que van discutiendo, y contrastarlo en relación con su punto de vista. Y por otro lado, el juego no asegura retomar aquellos argumentos esgrimidos “en la vida real”. Hay ciertos objetos o contenidos que las participantes exponen a ser discutidos en contexto del juego (en este caso discuten en el juego sobre qué sería *lo posible*), pero en esta ronda evitan discutir aspectos que remuevan su identidad profesional. Cuando clausuran la conversación en el contexto del juego, remiten al plano profesional, pero obvian lo discutido en el juego. Así, puede inferirse que la temática resulta sustantiva profesionalmente, pero abordan esta dimensión fuera del contexto de juego. Es necesario observar qué es lo que se somete a contraposición en contexto de juego (y qué no), y si hipotetizamos o no regularidades entre grupos o tarjetas.

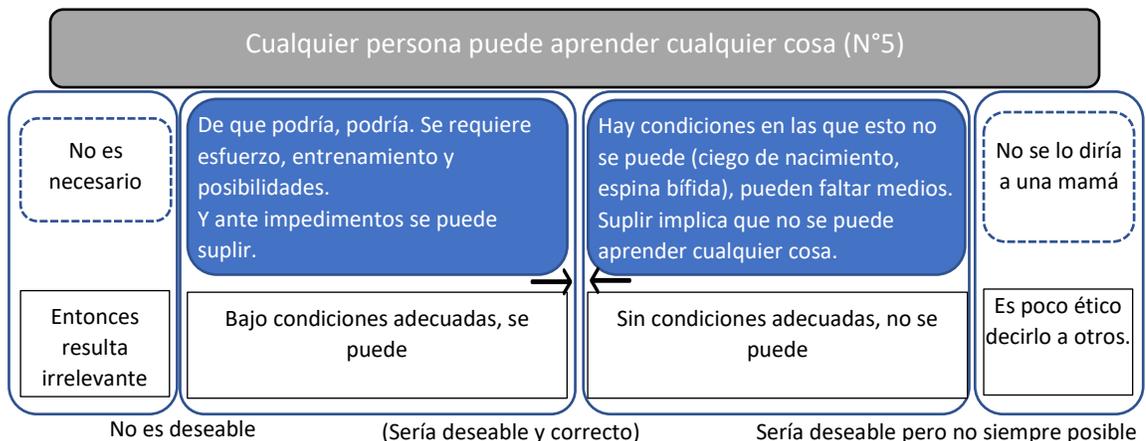


Figura - Organización de ideas disputadas en Ju5

7.4 Ronda 5 Debate

Escena 4, Plano B- Contraargumentación jactanciosa. Ambas contraargumentadoras leen la tarjeta en voz alta y sonriendo (acaso burlescamente) la pregunta de la guía que refiere a la posibilidad de que un niño de 2 años pueda aprender a multiplicar. La contraargumentadora1 responde la pregunta retórica que formulan, con una negativa rotunda (“no puede”) mientras hace un gesto humorístico con la mano. Mod2 mira a Mod1 riendo y con un gesto bromea respecto al tono jactancioso y triunfal de la intervención de Contr1. La jueza, quien sigue toda la conversación seria y atentamente, ríe frente a la intervención de Contr1, y respalda el gesto de esta.



Imagen 11- G10R5E7 Entre risas, contraargumentadoras buscan cómo contraargumentar, todas ríen. Imagen 12- G10R5E8 Arg señala acuerdo con importancia del contexto, pero insiste que no es lo que están discutiendo.

En la ronda existe contraposición de ideas respecto a la tarjeta “cualquier persona puede aprender cualquier cosa”. Ahora bien, durante la ronda la controversia se desplaza: luego del primer intercambio entre quien argumenta y las contraargumentadoras, la argumentadora elude cuestionar las justificaciones esgrimidas, y conduce la conversación a disputar los límites de la tarjeta (ver Figura 3- Desplazamiento de controversia de ideas De5). Y tras esto, ambas duplas se orientan a dirimir la apropiada interpretación de la tarjeta, en la medida que les permite sostener su respuesta inicial y ponen en jaque a la posición defendida por la otra dupla. Este desplazamiento de tema de debate les permite seguir disintiendo y defendiendo que la tarjeta sea V o F, sin que esto exija que los argumentos iniciales se sostengan u opongan.

La Argumentadora comienza defendiendo que la tarjeta sería “demasiado verdadera”. Justifica creer y sentir que el aprendizaje excede a las capacidades personales y añade que a través de distintos métodos cualquier persona podría aprender cualquier cosa. Frente a esto, las contraargumentadoras mencionan un conjunto de situaciones en las que esta afirmación puede no ocurrir. Así, señalan que pese a existir métodos que pueden ayudar a aprender, en el caso de personas con Necesidades Educativas Especiales [NEE] “se reducen muchísimo las posibilidades de aprendizaje” y por lo tanto no se podría aprender cualquier cosa. Refieren también a circunstancias en las que las personas no tienen cubiertas sus necesidades básicas, y a la necesidad de considerar limitaciones etarias, ejemplificando que un niño de dos años no podría aprender a leer. Frente a esto, Arg refuta señalando que estudiantes con NEE y quienes no cuenten con sus necesidades básicas cubiertas pueden aprender si cuentan con los métodos y posibilidades adecuados. Y en

esta línea, disputa que la tarjeta remita a alguna condición o temporalidad concreta (“*sin importar, y dejando de lado lo de las necesidades*”- A3E5; “*acá no estamos hablando del tiempo*”- A3E6). Frente a este cuestionamiento, las Contraargumentadoras rechazan que se pueda pensar el aprendizaje idealizada y descontextualizadamente, y cuestionan que la Argumentadora asuma que existirá “*sí o sí la forma de aprender*”.

Cuando aparece este argumento -que podría haber permitido releer lo discutido-, se observa cómo las participantes eluden la discusión en el plano de ideas recurriendo a la estructura polarizada de la actividad. Cada grupo sostiene, y repite, su comprensión de la tarjeta en función de la definición de aprendizaje que asume que esta implica. Y, en función de esta definición, defienden si la tarjeta resulta verdadera o falsa. En concreto, no es que argumentadora niegue o cuestione la relevancia del contexto para promover aprendizajes. Ni tampoco que contraargumentadoras necesariamente defiendan que hay personas que no pueden aprender ciertas cosas en ninguna circunstancia. Más bien, estructuran el desacuerdo en función de si la tarjeta refiere a una noción abstracta de aprendizaje -acaso como declaración de principios-, o si está describiendo en concreto el proceso de (no) aprendizaje de las personas -que ocurriría en contexto, y requiere que se cumplan condiciones mínimas necesarias-.

En su primera intervención, Arg menciona a las “capacidades personales” como algo que no sería determinante para que alguien pueda o no aprender cualquier cosa. Y esta es una idea que tangencialmente es cuestionada por las contraargumentadoras al remitir a la reducción de posibilidades de aprendizaje en el caso de personas con NEE. Sin embargo esta idea no es retomada por Arg, ni luego confrontada directamente por las Contraargumentadoras, pese a su cercanía con el tema que siguen argumentando -el lugar del contexto en las posibilidades de aprendizaje-. Y, si bien tenían posibilidad de trabajar esta controversia, la eluden encapsulando la discusión en definiciones que les permiten defender las posiciones estipuladas por la actividad, pero que no requieren en realidad discutir las ideas en juego. En este sentido, si bien enfatizan y sostienen el ejercicio de polemizar entre grupos, no polemizan respecto a las capacidades, que justamente tenía el potencial de ser sustantivamente polémico. Por otro lado, las participantes no remiten a juicios éticos explícitos al momento de argumentar, sino más bien encuadran la conversación en términos racionales.

En términos de las estrategias con las que las participantes argumentan, Arg comienza con una afirmación de carácter general. Y es también mediante una afirmación general que inmuniza su postura y elude potenciales conflictos (ej. al decir que lo que están defendiendo no implica que sea “*más o menos difícil*”, sino que “*se puede lograr*”, “*al final siempre se va a poder lograr*”; defendiendo que no están discutiendo “*las condiciones en las que va a estar esa persona*”, ya que esto “*sería meternos en temas muchísimo más complicados y muchísimo más grandes de lo que queremos abarcar acá*” -A3E8). Por su parte, las contraargumentadoras responden particularizando y remitiendo

a circunstancias específicas en las que las personas no logran aprender. Y luego, frente a la respuesta inmunizada de la Argumentadora, contestan también proponiendo otra definición que las blinda justamente relevando la importancia de las situaciones particulares: no se puede aprender descontextualizadamente, es problemática una concepción idealizada del aprendizaje (ej. *“ustedes piensan que en verdad al sordo [que quiere aprender música] se le van a dar todas las condiciones y no se están poniendo como en verdad en (.) como en la posibilidad de todas las personas y todas las condiciones que se pueden dar (.) adversas o no”*, *“uno aprende en contexto”* A3E8). Ahora bien, la disputa respecto a qué definición de aprendizaje opera en la tarjeta, es justamente lo que las prevé de discutir justificaciones e ideas sustantivas que han ido mencionando, y sostenerse en un ejercicio de oposición que niega cómo la dupla opuesta define su postura.

No se observan controversias que se desarrollen fuera de las oposiciones definidas por las normas. El único cuasi desacuerdo identificado fue cuando las contraargumentadoras preparaban su primer contraargumento y evalúan posible desacuerdo respecto a usar una de las afirmaciones de la guía. Una de ellas pregunta si la otra está o no de acuerdo con una temática propuesta, la segunda explicita que no lo utilizaría, y de inmediato cambian el tema y buscan otra temática, sin discutirlo.

¿En qué contexto se desarrolló esta controversia?

Al inicio se observa que asumir los roles tensiona a las participantes. Por la estructura de la actividad, el rol de argumentadora gira pero los otros roles se asignan en cada ronda. En esta oportunidad nadie se ofrece voluntariamente, y los moderadores distribuyen los roles, cuidando distribuir roles por los que aún no habían pasado todas. En este momento, al asignar el rol de Jueza, la implicada comenta riendo que no quería este rol, por su dificultad. Todas ríen frente a este comentario y Arg y Jueza difieren respecto a cuan de los roles es el *“más entretenido”* -callando respecto a cuál es el más amenazante-.

Una vez comenzada la actividad, se les ve disfrutar del ejercicio de contraposición, sonriendo sobre todo cuando polemizan y disienten. Hablan apasionada y desafiantemente, y sonríen. Sin embargo, cuando escuchan lo hacen serias y tensas. Al igual que en la ronda 4, por medio de la risa y humor generan un contexto seguro para argumentar (riendo de cuantos dulces han comido, nerviosas en la actividad). Ríen poco al defender o disputar ideas, salvo en un par de ocasiones en las que alguien expresa algo en tono humorístico. Sin embargo, ríen reiteradamente ante la futura tensión en intersticios o cambios de turno, distienden y comentan sobre el modo en el que se está estructurando la actividad, y con ello retoman el ejercicio (ej. Contr1 comenta riendo antes de responder *“que no sé cómo decirlo**”*- A4E7; Apoyo bromea caricaturizando persistencia de contraargumentadoras diciendo *“no, no me rendiré”*, todas ríen – A3E7). A diferencia de la ronda anterior no comentan sobre la dificultad de la tarea.

En la fase preparatoria, todas comentan entre risas estar *nerviosas* ante la contraposición que anticipaban previo a la lectura de la tarjeta, sin embargo a lo largo de la conversación no se ven ansiosas, y se ven cómodas y disfrutando de la contraposición. Pese a que en ocasiones a las Contraargumentadoras les cuesta construir contraargumentos, persisten y logran formular nuevos contraargumentos. En estos momentos de preparación, las contraargumentadoras comentan y se distancian de lo tanteado. Pero al dirigirse a sus oponentes no se distancian de lo afirmado, y parecen defenderlo personalmente (esto puede deberse al contexto en el que están conversando). Hacia el final de la ronda, la Jueza destensa y repara. Las participantes habían estado discutiendo concentradas y apasionadas (casi exasperadas), frente a lo que la jueza valora el desarrollo argumentativo de ambas duplas, conciliando. Y luego, con recursos humorísticos y generando suspenso, otorga el veredicto (gana la Argumentadora), frente al que todas ríen. Ya en los comentarios finales Contr1 vuelve a bromear con estar “*sufriendo*” en la actividad, y todas ríen.

Esta es la última ronda de este grupo, y tienen prueba en el siguiente bloque. Sin embargo, sólo refieren a la prueba cuando la dupla de contraargumentadoras tomó 5 minutos para preparar su primera respuesta. El resto del tiempo se mantienen involucradas en la conversación.

La Argumentadora cuenta con la ayuda de una compañera para preparar su respuesta (Apy). Y en este contexto llama la atención que ambas duplas preparan sus respuestas colaborando involucradas en la preparación. Parafrasean en la fase pública lo conversado en las fases preparatorias, en voz baja pero audible por el grupo, tomándose en serio este momento de colaboración. Pero, aunque la preparación ya es cuidada, al momento enfrentarse a la otra dupla son más agudas al replicar, aspirando cuestionar la justificación defendida por estas (y no sólo defender la postura opuesta). Para contestar utilizan constantemente la guía de apoyo, toman notas y las leen cuando preparan su intervención en duplas. Así, en esta ronda resulta fundamental la constitución de equipos, mostrando complicidad y colaboración incluso antes de que lo mandasen las normas, observándose distintos gestos de apoyo. Un ejemplo de esto es la arenga de quien Apoya a Arg, justo antes de que replique, diciéndole “*contigo compañera*”.

Durante esta ronda las participantes se muestran empoderadas en sus roles y manejan las reglas, al punto de ser ellas -a partir de las atribuciones que les otorgan los roles- quienes estructuran mayormente los momentos y fases, y también el ambiente/clima en el que discuten. Así, resulta particularmente activo el rol de quien argumenta en cuanto a comenzar con la actividad, marcar las distintas etapas y velar por el cumplimiento de las normas -callando incluso a Apy en una ocasión por apoyarla en voz alta, mientras todas ríen al marcar esta trasgresión-. Por su parte la jueza cumple un rol fundamental en la generación de ambiente, y reparación al cierre. Contr, por su parte, flexibilizan las normas, regulando cuando y como preparan contraargumentos. Los Mod sobre todo participan activamente en un comienzo, distribuyendo los roles, sin embargo se limitan al momento

de regular tiempos e interacciones. Esto se asocia a que las participantes se tomen más tiempo para contestar (más de 5 minutos duró la fase preparatoria inicial de las contraargumentadoras), y que hacia el final la Argumentadora y las Contraargumentadoras alcancen a interactuar en una conversación extensa. Durante los tiempos de preparación, en particular de las Contraargumentadoras, se observan momentos de silencio previo a retomar con la preparación de sus respuestas. El no manejo del tiempo no demanda a las participantes acotar sus intervenciones.

En reiteradas ocasiones las participantes vuelven a leer la tarjeta, y posicionar sus respuestas en relación con esta. Las participantes entran en el rol de quien está implicado debatiendo, y sostienen esta actitud durante toda la conversación. Es más, parecen usar la dinámica antagónica en ocasiones de manera lúdica, por ejemplo mirando con cara desafiante y sonriente a la dupla opuesta antes de que estas logren articular contraargumento (A3E8). Ahora bien, en ocasiones parecen distanciarse de este modo de involucramiento, comentándolo entre risas sobre el modo en el que están conversando (ej. cuando Arg ríe avergonzada al sentir que todos la escuchan y observan preparar su primera respuesta junto a Apy (A3E5), y cuando ríen ante un giro brusco de Contr1, que involucrada buscaba comentar algo con Contr2 antes de que Arg terminase su intervención).

Respecto de las interacciones habilitadas por esta situación de debate, la ronda permite pensar en cómo el debate promueve la disputa, sosteniéndose y construyéndose espacios de oposición. Así, resulta una conversación no natural, dispuesta de modo tal que, acentúa el desacuerdo y (sobre)polariza. Sin embargo, la disputa se desplaza y parecen no reconocerlo, y no vuelven a su postura inicial. La revisión de la propia postura no es forzada por la actividad. Sin embargo, vía la disputa permite elaborar y mejorar argumentos en las distintas iteraciones. Por otro lado, en cuanto a las normas, las participantes se apropian de estas, pero resultan más laxas. La actividad es menos normada por los moderadores, y con estos parecen relacionarse con el dispositivo distinto de su relación con el juego. Quizás por esto, o por la falta de una narrativa, se observa que las participantes casi no se alejan del ejercicio argumentativo para comentar sobre la propia discusión. No empuja a hablar sobre lo que estamos haciendo.

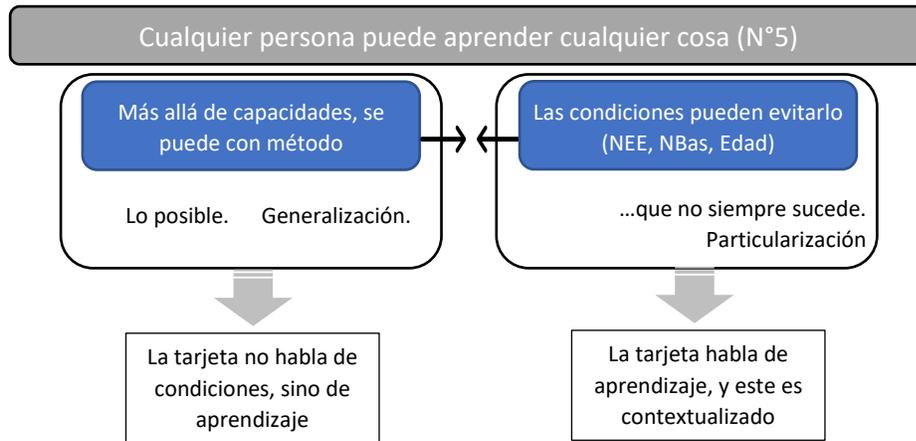


Figura 3- Desplazamiento de controversia de ideas De5

Anexo 8- Notación de transcripción (basado en el sistema de transcripción de Jefferson)

<u>Signo</u>	<u>Descripción</u>
(.)	Pausa corta, pero notoria
(0.7)	Pausa mayor a 0.5 segundos
xxx::::	Extensión del sonido
[...]	Discurso sobrepuesto
((xxx))	Información de contexto y comentarios
(xxx)	Habla poco clara o incomprensible
xxx	Palabra dicha riendo
**	Risa
xxx¿	Tono de pregunta (entonación baja y sube de inmediato)
TC	Tiempo en el que transcurre la interacción
PT	Presunta Traidora (quien argumenta en el juego)
S1	Sicaria 1 (contraargumenta en el juego)
S2	Sicaria 2 (contraargumenta en el juego)
P	Padrino o Padrina (quien juzga en el juego)
Arg	Argumentadora (quien argumenta en el debate)
C1	Contraargumentadora 1 (contraargumenta en el debate)
C2	Contraargumentadora 2 (contraargumenta en el debate)
J	Jueza (quien juzga en el debate)
Apy	Quien apoya a la Argumentadora a preparar su respuesta

Anexo 9- Transcripción simple de las Rondas analizadas

9.1 Transcripción simple Ronda 4 Debate

Mod1 Entonces

TC 00:00:03.303 - 00:00:04.347

Argumentadora A mí

TC 00:00:04.260 - 00:00:05.173

Mod1 A ti Quienes (.) contraargumentan;

TC 00:00:05.152 - 00:00:07.749

Juez Eh, me toca ser jueza

TC 00:00:13.456 - 00:00:15.282

Mod1 A ti te toca ser juez* ((todas**))

TC 00:00:15.239 - 00:00:16.624

Mod2 ¿A quién no le ha tocado contraargumentar?

TC 00:00:17.647 - 00:00:19.643

SD (0.88)

Apoyo Todas ¿o no?

TC 00:00:20.531 - 00:00:22.052

Contrarg2 [...] Todas contraargumentamos, sí [...]

TC 00:00:21.567 - 00:00:23.864

Mod1 [...] Todas (han) contraargumentado una vez y les tiene que tocar al menos dos veces así que están perfecto (.) escojan ¿Quién quiere?

TC 00:00:22.068 - 00:00:28.430

Mod2 **

TC 00:00:26.397 - 00:00:28.266

SD (0.39)

Contraarg 1Ya, yo puedo de nuevo

TC 00:00:28.656 - 00:00:30.430

Contrarg2 Ya, yo igual contraargumento

TC 00:00:33.635 - 00:00:35.018

Mod1 Perfecto

TC 00:00:34.990 - 00:00:35.923

SD (0.06)

Contraarg 1 (cámbiense de lugar)

TC 00:00:35.992 - 00:00:37.082

Contrarg2 ¿Te cambio de lugar?***
TC 00:00:36.054 - 00:00:37.541

Argumentadora Ya
TC 00:00:36.981 - 00:00:38.127

Apoyo (Tú vente para acá) ((a Jueza))
TC 00:00:38.621 - 00:00:39.741

Argumentadora ¿puedo sacarla?
TC 00:00:43.690 - 00:00:44.870

Mod1 Eh::, puedes sacarla, sí
TC 00:00:45.690 - 00:00:46.600

Juez ((en cuanto se cambia de puesto, toma el lápiz para registrar la conversación))
TC 00:00:47.900 - 00:00:56.038

Argumentadora Dice (0.2) ((lee)) Ciertas verdades universales realmente existen, incluso si aún no las hemos descubierto
TC 00:00:48.197 - 00:00:56.624

Apoyo ((mueca))
TC 00:00:54.066 - 00:00:55.240

Mod1 ((sonrisa reprimida))
TC 00:00:54.066 - 00:00:55.240

Mod2 ((sonrisa reprimida))
TC 00:00:54.066 - 00:00:55.240

Juez ((levanta la vista de la mesa y mira a participantes. Al mirar a arg/apoyo, abre los ojos y esboza sonrisa/sorpresa.))
TC 00:00:56.112 - 00:00:59.089

Apoyo (Qué difícil)
TC 00:00:57.355 - 00:00:58.286

Mod1 ((*))
TC 00:00:57.611 - 00:00:58.960

Contrarg2 (¿Antes?)
TC 00:00:57.870 - 00:00:58.441

Apoyo ((mira a participantes sonriendo con los ojos abiertos))
TC 00:00:58.292 - 00:00:59.454

Argumentadora Sí, a ver. (.) Veamos
TC 00:00:58.687 - 00:00:59.760

Mod2 ((* y mira a Mod1))
TC 00:00:59.430 - 00:01:01.011

Argumentadora Ciertas verdades universales realmente existen (.), incluso si aún no las hemos descubierto (.)
TC 00:00:59.760 - 00:01:05.800

Apoyo ((De sonrisa, lentamente pasa a una expresión seria, . Frunce ligeramente las cejas y mira de reojo a Arg))
TC 00:00:59.906 - 00:01:07.465

Contrarg2 ((Se acerca a leer detrás del hombro de Arg. Realiza mueca))
TC 00:01:00.425 - 00:01:05.979

Juez ((mira la cámara))
TC 00:01:01.743 - 00:01:03.967

Argumentadora ¿Realmente existen para quién? ((Mira a Mod))
TC 00:01:05.800 - 00:01:07.604

Contrarg2 ** ((mueca))
TC 00:01:08.010 - 00:01:08.598

Apoyo **
TC 00:01:08.167 - 00:01:09.292

Mod1 ((mueve los brazos sin dar respuesta)) ((Apoyo **))
TC 00:01:08.281 - 00:01:09.298

Argumentadora ((murmurando)) (ciertas verdades universales realmente existen)
TC 00:01:11.121 - 00:01:14.396

Argumentadora ((2 seg de silencio))
TC 00:01:14.440 - 00:01:16.069

Argumentadora Yo creo que es falso (.), porque me tomo eh, ¿Tiene que ser necesariamente con el tema de la educación?
TC 00:01:16.135 - 00:01:21.420

Juez ((Cuando Arg manifiesta su posición (f) toma el lápiz y lo registra))
TC 00:01:18.122 - 00:01:20.854

Mod1 No
TC 00:01:21.190 - 00:01:21.752

Argumentadora Porque yo lo tomo, lo tomo por ejemplo con Dios (.). Yo no soy creyente (.), pero la gente:: afirma que:: Dios existe (.) sin incluso tener una prueba concreta de que existe ((mueve las manos

haciendo movimientos circulares mientras explica)). Entonces para mí es falso (.), porque me (guío) de ese ejemplo, y:: hasta que no me muestren ((golpea la palma de su mano con el reverso de la otra dos veces)) pruebas concretas de que existe (.), todavía no:: (.) no puedo afirmar de que existe realmente.TC 00:01:21.979 - 00:01:46.321

Juez ((En cuanto empieza a justificar, mira a Arg y durante esta intervención oscila su mirada entre Arg y la mesa, salvo mirar rápidamente a Mod cuando Arg menciona a Dios y hacia el cierre del argumento -entonación- baja la mirada a la mesa mirando rápidamente a Contr1. Cuando apoyo la mira notoreamente, evita mirarla y levanta la mirada de su hoja deteniéndose en Arg))

TC 00:01:22.283 - 00:01:43.361

Apoyo ((mira rápidamente a Juez))

TC 00:01:26.055 - 00:01:27.034

Argumentadora Sí. No sé si está bien guiada mi:: (.), mi respuesta con la::, con la afirmación

TC 00:01:46.552 - 00:01:53.340

Apoyo ((revisa guía de apoyo))

TC 00:02:07.671 - 00:02:10.033

SD (0.09)

Apoyo ((Mientras revisa guía de apoyo mira en silencio a a Mod1, Contr2, su guía;y luego a Arg, Mod y guía))

TC 00:02:10.128 - 00:02:14.835

Mod1 ** ((mirando a Contr2))

TC 00:02:10.459 - 00:02:11.527

Contrarg2 ((Mira a Mod, *))

TC 00:02:10.656 - 00:02:11.682

Argumentadora ((Mira a Mod1 y sonríe))

TC 00:02:11.038 - 00:02:12.228

Juez ((Mueca - mira a Arg y Apoy, aprieta los labios y los levanta levemente. Toma su guía de apoyo y revisa los temas))

TC 00:02:11.662 - 00:02:16.569

Contrarg2 Qué difícil ((mirando a participantes))

TC 00:02:12.088 - 00:02:13.468

Argumentadora (Difícil) (.) (ta complica) ((asiente repetidas veces)), está complicada**

TC 00:02:12.407 - 00:02:15.345

Mod1 Está difícil. Esta tarjeta en general es complicada

TC 00:02:13.000 - 00:02:17.920

Contraarg 1 ((lee frase de guía de apoyo)) ("las características innatas de los sujetos ¿Cómo influye el xx (.) en los procesos de aprendizaje?", porque (.) para ciertas cosas va como verdad universal algo y para otras personas por otra cosa, entonces cómo va a ser, como (xx) universalidad, como no se pos, Dios, (xx) creen en un Dios, otro Dios, no sé**) ((murmurando a C2))
TC 00:02:13.440 - 00:02:37.560

Argumentadora ((Asiente))
TC 00:02:16.143 - 00:02:18.441

Juez ((Lee guía de apoyo, subraya una de las afirmaciones y toma notas. Mientras revise mantiene expresión pensativa, arrugando los labios e inclinándolos hacia la derecha))
TC 00:02:16.731 - 00:02:45.999

Argumentadora **
TC 00:02:37.150 - 00:02:38.324

Apoyo **
TC 00:02:37.150 - 00:02:38.324

Contraarg 1 (No sé cómo llevarlo, pero tengo como una idea)*
TC 00:02:38.336 - 00:02:39.828

Apoyo ((Apoyo revisa la guía de apoyo))
TC 00:02:50.582 - 00:02:54.927

Contraarg 1 ((apunta algo en la guía)) (ese puede ser)
TC 00:02:53.991 - 00:02:56.011

Argumentadora ¿Tú me vas a apoyar?
TC 00:02:54.159 - 00:02:55.399

Apoyo Sí, ((Asiente)) (.) No sé si te sirva, pero::((mientras levanta las cejas))
TC 00:02:55.290 - 00:02:57.600

Juez **
TC 00:02:55.360 - 00:02:56.929

Contrarg2 (xx) (Toda teoría científica)
TC 00:02:55.558 - 00:02:59.593

Contraarg 1 ((vuelve a apuntar algo en el texto)) (esa)
TC 00:02:56.755 - 00:02:59.651

Juez (No sé si pueda, pero::) ((bromeando con Arg y Apoy))
TC 00:02:59.918 - 00:03:01.056

Mod2 (xx)

TC 00:03:01.313 - 00:03:02.478

Juez Está difícil

TC 00:03:02.197 - 00:03:03.304

Contrarg2 (Me pasa que:: tengo como la idea (.) , pero no sé cómo (.), como puedo dar bueno::s (.) argumentos (.) por ser encuentro que sí es verdadero (.), porque:: no se:: por algo se:: encuentran como diferentes cosas científicas ¿cachai?, para llegar a pensar que cosas que no xx son verdaderas ¿cachai? (0.3) pero sé cómo (0.2), como un buen argumento)(murmurando))

TC 00:03:03.604 - 00:03:31.661

Argumentadora ((asiente)) Está difícil ((suspira))

TC 00:03:04.207 - 00:03:06.400

Apoyo ¿Cuál es la...?

TC 00:03:06.346 - 00:03:07.466

Mod2 Te salvaste

TC 00:03:06.848 - 00:03:08.011

Contraarg 1Una idea

TC 00:03:07.523 - 00:03:09.372

Juez Sí ((hace gesto de alivio))

TC 00:03:08.078 - 00:03:09.397

Mod1 **

TC 00:03:09.034 - 00:03:09.755

Mod2 **

TC 00:03:09.034 - 00:03:10.952

Juez *

TC 00:03:09.452 - 00:03:11.079

Apoyo (Ciertas verdades universales) ((mira tarjeta problema y guía de apoyo, ceño fruncido y cejas caídas hacia los lados, encaramada en la silla, tensa))

TC 00:03:10.400 - 00:03:30.269

Argumentadora ((Mira tarjeta problema))

TC 00:03:10.919 - 00:03:30.269

Juez ((Se acerca a mirar la tarjeta, se reclina en el asiento mientras cruza los brazos y mira sus uñas))

TC 00:03:16.598 - 00:03:30.269

Contraarg 1 (¿cuál era la pregunta? ¿dónde está?)

TC 00:03:30.600 - 00:03:32.682

Contrarg2 Ahí ((señala))
TC 00:03:31.802 - 00:03:32.429

Argumentadora Ai, lo siento
TC 00:03:31.906 - 00:03:32.964

Mod1 **
TC 00:03:32.674 - 00:03:33.592

Apoyo Está muy peluda ((frunce el ceño))
TC 00:03:33.788 - 00:03:34.999

Contraarg 1 (Las verdades universales realmente existen, incluso xx)
((murmulla))
TC 00:03:35.090 - 00:03:39.593

Argumentadora ((asiente)) Si
TC 00:03:35.154 - 00:03:36.290

Mod1 ((Asiente))
TC 00:03:40.220 - 00:03:42.139

Apoyo (¿Dijiste falso o verdadero?)
TC 00:03:42.000 - 00:03:45.353

Apoyo **
TC 00:03:45.534 - 00:03:46.359

Argumentadora ** (.) Yo dije que era falso
TC 00:03:45.572 - 00:03:48.152

Contraarg 1 (Si algo no existiera, o sea si (.) No sé cómo más decirlo pero sería como muy sintético, como ¿por qué estamos parados? (0.2), como si no fuera universal la:: ((realiza un gesto con la mano)) la::: (.) la gravedad (.) Como si no fuera una verdad (.) ((murmurando))
TC 00:03:46.400 - 00:04:05.180

Apoyo Shs::: Qué difícil. Mjm ((suspira))
TC 00:03:58.277 - 00:04:01.062

Juez Estresadísima la "Cate" (**)) ((le toca la espalda))
TC 00:04:00.429 - 00:04:04.840

Contrarg2 (xx) ((trata de ayudar a encontrar la palabra))
TC 00:04:00.930 - 00:04:02.162

Argumentadora (** agita la mano en torno al pecho))
TC 00:04:01.041 - 00:04:03.320

Apoyo Te juro que yo no puedo pensar en tan poco
TC 00:04:03.385 - 00:04:06.393

Contrarg2 Ya, claro
TC 00:04:05.572 - 00:04:07.436

Contraarg 1 (¿Cómo estaríamos acá?, ¿cachai? (.) como existe)
TC 00:04:08.249 - 00:04:13.560

Apoyo Te juro que voy a soñar con la cuestión (.) Ciertas
verdades...
TC 00:04:13.844 - 00:04:17.186

Juez **
TC 00:04:14.757 - 00:04:15.662

Mod1 **
TC 00:04:14.757 - 00:04:15.662

Contrarg2 (Ai, no sé, encuentro (.) tenemos los puntos como muy::
(.) como en el aire)
TC 00:04:16.697 - 00:04:23.287

Juez Igual me hubiera (gustado) contestar esta
TC 00:04:20.300 - 00:04:22.986

Contraarg 1 Sí
TC 00:04:21.952 - 00:04:22.708

Mod1 *
TC 00:04:22.379 - 00:04:24.000

Apoyo ¿Por qué no estai en derecho tú?
TC 00:04:25.727 - 00:04:27.505

Juez ¡No, que asco! Me muero
TC 00:04:27.305 - 00:04:28.323

Contrarg2 (las verdades universales realmente existen) ((leyendo))
TC 00:04:28.464 - 00:04:31.720

Apoyo ¡Cómo qué asco!
TC 00:04:28.491 - 00:04:30.424

Juez Mi herman(a) estudia derecho
TC 00:04:31.596 - 00:04:32.842

Contrarg2 (Tenemos que decir que si::(.) si es que (.) obviamente
sí hay cosas que son verdades, pero:: no sé si:: (.) ¿qué ejemplo
podemos?)
TC 00:04:32.882 - 00:04:43.055

Apoyo ((revisa guía de apoyo))
TC 00:04:36.414 - 00:04:43.630

Contraarg 1 (xx los científicos lo que hacen es buscar esa verdad, y estudiar (.) por qué es verdad, y:: (.) y como (.) la ca(.) de por qué es eso, como sustentar eso)
TC 00:04:41.777 - 00:04:53.927

Apoyo Este es tuyo ¿o no? ((a arg))
TC 00:04:44.002 - 00:04:44.895

Argumentadora ((asiente))
TC 00:04:45.362 - 00:04:46.457

Juez ((con la punta del lápiz toca la espalda de apoyo))
TC 00:04:52.342 - 00:04:54.105

Apoyo No::
TC 00:04:53.889 - 00:04:54.759

Juez (no te rayé) ((a apoyo))
TC 00:04:55.374 - 00:04:56.350

Mod1 ¿Están listas?
TC 00:04:56.880 - 00:04:57.880

Contraarg 1 No sé**
TC 00:04:58.360 - 00:05:00.114

Contrarg2 **
TC 00:04:59.360 - 00:05:00.114

Mod1 Denle no más
TC 00:04:59.976 - 00:05:01.012

Contraarg 1 Cómo que sí pero::, ya
TC 00:05:00.640 - 00:05:03.120

Mod2 ((Apunta algo a Mod1))
TC 00:05:01.013 - 00:05:02.233

Mod1 Sí
TC 00:05:02.705 - 00:05:03.378

Contraarg 1 Nosotras creemos que ciertas verdades real(.)mente existen incluso si aún no las hemos descubierto, y eso que es verdad (.) porque:: al fin y al cabo nosotras nos vamos com pal el otro lado, como de la ciencia. Entonces como que siempre va a haber algo que::, (.)o sea como que el rol del científico es buscar(.) sustentar el por qué eso es cierto. Como por qué estamos nosotros parados acá y eso

es algo universal, como que todos, todos estamos acá (.) parados y si nos caemos (.) es por la fuerza de gravedad. Y eso no p, no se puede negar de que no es algo universal (.), porque existe en este universo (.). Entonces como que si aún no se busca::, (.) como tú decías (.) Dios, entonces el rol de:: ciertas personas va a ser por, buscar que eso es universal y que es una verdad y que e existe para todos (.). Entonces como que nosotros creemos que sí, que hay ciertas verdades que son universales (.), que se dan para todos (.) y se dan más en las cosas científicas.TC 00:05:03.305 - 00:05:58.600

Mod2 Mm

TC 00:05:05.505 - 00:05:05.936

SD (0.06)

Mod1 (una vuelta más y terminamos)

TC 00:05:06.000 - 00:05:07.338

SD (9.91)

Mod1 (¿era a las cinco y media?) ((A mod2))

TC 00:05:17.251 - 00:05:20.000

Mod2 Mm

TC 00:05:19.419 - 00:05:20.001

SD (0.12)

Mod1 ¿Cinco y media? Estamos bien

TC 00:05:20.127 - 00:05:22.500

SD (0.94)

Mod2 (O sea 5 minutos antes) ((hace signo de cortamos))

TC 00:05:23.445 - 00:05:25.324

SD (2.86)

Argumentadora ((asiente))

TC 00:05:28.189 - 00:05:29.953

SD (28.99)

Argumentadora ¿Puedo responder al tiro algo? o mejor [...]

TC 00:05:58.950 - 00:06:01.160

Mod1 Mejor (dsh)

TC 00:06:01.133 - 00:06:02.374

Juez *

TC 00:06:02.639 - 00:06:05.034

Contrarg2 (¿qué complicado el segundo!) ** (hay que ser positiva)

TC 00:06:03.000 - 00:06:08.746

Argumentadora ((a Apy)) (Ya, ellas dijeron que los científico::s (.) como que vieron lo de fuerza de la gravedad (.), que no

necesariamente:: (.) como que al fin y al cabo se (contradicieron)
un poco porque sí descubrieron eso, ¿cachai? lo descubrieron, lo
analizaron, lo estudiaron para demostrar que sí existe la fuerza de
gravedad, en cambio Dios no:: (.), o sea ellos tienen, los científicos
tienen res concretas, tienen demostraciones concretas como para decir
que sí realmente pasa esto y esto. A mi con el tema de Dios, no:: no
es (.), ¿cachai?)TC 00:06:04.171 - 00:06:34.656

Contraarg 1**(Nos perdimos xx) **
TC 00:06:04.464 - 00:06:07.443

Mod2 ((afirma enfáticamente a Contr -apoya participación))
TC 00:06:04.755 - 00:06:05.732

Mod2 Perdón ((a Jueza))
TC 00:06:09.978 - 00:06:10.546

Juez (No es problema)
TC 00:06:10.546 - 00:06:11.732

Mod2 ((Observa algo que llama su atención en el celular, levanta la
ceja))
TC 00:06:14.757 - 00:06:16.592

Contrarg2 (Igual podemos decir que en cierto punto hay cosas que
no:: van a perder porque no se descubran ¿cachai? y a medida que se
vaya descubriendo (.)
TC 00:06:15.188 - 00:06:23.468

Mod2 ((muestra su celular a Mod1 y comentan inaudiblemente algo))
TC 00:06:16.746 - 00:06:21.441

Mod2 *(Cuático)
TC 00:06:21.441 - 00:06:22.645

Contraarg 1Como que sigue siendo verdad
TC 00:06:22.920 - 00:06:24.548

Mod1 El segundo
TC 00:06:23.200 - 00:06:23.645

Mod2 El segundo turno. La preparación de los contraargumentos.
TC 00:06:23.200 - 00:06:26.075

Contrarg2 (Entonces (.) y que en cierto punto no puedes tener la
certeza (.) de que algo no existe porque no lo han descubierto (.),
sino que:: hay que buscar como los métodos, y quizás (.) no es
cierto, quizás es falso, pero hay que buscarlo como sustentar (.)
como la postura en algo ¿cachai? Como que no:: podís solamente

decir que:: (.) todas las cosas que no::, no existen, porque no::
(.) así no funcionan las cosas*

TC 00:06:24.623 - 00:06:48.124

Mod1 ((sonríe y asiente))

TC 00:06:25.570 - 00:06:27.916

Mod1 Pasó como si nada

TC 00:06:28.639 - 00:06:30.895

Mod2 ((asiente))

TC 00:06:30.666 - 00:06:31.468

Apoyo Claro, lo que no hay::

TC 00:06:30.727 - 00:06:31.971

Contraarg 1((asiente))

TC 00:06:30.770 - 00:06:32.239

Apoyo Pero solamente porque se fueron por un argumento como no, como
no válido, ¿cachai?

TC 00:06:33.400 - 00:06:38.539

Mod2 ¿Aa?

TC 00:06:33.989 - 00:06:34.708

Argumentadora Claro, es súper complicado. Porque yo también lo
pensaba como partir como al medio, tampoco es sí o no (.) Entonces
como (0.2) entonces como:: (.) como hacer un

TC 00:06:38.572 - 00:06:47.682

Mod1 (alcanzamos cierto) ¿seguimos una más cierto? (¿o una
séptima?)

TC 00:06:39.497 - 00:06:45.541

Mod2 ¿qué?

TC 00:06:45.729 - 00:06:46.270

SD (0.15)

Mod1 (yo creo que) alcanzamos (a hacer cinco)

TC 00:06:46.422 - 00:06:48.445

Apoyo (Puedes partir por ejemplo apuntar que eso, como tratar de
destacar em como, como que no respondieron lo que se estaba
pidiendo, ¿cachai?) (0.2) No tanto por el fondo, sino por el cómo
(.) no

TC 00:06:47.385 - 00:06:59.581

Contraarg 1**

TC 00:06:48.109 - 00:06:50.614

Contrarg2 **
TC 00:06:48.375 - 00:06:50.441

Mod2 Si pos
TC 00:06:48.622 - 00:06:49.872

Mod2 ¿Esta es la última?
TC 00:06:50.429 - 00:06:50.707

Mod1 (Si (.) no falta 1)
TC 00:06:51.604 - 00:06:51.957

Mod2 la quinta
TC 00:06:52.017 - 00:06:52.295

Mod1 va cuatro
TC 00:06:52.770 - 00:06:53.473

Mod2 Si
TC 00:06:53.968 - 00:06:55.046

Argumentadora Sí, sí
TC 00:06:54.343 - 00:06:56.072

Mod1 (alcanzamos, sí)
TC 00:06:55.194 - 00:06:56.742

Mod2 No se si alcanzamos 7, pero vamos viendo
TC 00:06:56.874 - 00:06:59.500

Mod1 (Estamos)
TC 00:06:58.145 - 00:06:58.600

Argumentadora Claro
TC 00:06:58.989 - 00:06:59.676

Argumentadora ¿Lo digo?
TC 00:06:59.956 - 00:07:01.068

Apoyo Sí
TC 00:07:00.878 - 00:07:01.317

Argumentadora Ya, * sentimos que (.) no respondieron bien eh:: como en la línea porque:: (.) ustedes hablaron de los científicos. Pero justamente los científicos tienen la (.), la tarea (.) de averiguar, de estudiar, de investigar y de tener eh pruebas concretas ((golpea suavemente su mano)) de que existe. Entonces por eso yo lo relacionaba con Dios, porque no existen pruebas concretas. Seno, sino que por ejemplo, un ejemplo la biblia (es) solamente algo escrito digamos, no es, no es una:: (.) prueba concreta, ¿cachai?. Entonces, en cambio (.), 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 como justificar la respuesta y la teoría que ellos (.) tienen en base a eso.

TC 00:07:01.354 - 00:07:47.739

Juez ((toma nota en tanto Arg empieza a hablar))

TC 00:07:04.379 - 00:07:08.194

Juez ((toma notas mirando al papel))

TC 00:07:09.733 - 00:07:39.408

Mod1 ((Asiente repetidas veces))

TC 00:07:35.943 - 00:07:38.347

Mod1 ((Asiente repetidas veces))

TC 00:07:42.015 - 00:07:43.824

Contrarg2 Claro pero

TC 00:07:47.743 - 00:07:48.092

Contrarg2 Claro pero como [...]

TC 00:00:00.017 - 00:00:00.271

Contraarg 1 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:: (.) aun no tienen la certeza de que es verdad, o de que es mentira.

TC 00:00:00.040 - 00:00:10.500

Contrarg2 Claro

TC 00:00:01.260 - 00:00:01.950

Juez ((toma notas de lo que están diciendo, y cuando Contr1 habla de certeza frunce el ceño))

TC 00:00:03.400 - 00:00:20.000

Contrarg2 Claro, en algún momento eso no se sabía. Y:: (.) como le decíamos nosotras de los científicos, nosotras hablábamos de (.) que aún no se han descubierto, no es que no tengan cosas sólidas, sino que (.) el científico está buscando (.) como ciertas respuestas que no sabemos (.), y:: que aun así que si no se ha descubierto todavía, (.) no necesita como (.) como que eso sea concretamente cierto o falso, sino que va a descubrirlo, ¿cachai? No sé si se entiende mi punto.

TC 00:00:09.579 - 00:00:38.860

Juez ((Mientras escucha, junta y presiona los labios. Mira la cámara dos veces))

TC 00:00:27.720 - 00:00:40.120

Argumentadora Pero es que yo, por ejemplo, podría decir yo, desde mi punto de vista: yo creo que fuera del planeta, del planeta existe un zapato volando con alas.

TC 00:00:39.423 - 00:00:48.205

Mod2 ((gestualmente apoya el ejemplo con risa))

TC 00:00:46.935 - 00:00:49.885

Argumentadora ((abre los ojos acentuadamente))

TC 00:00:48.284 - 00:00:49.054

Contraarg 1Ya po, y eso va a ser verdad hasta que no se demuestre lo contrario.

TC 00:00:48.895 - 00:00:51.033

Contrarg2 Claro

TC 00:00:50.839 - 00:00:51.267

Argumentadora Pero eso es una verdad pa mí, no es una verdad universal, a eso es lo que voy. Es una verdad para mí. individual, 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, digamos (.) s::í, existen personas que comparten la misma fe, digamos, y pueden existir distintas religiones, pero al fin y al cabo la fe va en uno. Entonces, por eso les digo, si yo creo que un zapato vuela afuera del planeta es una creencia para mí, no es universal (.) no es un hecho, no es un hecho universal. ((risas)) ((Contraarg, Apoyo y Mod1 rien**))

TC 00:00:51.251 - 00:01:21.700

Apoyo Me lo imaginé

TC 00:01:19.547 - 00:01:20.544

Contrarg2 Yo igual**

TC 00:01:21.340 - 00:01:22.825

Mod1 Vamos a dejarlo ahí

TC 00:01:24.472 - 00:01:26.399

Contraarg 1Ya

TC 00:01:25.281 - 00:01:26.272

Contrarg2 ((asiente))

TC 00:01:25.281 - 00:01:26.272

Argumentadora **

TC 00:01:26.311 - 00:01:27.401

Mod1 Josefina

TC 00:01:27.340 - 00:01:28.518

Mod1 *

TC 00:01:28.644 - 00:01:29.606

Juez Ee::m

TC 00:01:29.864 - 00:01:31.149

Argumentadora Yo dije: Oh, a la Josefina le va a costar este tema porque justo saqué (.) a Dios.

TC 00:01:30.969 - 00:01:36.021

Contrarg2 **

TC 00:01:33.801 - 00:01:35.081

Contraarg 1**

TC 00:01:34.086 - 00:01:34.916

Juez Que atroz que todas me miraron y yo como ((hace gesto con la cara)) (no importa).

TC 00:01:34.523 - 00:01:38.428

Contraarg 1 (*va a perder sólo por eso)

TC 00:01:35.066 - 00:01:37.166

Apoyo ** (a mí también me dió risa)

TC 00:01:36.994 - 00:01:40.200

Juez Me pasa que (0.2), personalmente me hubiera ido por otro tema (.), no porque sea Dios o no, te, les juro que no tiene nada que ver con eso (.), sino porque creo que la postura de la "Magda". está muy bien como pensada, sino que como que(.) pero la como (.) la entregaste no tan bien. Porque siento que:: todo, todo lo que pensabai como que (.) en, al final se logró entender pero al principio como que te costó demasiado llegar como a eso, cachai? como (.) me pasa con lo de ustedes que siento que al principio empezaron bien pero después (.) como que dijeron algo y quedé como ((gesto de extrañeza)) como que no entendí a lo que fueron, siento que se complicaron como en su respuesta, así que gana (.) la "Magda" en este.

TC 00:01:38.951 - 00:02:17.548

Contrarg2 Yo no quiero ser (xx)

TC 00:01:41.296 - 00:01:43.512

Argumentadora ((Asiente))

TC 00:01:46.355 - 00:01:47.941

Argumentadora ((asiente))

TC 00:01:58.013 - 00:01:59.663

Argumentadora ((asiente)) Sí, es que es difícil

TC 00:02:03.342 - 00:02:05.053

Contrarg2 **
TC 00:02:08.807 - 00:02:11.577

Contraarg 1**
TC 00:02:09.267 - 00:02:11.017

Argumentadora **
TC 00:02:09.280 - 00:02:11.037

Contrarg2 ((asiente))
TC 00:02:16.936 - 00:02:18.422

Contraarg 1((asiente))
TC 00:02:16.936 - 00:02:19.900

Argumentadora ((celebra con las manos haciendo signo de rock))
TC 00:02:18.170 - 00:02:19.084

Juez ((aplaude))
TC 00:02:19.236 - 00:02:20.019

Contrarg2 Estaba muy complicada
TC 00:02:20.525 - 00:02:22.134

Contraarg 1Era demasiado difícil
TC 00:02:21.678 - 00:02:23.705

Juez Si:::, era muy difícil
TC 00:02:22.915 - 00:02:25.559

Argumentadora ((asiente))
TC 00:02:24.316 - 00:02:25.776

Mod1 Muy difícil, muy difícil
TC 00:02:25.368 - 00:02:26.719

Apoyo ¿Puedo pregun[...]tar algo?
TC 00:02:26.097 - 00:02:27.631

Juez Pero siento que aquí mismo sale: "toda teoría científica debe ser falseable". (3.0) Lean la cuestión!
TC 00:02:26.716 - 00:02:33.983

Argumentadora Es que (.) ((mueve los brazos hacia los lados)) bueno.
TC 00:02:33.770 - 00:02:35.863

Mod1 Está ahí de apoyo
TC 00:02:35.583 - 00:02:37.622

Apoyo ¿Puedo preguntar algo nada que ver?

TC 00:02:37.054 - 00:02:39.450

Mod1 Depende de cuán na que ver, y te digo si puedo contestarlo al tiro o lo contestamos cuando terminemos.

TC 00:02:39.412 - 00:02:42.940

Apoyo Ya, no, cuando terminemos

TC 00:02:43.070 - 00:02:44.744

Mod1 ¿Cuándo terminemos?

TC 00:02:44.164 - 00:02:44.930

Contraarg 1*

TC 00:02:44.471 - 00:02:45.021

Contrarg2 *

TC 00:02:44.471 - 00:02:45.021

SD (1.51)

Mod1 te vamos a dar unos minutos al final para comentar reacciones, nos sirven mucho sus (.) todos sus comentarios. Entonces, sigamos.

TC 00:02:46.539 - 00:02:53.740

9.2 Transcripción simple Ronda 4 Juego

PT Pucha me toca a mí

TC 00:00:48.410 - 00:00:49.983

M2 Cambiamos de rol

TC 00:00:53.777 - 00:00:54.668

M1 Cambiamos de rol

TC 00:00:54.896 - 00:00:55.779

M1 Ya

TC 00:00:56.453 - 00:00:57.048

PT ((Levanta la tarjeta y la lee en silencio, reclina la cabeza hacia atrás con extrañeza; luego de unos segundos repite los mismos gestos pero moviendo las manos y gesticulando expresivamente))

TC 00:00:58.999 - 00:01:16.806

S1 Qué difícil

TC 00:00:59.930 - 00:01:00.790

S2 Ai, nosotros matamos gente ahora

TC 00:01:03.080 - 00:01:04.497

S1 Si (.) O sea tú estabas matando a alguien antes, pero::

TC 00:01:05.477 - 00:01:08.160

S2 M, sí
TC 00:01:08.218 - 00:01:08.729

M2 Corre tiempo
TC 00:01:09.176 - 00:01:09.776

PT No la entiendo, aj**
TC 00:01:13.412 - 00:01:14.942

PT **
TC 00:01:15.030 - 00:01:16.853

M1 (Léela, léela)
TC 00:01:15.747 - 00:01:16.853

PT Ciertas verdades universales realmente existen, incluso si aún no las hemos descubierto.
TC 00:01:18.260 - 00:01:23.514

PT Eh:: yo digo que es falso, porque para mí no existe ninguna verdad absoluta, y menos una verdad universal. Eh:: siento que todo tiene como su matiz de falsedad.
TC 00:01:24.980 - 00:01:37.332

PT Listo* [mientras realiza una mueca, entorna los ojos y ríe]
TC 00:01:37.509 - 00:01:38.464

PT Aj*
TC 00:01:39.018 - 00:01:39.584

M1 Listo? Ya ((sicarias comienzan a conversar inmediatamente en silencio))
TC 00:01:39.632 - 00:01:40.547

M1 Entonces dijiste que esto era falso.
TC 00:01:41.483 - 00:01:42.736

PT Ji*, falso
TC 00:01:42.000 - 00:01:43.329

M1 Y esta es la tarjeta
TC 00:01:44.751 - 00:01:45.443

M2 Y ahí la dejamos para que todas la vean.
TC 00:01:45.510 - 00:01:47.691

M1 Perfecto
TC 00:01:47.850 - 00:01:48.345

S1 ((despacio)) Yo me iría por el lado de que..
TC 00:01:48.793 - 00:01:50.761

M1 Un minuto
TC 00:01:50.817 - 00:01:51.207

S2 Dice ci::[...]
TC 00:01:50.889 - 00:01:51.289

M2 ¿Se están poniendo de acuerdo?
TC 00:01:51.271 - 00:01:52.022

S2 Sí
TC 00:01:52.113 - 00:01:52.509

S2 Dice que ciert, ciertas verdades universales realmente existen, entonces esas ciertas verdades estarían como::
TC 00:01:52.775 - 00:01:57.868

PT [...] Oi.. verdad ** (por qué no leo antes) [mirando a Mod1]
TC 00:01:52.882 - 00:01:55.730

S1 Como, no sé, la física, la matemática*, el espacio
TC 00:01:57.796 - 00:02:00.574

S2 Claro
TC 00:01:59.978 - 00:02:00.363

S1 O sea
TC 00:02:01.489 - 00:02:02.497

S2 Igual esas verdades como que pueden cambiar, por lo menos como las de la física...
TC 00:02:03.400 - 00:02:07.251

S1 Sh::
TC 00:02:08.009 - 00:02:10.121

S2 Como por ejemplo como que, no se po, la::, como se llama este, Eistein llegó como a (.) de un bate a Newton, y puede llegar alguien...
TC 00:02:09.769 - 00:02:17.922

PT **
TC 00:02:12.731 - 00:02:16.363

P **
TC 00:02:12.731 - 00:02:16.363

S1 Sí, pero:: (.) también hay cosas como...
TC 00:02:17.579 - 00:02:21.959

S2 Básicas
TC 00:02:21.712 - 00:02:22.515

S1 Sí, o
TC 00:02:22.970 - 00:02:24.036

S2 Como las de la matemática
TC 00:02:23.502 - 00:02:24.565

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
TC 00:02:24.680 - 00:02:30.548

S2 Claro, es la misma, sí
TC 00:02:30.051 - 00:02:31.165

S1 Son cosas que al final, 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.
TC 00:02:31.127 - 00:02:41.141

S2 Mjm
TC 00:02:36.819 - 00:02:37.648

S2 Sí, yo creo que estamos de acuerdo
TC 00:02:41.765 - 00:02:43.136

S1 Lo de las cosas sociales yo creo que sí [...] puede ser más complicado
TC 00:02:43.119 - 00:02:46.404

S2 Claro, pero dice ciertas verdades [...]
TC 00:02:45.090 - 00:02:45.575

S2 Pero dice ciertas verdades
TC 00:02:46.434 - 00:02:47.672

S1 Pero obviamente que sí hay ciertas verdades que son universales
TC 00:02:47.797 - 00:02:50.158

S2 Ya
TC 00:02:51.326 - 00:02:51.854

M1 ¿Listas?
TC 00:02:51.900 - 00:02:52.172

S1 Sí
TC 00:02:52.242 - 00:02:52.707

S2 Sí, yo creo que tu argumenta y yo voy a poner mi carta
TC 00:02:52.889 - 00:02:55.465

S1 Ya
TC 00:02:54.011 - 00:02:54.469

P Ah::: [exclama expectante]
TC 00:02:55.225 - 00:02:56.843

M1 Perfecto
TC 00:02:56.483 - 00:02:56.923

S2 Mi aporte
TC 00:02:57.429 - 00:02:58.515

S1 Ya, nuestro argumento es que, si bien pueden haber verdades que no son universales, en especial como en los temas de tipo social, sí existen verdades que trascienden al ser humano(.) Sí existen fenómenos de la naturaleza, eh::, conceptos que hemos ido descubriendo, pero que existen independiente de nosotros, como las características de la geometría(.) Eh, y que se pueden ir expandiendo (.) Hay como ciencias que son más duras (.), datos, que nosotros los estamos descubriendo pero ya están ahí. Entonces sí es una verdad universal. (.) Está bien que uno se las cuestione, porque se pueden ampliar, pero existen independiente de nosotros. La matemática existe independiente de nosotros. Como... el lenguaje del universo matemático, que existe, eh:: también está, como que no, no va a depender de lo que nosotros opinemos de él (.) Podemos opinar sobre lo que vamos descubriendo, pero va a existir independiente de nosotros (.) No sé si me explico.
TC 00:02:58.842 - 00:03:51.818

PT Ya, sí o sea como que [...]
TC 00:03:51.803 - 00:03:53.129

M1 [...] ¿Quieres pensar o estás lista para responder?
TC 00:03:53.246 - 00:03:54.969

PT Eh, sí. Estoy lista
TC 00:03:55.143 - 00:03:56.130

M1 Ya
TC 00:03:56.151 - 00:03:56.388

S2 Ja* [Ante respuesta inmediata de PT a la pregunta de M1]
TC 00:03:56.446 - 00:03:57.002

M2 Dale
TC 00:03:56.888 - 00:03:57.403

PT Eh, o sea si lo ves como del lenguaje matemático, sí, obviamente, porque son em... escritos que están, pero no creo que nadie se lo ha cuestionado porque están siempre. (.) Como que no (.) pero que sea (.) una verdad, no lo creo porque (.) es algo que siempre ha estado (.)Que no, ciertas verdades¿, que no hay¿ verdad para mí.

TC 00:03:57.966 - 00:04:23.502

S1 [...] pero es que la gente...

TC 00:04:23.266 - 00:04:23.770

PT [...] Siempre hay una c, siempre va a haber un, una mat, algo de falsedad en lo que uno es (.) Tal vez no, yo voy a creer que es verdadero, 100%. Pero tal vez para ti, algo le vas a encontrar que, que es falso (.)Creo yo.

TC 00:04:23.651 - 00:04:36.595

PT Ah::** No mentira** es verdad**

TC 00:04:36.772 - 00:04:40.862

S2 Salvando, salvando

TC 00:04:40.151 - 00:04:41.991

PT ***

TC 00:04:41.918 - 00:04:45.259

P **

TC 00:04:44.020 - 00:04:45.241

M1 30 segundos, quieren replicar

TC 00:04:45.952 - 00:04:47.314

S1 Sí

TC 00:04:47.328 - 00:04:47.547

S2 yo creo que quizás como agregar que como la matemática tienes que aceptar que es una verdad como para trabajar con ella

TC 00:04:47.808 - 00:04:52.740

S1 No,:: y aparte, independiente, algo como pequeño quizás, la matemática sí se trata de refutar. Como que parte de la matemática se trata de decir voy a tratar de probar que esto es falso, y llegas a que no puedes probar que es falso, y entonces como que se trata de eso. Como, de... y, y, y la geometría en sí también busca un montón de cosas, como la geometría espacial, y cómo se puede refutar, y terminas llegando a cosas que quizás (.)... pero que al final ocurre, cachai. Como que sí, sí se hace ese proceso. Entonces sí es una verdad.

TC 00:04:53.255 - 00:05:18.076

S2 Brígido

TC 00:05:18.513 - 00:05:19.081

M2 (listo)

TC 00:05:19.646 - 00:05:20.389

M1 30 segundos.

TC 00:05:21.751 - 00:05:22.270

PT Pero me arriesgo a perder...

TC 00:05:22.540 - 00:05:23.540

M1 no:: nada

TC 00:05:23.633 - 00:05:24.372

M2 No, nada. En este momento no arriesgas nada

TC 00:05:23.900 - 00:05:25.621

M1 Tú estás defendiéndote

TC 00:05:26.180 - 00:05:27.260

PT Ya, sí... O sea por ejemplo, eh:: [titubea](.) el tema de las rectas nunca:: (0.1) Eh, ¿cómo era la cuestión que vimos en geometría*? Que, eh... no pueden tener más de dos puntos (.). Bm, bg, porque tiene que ser recta, ¿verdad? Pero siempre va a tener...

TC 00:05:33.004 - 00:05:32.757

P (xxx dos puntos en común)

TC 00:05:46.825 - 00:05:47.796

PT Dos rectas no pueden tocar... no, pucha, ¡no sé cómo era!... se me olvidó*, y ¿cuánto me queda? ya no me queda tiempo. No, todavía me queda... [...] Me quedan 7 segundos

TC 00:05:48.688 - 00:05:54.762

M2 [...] quedan 7 segundos

TC 00:05:54.567 - 00:05:55.257

PT Pucha, pero (.)... Este es una, está como una verdad. (.) Pero qué pasa si yo digo que eso es falso, y yo digo que (0.2) ((suena alarma)) que no es así... como que ahí cambia, y cambiaría toda la educación, y cambiaría todo lo que se enseñaría, porque yo digo que, si yo digo que (.)[se acaba el tiempo] yo re, reúno un grupo de gente, y yo digo no, esto que da así es falso, y esto sí se puede, se puede hacer (.). Y yo co, como hago como [...]

TC 00:05:55.442 - 00:06:17.818

M1 Ya, vamos a dejarlo ahí

TC 00:06:17.820 - 00:06:18.670

PT ((mueve los brazos)) (O)... (no:::!!)

TC 00:06:17.941 - 00:06:20.641

P Oi (.) no:::

TC 00:06:17.941 - 00:06:20.641

PT Esto es muy difícil (para mí)

TC 00:06:22.554 - 00:06:24.020

M1 Un minuto para tomar la decisión

TC 00:06:24.020 - 00:06:26.410

P Yo me tengo que convencer por lo que ellas dijeron, ¿cierto?
[...]

TC 00:06:29.575 - 00:06:33.220

M1 [...] por lo que ellas dijeron

TC 00:06:31.795 - 00:06:32.910

SD (0.32)

M1 lo que tú pienses no importa aquí

TC 00:06:33.238 - 00:06:34.776

M2 Claro

TC 00:06:33.520 - 00:06:33.939

PT Chan, chan

TC 00:06:45.395 - 00:06:46.378

SD (6.36)

P Ya, yo (.), más que nada por el último argumento (.) me terminó convenciendo (.) de que es verdad... es falso lo:: esto.

TC 00:06:52.744 - 00:07:05.817

M1 Ya

TC 00:07:06.200 - 00:07:06.582

P Pero antes ellas me tenían má::s convencida por su co, como su argumento. De verdad tenían como un... una base. (.) Pero en verdad, lo que ella dice es, lo enc, es re... o sea siento que como que (.) te deja en esa duda de en verdad si:: (.) en verdad es real o no, o es verdad o no.

TC 00:07:06.536 - 00:07:28.889

P Yo encontré que..

TC 00:07:28.960 - 00:07:29.859

PT El poder del convencimiento

TC 00:07:29.649 - 00:07:31.377

S1 ¿Podemos tirarnos, y tratar de hundirla y arriesgarnos?

TC 00:07:30.595 - 00:07:34.047

PT No:::, ¡por favor!
TC 00:07:33.989 - 00:07:35.201

S2 S::, yo, ya [asiente]
TC 00:07:34.472 - 00:07:35.643

P Ya, ¡sí, ya! (.) Sí, sí sí
TC 00:07:35.201 - 00:07:37.958

M2 Pueden
TC 00:07:38.269 - 00:07:39.531

S2 Ya
TC 00:07:39.629 - 00:07:39.928

S1 Ya
TC 00:07:39.987 - 00:07:40.504

S2 ¿Tenemos que tirar dos monitos?
TC 00:07:40.490 - 00:07:41.960

M1 Sí
TC 00:07:42.050 - 00:07:42.480

S1 Sí
TC 00:07:42.519 - 00:07:43.113

M1 Y la tiran también a...
TC 00:07:43.125 - 00:07:44.594

PT aquí muero yo** (.) Pero ¿si ellas ganan?, ah, yo pierdo mi mono
TC 00:07:44.594 - 00:07:49.548

M1 Claro ((P ** se afirma la cara))
TC 00:07:49.650 - 00:07:50.172

M1 si no, ellas pierden sus monos.
TC 00:07:51.380 - 00:07:53.339

S1 ya. Es que, ya, tu argumento de que si un grupo de personas...
TC 00:07:53.038 - 00:07:56.910

S2 ¿Tenemos tiempo para esto?
TC 00:07:55.859 - 00:07:57.033

M1 Sí, pueden ponerse de acuerdo. Tienen un minuto si quieren para ponerse de acuerdo.
TC 00:07:56.910 - 00:07:59.415

S1 Ai, perdón, yo estoy así toda(xxx)
TC 00:07:58.695 - 00:08:00.743

S2 No pero estoy de acuerdo con lo que dices
TC 00:08:00.419 - 00:08:02.028

P Toda motivá
TC 00:08:01.451 - 00:08:01.964

S1 Si*
TC 00:08:01.967 - 00:08:02.605

S2 pero la cue, esa cuestión de como que la iglesia hacer rato
hay gente que piensa que está mal, y todavía no está muerta,
como...
TC 00:08:02.743 - 00:08:09.960

M1 Corre tiempo para preparar
TC 00:08:03.200 - 00:08:04.004

M2 Conversar, sí
TC 00:08:03.569 - 00:08:04.697

S1 Sí, pero es que a pesar de que un grupo, porque es que esa es
la cosa... Para mí, las verdades y los datos existen independiente
del ser humano, entonces por mucho de que yo me reuna con un grupo,
como la gente que cree que la tierra es plana, y digan "la tierra
es plana", "la tierra es plana", "la tierra es plana", [...]
TC 00:08:10.012 - 00:08:20.864

S2 [...] Pero hay datos de que no[...]
TC 00:08:20.454 - 00:08:21.595

S1 [...] eso no se transforma en verdad porque la gente lo diga
TC 00:08:21.239 - 00:08:23.846

PT ((Aletea involucrada con lo que van conversando y luego le
pasa un papel de dulce a P para que lo bote. Mueve las manos "a lo
Mr. Burns" preparándose para hablar)))
TC 00:08:21.605 - 00:08:27.100

S2 si dale, dale.
TC 00:08:23.602 - 00:08:24.807

S1 Cachai, como
TC 00:08:25.120 - 00:08:26.070

S2 Estoy de tu lado
TC 00:08:26.120 - 00:08:27.231

S1 Ya
TC 00:08:27.040 - 00:08:27.435

PT Ahora tengo que [...]
TC 00:08:27.435 - 00:08:28.533

M1 No, tienen ellas que [...]
TC 00:08:28.300 - 00:08:29.717

S1 Ah, ya
TC 00:08:28.658 - 00:08:28.832

PT Ah, ya
TC 00:08:29.024 - 00:08:29.178

P **
TC 00:08:29.324 - 00:08:30.068

PT ((Cuando S1 comienza a argumentar se inclina hacia adelante, junta las manos y apoya en ellas la cara))
TC 00:08:29.713 - 00:08:42.047

S1 a ya... Ya, el argumento es que (.). Ya, si bien tú dices de que, em (.) 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 verdadera, es muy refutable, porque hay demasiadas pruebas. Y si es refutable, y si hay pruebas, significa que la verdad existe, independiente de lo que ellos digan, cachai. Entonces la verdad de que la tierra es redonda (.) existe independiente de que mucha gente diga lo contrario. Porque es refutable. La verdad sigue ahí. Los datos siguen ahí. El mundo sigue ahí. La naturaleza y el conocimiento sigue ahí, independiente de lo que tu opines de él.
TC 00:08:29.717 - 00:09:11.374

PT ((Pt se hecha hacia atrás en la silla, sigue mirando a S1, y asiente en distintos momentos
TC 00:08:42.425 - 00:09:11.331

PT Ya. ¿Tengo que arriesgar otro monito si quiero opinar?
TC 00:09:12.184 - 00:09:14.310

M1 ¡No!
TC 00:09:14.250 - 00:09:15.420

PT ** (PT, P, M2, S2)
TC 00:09:15.440 - 00:09:16.669

P Tiralos todos**
TC 00:09:17.120 - 00:09:17.917

P **
TC 00:09:17.930 - 00:09:18.829

M1 Tienes un minuto para preparar tu respuesta.
TC 00:09:18.631 - 00:09:20.115

PT No::, estoy lista, ah**
TC 00:09:19.735 - 00:09:22.323

PT Ya, o sea, sí, lo de la tierra obviamente, pero por ejemplo Hitler logró convencer a un país entero de que su raza era mu::y, que su raza era lo más genial que había en el universo, y partió de eso, y logró engatusar a toda la gente (.), y matar a millones de personas, y haciéndole creer a (lo otro) mundo que no pasaba nada. Entonces, (.) para la gente (de ahí) eso era una verdad. No sé si me entienden.
TC 00:09:22.630 - 00:09:47.779

S1 Pero ¿puedo decir algo?
TC 00:09:47.779 - 00:09:48.581

M1 Todavía no
TC 00:09:48.581 - 00:09:49.983

S2 No:: ya morí, a morimos
TC 00:09:50.557 - 00:09:52.239

PT No, ya morí yo
TC 00:09:52.498 - 00:09:53.500

M1 No, sigue, sigue
TC 00:09:53.110 - 00:09:54.170

M2 dale
TC 00:09:54.160 - 00:09:54.970

PT puchas, puchas, que, ai...
TC 00:09:54.758 - 00:09:58.034

M1 Hitler
TC 00:09:56.285 - 00:09:56.879

S2 lo de Hitler, que convenció a mucha gente
TC 00:09:56.950 - 00:09:57.550

S2 Sí pero... ai:: No:: se me fue.
TC 00:09:58.767 - 00:10:00.520

PT Sí pero... ai:: No:: se me fue.
TC 00:10:00.755 - 00:10:03.709

S1 Perdón
TC 00:10:04.517 - 00:10:05.151

PT Pucha aaa, No:: voy a perder mi mono, aj***
TC 00:10:04.853 - 00:10:09.610

S1 Se transformó algo en verdad
TC 00:10:09.768 - 00:10:10.979

PT Ai, no por, no.. no.. pucha no... es que se me fue mi idea.
No, da lo mismo, da lo mismo
TC 00:10:11.541 - 00:10:18.453

M2 Igual alcanzaste a dar una idea
TC 00:10:18.470 - 00:10:19.554

M1 Igual alcanzaste, sí
TC 00:10:19.326 - 00:10:19.806

S1 ¿Puedo decir algo?
TC 00:10:20.851 - 00:10:21.701

M1 Puedes, en 30 segundos puedes decir algo
TC 00:10:21.426 - 00:10:23.112

PT Otro monito, ah::*
TC 00:10:22.779 - 00:10:23.916

S1 Es que es ciertas verdades, es por esa afirmación. Como que
estoy de acuerdo en que hay cosas que... y lo dije en un comienzo,
las verdades sociales, cosas que llegamos por convención social,
como si la raza aria es mejor o no [...]
TC 00:10:24.680 - 00:10:35.750

S2 Esas son convenciones
TC 00:10:35.649 - 00:10:36.653

S1 obviamente que no son universales. Pero existen algunas que sí
son universales, como los fenómenos por ejemplo. [...]
TC 00:10:35.973 - 00:10:41.672

S2 Como que la tierra es redonda
TC 00:10:41.389 - 00:10:42.653

S1 [...] que ocurren independiente de nosotros, por mucho que yo
convezca a la gente de que... no sé, la lluvia no sale de un
proceso de evaporación previo, eso sigue pasando. Y es muy

refutable lo que yo estoy diciendo, a pesar de que yo convezca a mucha gente de que es así

TC 00:10:42.415 - 00:10:54.731

M1 ¿Quieres a (0.2) 30 segundos?

TC 00:10:56.800 - 00:10:58.822

PT No::, Ya no, me rindo... Mátame**

TC 00:10:58.822 - 00:11:00.715

M1 Pero si ella puede decidir

TC 00:11:00.958 - 00:11:02.306

S1 [...] No, no, ella puede decidir

TC 00:11:01.612 - 00:11:02.675

PT ??

TC 00:11:02.739 - 00:11:04.364

PT No, es que o sea, alguien creo todo esas verdades ¿O no?. Como que alguien, porque obviamente observó que la tierra, el sol, hacía esa cosa de las aguas y las subidas, 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.

TC 00:11:05.289 - 00:11:27.872

S1 ¿Ya terminamos? Bueno

TC 00:11:30.733 - 00:11:32.080

M1 Terminamos. Llegó el momento.

TC 00:11:32.078 - 00:11:34.297

PT Ya pos

TC 00:11:33.257 - 00:11:33.743

S2 Detengan el drama

TC 00:11:34.137 - 00:11:34.999

PT Muero**

TC 00:11:34.864 - 00:11:35.414

M2 (Hay) entusiasmo en la conversación

TC 00:11:35.707 - 00:11:37.215

PT Mátame, ah*

TC 00:11:36.817 - 00:11:37.605

S1 Ah:: Eso me pasa por ser cuadrada y comercial **

TC 00:11:37.360 - 00:11:40.565

PT Mátame no más amiga, mátame** Aa, me quedaré con mis cinco monitos**
TC 00:11:40.566 - 00:11:45.040

M2 ?
TC 00:11:41.800 - 00:11:42.430

P Ya pos, déjame pensar
TC 00:11:44.291 - 00:11:46.621

M2 Un minuto, para que lo pienses
TC 00:11:47.216 - 00:11:49.000

S1 Ai, perdón si me pongo agresiva, qué terrible
TC 00:11:50.747 - 00:11:52.731

PT Ai, no, (no te pusiste agresiva)
TC 00:11:52.992 - 00:11:54.569

S2 No, he visto gente más agresiva
TC 00:11:54.569 - 00:11:56.120

PT Sí... yo antes era agresiva, ah**
TC 00:11:57.616 - 00:11:58.902

S2 Ahora que entré a la universidad he cambiado
TC 00:11:58.978 - 00:12:01.310

PT No::, tuve un profesor de filosofía (.) que (.) nos hacía ser menos* agresivas, o sea como discutir pero en buena, siempre, siempre
TC 00:12:01.038 - 00:12:07.808

S2 Ja
TC 00:12:07.954 - 00:12:08.184

S1 Sí
TC 00:12:08.438 - 00:12:08.879

PT Siempre cómo
TC 00:12:09.079 - 00:12:10.043

S2 Como la típica como: oye, pero sin ofender ((**))
TC 00:12:09.734 - 00:12:12.180

S1 Con respeto
TC 00:12:13.365 - 00:12:14.208

S2 Así con respecto*
TC 00:12:14.241 - 00:12:15.291

PT No pero como que siempre::, siempre tomando en
consideración... o sea como que no era verdad lo que yo digo (.),
por muy como que también tal vez tienes verdad. Como que nunca era
verdad 100% lo mío. Así discutíamos.
TC 00:12:15.125 - 00:12:29.860

S2 Oi, yo en debate vi gente que yo siento que ellos nunca
consideraron [...] que era gente
TC 00:12:29.998 - 00:12:34.286

M1 ¿Estamos?
TC 00:12:32.650 - 00:12:33.307

P Ya, sí, ya. Sí, sí
TC 00:12:39.493 - 00:12:41.811

P Ya eh:: "Caro" mueres [...] Yo, yo encuentro que la "Caro" iba
por un buen camino, pero no se supo (.) argumentar bien.. Pero iba
por muy buen camino
TC 00:12:42.056 - 00:12:54.790

PT Mn, no::, por que
TC 00:12:44.370 - 00:12:45.508

M2 Mjm
TC 00:12:51.714 - 00:12:52.057

S2 **
TC 00:12:53.330 - 00:12:54.187

PT Ya, me quedaré con mis 5 monitos ((imita llanto))*
TC 00:12:54.911 - 00:12:58.051

S1 Ah::
TC 00:12:58.040 - 00:12:58.840

M2 Lamentablemente (0.2) ((arroja personaje a "fondo marino"))
TC 00:12:59.473 - 00:13:02.199

PT No::
TC 00:13:02.454 - 00:13:03.143

S2 Qué triste
TC 00:13:03.310 - 00:13:04.429

P Al agua amiga, perdóname
TC 00:13:04.520 - 00:13:06.008

M1 Rotamos los roles
TC 00:13:05.764 - 00:13:06.658

PT Sangre por sangre **
TC 00:13:07.200 - 00:13:10.224

9.3 Transcripción simple Ronda 5 Debate

Mod1 Entonces, sigamos. (.) "Josefina" ¿Quienes contraargumentan?
TC 00:00:04.203 - 00:00:09.880

Apoyo Yo ya contra argumenté dos veces si no me equivoco.
TC 00:00:10.096 - 00:00:12.376

Juez Yo igual
TC 00:00:12.430 - 00:00:13.109

Mod1 Tu contraargumentaste dos veces, no has sido nunca apoyo
TC 00:00:13.283 - 00:00:16.580

Apoyo Voy a ser apoyo
TC 00:00:16.260 - 00:00:17.420

Mod1 Perfecto
TC 00:00:17.160 - 00:00:18.020

Mod1 ¿quien más..? ¿han contra argumentado? la "Cate" ha contra
argumentado solo una vez
TC 00:00:19.569 - 00:00:24.573

Contraarg 1Mjm
TC 00:00:24.703 - 00:00:25.528

Mod1 Entonces contra argumenta ahora. Y la "Sole" no ha sido jueza
TC 00:00:25.628 - 00:00:30.560

Juez No (.) ai, no quiero ser jueza**
TC 00:00:30.673 - 00:00:32.800

Mod2 Lo estabas evitando**
TC 00:00:32.773 - 00:00:35.150

Mod1 Está todo controlado [...] Entonces
TC 00:00:34.688 - 00:00:35.752

Argumentadora ¿Cómo somos amigas, no entiendo?
TC 00:00:35.750 - 00:00:38.587

Juez Es difícil
TC 00:00:38.679 - 00:00:39.580

Argumentadora Es entretenido
TC 00:00:39.876 - 00:00:40.867

Juez Es más entretenido debatir
TC 00:00:41.350 - 00:00:43.231

Mod1 Si quieren (.) ¿Te cambio de lugar? ¿para que estén cerca?
TC 00:00:41.647 - 00:00:48.543

Contrarg2 Yo puedo
TC 00:00:43.800 - 00:00:44.979

Argumentadora ¿Tu eres mi apoyo, verdad?
TC 00:00:48.079 - 00:00:49.416

Apoyo Sí
TC 00:00:49.400 - 00:00:49.900

Argumentadora ¿Tu con quien eris?
TC 00:00:49.900 - 00:00:51.200

Juez ¿Pero yo me hubiera cambiado!
TC 00:00:51.260 - 00:00:52.555

Mod1 Peeero ((risas)) así nos despertamos.
TC 00:00:52.523 - 00:00:56.102

Argumentadora **
TC 00:00:53.705 - 00:00:56.169

Juez Bueno
TC 00:00:56.736 - 00:00:57.690

Argumentadora Estoy nerviosa
TC 00:00:58.522 - 00:00:59.616

Mod1 Ya
TC 00:00:59.632 - 00:01:00.207

Juez ¡Ah::, yo igual!
TC 00:00:59.970 - 00:01:00.996

Contrarg2 Es difícil a esta hora
TC 00:01:01.370 - 00:01:03.140

Contraarg 1 Por eso comemos
TC 00:01:02.240 - 00:01:03.240

Mod1 ¿Tenemos más dulces MN?
TC 00:01:03.250 - 00:01:04.410

Mod2 No::
TC 00:01:04.884 - 00:01:05.616

Argumentadora Si no importa, nos comimos todo, nos comimos todo
TC 00:01:05.534 - 00:01:07.970

Apoyo De lo nerviosa que estamos nos comimos todo**
TC 00:01:05.730 - 00:01:07.591

Contrarg2 ***
TC 00:01:06.765 - 00:01:07.703

Argumentadora Ya, ¿Empiezo?
TC 00:01:07.970 - 00:01:08.870

Mod1 Sí, dele. **
TC 00:01:08.640 - 00:01:11.130

Argumentadora "Cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa", Ya, yo creo que esto (.) es demasiado verdadero (.) e::hm::, especialmente porque:: el aprendizaje:: va mucho más allá de las capacidades de cada persona (.), y si es que existen lo que nosotros llamamos "Capacidades de cada persona" (.) siento que a través de distinta::s formas, a través de distintos métodos es posible que cualquier persona aprenda cualquier cosa (.) ya que hay muchos de... métodos distintos de aprendizaje y de enseñanza (.) y de asimilación. [cierra empuñando la mano y levantando el dedo pulgar de ambas manos]
TC 00:01:11.750 - 00:01:39.310

Contraarg 1 [Revisa guía]
TC 00:01:21.712 - 00:01:24.487

Contraarg 1 [Muestra afirmación de guía de apoyo a Contr2]
TC 00:01:24.688 - 00:01:28.041

Contrarg2 [Asiente]
TC 00:01:28.763 - 00:01:29.797

Contraarg 1 [Raya la guía mostrándola a Contr2]
TC 00:01:31.370 - 00:01:35.949

Contrarg2 Ese yo creo que es imposible ((susurrando))
TC 00:01:36.408 - 00:01:39.920

Contraarg 1 ((sonríe))
TC 00:01:38.545 - 00:01:40.910

Argumentadora ((Levanta los pulgares, marcando cierre de su intervención))
TC 00:01:39.310 - 00:01:40.564

Mod1 ((Asiente, también levantando los pulgares))
TC 00:01:41.090 - 00:01:43.601

Argumentadora ** ((ríe mirando a Apy; distinto a convicción con la que había respondido, quiebre en cómo se presenta))

TC 00:01:43.193 - 00:01:44.583

Apoyo ((Mira a Arg y sonríe))

TC 00:01:43.754 - 00:01:44.967

Argumentadora ((toma notas en su guía de apoyo))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Apoyo ((Mira a Arg anotar))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Contraarg 1 ((Revisan guía de apoyo))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Contrarg2 ((Revisan guía de apoyo))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Juez ((Desvía la mirada))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Mod1 ((Sonríe mientras mira a las participantes))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Mod2 ((Mira sus documentos y a las Contr))

TC 00:01:45.000 - 00:01:49.645

Contraarg 1mm::

TC 00:01:51.540 - 00:01:52.350

Contraarg 1 ((mira la tarjeta))

TC 00:01:53.062 - 00:01:54.728

Contrarg2 Yo creo que esta igual podría ser

TC 00:01:54.098 - 00:01:57.508

Contraarg 1 Sí, ese es el que yo te había dicho

TC 00:01:56.850 - 00:01:59.004

Contrarg2 La que yo te digo es esta: si una persona no tiene cubiertas sus necesidades básicas no puede aprender cualquier cosa. Como que no (.) ((sonríe)) no sé cómo decirlo ((Ríe)) ((murmurando))

TC 00:01:58.908 - 00:02:09.000

Contraarg 1 Ah::

TC 00:02:00.637 - 00:02:01.900

Contraarg 1 Claro

TC 00:02:05.200 - 00:02:05.920

Contraarg 1Que::

TC 00:02:08.770 - 00:02:10.340

Contraarg 1Como si no tiene el espacio para (.) cachai

TC 00:02:16.245 - 00:02:19.207

Argumentadora (mueve los antebrazos con las manos empuñadas de arriba a abajo, alternando entre brazo izquierdo y derecho)** (quedé demasiado*) ((arruga la cara))

TC 00:02:18.686 - 00:02:25.720

Contrarg2 ((Asiente))

TC 00:02:19.154 - 00:02:19.806

Contraarg 1Como cobertura de necesidades básicas ((apuntando a guía de apoyo))

TC 00:02:20.867 - 00:02:23.849

Apoyo **

TC 00:02:25.559 - 00:02:27.286

Mod1 **

TC 00:02:25.665 - 00:02:26.886

Contrarg2 Pero (xxx) con la que dijiste?

TC 00:02:26.131 - 00:02:28.355

Contraarg 1Em::

TC 00:02:29.441 - 00:02:30.401

Argumentadora ((toma notas en guía de apoyo))

TC 00:02:40.988 - 00:02:53.823

Contrarg2 ((Toma notas y se las muestra a Contr1)) si una persona no cuenta con los recursos como va a aprender (xxx)

TC 00:02:51.352 - 00:02:56.260

Apoyo ((mira a Arg, **))

TC 00:02:56.078 - 00:02:57.407

Contraarg 1Claro, y está relacionado con:: esto

TC 00:02:56.269 - 00:02:59.927

Contrarg2 Mnm, sí

TC 00:02:59.486 - 00:03:00.153

Argumentadora Sólo que siento como (que necesito xxx), tengo un problema real

TC 00:03:00.615 - 00:03:04.400

Contraarg 1 ¿Pero cómo elaborar la pregunta? (.) porque dice que
(.5) ¿Por qué quieres decir que esto no?

TC 00:03:00.757 - 00:03:13.660

Apoyo *

TC 00:03:02.767 - 00:03:03.725

Apoyo ((revisa la guía))

TC 00:03:04.274 - 00:03:25.278

Contraarg2 O sea sí, sí puede ocuparse pero yo, como que yo, por
mi**

TC 00:03:13.729 - 00:03:18.379

Contraarg 1 O sea ¿porque crees que eso si puede pasar?

TC 00:03:18.446 - 00:03:20.110

Contraarg2 Sí

TC 00:03:20.440 - 00:03:21.200

Contraarg 1 y ¿Otras necesidades educativas especiales? como que no
puede ser cualquier cosa

TC 00:03:23.906 - 00:03:30.330

Contraarg2 ai, cualquier ser humano (.) sí

TC 00:03:30.356 - 00:03:34.663

Contraarg 1 Pero no sé...

TC 00:03:36.981 - 00:03:40.008

Argumentadora ((se sonríe))

TC 00:03:37.775 - 00:03:39.617

Contraarg2 (ya, pero demosle igual)

TC 00:03:39.881 - 00:03:42.053

Contraarg 1 O sea es que es demasiado abierto. Cualquier ser humano
puede aprender cualquier cosa. (.5) No necesariamente, como que
ahí: uno el nivel de la dificultad lógica de los aprendizajes, las
necesidades educativas (.)especiales, cobertura de las necesidades
básicas, cachai

TC 00:03:50.367 - 00:04:08.510

Argumentadora *

TC 00:03:54.233 - 00:03:56.089

Apoyo *

TC 00:03:56.142 - 00:03:57.325

Argumentadora Me Siento como que (xxx)

TC 00:03:57.814 - 00:04:00.122

Argumentadora ;Uy, tienes las manos frías! ((toma mano de "Magdalena" y se la pone en la cara))

TC 00:04:01.403 - 00:04:06.520

Apoyo Tai muy, tai muy caliente

TC 00:04:04.235 - 00:04:05.947

Apoyo (xxx)

TC 00:04:07.230 - 00:04:08.734

Contrarg2 La edad de los aprendices (claro, los niños van xxx)

TC 00:04:08.355 - 00:04:13.786

Argumentadora (no creo que me saque más de un 4) [...] Sí o sí

TC 00:04:08.697 - 00:04:12.260

Contraarg 1 Todo

TC 00:04:09.254 - 00:04:10.537

Apoyo [...] No

TC 00:04:12.253 - 00:04:13.790

Juez Obvio no::: [...] yo creo que no

TC 00:04:14.207 - 00:04:20.460

Contraarg 1 Entonces, como que el, el decir que cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa es como demasiado amplio

TC 00:04:14.551 - 00:04:21.390

Argumentadora (¿qué xxx?)

TC 00:04:17.750 - 00:04:18.978

Argumentadora No si máximo, no más que eso (xxx)

TC 00:04:20.609 - 00:04:23.760

Contrarg2 Ya, dale

TC 00:04:22.053 - 00:04:22.789

Contraarg 1 No, no porfa no

TC 00:04:22.840 - 00:04:24.955

Contrarg2 Pero tu lo has dicho mejor que yo**

TC 00:04:24.190 - 00:04:26.587

Mod1 Se complementan

TC 00:04:26.697 - 00:04:27.814

Contrarg2 Sí, dale. Yo te ayudo si (xxx)

TC 00:04:27.790 - 00:04:29.824

Contraarg 1Ya, em::: creo que cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa es un poco amplio (.), ehm (.) porque pueden, uno: haber necesidades educativas especiales, lo que reduce muchísimo eh:: las posibilidades. Si bien hay formas de, de que aprendan cosas, no sé si puede ser cualquier cosa [...]
TC 00:04:29.500 - 00:04:49.210

Contrarg2 [...]Si una persona tiene necesidades educativas especiales y además (.)no tiene cubiertas sus necesidades básicas, (.) es difícil que se den como las, las características, o como las condiciones para que ese ser humano aprenda cualquier cosa.
TC 00:04:49.606 - 00:05:03.997

Contraarg 1Y lo relacionamos también con:: la edad, por ejemplo, (.) un niño de dos años [...]
TC 00:05:04.315 - 00:05:09.670

Contrarg2 ¿puede aprender a multiplicar?
TC 00:05:08.270 - 00:05:10.810

Contraarg 1No puede [...]
TC 00:05:10.747 - 00:05:11.798

Contrarg2 Un adulto (.) mayor puede aprender (.)la ingeniería?
Como, eso es
TC 00:05:11.250 - 00:05:17.250

Argumentadora ¿Eso?
TC 00:05:17.237 - 00:05:18.307

Contraarg 1Sí
TC 00:05:18.690 - 00:05:19.341

Argumentadora (a ver)
TC 00:05:19.820 - 00:05:21.117

Apoyo ¿Qué escribiste? [...] no, nica
TC 00:05:20.300 - 00:05:21.360

Argumentadora Trata de leerlo [...] O sea no escribí nada, escribí lo que dijeron en verdad
TC 00:05:21.969 - 00:05:27.140

Apoyo Ah
TC 00:05:27.140 - 00:05:27.881

Argumentadora (xxx)
TC 00:05:28.057 - 00:05:30.140

Contraarg 1 Como que ese también ((apuntado a afirmación en guía de apoyo)) Es que en verdad está relacionado con ((apunta))
TC 00:05:28.872 - 00:05:33.090

Apoyo Pero es que eso, al fin y al cabo nunca hablaron de tí
TC 00:05:30.297 - 00:05:34.160

Contrarg2 Con la de los aprendizajes ((afirma))
TC 00:05:33.250 - 00:05:35.257

Argumentadora ((susurrando)) Y además como que esto ((toma la tarjeta)) (xxx) o sea sí, habían necesidades educativas especiales, pero como en términos del contexto de la persona y necesidades básicas si están cubiertas o no, es otro tema. Al final como lo que está buscando esto ((apunta a la tarjeta)) por qué (xxx) ***
TC 00:05:34.190 - 00:05:49.030

Contraarg 1 ((sonríe mientras escucha a Arg, y aprieta los labios))
TC 00:05:38.099 - 00:05:49.473

Apoyo **
TC 00:05:48.529 - 00:05:50.305

Argumentadora **pueden conversar por favor* ((sacude la mano))
TC 00:05:49.142 - 00:05:52.441

Argumentadora Ya, como que (.) eh esto (es) esto es que cualquier persona pueda aprender cualquier cosa, sin importar, y dejando de lado lo de las necesidades cachai. No me refiero a que las necesidades educativas especiales, eso no, porque yo creo que las personas con necesidades educativas especiales si pueden aprender las cosas si es que se les da la posibilidad. Yo digo como lo de las necesidades básicas, como que nada está suponiendo que tenga las necesidades básicas cubiertas o no, y yo creo que una persona que no tiene las necesidades básicas cubiertas igual puede aprender (.), pero le va a costar más, no más.
TC 00:05:52.804 - 00:06:21.464

Apoyo Es que por eso, porque tienen el tiempo, el tiempo como (xxx)
TC 00:06:20.256 - 00:06:25.217

Argumentadora ¿A qué te referis con el tiempo?
TC 00:06:24.010 - 00:06:25.891

Apoyo Como que un niño que, un niño chico no puede aprender a multiplicar porque es chico, pero que no habla sobre cuando
TC 00:06:25.427 - 00:06:31.141

Argumentadora A claro, claro, seca!
TC 00:06:31.336 - 00:06:34.240

Apoyo Cachai

TC 00:06:31.940 - 00:06:32.540

Apoyo ¡Dilo! (¡contigo compañera!)

TC 00:06:35.080 - 00:06:37.075

Juez ***

TC 00:06:35.179 - 00:06:40.060

Argumentadora ¿Listo? Ya bueno, lo que mi compañera dice, eh primero que nada es que aquí no estamos hablando de un tiempo, no estamos hablando de que el niño chico tenga que aprender a multiplicar en ese minuto, estamos hablando de que ese niño chico va a aprender a multiplicar en algún minuto, o que alguna persona vieja (.), ¿ por qué dicen ustedes que una persona vieja no puede aprender a, una ingeniería? Yo creo que eso no es una limitación. En cuanto a las personas con necesidades educativas especiales, yo creo que (.) ese tipo de personas sí pueden aprender, solo que necesitan otros métodos, necesitan otras metodologías y otras formas de llegar a ese aprendizaje. Ehm:: (.) lo de las necesidades básicas; yo creo que la gente que no tienen sus necesidades básicas cubiertas puede aprender de todas formas, solo que va a tener (.) va a necesitar otros tipos de, de enseñanza, va a (.) obviamente necesitar además tener (.) pasar por el proceso de cubrir sus necesidades básicas (.), pero como que eso no es una limitación al aprendizaje si el aprendizaje se ve como algo demasiado importante y se hace de la manera correcta.

TC 00:06:37.183 - 00:07:31.056

Contraarg 1 ((Sonríe cuando comienza a escuchar, luego frunce levemente el ceño y escucha))

TC 00:06:38.261 - 00:07:08.437

Contrarg2 *

TC 00:07:10.165 - 00:07:11.424

Contraarg 1 ((escribe en hoja que ve Contr2))

TC 00:07:20.832 - 00:07:31.860

Argumentadora ¿Eso? ((a apoyo)) Eso ((a contr))

TC 00:07:31.120 - 00:07:32.630

Mod1 ¿Algo que agregar?

TC 00:07:32.881 - 00:07:35.150

Contraarg 1 ((luego de escribir algo en papel, muestra el papel a Contr2 con los ojos completamente abiertos y saca la lengua, riendo*))

TC 00:07:35.951 - 00:07:41.540

Contrarg2 ** ¿qué dijo antes? **

TC 00:07:37.847 - 00:07:42.600

Contraarg 1Eso ((toma tarjeta)) Que cualquier persona puede aprender cualquier cosa

TC 00:07:44.689 - 00:07:51.499

Contrarg2 Ya, dilo mejor ((sonríe))

TC 00:07:50.000 - 00:07:53.585

Contraarg 1Eh:: ** ((achina los ojos y mira a sus compañeras)) (.3) es que no sé cómo decirlo** (.) Em:: nosotros hablamos de (.) un poco por lo que tú habíai dicho desde el principio, que tú dijiste que era verdadero que cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa, pero no especificaste:: lo que nosotros te contrargumentamos después.

TC 00:07:54.904 - 00:08:28.530

Argumentadora ((abre los ojos y levanta las cejas)) ¿Qué no especifiqué?*

TC 00:08:26.427 - 00:08:30.912

Apoyo *Abarcamos todos los puntos que dijeron

TC 00:08:28.370 - 00:08:31.500

Contraarg 1La primera vez, la primera vez, ¿qué fue lo que dijiste?

TC 00:08:30.680 - 00:08:33.040

Argumentadora Que:: todas las pers, todas las personas pueden aprender todas las cosas que:: (.) con la utilidad de distintos métodos al final. Como a través de los distintos métodos podí aprender (.) toda la gente puede aprender de todo.

TC 00:08:33.516 - 00:08:44.653

Contraarg 1Claro, los distintos métodos

TC 00:08:40.560 - 00:08:42.056

Contraarg 1** ((mirando a contr2))

TC 00:08:46.460 - 00:08:48.145

Apoyo **

TC 00:08:46.880 - 00:08:47.790

Juez **

TC 00:08:47.502 - 00:08:48.538

Argumentadora **

TC 00:08:47.580 - 00:08:48.410

Contrarg2 **

TC 00:08:47.744 - 00:08:49.172

Argumentadora ((Tiene calor. Se abanica con las manos))
TC 00:08:50.748 - 00:08:53.974

Mod2 ¿Quieren dejarlo ahí? [Contr2: no]
TC 00:08:53.300 - 00:08:55.300

Contrarg2 No, no, no
TC 00:08:54.826 - 00:08:56.137

Apoyo *No, no me rendiré*
TC 00:08:56.137 - 00:08:57.956

Mod1 *No, no
TC 00:08:56.303 - 00:08:59.053

Contrarg2 (xxx)
TC 00:09:11.994 - 00:09:14.010

Contraarg 1 ¿mn?
TC 00:09:13.971 - 00:09:14.571

Contrarg2 Que se está poniendo como (4.0) por sentado que va a ser cualquier ser humano, o sea como (2.0) que se pone en como la mejor parte de cualquier ser humano. O sea como en la mejor condic[...]
TC 00:09:14.814 - 00:09:28.520

Contraarg 1 [...] Como idealizado [...] sí
TC 00:09:28.039 - 00:09:28.936

Contrarg2 Sí
TC 00:09:28.839 - 00:09:29.400

Argumentadora ¿Qué?
TC 00:09:30.980 - 00:09:31.730

Mod1 Denle
TC 00:09:31.590 - 00:09:32.120

Contraarg 1 Que::, que eso un poco está como idealizado, de que va a tener sí o sí la forma de aprender, que sí o si van a haber métodos, pero:: no se está (.) teniendo presente que de verdad pueden haber nec, necesidades educativas especiales, que pueden haber eeh, [...] claro, relacionadas con la edad, o con las necesidades básicas, o con la familia incluso [...] Como que se está viendo como una cosa ideal [...]
TC 00:09:32.086 - 00:09:58.683

Contrarg2 [...] muchas dificultades [...]
TC 00:09:48.910 - 00:09:50.296

Argumentadora [...] Obvio que sí, pero lo que yo estoy planteando es (.) 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 siempre se va a poder lograr.

TC 00:09:56.772 - 00:10:07.016

Contraarg 1Entonces no, no cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa, va a necesitar de cosas especiales.

TC 00:10:07.382 - 00:10:12.571

Apoyo Pero llega, [...] a la meta.

TC 00:10:12.578 - 00:10:14.970

Argumentadora Pero va a llegar a ese aprendizaje. Sh:: no podis hablar

TC 00:10:13.310 - 00:10:15.700

Apoyo ((se tapa la boca con ambas manos)) **

TC 00:10:15.443 - 00:10:16.495

Contrarg2 Pero si no se dan esas condiciones, [...] si es que no se dan esas condiciones, si la persona en verdad (.) si (.) es que están pensando que se le van a dar esas condiciones a la persona, [...] así como que, 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 (.)en verdad en la posibilidad de todas las personas y todas las condiciones que se pueden dar (.) Adversas o no

TC 00:10:15.740 - 00:10:39.060

Argumentadora **

TC 00:10:16.447 - 00:10:18.273

Juez ** (xxx)

TC 00:10:18.139 - 00:10:19.799

Argumentadora [...] Claro

TC 00:10:24.030 - 00:10:24.810

Argumentadora [...] Si lo, es que sí lo entiendo, personal final lo que estamos planteando en este problema, es que cualquier persona puede aprender cualquier cosa. [...] No estamos hablando de las condiciones en las que va a estar esa persona, ¿cachai? Al meternos en esos temas sería meternos en temas muchísimo más complicados y muchísimo más grandes de lo que queremos abarcar acá.

TC 00:10:37.803 - 00:10:53.246

Contraarg 1[...] Pero no es cualquier cosa

TC 00:10:44.250 - 00:10:45.774

Contraarg2 Pero es que no puedes decir que el aprendizaje no está contextualizado, si:: uno aprende en contexto al final
TC 00:10:51.790 - 00:10:56.890

Argumentadora Obvio que sí [...]
TC 00:10:56.576 - 00:10:57.605

Mod1 Esta es la última intervención que va a hacer "Josefina" y vamos a cerrar esta ronda
TC 00:10:57.414 - 00:11:00.820

Argumentadora Obvio que está contextualizado, pero aquí no estamos hablando de un contexto, aquí estamos dando por sentado solamente que cualquier persona puede aprender cualquier cosa, y eso es una realidad.
TC 00:11:00.030 - 00:11:08.636

Mod2 **
TC 00:11:00.352 - 00:11:01.349

Mod1 Vamos a dejar ahí, y vamos a dejar a criterio de "Sole"
TC 00:11:09.330 - 00:11:12.470

Argumentadora ((mueca))**
TC 00:11:11.800 - 00:11:13.077

Juez Ya, eh:: encuentro que el contra argumento de las chicas estuvo muy bueno porque dieron como muchos puntos y como diferentes argumentos que podían:: como (.) ayudarles a contra argumentar lo que se propuso, pero que las chicas igual supieron abarcar todos los puntos que le dijeron a favor de lo que opinaban ellas así que (.) ellas ganan
TC 00:11:13.170 - 00:11:35.240

Mod1 Súper, vamos a dejarlo ahí. Sería genial poder haber una vuelta más; la "Cate" se salva de una más.
TC 00:11:36.373 - 00:11:47.626

Contraarg 1** Te juro que estoy sufriendo ((imitando voz de llanto))
TC 00:11:47.892 - 00:11:50.940

Mod2 **
TC 00:11:50.647 - 00:11:51.362

9.4 Transcripción simple Ronda 5 Juego

PT No:: qué triste
TC 00:00:00.070 - 00:00:00.899

S2 Al agua amiga, perdóname**
TC 00:00:00.899 - 00:00:03.850

M1 Rotamos los roles
TC 00:00:02.799 - 00:00:03.784

S1 ? lo tiene todo
TC 00:00:03.810 - 00:00:04.815

P Sangre por Sangre** (??)
TC 00:00:04.919 - 00:00:06.490

M1 Eh::
TC 00:00:08.946 - 00:00:10.641

S1 Ah, somos sicarios de nuevo
TC 00:00:10.033 - 00:00:11.210

P Ai, yo de nuevo soy el padrino
TC 00:00:11.210 - 00:00:12.380

M1 Ya
TC 00:00:13.545 - 00:00:13.845

PT Me toca a mí
TC 00:00:13.940 - 00:00:14.957

S2 Ah!!
TC 00:00:14.490 - 00:00:15.540

M1 Sí
TC 00:00:15.120 - 00:00:15.600

PT "Cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa"
TC 00:00:19.382 - 00:00:22.431

P Ah, ¿pero lo sacaste de ahí?
TC 00:00:24.090 - 00:00:25.378

PT No, de aquí ((apunta la pila))
TC 00:00:25.250 - 00:00:26.730

S2 Cualquier ser humano puede [...]
TC 00:00:27.289 - 00:00:28.788

PT [...] puede aprender cualquier cosa
TC 00:00:28.320 - 00:00:30.200

M1 Verdadero, Falso, por qué
TC 00:00:30.200 - 00:00:31.659

PT E::m, (10'') Eh la voy a decir que es falso (2.), sólament, basándome sólo en el argumento de que la t, como que la teoría es falseable, y porque no me imagino, por ejemplo (.), enseñando (.) a escribir a una persona (0.2), a escribir, entiendase a mano, así como letra ligada, (.) a una persona que es ciega de nacimiento. Como que (3.) uno que no me imagino por (.) qué si hay otros medios como para enseñ, como otr, otras formas de escribir. Y dos, porque (.) creo que todavía no hemos inventado alguna forma como que eso se permita, y:: como que le permita a esa persona (.) aprender eso.
TC 00:00:31.899 - 00:01:25.110

PT ¿Entonces pongo mi monito ahí? Y dejo la cosa ahí
TC 00:01:26.354 - 00:01:29.160

M1 Perfecto
TC 00:01:29.181 - 00:01:29.977

PT Ai, se los dejé como al revés*
TC 00:01:30.359 - 00:01:31.520

S2 (y) nosotros decimos que es verdadero
TC 00:01:31.495 - 00:01:32.783

S1 Cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa
TC 00:01:33.126 - 00:01:36.226

P Cualquier cosa
TC 00:01:34.645 - 00:01:35.966

M2 Ya, tienen un minuto para ponerse de acuerdo [[[falta un CHAN de S1]]]
TC 00:01:35.952 - 00:01:37.466

S1 Chan
TC 00:01:37.158 - 00:01:37.762

S2 O sea, es que ahora en verdad la tecnología te permite todo
TC 00:01:42.869 - 00:01:46.850

S1 O sea como que hay nuevos descubrimientos y cosas, pero claro, qué haces como con el caso particular de (0.2) eh 8.) como necesidades educativas especiales. Ese es como yo creo el mayor contraargumento (0.2)
TC 00:01:46.940 - 00:01:58.430

S2 Pero::, (.) claramente un niño que es ciego sí puede aprender a escribir con letra ligada yo encuentro [...]
TC 00:01:59.257 - 00:02:05.020

S1 [...] Es que yo creo que todo se puede aprender, pero como el esfuerzo quizás va a ser diferente.
TC 00:02:04.890 - 00:02:06.616

S1 [...] Es que yo creo que todo se puede aprender, pero como el esfuerzo quizás va a ser diferente.
TC 00:02:06.616 - 00:02:08.342

S2 Depende d-[...]
TC 00:02:08.607 - 00:02:09.698

S1 Y, y puede que no sea necesario que aprenda eso, pero de que podría podría**
TC 00:02:09.680 - 00:02:15.320

S2 Sí, sí, exacto. Porque ella decía que quizás no es necesario, pero en verdad [...] una cosa es lo que se podría y otra cosa es lo que es necesario
TC 00:02:13.717 - 00:02:21.426

S1 [...] Claro, pero quizás [...]
TC 00:02:16.970 - 00:02:18.350

S1 Claro. Igual el cerebro es plástico, y tiene como todas esas cosas de que se puede adaptar [...] a las situaciones, sí
TC 00:02:20.720 - 00:02:26.270

S2 [...] Y si es desde chico [...]
TC 00:02:24.254 - 00:02:25.746

S2 [...] si es desde chico el niño va a estar acostumbrado y va a tener como esa mentalidad de que es
TC 00:02:26.252 - 00:02:30.818

S1 Sí
TC 00:02:29.710 - 00:02:30.380

S1 De hecho las personas sordas [...] pueden bailar y todo eso**
TC 00:02:32.420 - 00:02:35.839

P ¿Estamos?
TC 00:02:32.459 - 00:02:32.953

S2 Sí, porque sienten la vib[...]
TC 00:02:35.613 - 00:02:36.674

S1 la vibración, sí

TC 00:02:36.418 - 00:02:37.758

M1 Un minuto
TC 00:02:37.230 - 00:02:38.040

S1 Ya, (.) em:: nosotr [...]
TC 00:02:37.868 - 00:02:41.721

PT Ah, y no van a elegir una t[...]
TC 00:02:40.922 - 00:02:42.431

S1 [...] Ah:: tarjetita, rayos!** Eh:: *No:: s, ¿blanco?* No sé*
TC 00:02:42.512 - 00:02:48.906

S2 Oh, esperate, yo había...
TC 00:02:48.460 - 00:02:50.670

S1 ¿Había alguna que era [...] así?
TC 00:02:50.500 - 00:02:51.886

PT O sea blanco si:::, si no saben
TC 00:02:51.772 - 00:02:53.892

M1 Sí¿
TC 00:02:53.425 - 00:02:54.008

S1 Sí, ya
TC 00:02:53.434 - 00:02:55.603

M2 Si el argumento ya está definido
TC 00:02:53.768 - 00:02:55.476

S1 Em, bueno, lo que nosotras creemos es que, eh, si bien puede que no sea lo más eficiente (.), o necesario quizás para la persona, yo creo que el ser humano tiene una capacidad intelectual, el cerebro es plástico, se puede adaptar para cubrir necesidades y aprender nuevos procesos (.), entonces en teoría si uno en verdad se propusiera como objetivo enseñarle a ese niño ciego a escribir de forma cursiva, podrías hacerlo. Si es que es realmente necesario y efectivo, o bueno para él y su:: posterior desarrollo, es cuestionable, pero de que podría aprenderlo, podría aprenderlo. Como que se pueden buscar formas y alternativas en las que el, las personas van a aprender conocimientos [...] nuevos
TC 00:02:56.498 - 00:03:33.102

S2 [...] Además si es desde niño (.), o sea (.) nace así el niño (.) va a tener mucho tiempo para que él pueda aprende::r, y también él va a estar acostumbrado, y como dijimos también, la tecnología también te va a ayudar en estos momentos.
TC 00:03:32.398 - 00:03:45.821

S1 Obviamente que van a haber cosas que requieran un esfuerzo mucho mayor, y quizás más motivación o más recursos y más apoyo, pero de que puede ser aprendido, puede ser aprendido. O sea no es una, un imposibilitante.

TC 00:03:45.655 - 00:03:56.438

S2 mjm ((afirma))

TC 00:03:55.700 - 00:03:56.690

M1 Perfecto [[M2]]

TC 00:03:57.730 - 00:03:58.820

PT Ya, ¿tengo tiempo para contraargumentar?

TC 00:03:59.684 - 00:04:01.810

M2 Sí

TC 00:04:00.450 - 00:04:01.090

M1 Para preparar tu respuesta [...] si quieres

TC 00:04:01.410 - 00:04:03.282

M2 [...] Para preparar [...]

TC 00:04:02.293 - 00:04:02.988

PT Eh, qué... a ver, ya (dame un minuto) ((revisa las tarjetas))

TC 00:04:02.839 - 00:04:06.687

M1 ¿Lista?

TC 00:04:26.980 - 00:04:27.680

PT Sí

TC 00:04:27.650 - 00:04:28.320

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

TC 00:04:30.316 - 00:05:33.330

M2 Tiempo
TC 00:05:32.720 - 00:05:33.490

PT Eso
TC 00:05:33.975 - 00:05:34.500

M2 **
TC 00:05:34.508 - 00:05:35.275

S2 Eh ¿entre nosotros o responder (xxx)?
TC 00:05:39.185 - 00:05:41.271

M1 Responder
TC 00:05:40.795 - 00:05:41.674

M2 Responder
TC 00:05:41.000 - 00:05:41.885

PT Ah, ¿no se pueden poner de acuerdo?
TC 00:05:41.965 - 00:05:42.880

M1 No
TC 00:05:42.900 - 00:05:43.450

S1 Sí (.) Ah, no¿
TC 00:05:43.392 - 00:05:44.381

PT **
TC 00:05:44.296 - 00:05:45.051

M1 Denle, no arriesgan nada
TC 00:05:45.020 - 00:05:47.122

S1 Ah, ¿no nos podemos poner de acuerdo?
TC 00:05:46.782 - 00:05:48.264

M1 No
TC 00:05:48.232 - 00:05:49.293

S1 ¿Lo digo yo o tu (xxx)?
TC 00:05:49.624 - 00:05:50.935

S2 A ver, dí algo y yo después te compl
TC 00:05:50.654 - 00:05:52.171

S1 Ya, es que tú misma lo dijiste, como te vai a demorar más pero igual lo podrías llegar a hacer. Como que al final ese es el punto. Y al final, ¿cuál es el aprendizaje? que ¿es caminar o es movilizarse? Como que de alguna u otra forma va a poder aprender a movilizarse, cachai. Entonces sí puede haber, si se puede suplir eso que estás tratando de enseñar, quizás va a requerir muchos más recursos, más tecnología, pero sí se puede hacer, sólo que va a ser más dificultoso, pero eso no implica que sea imposible

TC 00:05:52.037 - 00:06:18.597

M2 5 segundos [...]

TC 00:06:17.790 - 00:06:18.692

S2 Sí, iba a decir otr(xxx)

TC 00:06:18.075 - 00:06:19.606

M2 ((asiente))

TC 00:06:19.606 - 00:06:20.196

S2 Qué (.) hay muchs niños que, ya no pueden caminar y todo, y es porque tam::poco tienen las posibilidades de...

TC 00:06:20.059 - 00:06:27.065

M1 Tiempo

TC 00:06:23.987 - 00:06:25.520

PT E::m, (.) es que la cosa es eso, como es suplir, entonces significaría que no hay cualquier conocimiento que pueda ser aprendido. (.)Porque dice cualquier 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 (.). Pero, eh, pero y también en el sentido de que, em:: (.), se me fue la idea, pero em:: (.) eso, como que si uno quiere que el caminar se impide, por ende la posibilidades no son cualquiera

TC 00:06:26.939 - 00:07:01.847

S1 (listo, ya) ((queriendo pedir la palabra)).

TC 00:07:03.297 - 00:07:05.297

P Ya. Oi (.), m, no sé, como que estabai convenciendo, de verdad. Pero que no entendí como lo, las últimas cosas que::, que... no se si me puede explicarlo de nuevo, lo último que dijo, ¿o no?

TC 00:07:06.123 - 00:07:18.677

S1 **

TC 00:07:19.600 - 00:07:20.902

M1 En 10 segundos

TC 00:07:20.820 - 00:07:21.950

M2 Mn
TC 00:07:21.612 - 00:07:22.228

PT Que, al decir que uno puede suplir, cuando uno suple un aprendizaje, tú dices como: ya, el niño no se puede, no puede aprender a caminar, pero se puede aprender como a gatear. (.) Y en ese como, no sé, si tenías un abanico de posibilidades, sacai caminar y se derr [...] ese abanico se achica
TC 00:07:22.601 - 00:07:39.542

M1 ((hace seña con las manos))
TC 00:07:34.026 - 00:07:34.933

M1 Ya
TC 00:07:36.801 - 00:07:37.394

M1 Tiempo
TC 00:07:39.272 - 00:07:39.665

M2 Podis pensarlo en un minuto también
TC 00:07:41.837 - 00:07:43.263

PT Sí
TC 00:07:43.817 - 00:07:44.216

PT **
TC 00:07:51.724 - 00:07:52.504

P Ya. Yo creo que se salva. (0.2) Yo creo que se salva porque::, como decía, hay un daño, tal vez tenga un daño severo
TC 00:07:52.529 - 00:08:02.782

PT Cerebral
TC 00:08:02.310 - 00:08:03.090

P Sí y::, si pos lo suple. Qué al final no está aprendiendo lo que s, lo que como debería haber aprendido. Pucha chiquillas
TC 00:08:03.363 - 00:08:13.290

S1 [...] No, está bien*
TC 00:08:12.820 - 00:08:13.837

P Lo siento**
TC 00:08:13.869 - 00:08:15.660

S1 *Yo estaba muy en desacuerdo con lo que teníamos que defender**
TC 00:08:14.700 - 00:08:17.401

M1 **
TC 00:08:16.787 - 00:08:17.689

S2 Es verdad
TC 00:08:17.940 - 00:08:18.990

M2 Se salva. ¿Esta de quién es?
TC 00:08:19.720 - 00:08:22.630

S1 ¡Ah, y ahora me toca a mí este papel!
TC 00:08:22.659 - 00:08:24.972

M1 **
TC 00:08:24.980 - 00:08:25.960

S1 Qué terrible
TC 00:08:25.971 - 00:08:27.319

P Ahora somos sicarias
TC 00:08:27.349 - 00:08:28.321

S1 Chan, chan, chan. Es como la posición que nadie quiere tener
TC 00:08:28.528 - 00:08:31.450

P Si::
TC 00:08:31.112 - 00:08:31.767

S2 Igual yo creo que un niño, si tú te concentras en una persona
yo creo que igual puede
TC 00:08:31.462 - 00:08:36.562

P Sí
TC 00:08:35.884 - 00:08:36.718

PT Sí, yo también creo eso, pero el problema es como
TC 00:08:36.870 - 00:08:40.015

P es que es casos muy específicos
TC 00:08:39.610 - 00:08:41.750

PT como que, si uno anduviera con esa premisa por la vida, (.)
como que ojalá yo, yo creo que sí. Yo creo que sí [...]
TC 00:08:40.342 - 00:08:47.955

S2 Es que yo creo que los dejan de lado, porque al final es como,
uy no, no se puede [...] pero yo creo que
TC 00:08:47.015 - 00:08:51.451

PT [...] Sí, pero yo no sé si le diría a una persona, o una mamá,
cualquier persona, p [...]
TC 00:08:48.854 - 00:08:54.300

S2 [...] va a caminar, porque no estás segura
TC 00:08:53.375 - 00:08:55.680

PT Porque estás dando expectativas, que quizás tu no puedas
cumplir como dentro de tu rango vital pos, cachai ((compañeras
asienten))
TC 00:08:54.903 - 00:08:59.794

M1 Démosle
TC 00:09:02.000 - 00:09:03.097

S2 Necesitaba decirlo** como que me sentía ahogada*
TC 00:09:02.888 - 00:09:06.983

M2 Hay cosas que uno no se puede guardar
TC 00:09:07.128 - 00:09:09.536

S2 Sí*
TC 00:09:08.400 - 00:09:09.890