



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente

*Teachers: what kind of human being do we want to help training?
Starting point for a defense of argumentation in teacher education*

Sylvia de Chiaro

Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - Centro de Educação
Universidade Federal de Pernambuco
Avenida das Arquiteturas, S/N 50.740-550 | Cidade Universitária - Recife – Pernambuco, Brasil
chiaro@hotlink.com.br

Artículo recibido: 17-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

El presente texto parte de la preocupación por la formación de ciudadanos crítico-reflexivos, quienes pertenecen a un mundo complejo que les exige posicionarse continuamente ante diversos dilemas. Entendemos que, si un educador se siente contagiado de esta preocupación, la planificación de prácticas pedagógicas que favorezcan una construcción de conocimiento igualmente crítica y reflexiva será parte de sus preocupaciones. La argumentación en educación se ha propuesto como un camino interesante en este sentido, impactando directamente en la reflexión sobre la formación docente. Específicamente, este artículo propone pensar la argumentación en entornos educativos, especialmente en cursos de formación de docentes, desde dos dimensiones: argumentar para aprender y aprender a argumentar. Por lo tanto, además de las reflexiones sobre el potencial del discurso argumentativo para una construcción crítica y significativa del conocimiento, basado en un funcionamiento reflexivo, metacognitivo y autorregulador, también encontramos propuestas prácticas asequibles para incluir la argumentación en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la argumentación, formación del profesorado, metacognición, pensamiento crítico-reflexivo, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This text is a concern with the formation of critical-reflective citizens, belonging to a complex world that continuously imposes positions on different dilemmas. We understand that if an educator feels imbued with this unease, it will be part of his concerns to plan pedagogical practices that favor an equally critical and reflective knowledge construction. Argumentation in education has been proposed as an interesting path in this sense, directly impacting the reflection on teacher education. In a specific way, this article proposes to think about argumentation in educational environments, especially in teacher training courses in a double dimension: argue to learn and learn to argue. For this, in addition to reflections on the potential of argumentative discourse for a critical and significant construction of knowledge from a reflexive, metacognitive and self-regulating functioning, we also find here practical feasible proposals for the incorporation of argumentation in teacher education.

KEYWORDS: argumentation teaching, critical-reflective thinking, metacognition, pedagogical practice, teacher education.

Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid



Copyright © SYLVIA DE CHIARO

Se permite el uso, copia y distribución de este artículo si se hace de manera literal y completa (incluidas las referencias a la *Revista Iberoamericana de Argumentación*), sin fines comerciales y se respeta al autor adjuntando esta nota. El texto completo de esta licencia está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/legalcode.es>

1. INTRODUCCIÓN

Hace seis años, reunidos en Bruselas¹, más de cien educadores representantes de países de las distintas partes del mundo estuvieron discutiendo el papel de la educación. En la comprensión de que el objetivo de la educación sobrepasa la mera adquisición de conocimientos, pasando por el desarrollo de habilidades cognitivas y asumiendo su papel transformador sobre la forma en que las personas piensan y actúan individual y colectivamente, trazaron metas para nuevas prácticas pedagógicas y se comprometieron con la formación de un ciudadano crítico, reflexivo, responsable e implicado con el mundo en que vive. La llamada EGC - Education for Global Citizenship²- defiende la propuesta de que la educación de calidad es aquella que posibilita a los aprendices la adquisición de habilidades, conocimientos, valores y actitudes capaces de darles soporte para que se conviertan en ciudadanos activos, responsables y críticos. Para ello, el grupo asumió la misión de alcanzar su objetivo a partir del desarrollo de propuestas relacionadas con prácticas educativas centradas en una pedagogía participativa. Esto no quiere decir que esta reflexión y que las prácticas de esta naturaleza no existan y se manifiesten de diferentes formas en diversos países, comunidades y sus escuelas. Por el contrario, se observa que existe un compromiso global direccionado a trazar metas conjuntas y colaborativas que refuerzan la responsabilidad con este propósito.

Esta preocupación, que no es simplemente personal, sino que como puede ser visto, ha repercutido globalmente en diversos escenarios educativos, justifica la propuesta aquí presentada. Justamente, toma como punto de partida su preocupación por quién es el individuo que, nosotros educadores, queremos ayudar a formar. La respuesta a esta pregunta nos conduce inevitablemente a otra cuestión: qué educador queremos y necesitamos formar para estar, a su vez, preparados para las demandas formativas de ese ciudadano deseoso y urgentemente emergente, capaz de lidiar con un mundo absolutamente controvertido, lleno de dilemas éticos y morales, en el cual la transposición del conocimiento científico a la realidad no puede prescindir de un constante cuestionamiento crítico y reflexivo.

Esta relación no es difícil de establecer. Si las demandas de formación de ese ciudadano global exigen, fundamentalmente, un funcionamiento crítico y reflexivo capaz

¹ *Conference Citizens for Global Education*, 24-25 junio 2014, Bruselas: Education for Global Citizenship (EGC)

² Educación para una ciudadanía global (traducción del autor).

de favorecer una experiencia consciente y responsable en el mundo, aquellos que están al frente de las más variadas trayectorias educativas (formales, no formales y/o informales), deben inevitablemente haber pasado por un proceso formativo de la misma naturaleza para que puedan estar preparados para esa responsabilidad. Es decir, ser formado para poder formar. En este sentido, no parece posible pensar en la formación de nuestros estudiantes sin antes pensar en la formación de los educadores que están al frente de ella. Por tanto, se considera que las habilidades y competencias requeridas son las mismas.

Pensando dialécticamente, los educadores, en la condición de estudiantes, necesitan desarrollar las mismas competencias que buscarán propiciar un día en sus aulas, siendo justamente esa la diferencia de las dos formaciones. El educador, además del perfeccionamiento de las propias competencias, tendrá que trabajar también su habilidad como posibilitador del desarrollo de las mismas en sus estudiantes. En otras palabras, si queremos un estudiante consciente de sus elecciones y de su modo de funcionamiento, preparado para cuestionar, reflexionar críticamente sobre el conocimiento, dialogar en la construcción colectiva del mundo que lo rodea y del que se responsabiliza, necesitamos también profesores con esas competencias y capaces aún de construir ambientes educativos participativos que estimulen la reflexión, la autonomía, la toma de posición frente al mundo y tengan una postura activa frente a la construcción del conocimiento. Es en ese sentido que se propone y justifica la inserción de la argumentación en los espacios formativos.

Una vez que no es posible pensar en las relaciones establecidas en las diferentes instancias educativas fuera del diálogo, y, por lo tanto, del discurso, pasamos a pensar qué forma discursiva puede favorecer ese modo de funcionamiento necesario para una construcción significativa y crítica del conocimiento y del desarrollo del pensamiento reflexivo. En consecuencia, defendemos vehementemente que la argumentación es privilegiada en ese sentido.

Partimos entonces de una concepción de lenguaje como constitutiva de la cognición humana (Vygotsky, 1987, 2000, 2001); comprensión que nos lleva a entender que diferentes formas discursivas tendrán, a su vez, numerosos impactos en lo que se relaciona con el desarrollo cognitivo. La argumentación, con su organización discursiva particular, conduce a los involucrados hacia una construcción de conocimiento crítica y reflexiva orientada hacia un funcionamiento metacognitivo y autorregulado, el cual dialoga perfectamente con todas las reflexiones hasta aquí consideradas. Esta afirmación orienta el camino que el texto va a seguir de aquí en adelante en respuesta

a dos preguntas: ¿Por qué (1) y cómo (2) llevar la argumentación al salón de clase regular³ y para la formación de profesores? En ese sentido, comenzaremos tratando de responder y entender el por qué.

2. ¿POR QUÉ LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA Y EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

Podemos iniciar este apartado respondiendo que innumerables estudios (De Chiaro e Leitão, 2005; Kuhn, 2005; Baker, 2009; Schwarz, 2009; Leitão, 2007; 2011; Sasseron; Carvalho, 2013; Jimenez-Aleixandre e Brocos, 2015; De Chiaro e Aquino, 2017) vienen destacando el potencial del discurso argumentativo en la construcción crítica y significativa del conocimiento, a partir de un funcionamiento reflexivo, metacognitivo y autorregulado. La comprensión de esto está en la propia organización discursiva de la argumentación, que nos permite pensar en una de las dimensiones que este texto aborda: *argumentar para aprender*, asumiendo aquí el aprendizaje dentro de una perspectiva sociocultural como un proceso que emerge a partir de las interacciones sociales. Entendiendo esa dimensión podremos entonces pasar a las otras dos que se complementarán en este texto: *aprender a argumentar* y *aprender a enseñar a argumentar*. Las tres juntas forman la base de la propuesta de formación que estamos presentando.

La argumentación puede ser entendida como una actividad de naturaleza discursiva y social que se realiza por la defensa de puntos de vista y consideración de posiciones contrarias o alternativas, cuyo objetivo final es aumentar o reducir la aceptabilidad de los posicionamientos en cuestión (Van eemeren, Grotendorst & Henkemans, 1996).

Para Leitão (2007, 2011), el argumento (A), es un punto de vista soportado en unas razones que lo justifican (PV + J); el contraargumento (CA) y la respuesta (R) componen al mismo tiempo una unidad mínima en la que podemos considerar la ocurrencia de un episodio de argumentación. Son, justamente, esos movimientos cognitivo-discursivos los que permiten entender el potencial de este tipo de discurso en la constitución de un ambiente propicio para la construcción crítica del conocimiento y para el ejercicio reflexivo y autorregulador entre sus participantes.

Esto se debe a que, al ser solicitados a justificar nuestros posicionamientos, se hace imperativo revisar reflexivamente las bases (razones o justificaciones) que los

³ El foco de este estudio es en la educación formal, por lo tanto, 'aula regular' aquí se está refiriendo a las aulas de las escuelas y universidades.

sostienen. Del mismo modo, cuando somos desafiados a responder las posiciones contrarias, somos demandados a reflexionar críticamente sobre dichas afirmaciones articulándolas con los límites de nuestro propio pensamiento en el mismo sentido de entender qué vacíos fueron percibidos por el otro y no fueron conscientes para mí. Estos movimientos, peculiares a la argumentación, revelan las diversas dimensiones que la caracterizan, especialmente la epistémica y metacognitiva. Podemos decir entonces que subyace a esos movimientos un mecanismo que transpone un pensar sobre contenidos (cognición), hacia un pensar sobre los propios pensamientos de los contenidos (metacognición), llevando a los involucrados a un funcionamiento autorregulado.

Corroborando esta comprensión, Schwarz (2009) defiende que la argumentación, además de ser un poderoso vehículo para el alcance de una comprensión compartida, es una importante herramienta para el ejercicio del raciocinio crítico. Para ese autor, la dimensión dialéctica de la interacción argumentativa trae diversas ventajas. Una de ellas es que los individuos que se comprometen a explorar razones por las cuales ciertas ideas son erróneas -típico movimiento dentro de una situación argumentativa-, no solo son demandados a proponer argumentos convincentes que refuten la posición en discusión, sino que también son llevados a profundizar los conceptos según los cuales creen que son correctos (idea también defendida en Kuhn, 1992). Otra ventaja está en la propia estructura de la argumentación, basada en articular premisas, conclusiones, condiciones, refutaciones, ayudando así a perfeccionar y ampliar considerablemente la organización del conocimiento (autorregulación).

Todas estas reflexiones sobre *argumentar para aprender* le confieren a esta un carácter privilegiado en situaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que posibilitan que la educación atienda a aquello que inicialmente asumimos aquí como su meta. Sin embargo, todavía existen algunas dificultades a ser superadas para que la argumentación forme parte de los espacios formativos. El primero de ellos está en el propio desconocimiento de gran parte de los educadores sobre lo que es la argumentación dentro de esta perspectiva y su alcance como estrategia didáctica en sus aulas de clase. El segundo de ellos es que, aunque lo conozcan, esto no garantiza que ellos estén preparados para utilizarla como un recurso didáctico dentro de sus planificaciones de aula.

Estas afirmaciones se justifican en una de las importantes constataciones comunes entre los estudios del diálogo en el aula, que se refiere al modo en que gran

parte de los profesores todavía lo entiende y lo realiza. Howe and Abedin (2013), al realizar una amplia revisión sobre los estudios en las últimas cuatro décadas que se centran en este tema encontraron, en gran parte de ellos, que en los salones de clase se presenta un patrón de diálogo conocido como IRF, inicio-respuesta-retorno (*initiation-response-feedback*). Este patrón fue inicialmente presentado por Sinclair and Coulthard (1975), quienes observaron que el profesor tiene la responsabilidad de iniciar el diálogo, normalmente formulando una pregunta; el alumno responde y enseguida el profesor da una retroalimentación del tipo, "muy bien", "ok". Incluso con variaciones en la forma en que se realizan estos tres pasos, sus ganancias no son comparables a la riqueza mostrada por los estudios que investigan las aulas de clase en las que el trabajo se realiza de forma colaborativa, es decir, a partir de discusiones entre alumnos y alumnos-profesor sobre propuestas de comprensión, justificaciones y defensa de diferentes perspectivas (Howe and Abedin, 2013), en situaciones de habla exploratoria y de argumentación⁴. Las diferencias entre un funcionamiento IRF y situaciones de argumentación en el aula de clase también se encuentran en estudios en Brasil, como por ejemplo en De Chiaro (2006).

Una vez comprendida la importancia de la argumentación en el aula de clase y conscientes aún del gran énfasis existente en diálogos del tipo IRF en ese contexto, la preocupación se centra en incluir en la formación de los profesores modos de enseñanza que puedan cambiar esta situación, transformando condiciones y contextos en los cuales las interacciones ocurren. En este sentido, ciertos modelos de interacción -como podemos encontrar en la argumentación-, promueven el pensamiento de alto nivel y el desarrollo intelectual por la gran capacidad que tienen al involucrar a profesores y estudiantes en actividades conjuntas de producción de sentidos y construcción de conocimientos. Del mismo modo, favorecen el posicionamiento de los alumnos frente a los contenidos aprendidos, relacionándolos entre sí y con la realidad circundante, propiciando una actuación crítica, reflexiva y autorregulada ante los conocimientos y la sociedad en que viven. Por ello, planteamos la importancia de capacitar a los profesores para su utilización. Vemos entonces que *argumentar para aprender*, *aprender a argumentar* y *aprender a enseñar a argumentar* no son dimensiones independientes, sino complementarias. Esto nos lleva inevitablemente a pensar ahora en nuestra segunda pregunta.

⁴ De acuerdo con Mercer (2013), *exploratory talk* (habla exploratoria) se refiere a una forma de diálogo en la cual los miembros de un grupo comparten toda la información relevante y se comprometen crítica y constructivamente con las ideas de los demás. Todos participan activamente, hacen preguntas unos a otros y llevan las respuestas de los otros en consideración en el sentido de buscar concordancia para decisiones conjuntas.

3. ¿CÓMO LLEVAR LA ARGUMENTACIÓN AL AULA DE CLASE REGULAR Y A LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

Una vez comprendido el porqué de la argumentación en la educación, pensar en cómo llevarla al aula de clase va a requerir especificidades, especialmente, si estamos pensando en el aula de clase regular o en la formación de profesores, pues, como dijimos antes, la tercera dimensión, del *aprender a enseñar a argumentar* es específica para la formación de profesores, pero el *aprender a argumentar* involucra las dos situaciones.

Aprender a argumentar está relacionado tanto con el conocimiento sobre los elementos que componen una situación argumentativa (A, CA y R) y su entrenamiento, como con aquellos aspectos subyacentes a las relaciones entre estos elementos, que responden al desarrollo metacognitivo y la autorregulación. La metacognición está relacionada con el ejercicio de pensar reflexiva y críticamente sobre los propios pensamientos y la autorregulación hace referencia a la habilidad de regular los propios pensamientos y las acciones en el sentido de alcanzar objetivos y responder a las demandas del medio (Mercer, 2013); movimientos necesarios para los que se involucran en situaciones de argumentación.

La importancia de estos movimientos es reconocida por muchos educadores, como por ejemplo Perry (2013), quien defiende la importancia de ser cada vez más conscientes de las relaciones entre la habilidad de autorregulación y el éxito académico. Este autor llama la atención para que las políticas educativas y las escuelas de forma general estén comprometidas con la responsabilidad de enseñar a los niños a ‘aprender a aprender’ (Higgins, 2013), afirmación que nos parece absolutamente coherente con la propuesta de llevar actividades que impliquen la argumentación para el aula de clase. Mercer (2013) sostiene que no hay evidencias de que el desarrollo de la autorregulación y/o de la metacognición ha sido, en la práctica, priorizado por la mayoría de los profesores, lo que nos hace pensar que las formas de alentar de este desarrollo no deberían esperarse como naturales o incluso compatibles con la práctica habitual del profesor. De allí, nuestra preocupación por la formación de estos profesores.

Recordando las bases socioculturales que sostienen la propuesta aquí presentada, entendemos que la mediación del profesor en las actividades del aula desempeña un papel fundamental en el desarrollo del alumno. Vygotsky no solo concebía al profesor con un papel activo en este proceso de aprendizaje, sino también proponía que las experiencias de los estudiantes a ser regulados podrían proporcionar un modelo de regulación para su propio comportamiento. Es decir, el estudiante acaba

por crear mecanismos psicológicos internos, a partir de los mecanismos externos y sociales que regulan su comportamiento, a través de lo que él llamó proceso de internalización, en el que las actividades intersubjetivas, mediadas especialmente por el lenguaje, son internalizadas, constituyendo procesos intrasubjetivos. En otras palabras, podríamos hablar de un proceso que se inicia en la correulación hacia una autorregulación. Como afirma Mercer (2013), la orientación reguladora externa del profesor tiende a ser transformada en un comportamiento correulado entre estudiantes, incluso cuando el profesor ya no está presente, y autorregulado por el propio estudiante.

De allí que sugerimos que las estrategias pedagógicas que involucran la argumentación mediada por el profesor sean continuamente posibilitadas en el aula de clase. Esas estrategias pueden ocurrir estando el alumno consciente o no de lo que es y cómo funciona la argumentación, solo siguiendo las reglas establecidas por actividades propuestas por el profesor que sean potencialmente argumentativas. Estar involucrado en una actividad argumentativa, por sus características de organización discursiva, como vimos, por sí solo ya promoverá un funcionamiento metacognitivo y autorregulador por parte de los estudiantes. Sin embargo, consideramos que enseñarles a argumentar, de forma consciente, es un camino aún más promisorio en la medida en que potenciará esa forma de funcionamiento metacognitiva y autorreguladora, ya que colocará al estudiante frente al desafío, no solo de pensar en sus pensamientos sobre el contenido curricular en cuestión, sino también de reflexionar sobre su propio funcionamiento cognitivo. Miller (2011) destaca que una persona puede no solo instruir a otra y ser instruido por ella, sino también que esa persona puede instruirse a sí misma y que esa función del discurso interiorizado es la base de la autorregulación.

En la misma línea de razonamiento, Mercer and Howe (2012) sugieren que el valor del habla en el aprendizaje puede ser fomentado si los profesores y estudiantes no la utilizan simplemente como una forma dialógica en el aula, sino también si ellos se vuelven metacognitivamente conscientes de su valor. Es decir, estos autores llaman la atención acerca de que la importancia en el impacto educativo está más allá de la calidad del habla, ya que la conciencia de los participantes sobre esta importancia es un punto crucial para el aprendizaje y la resolución de problemas. Así, intervenciones que prioricen la metaconciencia sobre cómo el habla puede ser utilizada de forma efectiva para un razonamiento compartido y para la resolución de problemas durante un trabajo en grupo, pueden alcanzar efectos más robustos que aquellos meramente orientados a mejorar la calidad de las relaciones e interacciones dentro del grupo mediadas por el profesor. Conocer y aprender sobre los alcances de la argumentación,

sobre la calidad en la construcción de sus elementos y tener la oportunidad de reflexionar críticamente sobre el propio funcionamiento, para poder autorregularse, tienen entonces un papel primordial para estudiantes y profesores. Por supuesto, la adecuación de esta práctica, en función del grupo con el que se está trabajando, será siempre necesaria. Sin embargo, cuando nos referimos a la formación de los profesores, nos parece que trabajar esa metacognición y autorregulación se vuelve imperativo. Esta conclusión es determinante para la organización de la formación aquí propuesta, no solo desde el punto de vista de los contenidos que la componen, sino especialmente de las prácticas pedagógicas elaboradas para esa formación, siempre orientadas a propiciar todo lo que se ha reflejado hasta aquí: una construcción crítico-reflexiva, consciente y autorreguladora.

4. ARGUMENTACIÓN EN EDUCACIÓN: UN COMPONENTE CURRICULAR INTRODUCIDO EN CURSOS DE PEDAGOGÍA Y LICENCIATURAS DE LA UFPE – UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO

La propuesta que aquí presentamos se refiere a un componente curricular creado para componer el plan de estudios de los cursos de Pedagogía y Licenciaturas diversas. Se originó a partir de la experiencia previa tanto en un curso de extensión, como en un componente de un curso de posgraduación. En extensión, una primera versión de esta fue ofrecida, como una experiencia piloto, con el nombre de 'Argumentación y Formación de Profesores para la Enseñanza de Ciencias y Matemáticas'⁵. Los participantes estaban constituidos por 30 estudiantes de las Licenciaturas de Ciencias y Matemáticas del Centro Académico del Agreste (CAA) de la Universidad Federal de Pernambuco -UFPE. Este proyecto tuvo una duración de diez meses y se dividió en cuatro módulos:

⁵ Este curso de extensión fue realizado en una asociación entre el NUPARG y el GPEHCC - Grupo de Investigación en Educación, Historia y Cultura Científica (CAA - UFPE).

Cuadro 1 - Módulos del curso de extensión “Argumentación y Formación de Profesores para la Enseñanza de Ciencias y Matemáticas”

1º MÓDULO: formación teórica (CAA)			
CH	PERIODO	CONTENIDO	OBJETIVO
30h	de 09/05 a 01/08 (2014)	Ciencia vs sentido común; filosofía de la ciencia; ciencia y sociedad; argumentación científica y socio científica; el modelo de Toulmin; el modelo de Leitão; calidad de los argumentos; argumentación y construcción del conocimiento; argumentación y desarrollo del pensamiento reflexivo; formas de argumentación en el aula de clase: espontánea vs estructurada; oral vs escrita; la propuesta del Debate Crítico.	Conocer, discutir y reflejar las temáticas centrales acerca de la argumentación en el aula.
2º MÓDULO: taller de entrenamiento (NupArg)			
CH	PERIODO	CONTENIDO	OBJETIVO
20h	septiembre y octubre (2014)	Argumentación en el aula; acciones verbales del profesor en la emergencia y mantenimiento de la argumentación en el aula de clase; formas de uso de argumentación en el aula de clase; el modelo del Debate Crítico.	Exponer y entrenar formas de argumentación en el aula de clase, con énfasis en el modelo del Debate Crítico. Construir actividades de argumentación para ser aplicadas en el aula de clase en el siguiente módulo.
3º MÓDULO: aplicación (CAA)			
CH	PERIODO	CONTENIDO	OBJETIVO
10h	octubre y noviembre (2014)	Propuestas de actividades de argumentación en el aula de clase.	Implementar en el aula de clase las actividades prácticas de argumentación elaboradas en el módulo anterior.
4º MÓDULO: análisis y evaluación (CAA + NupArg)			
CH	PERIODO	CONTENIDO	OBJETIVO
40h	febrero a abril (2015)	Argumentación en el aula: reflexiones sobre diferentes formas de uso.	Analizar y evaluar las prácticas de argumentación implementadas por los licenciados en la escuela. Construir publicaciones científicas.

La experiencia fue muy rica y confirmó las expectativas de que hay una demanda, entre los jóvenes aspirantes a profesores, de prácticas pedagógicas que les permitan ayudar a formar a los estudiantes en la construcción crítica de conocimientos, en la reflexión

sobre los mismos y, en última instancia, en la adopción de una postura activa y protagónica con respecto a su propio aprendizaje y desarrollo. También fue una experiencia satisfactoria, ya que varios de estos estudiantes, con los que aún se mantiene contacto, están actualmente cursando su postgrado en educación multiplicando investigaciones sobre la argumentación en la educación. Con esta respuesta incentivadora, la experiencia fue adaptada para el curso de Postgrado en Ciencias y Matemáticas (PPGECM - CAA / UFPE) como parte de un componente curricular electivo titulado “Argumentación y Aprendizaje de la Educación Científica”.

A partir de reflexiones sobre estas dos experiencias, y profundizando los estudios sobre el papel de la autorregulación en el aprendizaje y el desarrollo, surgió entonces el momento propicio para lo que, de hecho, se constituía en el objetivo principal deseado: formular un componente curricular que formaría parte de los cursos de Graduación en Pedagogía y diversas Licenciaturas. Este es, por lo tanto, el foco principal de este documento: presentar en detalle esa propuesta que viene siendo realizada aún como componente electivo en el Centro de Educación de la UFPE. En cada semestre, con una participación masiva de estudiantes, a menudo sucede, en el momento de su finalización, que estos reflexionan sobre la importancia de incluirla entre el componente obligatorio de su formación.

Las adaptaciones realizadas⁶ para la formulación de esta propuesta se centraron especialmente en las prácticas pedagógicas elaboradas en la planificación de las aulas de clase, en el sentido de atender la creciente preocupación por una formación meta-consciente y autorregulada de esos futuros profesores. Desde el punto de vista de la organización de la disciplina, esta sigue exactamente las dimensiones aquí presentadas: *argumentar para aprender, aprender a argumentar y aprender a enseñar a argumentar*.

El componente se titula “Argumentación en la educación” y su contenido curricular es el siguiente: Estudio de la argumentación como camino para la construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; desarrollo de las habilidades y competencias requeridas para argumentar; construir estrategias didácticas argumentativas y mediadoras en ambientes educativos. Con respecto a los objetivos de esta asignatura, podemos citar:

Objetivo general:

⁶ En asociación con la profesora e investigadora del Nuparg Raquel Cordeiro Nogueira Lima quien, teniendo como *locus* ese componente curricular, viene realizando investigación doctoral titulada “Argumentación en la Formación y Práctica Docente: Desarrollo de Competencias y Metodologías Argumentativas para Futuros Profesores”.

Estudiar la argumentación y su importancia para el aprendizaje y para el desarrollo cognitivo y metacognitivo, así como desarrollar las competencias argumentativas de los estudiantes y sus habilidades para construir y mediar estrategias didácticas fundamentadas en la argumentación en ambientes educativos.

Objetivos específicos:

- Estudiar las diferentes perspectivas teóricas sobre argumentación.
- Comprender el papel del discurso argumentativo en los procesos de construcción de conocimiento y de desarrollo del pensamiento reflexivo (cognición y metacognición).
- Comprender el funcionamiento de la argumentación y sus elementos constitutivos.
- Aprender a evaluar la calidad de la argumentación con fines educativos.
- Desarrollar las habilidades de identificación, producción y evaluación de argumentación, necesarias tanto para convertirse en un argumentador eficaz, como para mediar situaciones de argumentación en ambientes educativos.
- Apropiarse de los diferentes tipos de argumentación: espontánea e intencional, intencional estructurada y no estructurada.
- Estudiar las acciones discursivas del profesor para la emergencia y mantenimiento de la argumentación.
- Experimentar diferentes estrategias didácticas argumentativas.
- Desarrollar y aplicar nuevas estrategias didácticas argumentativas.

Para el alcance de todos estos objetivos, fue necesario pensar un contenido programático apropiado, que resultó en lo siguiente:

Contenido del programa:

1. Introducción a la teoría de la argumentación
 - 1.1. Lo que es argumentación y las diferentes perspectivas teóricas: bases lingüísticas, psicológicas y epistemológicas
 - 1.2. La dimensión psicológica de la argumentación: desarrollo cognitivo y metacognitivo
 - 1.3. La dimensión epistémica de la argumentación: construcción de conocimiento
2. 'Aprender a argumentar' vs. 'Argumentar para aprender'

- 2.1. Elementos constitutivos de la argumentación: argumento, contraargumento y respuesta
 - 2.2. La calidad de la argumentación: aceptabilidad, pertinencia y suficiencia
 - 2.3. Identificación, producción y evaluación de argumentación
3. Enseñar a argumentar
 - 3.1. El profesor dialógico (Dialogical Teaching)
 - 3.2. Estrategias de argumentación en el aula: argumentación espontánea e intencional (estructurada y no estructurada)
 - 3.3. Acciones discursivas del profesor para la emergencia y mantenimiento de la argumentación
 - 3.4. Diferentes estrategias didácticas potencialmente argumentativas

Como puede observarse, el inicio -unidad 1-, se caracteriza por un foco en la dimensión *argumentar para aprender*. En esta unidad programática, se buscó que los estudiantes estuvieran en contacto con las principales teorías de la argumentación y los estudios en los más diversos dominios del conocimiento, a fin de mostrar el posible alcance de la argumentación como estrategia didáctica a ser implementada en el aula.

Al pasar a la unidad 2, esta primera dimensión ya iniciada en la unidad 1 se articula con la segunda dimensión, *aprender a argumentar*. Con los objetivos claros y trazando el camino teórico para la realización de los mismos, el desafío mayor pasó a ser metodológico, puesto que la misma claridad sobre el recorrido teórico incide sobre la necesidad de ser coherente con la reflexión planteada acerca de una formación que sobrepase los límites de una acumulación de conocimientos teóricos y favorezca una construcción de esa teoría de forma participativa, activa, reflexiva y crítica, sustentada en el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas a un funcionamiento autorregulado. En otras palabras, la cuestión a ser respondida era: ¿qué prácticas pedagógicas deben suceder en el curso del trabajo de esos contenidos teóricos para posibilitar una experiencia educacional que propicie en los estudiantes (futuros profesores) un funcionamiento meta-consciente y autorregulador de su propia práctica? De este modo, el principio básico definido inicialmente fue que el trabajo pedagógico fuera realizado fundamentalmente desde una perspectiva de articulación entre teoría y práctica. A partir de allí, de forma más específica, se pensaron los siguientes caminos como prácticas orientadoras de la elaboración de las actividades de aula: la vivencia de diversas situaciones de argumentación, la participación en la discusión teórica de los conceptos, vinculada a la reflexión sobre sus propias prácticas; exposiciones dialogadas (debates y discusiones), actividades individuales y colaborativas (trabajos individuales

y en pequeños grupos), utilizando textos, artículos, videos, películas y otros recursos, además de la producción por parte del estudiante de una estrategia didáctica potencialmente argumentativa con su respectiva aplicación y mediación en un ambiente educativo. Relacionadas con estas prácticas, y con la preocupación de favorecer ese ejercicio metacognitivo y autorregulador, las principales estrategias pedagógicas de este componente, sin embargo, son (1) la videograbación de las actividades de debate argumentativo y posterior análisis de los videos por los propios estudiantes, mediada por el profesor y (2) el autoanálisis, análisis cruzado (entre pares) y reescritura de las propias producciones textuales acerca de temáticas controvertidas.

De forma general, la organización de la asignatura sigue un *continuum* en diferentes niveles que describimos a continuación:

- En relación con las dimensiones citadas, el recorrido temporal es: argumentar para aprender; aprender a argumentar, aprender a enseñar a argumentar.
- En lo que se refiere al ejercicio de la argumentación: primero se trabaja el argumento, después el contraargumento y, por último, la respuesta; destacando siempre que cuando se habla de un proceso argumentativo estos tres componentes están necesariamente relacionados y no disociados.
- Sobre el *locus* de ocurrencia y contenido de la argumentación, el recorrido comienza con temas del sentido común, pasando luego a cuestiones socio-científicas y a los contenidos científicos. El uso de materiales sigue esa misma lógica: revistas aleatorias, artículos de periódicos, programas de televisión, música, videos de YouTube, segmentos de películas, programas de debate, artículos de opinión, libros (materiales) didácticos, artículos científicos.
- Desde el punto de vista de la *experticia* de apropiarse de los elementos que componen la argumentación: primero (1) es trabajada la definición de los elementos, a continuación, (2) el reconocimiento/identificación de estos en las más diversas situaciones; luego, (3) la construcción individual y colectiva de cada uno de los elementos, seguida de la construcción de un episodio completo (con todos los elementos), para así pasar a (4), el análisis cruzado (entre estudiantes) y al autoanálisis de esa producción, favorecida por la videograbación, cuando se refiere a la argumentación oral, o por el producto textual, cuando se refiere a la argumentación escrita. Este mismo proceso ocurre después de haber trabajado la temática de la calidad de la argumentación.

Aquí se hace importante resaltar que, al colocar a los estudiantes frente a ellos mismos, sea en acción a la hora del debate a partir de los videos, o releendo sus propios textos y con ello beneficiando la autoevaluación, lo que se quiere es propiciar, explícitamente, en el estudiante el ejercicio de la metacognición y autorregulación, desde el punto de vista de sus habilidades y competencias, tanto individuales como grupales. Es cierto que defendemos que la propia argumentación, por sí sola, ya favorece ese ejercicio, pero como educadores, tenemos la responsabilidad de pensar en estrategias pedagógicas que puedan potenciar al máximo lo que queremos en nuestras aulas. Con esas estrategias metacognitivas y autorreguladoras es como si lanzáramos una luz fuerte para que la mirada del estudiante sobre sí mismo se vuelva inevitable. Las reacciones, descubrimientos, reflexiones, análisis, cambios y crecimiento de los estudiantes en estas situaciones, a menudo presentes en sus propios testimonios, han sido alentadores y fascinantes.

Dos actividades, una relacionada con la argumentación oral y otra con la escritura, serán descritas como ejemplo de la ocurrencia de prácticas pedagógicas en ese sentido.

Actividad 1: Argumentación oral utilizando videografía

La actividad que se describe a continuación ocurre en dos clases consecutivas; una destinada a la práctica de un debate argumentativo videograbado y, a continuación, el análisis de los videos por parte de los estudiantes.

ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN	
AULA 6	
TEMA	La calidad de la argumentación: aceptabilidad, relevancia y suficiencia
OBJETIVO	Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la calidad en la construcción de los elementos constitutivos de la argumentación (especialmente si la intención es utilizar la argumentación con fines educativos). Por tratarse de posicionamientos, los alumnos necesitan romper el paradigma de que cualquier cosa es válida porque es la opinión del interlocutor. Llamar la atención hacia el objetivo pedagógico que el profesor tiene en cada clase y que ese foco no puede perderse en ningún momento en la mediación del debate. La importancia de la regulación constante del profesor para los contenidos que están siendo constituidos en la construcción de los argumentos de los alumnos en el sentido de la calidad científica de los mismos y la proximidad con los objetivos pedagógicos de la asignatura. En ese sentido, aprender sobre los criterios de calidad en la argumentación se vuelve imperioso. La identificación y la producción de argumentos con calidad conceptual

	son los objetivos de esta clase.	
LECTURA	Govier, T. <i>A Practical Study of Argument</i> . Belmont: Wadsworth, 2001. [traducido]	
TIEMPO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
15"	Recibir a los alumnos, hacer comentarios sobre la clase anterior y sobre los objetivos de la clase de hoy.	Oral
1'	Calidad de los argumentos: criterios de Govier	Diapositivas ¹
1'	Preparación para el debate	Diapositivas y se organizan los estudiantes en 3 grupos para que construyan sus argumentos (ofrecer material de estudio) ²
1'	Debate Videograbado	Debate a partir de la estructura del MDC – Modelo de Debate Crítico

DESCRIPCIÓN

¹ En estas diapositivas se presentan los tres criterios de calidad de Govier (2001): aceptabilidad, relevancia y suficiencia, además de ejercicios de reconocimiento y producción de argumentos según los mismos.

² En estas diapositivas se presenta el Modelo de Debate Crítico (Fuentes, 2011, Leitão, De Chiaro & Ortiz, 2016) el cual será descrito en detalle en la segunda parte de la clase, con sus reglas y procedimientos. Después de las diapositivas, las 3 bancadas serán asignadas de forma aleatoria a los papeles que serán desempeñados durante el debate: bancada proponente, oponente e investigativa/evaluativa. A los alumnos previamente se les ha pedido estudiar el tema de clase 4, pero, aun así, cada bancada recibirá su 'kit', el cual ayudará en la preparación para el debate (1'). Este kit, es igual para todas las bancadas, contiene textos que ofrecen argumentos a favor y contra sobre la responsabilidad penal según expertos de las más diversas áreas, especialmente psicólogos y juristas (tema del debate: '¿Los jóvenes de 16 años deben ser responsabilizados criminalmente?'); sobre teorías psicológicas acerca del desarrollo moral y cognitivo; sobre experiencias de otros países que han reducido la edad de responsabilidad penal, etc. En esa preparación se espera que los alumnos (y eso debe ser explícitamente solicitado a ellos) reflexionen y construyan argumentos y anticipen contraargumentos con calidad para ser negociados y considerados reflexiva y críticamente en el momento del debate. No sólo la calidad en la construcción de los argumentos y contraargumentos sino también la habilidad de los alumnos en construir un diálogo con características crítico-reflexivas, será el foco de análisis de la bancada investigativa/evaluativa. Las bancadas serán evaluadas según la habilidad demostrada por las mismas en considerar críticamente los argumentos de la otra bancada en la construcción de la contraposición a la misma, en la elaboración de las respuestas y, especialmente, en el momento de síntesis, evaluación y proposición final. Recordar a los grupos, enfáticamente, que la bancada vencedora no será aquella que mantuvo a toda costa su posición hasta el final, sino la que, independientemente de la posición final (que podrá ser la misma del inicio, la misma con nuevas elaboraciones o la adherencia a la posición contraria), demuestra capacidad crítica reflexiva de traer a la revisión todos los argumentos de calidad

planteados en el debate, en relación con el posicionamiento inicial para construir un posicionamiento final autorregulado críticamente y con justificaciones coherentes y de calidad.

ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN		
AULA 7		
TEMA	La calidad de la argumentación: aceptabilidad, relevancia y suficiencia	
OBJETIVO	Continuación de la clase anterior con los mismos objetivos	
LEITURA	Govier, T. <i>A Practical Study of Argument</i> . Belmont: Wadsworth, 2001.	
TIEMPO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
15"	Recibir los alumnos, comentar sobre la clase anterior y sobre los objetivos de la clase de hoy.	Oral
2'	Calidad de los argumentos: criterios de Govier.	Revisión de los criterios de calidad. Análisis del debate a partir de los videos en las fases de Debate Cerrado y de Cierre. Análisis de la calidad crítico-reflexiva de los grupos ¹
45"	Calidad reflexiva de los grupos. Fase de evaluación de la Bancada Evaluativa.	Todo el grupo. Análisis de la calidad crítico-reflexiva de los jueces a partir de los vídeos ²
30"	Reglas del Debate; monitoreo del pensamiento; desarrollo metacognitivo.	Todo el grupo analiza cuestiones cruciales sobre el propio desempeño y sobre el desarrollo de habilidades y comparación de la calidad del debate 1 y 2 con el mismo tema, a partir de los vídeos ³

DESCRIPCIÓN

¹ Se realiza el análisis a partir de los vídeos de la clase anterior.

Después de hacer una breve revisión sobre los criterios de calidad de los argumentos de Govier, se divide la clase en 6 grupos: 3 para evaluar los criterios de calidad de la bancada proponente y 3 para los de la bancada oponente, de forma que:

- Grupo 1: analiza el criterio de aceptabilidad elaborado por la bancada proponente;
- Grupo 2: analiza el criterio de relevancia elaborado por la bancada proponente;
- Grupo 3: analiza el criterio de suficiencia elaborado por la bancada proponente;
- Grupo 4: analiza el criterio de aceptabilidad elaborado por la bancada oponente;
- Grupo 5: analiza el criterio de relevancia elaborado por la bancada oponente;
- Grupo 6: analiza el criterio de suficiencia elaborado por la bancada oponente.

Este análisis se referirá a los dos momentos de Debate Cerrado y al momento de Cierre. Deberá hacerse de la siguiente forma:

1. Todos asisten a la fase de Debate Cerrado 1, para ese momento cada grupo ya sabe lo que necesita analizar. Durante el análisis, cada componente debe realizar sus anotaciones individuales en los instrumentos propios que fueron elaborados por

la profesora para ese fin. Después se darán 10' para que el grupo se reúna y discuta las anotaciones de cada componente. Posteriormente, volvemos al grupo grande para ver el mismo momento del Debate Cerrado 1, solo que ahora se realizarán pausas a cada turno de habla realizado por las bancadas (2') para que los grupos responsables por el análisis de los criterios de aquella bancada puedan ir realizando sus reflexiones. Una vez concluido el análisis del Debate Cerrado 1, el mismo procedimiento será realizado para el Debate Cerrado 2, pero ahora los grupos deberán cambiar el criterio analizado; es decir, los dos grupos que tomaron el criterio de aceptabilidad ahora toman el de relevancia, los que tomaron el de relevancia, ahora toman el de suficiencia y los que tomaron el de suficiencia ahora toman el de aceptabilidad. Al terminar el análisis del momento 2 de Debate Cerrado, la profesora deberá pedirles a los alumnos, que ahora todos juntos evalúen si hubo 'diálogo' entre las bancadas. ¿Es decir, si las dos bancadas tuvieron en cuenta las ideas ofrecidas por la otra parte al momento de construir sus argumentos? Este es un momento crucial para poder analizar la etapa siguiente, de Cierre. Este análisis se dará de la misma forma de los dos momentos anteriores y, una vez más, haciendo intercambio de criterios, de forma que cada grupo realice el análisis de cada uno de los tres criterios de calidad.

² Al final de los análisis anteriores, se inicia el análisis de la fase de Evaluación. Los análisis de esta fase deberán ser hechos en conjunto y todos deberán posicionarse en cuanto al análisis que la bancada evaluadora realizó sobre el debate (incluso los propios integrantes de esa bancada).

³ Para cerrar el análisis del debate y propiciar de forma aún más explícita el monitoreo del pensamiento de los alumnos para llevarlos a un funcionamiento metacognitivo, se les pide reflexionar sobre algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Las bancadas lograron respetar las reglas del debate? ¿Cuál es el sentimiento de ellos en cuanto a esa necesidad?
- ¿Cuál es el sentimiento de defender algo que no se eligió defender, cuáles son los límites y cuáles son los alcances de esa situación?
- ¿Hay alguna percepción sobre la posibilidad de desarrollar sus habilidades en argumentar?
- ¿Hay alguna percepción sobre la relación entre argumentación y construcción de conocimiento?
- ¿Hay alguna percepción sobre la relación entre argumentación y desarrollo de la habilidad de razonar críticamente?
- ¿Hubo diferencia en la calidad de la argumentación de ese debate en relación con los primeros debates realizados en la disciplina?

Para esta última pregunta, se traerán recortes de videos comparativos entre debates, este y otros realizados en las primeras clases, y especialmente entre este y uno anterior sobre el mismo tema, pero sin estudio previo del mismo, para mostrarles la diferencia de la calidad de los argumentos en el curso del aprendizaje de la argumentación.

Actividad 2: Argumentación escrita utilizando análisis cruzado, autoanálisis y reescritura

ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN		
AULA 9		
TEMA	Identificación, producción y evaluación de la argumentación	
OBJETIVO	Continuar el entrenamiento respecto de la construcción, identificación y análisis de la calidad de los elementos constitutivos de la argumentación. El objetivo es que los alumnos entiendan que llevar la argumentación para el salón de clase como estrategia pedagógica debe tener un compromiso constante con la calidad de esa argumentación, de forma que esté vinculada al conocimiento científico. El hecho de que la argumentación esté ligada al posicionamiento de los involucrados, no quiere decir que ‘cualquier cosa sirve’ porque es la opinión del interlocutor. La idea central es que la argumentación en el aula no se refiere al simple cambio de posicionamientos, sino a la construcción de conocimientos científicos que son significativos para los sujetos, afirmación que deberá ser reforzada en esa clase.	
LECTURA	Todos los estudiados hasta ese momento	
TIEMPO	CONTENIDO	ACTIVIDAD
15"	Recibir a los alumnos, comentar sobre la lección anterior y sobre los objetivos de la clase de hoy.	Oral
45"	Escritura argumentativa	Texto argumentativo ¹
30"	Autoanálisis de la calidad de la argumentación escrita	Análisis del propio texto (dimensión: análisis de sí mismo - metacognición/capacidad crítica reflexiva) ²
30"	Análisis de la calidad de la argumentación escrita	Evaluación cruzada de los textos (dimensión: análisis del otro - capacidad crítica reflexiva) ³
45"	Calidad de la argumentación escrita	Reescritura de las redacciones como forma de autorregulación (dimensión: autorregulación) ⁴
15"	Autoevaluación	Diligenciamiento del instrumento de autoevaluación (dimensión: análisis de sí mismo - metacognición) ⁵
30"	Calidad de la argumentación escrita	Presentación de las redacciones ⁶
DESCRIPCIÓN		
<p>¹ A los estudiantes se les solicitará escribir un texto argumentativo a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué es argumentación y cuáles son los alcances y límites de su uso en el aula? Esta actividad busca promover no solo el entrenamiento en la construcción escrita de ese tipo de discurso, sino también, propiciar que los alumnos entrenen la habilidad de analizar una escritura de esa naturaleza, así como la presencia de los elementos constitutivos de la argumentación, del diálogo y de la</p>		

calidad. Además, los autores inicialmente tienen la oportunidad de autoanalizar sus producciones y serán invitados a revisar y reescribir sus textos a la luz de las consideraciones recibidas.

² En un primer momento, cada alumno tendrá como tarea releer su propio texto argumentativo y analizarlo en cuanto a la calidad. Para ello tendrán un instrumento construido para ese fin.

³ En ese momento los alumnos recibirán el escrito de uno de los colegas y una hoja de análisis de la calidad de la argumentación construida para que la analice y la regrese en la forma de *feedback* al autor. Para ello tendrán un instrumento construido para ese fin.

⁴ Cada alumno en ese momento recibirá su escrito con el análisis del colega. Después de la lectura y reflexión acerca de la evaluación del colega y lectura de su autoanálisis, el autor es invitado a reescribir su texto a partir de los puntos relevados por él mismo y por el colega, autorregulando su construcción. Si el autor no está de acuerdo con algún punto planteado, deberá escribir una carta a su evaluador justificando su negativa a reestructurar su texto a partir de su autoanálisis y de las sugerencias del colega. Si el texto no recibe ningún análisis en el sentido de sugerencia de cambio, aun así, el autor podrá releer su texto y decidir si quiere hacer alguna alteración/inclusión según su autoanálisis.

⁵ En este momento los alumnos serán invitados a autoevaluar todo su recorrido en esa actividad, a partir de una hoja de autoevaluación construida para tal fin. En este instrumento los alumnos serán llevados a reflexionar, tanto sobre sus habilidades desde el punto de vista de la construcción de una argumentación de calidad, como sobre su percepción acerca de sus competencias de análisis de la calidad de la argumentación y su capacidad metacognitiva y autorreguladora de revisar y reescribir sus propios textos en función del doble análisis: el suyo, sobre sí mismo y del otro, sobre sí.

⁶ En ese momento los alumnos son invitados a presentar, leyendo a los colegas, las dos versiones de sus redacciones y el análisis recibido. El grupo deberá entonces centrarse en el movimiento de análisis realizado, así como hacia el movimiento autorregulatorio del autor y la calidad de las modificaciones realizadas, si son el caso.

Como se puede ver, las dos actividades privilegian un aprendizaje de la argumentación a partir de la práctica vivencial y del estímulo para el funcionamiento crítico y reflexivo. Sea ante su imagen en el video o ante sus palabras escritas, el estudiante será favorecido metafóricamente por una mirada ante un espejo, en donde se confronta consigo mismo en un ejercicio de autoconciencia y autoanálisis. Coherente con el propio funcionamiento argumentativo, ya que propicia un diálogo entre una multiplicidad de voces (entre estudiantes, estudiantes y profesores, estudiante consigo mismo y otros no presentes físicamente), se espera que estas estrategias potencien el desarrollo metacognitivo y autorregulador.

Son apenas dos ejemplos, el primero relacionado con la argumentación oral, mediante un debate sobre una temática de sentido común (si consideramos que no se trataba de un grupo de estudiantes de Derecho), relacionada con la ‘responsabilidad penal’, y el segundo, relacionado con la argumentación escrita, a través de un contenido

académico para los estudiantes ya que el tema de la disertación fue: ‘¿Qué es argumentación y cuáles son los alcances y límites de su utilización en el aula de clase?’. Ambos ejemplos tienen un enfoque en la producción y posterior identificación y análisis de la argumentación.

La última unidad está dedicada a la tercera dimensión, *aprender a enseñar a argumentar*, una unidad orientada a comprender las formas en que la argumentación puede suceder – espontánea, o intencional no estructurada e intencionalmente estructurada – y reflexionar sobre la postura del educador ante una enseñanza dialógica y las diferentes acciones discursivas que él mismo puede y debe echar mano para hacer emerger y mantener situaciones de argumentación en sus aulas – acciones pragmáticas, argumentativas y epistémicas (De Chiaro & Leitão, 2005). Al final, los estudiantes son invitados a elaborar estrategias potencialmente argumentativas, aplicarlas, analizar sus propios desempeños y el alcance de estas estrategias. La disciplina finaliza con el análisis cruzado, el autoanálisis y el análisis del profesor sobre esas experiencias, presentadas en el aula de clase.

Desde el inicio de la vigencia de este componente curricular, la riqueza de esas prácticas elaboradas por los estudiantes, la participación y autocrítica en relación con su propia actuación como mediadores en la aplicación de esas actividades en las escuelas y, especialmente, el interés de gran parte de esos estudiantes por dar continuidad al estudio de la argumentación – ya sea participando de grupos de estudio en el área, o llevando como tema de sus TCC o proyectos para Maestría, o a través de los innumerables comentarios sobre las modificaciones en sus prácticas en la praxis profesional –, nos han mostrado que el camino parece prometedor y merece continuidad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En nuestra experiencia como formadores en diferentes instancias educativas, podemos decir que en Brasil hay una enorme preocupación del profesor por el cumplimiento de programas dentro del tiempo y el foco en el resultado cuantitativo (notas), a pesar de la calidad de la construcción del conocimiento y del desarrollo de las habilidades de raciocinio de los estudiantes. No es raro que, en los momentos de proposición de la utilización de la argumentación en sus aulas, los profesores reaccionen negativamente, siendo resistentes a la idea de abrir el espacio para la participación activa del estudiante en su propia construcción y formación ciudadana y a modificar sus prácticas más tradicionales orientadas por la transmisión del conocimiento.

Sin embargo, si retomamos la pregunta inicial de este texto, que es el punto de partida para todo el esfuerzo de investigadores en proponer la argumentación en los espacios formativos, tampoco es raro encontrar a profesores que verdaderamente se interesan por participar en la formación de jóvenes que puedan ser capaces de reflexionar sobre la realidad en que viven y articular los conocimientos que dispone para cambiar el mundo. Decir que la esperanza de un mundo mejor está en manos de los jóvenes y de la educación es comprometerse con una formación que propicie en esos jóvenes una capacidad crítica, reflexiva, consciente y responsable. En ese sentido, con todas las reflexiones hasta aquí realizadas y partiendo de propuestas de prácticas factibles como la aquí presentada, no nos parece difícil defender que la argumentación en la educación es un camino que merece ser considerado con entusiasmo.

Traducción: Nancy Lizeth Ramírez Roncancio
(Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

REFERENCIAS

- Baker, M. (2009). "Argumentative interactions and the social construction of knowledge". En: N. Muller Mirza; A-N. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 127-144), Dordrecht: Springer.
- De Chiaro, S. e Leitão, S. (2005). "O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula". *Psicologia: Reflexão e Crítica* 18/3, 350-357.
- De Chiaro, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da autorregulação do pensamento*, 2006, 193f. Tese de Doutorado – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- De Chiaro, S. e Aquino, K. A. Da S. (2017). "Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica". *Educação e Pesquisa*, 43/2, 411-426.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. and Henkemans, F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuentes, C. (2011). "Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola". En: S. Leitão e M. C. Damianovic (Eds.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 225-249). Campinas: Pontes Editora.
- Govier, T. (2001). *A Practical Study of Argument*. Belmont: Wadsworth.
- Higgins, S. (2013). "Self regulation and learning: evidence from meta-analysis and from classrooms". En: D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe and A. Tolmie (Eds.). *Self-regulation and dialogue in primary classrooms. British Journal of Psychology 'Current Trends' Monograph Series* (pp. 111-126). Leicester: British Psychology Society.
- Howe, C. and Abedin, M. (2013). "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research". *Cambridge Journal of Education* 43/3, 325-356.
- Jimenez-Aleixandre, M. P. e Brocos, P. (2015). "Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciencias". *Revista Ensaio* 17,139-159.
- Kuhn, D. (1992). "Thinking as argument". *Harvard Educational Review* 62,155-178.
- (2005). *Education and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). "Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco". *Pró-Posições* 18/3, 75-92.
- (2011). "O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula". En: S. Leitão e M. C. Damianovic (Eds.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13-46), Campinas: Pontes Editora,.
- Leitão, S.; De Chiaro, S. y Ortiz, M. I. C. (2016). "El debate crítico: un recurso de construcción del conocimiento en el aula". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 73, 26-33.

- Mercer, N. (2013). "Classroom talk and the development of self-regulation and metacognition". En: D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe and A. Tolmie (Eds.) *Self-regulation and dialogue in primary classrooms. British Journal of Psychology 'Current Trends' Monograph Series* (pp. 1-23.). Leicester: British Psychology Society,
- Mercer, N. and Howe, C. (2012). "Explaining the dialogue processes of teaching and learning: the value of socio-cultural theory". *Learning, Culture and Social Interaction* 1/1, 12-21.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, N. (2013). "Understanding classroom processes that support children's self-regulation of learning". En: D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe and A. Tolmie (Eds.) *Self-regulation and dialogue in primary classrooms. British Journal of Psychology 'Current Trends' Monograph Series* (pp. 45-68), Leicester: British Psychology Society.
- Sasseron, L. H. e Carvalho, A. M. P. (2013). "Ações e indicadores da construção do argumento em aulas de ciencias". *Revista Ensaio* 15/2, 169-189.
- Schwarz, B. (2009). "Argumentation and learning". En: N. M. Mirza and A-N Perret-Crelmont (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 91-126), Dordrecht: Springer.
- Sinclair, J. McH. and Coulter, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by pupils and teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
 - (2001). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SYLVIA DE CHIARO es Doctora en Psicología Cognitiva de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Profesora tanto del Departamento de Psicología y Orientación Educativa como del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas, pertenecientes a la UFPE. Coordinadora del Grupo de Estudio e Investigación sobre Argumentación en Educación (GEPAd). Investigadora activa en diversos grupos interesados en la argumentación, como el Núcleo de Investigación en Argumentación (NupArg), el Grupo de Estudio e Investigación sobre Aprendizaje Significativo (GEPAS) y el GT 'Argumentación' de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Letras y Lingüística (ANPOLL). Su praxis investigativa se centra en la formación de profesores, especialmente, en las áreas, tales como, enseñanza y aprendizaje; argumentación como medio para la construcción del conocimiento y el desarrollo metacognitivo; enseñanza dialógica y aprendizaje significativo.