

I Encuentro Provincial de Docentes de Letras "Lecturas, escrituras y prácticas en el contexto escolar". Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, San Miguel de Tucumán, 2011.

Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes.

Molina, María Elena y Hael, María Virginia.

Cita:

Molina, María Elena y Hael, María Virginia (Marzo, 2011). *Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes. I Encuentro Provincial de Docentes de Letras "Lecturas, escrituras y prácticas en el contexto escolar". Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/32>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/ttk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

I Encuentro Provincial de Docentes de Letras: “Lecturas, escrituras y prácticas en el contexto escolar”

CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS: REPRESENTACIONES DOCENTES

MOLINA, María Elena

HAEL, María Virginia

Facultad de Filosofía y Letras- UNT

mariaelenamolina@hotmail.com.ar; virchy_tuc@hotmail.com

1. Introducción

En los últimos años ha venido cobrando visibilidad la importancia de trabajar la argumentación en las aulas. Sin embargo, parecería que no se ha superado la idea de que es un “contenido de lengua” que se enseña solamente, a partir del análisis de textos argumentativos. Creemos que es necesario considerarlo un contenido transversal y crear las condiciones para el uso de la palabra propia y la discusión crítica que permita promover la construcción de aprendizajes genuinos.

En relación con esto, nos propusimos indagar cuáles son los factores que promueven o coartan las interacciones didácticas dentro del aula, desde las representaciones de los docentes. En tal sentido, analizamos los datos obtenidos, particularmente, desde el concepto de *representaciones sociales* (Moscovici, 1986) para ahondar acerca de las percepciones y expectativas que los maestros tienen de sus alumnos (Jodelet, 1986; Gilly, 1986). Asimismo, nuestro trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del CIUNT *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos*, dirigido por C. Padilla y, a su vez, retoma y discute los resultados de un trabajo previo que se enfocó en la perspectiva de los alumnos (Padilla et al., 2008).

En relación con esto, el objetivo central de analizar la perspectiva de los docentes, en esta oportunidad, se orienta a indagar acerca de las condiciones de posibilidad que ellos ofrecen para el desarrollo del pensamiento crítico, base fundamental para trabajar la lectura y la escritura en las aulas, en tanto prácticas sociales y críticas que posibiliten la construcción de conocimiento¹.

Nuestra hipótesis inicial fue que toda interacción didáctica implica un vínculo entre docentes, estudiantes y pares, y que acercarse al estudio de las representaciones de los actores involucrados puede arrojar luz acerca de las expectativas e imágenes que se

construyen en torno a estos roles y que pueden promover u obstaculizar los aprendizajes.

2. Marco Teórico

Precisar un concepto siempre implica llevar a cabo una tarea engorrosa, pero sumamente necesaria. Nuestros objetivos de trabajo, en este caso, nos obligan a definir primeramente qué entendemos por “representaciones” ya que nuestra idea es establecer o indagar en las representaciones que los maestros tienen acerca de sus alumnos.

El término representación, como pilar de nuestra investigación, nos lleva hasta el terreno de la psicológica social, en general, y a las teorías de Moscovici (1986), en particular. Jodelet (1986) propone una definición general de *representación social*:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás.

De este modo entendemos que la noción de *representación social* nos sitúa en el punto en donde se intersectan lo psicológico y lo social y concierne al modo en el que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que nos rodean, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

Representar es *sustituir a, estar en lugar de*. En este sentido, una representación social, como cualquier otra forma de representación, es el representante mental de algo: un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. La representación remite siempre a otra

cosa. *Re-presentar* es hacer presente en la mente, en la conciencia. De ahí que Jodelet (1986) determine cinco características fundamentales en toda representación:

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercalar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y significante;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tiene un carácter autónomo y creativo.

Pero, además y no menos importante, la representación siempre pone de manifiesto algo social. Las categorías que la estructuran y la expresan corresponden a un fondo común de cultura y, generalmente, estas categorías son categorías de lenguaje.

En este punto, cabe retomar la síntesis que realiza Padilla et al. (2008) respecto a la noción de *representación social*:

De allí que otro eje fundamental de nuestra investigación es el concepto de *representación social*, que lo entendemos, siguiendo a teóricos de la Psicología Social (S.Moscovici, 1961; D.Jodelet, 1989, entre otros), como modalidad del conocimiento práctico que reconstruye la realidad social, orienta su comprensión, determina el comportamiento de los sujetos en interacción y genera posturas con respecto a las relaciones sociales involucradas y a los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (W.Doise, 1986). De este modo, dicha noción no sólo implica su conceptualización en tanto *contenido* (la representación está siempre referida a algo), sino también en cuanto *proceso* (por cuanto involucra las operaciones mentales que nos permiten interpretar y reconstruir significativamente la realidad).

De acuerdo a estas definiciones de *representación social* y con el objetivo de observar cuáles son las representaciones o percepciones que los docentes tienen respecto a sus alumnos no pudimos dejar de consultar las propuestas de Gilly (1986). En su artículo “Psicosociología de la educación” Gilly retoma, entre otras cosas, la cuestión de las percepciones o representaciones recíprocas maestro-alumno.

En lo que respecta a la imagen que los alumnos tienen de sus maestros, Gilly asegura que, desde el jardín de infantes, tres son los factores que definen las relaciones maestro-alumno desde la perspectiva de estos últimos: la “empatía” en las relaciones

con los alumnos, la “organización” de la enseñanza y la calidad de las explicaciones o el “talento” para enseñar. Sin embargo, postula que, en todas las edades, la dimensión organizadora más citada es la empática. Los alumnos le dan muchísima importancia a la forma en la que el maestro percibe y expresa sus relaciones socio-afectivas con ellos. De este modo, asocian la dimensión empática con el calor, la benevolencia, la disponibilidad ante la preocupación manifestada.

Con respecto a la imagen que los docentes tienen de sus alumnos, Gilly (1986) asegura que muchos estudios corroboran que siempre, en el maestro, se pone de manifiesto el conflicto entre la referencia a cierto ideal educativo y la influencia de los determinantes sociales e institucionales. Éste es un aspecto importante del funcionamiento psicológico del maestro, en su papel profesional, ya que las características principales atribuidas al niño parecen ser, en parte, función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela. La influencia del papel institucional en la imagen que el maestro tiene de sus alumnos es enorme y, no sólo condiciona su accionar, sino que también lo pone en una encrucijada porque no sabe qué esperar ni a qué apuntar cuando está frente a un grupo de alumnos. De este modo, puede observarse con claridad que la imagen que los alumnos tienen de sus maestros es mucho más homogénea y definida que la que los maestros tienen de sus alumnos. Esto nos importará particularmente ya que nuestro objetivo es delimitar cuáles son las percepciones o representaciones docentes.

Otro de los ejes centrales de nuestra investigación, como ya señalamos, fue el trabajo “Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles” (Padilla et. Al., 2008) elaborado por la Dra. Constanza Padilla y su equipo de investigación. La importancia de este trabajo, en particular, radica en que nos permite, en la etapa de las discusiones, contrastar y poner en diálogo nuestros resultados con los obtenidos en aquella ocasión. Posibilita completar el círculo y unir los extremos, saber qué piensan los educandos y los educadores de sí mismos y de los otros. En cierta medida, este trabajo termina de darnos una respuesta a la cuestión de las percepciones o representaciones recíprocas maestro-alumno.

3. Metodología de trabajo

Para llevar a cabo esta investigación, el Proyecto CIUNT 26/H430, elaboró una encuesta semiestructurada destinada a docentes de nivel primario, secundario y superior. En esta oportunidad, daremos cuenta de los resultados obtenidos, en relación con las

respuestas de 54 docentes de nivel primario de escuelas públicas y privadas de la provincia de Tucumán. Docentes que, cabe señalar, se desempeñan en distintas áreas (lengua, matemática, educación física, tecnología, etc.). El objetivo fue ver cómo perciben a sus alumnos quienes fueron formados en el nivel terciario o universitario y reflexionar acerca del lugar que se le brinda a la pedagogía y al pensamiento crítico en los institutos y establecimientos educativos que son, primordialmente, formadores de formadores.

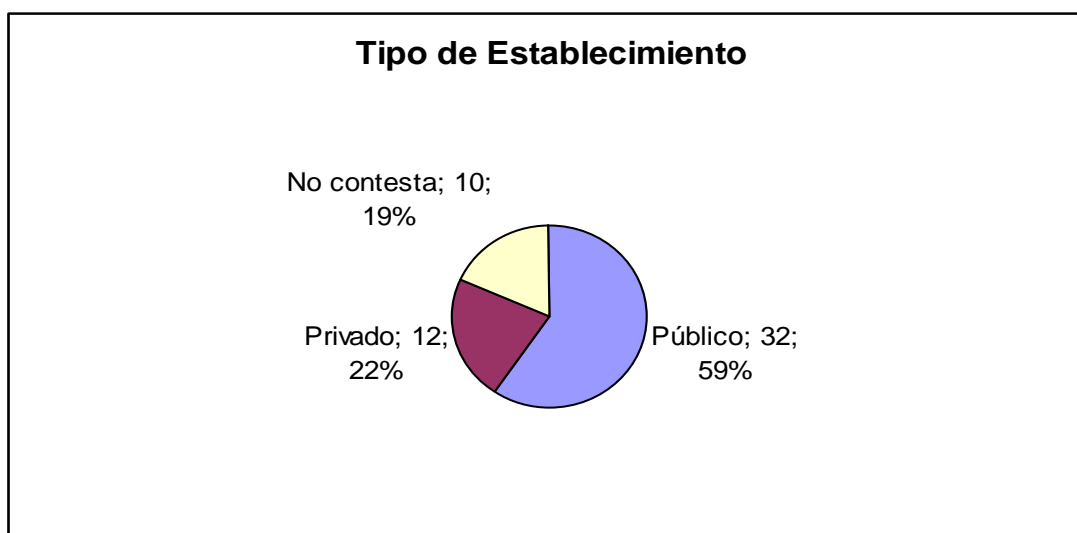
Para ello, indagamos acerca del lugar que se le otorga a la participación de los alumnos en clase, cómo se promueve dicha participación, cuáles son las cualidades que definen a un buen estudiante y qué actitud adoptan los pares ante la participación de sus compañeros.

4. Resultados

Como hemos planteado en la introducción, el objetivo principal de este trabajo es conocer las representaciones que los docentes de nivel primario tienen en relación a sus alumnos. Para ello, la encuesta aplicada incluía preguntas acerca de la participación de los alumnos en clases.

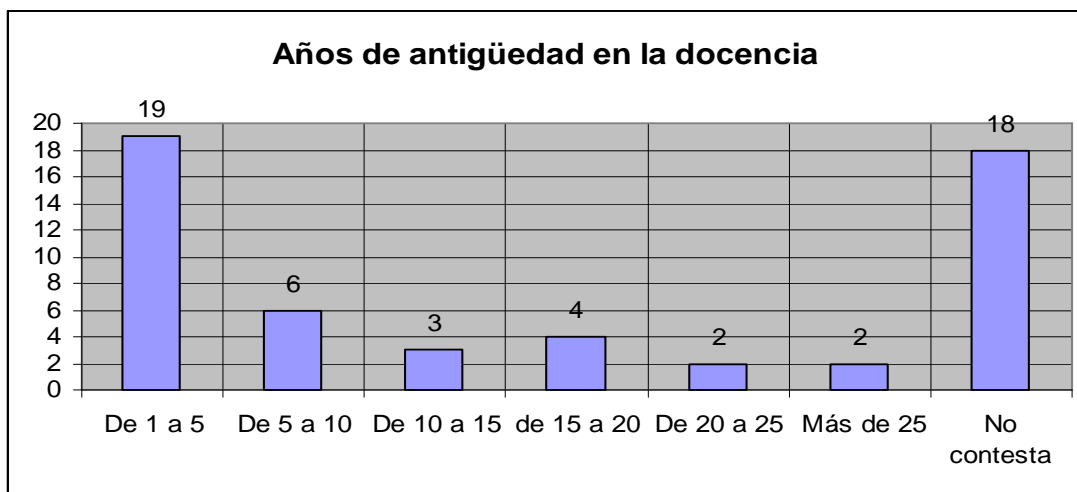
A continuación, expondremos gráficos que sintetizan las respuestas de los docentes encuestados.

En primer lugar, y a modo de marco general, indagamos acerca del tipo de establecimiento en el que los docentes desarrollan su labor educativa:



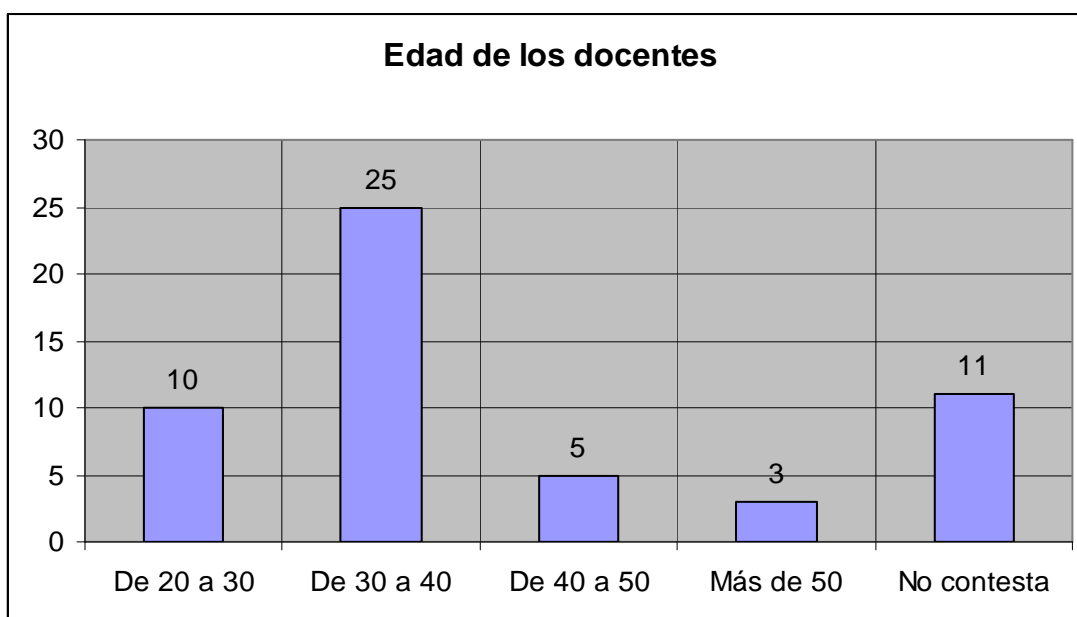
En este gráfico podemos apreciar que un 59% de los docentes enseña en establecimientos públicos, mientras que un 22% lo hace en instituciones privadas. Un 10%, como puede observarse, no responde.

En segundo lugar, nos interesaba conocer los años de antigüedad que los docentes tienen en el ejercicio de su profesión.



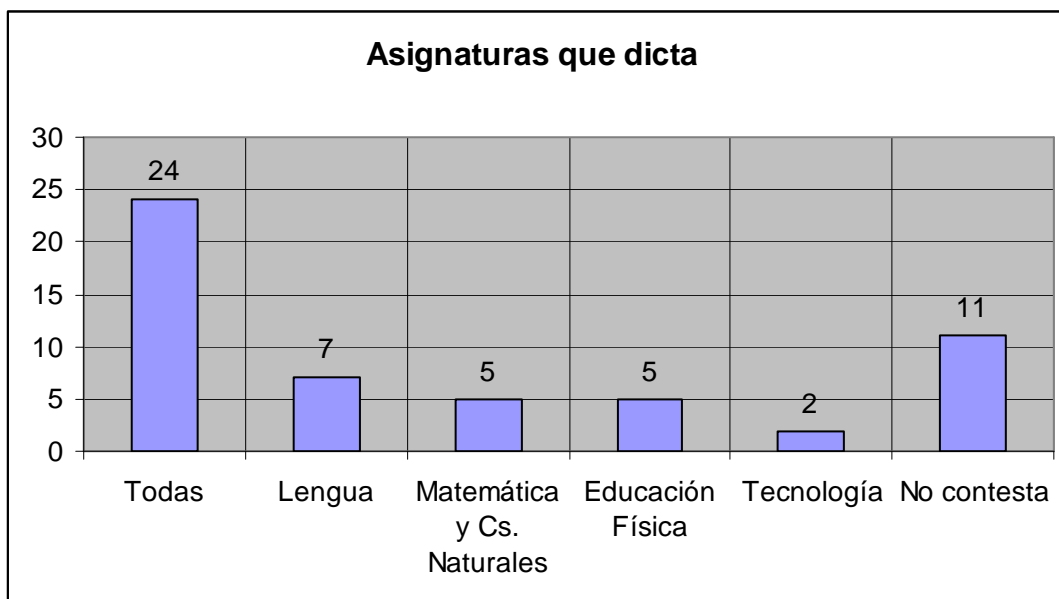
En este gráfico, podemos apreciar que un 19% de los encuestados desempeña tareas docentes desde entre 1 y 5 años atrás. Un 18% no responde, un 6% tiene una antigüedad de entre 5 y 10 años, un 4%, lo hace desde 15 a 20 años, un 3% de entre 10 a 15, un 2% de entre 20 a 25, y otro 2% lleva en la actividad docente más de 25 años. Con esto, podemos notar que la mayoría de los docentes encuestados llevan poco tiempo como educadores, ya que la categoría que más porcentaje presenta es la de 1 a 5 años.

En tercer lugar indagamos acerca de la edad de los docentes:



Mediante este gráfico, podemos advertir que un 25% de los docentes encuestados tienen entre 30 y 40 años, un 11% no contesta, un 10% tiene entre 20 y 30 años, un 5% entre 40 y 50, y sólo un 3% tiene más de 50. Esto nos indica una mayoría de docentes jóvenes, incluso de graduados recientes, que pueden contar con nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de las distintas asignaturas a niños en el período de educación inicial².

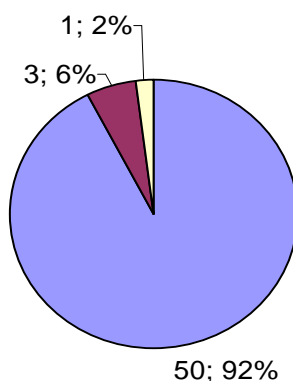
En cuanto a las asignaturas que los docentes dictan, pueden destacarse:



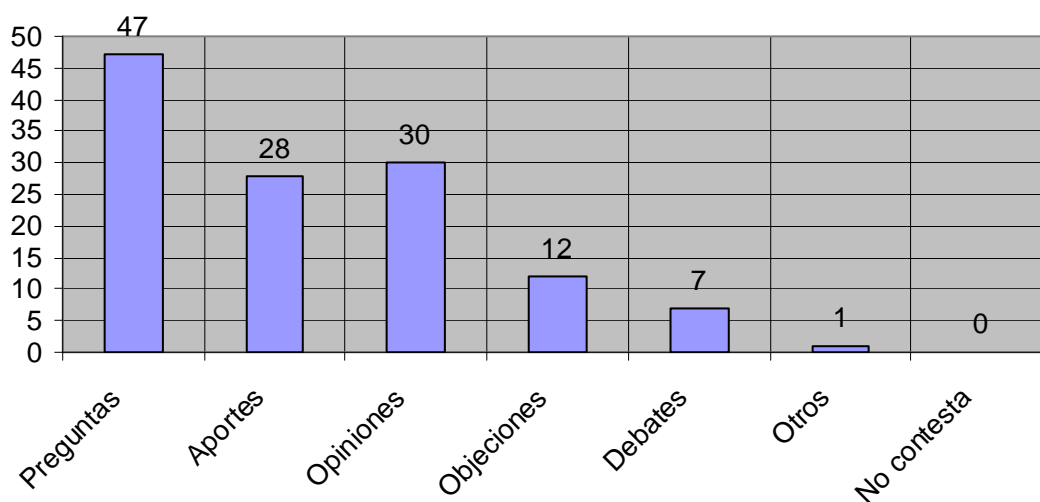
En este gráfico podemos observar que la mayoría de los docentes de nivel inicial, se dedica a la enseñanza de todas las materias³ (un 24% de los encuestados), un 11% no responde, un 7% dicta Lengua, un 5%, Matemática y Ciencias Naturales, un 5% Educación Física, y un 2%, Tecnología. Ante esto, observamos una situación común dentro de los docentes de nivel inicial: por lo general se ocupan de dictar todas las asignaturas. Esto podría favorecer el desarrollo de la argumentación no sólo en la clase de Lengua, sino en todas las asignaturas.

A continuación les preguntamos sobre la participación voluntaria de los estudiantes en clase. Entre las respuestas encontramos:

En sus clases, ¿los estudiantes piden la palabra para hablar?



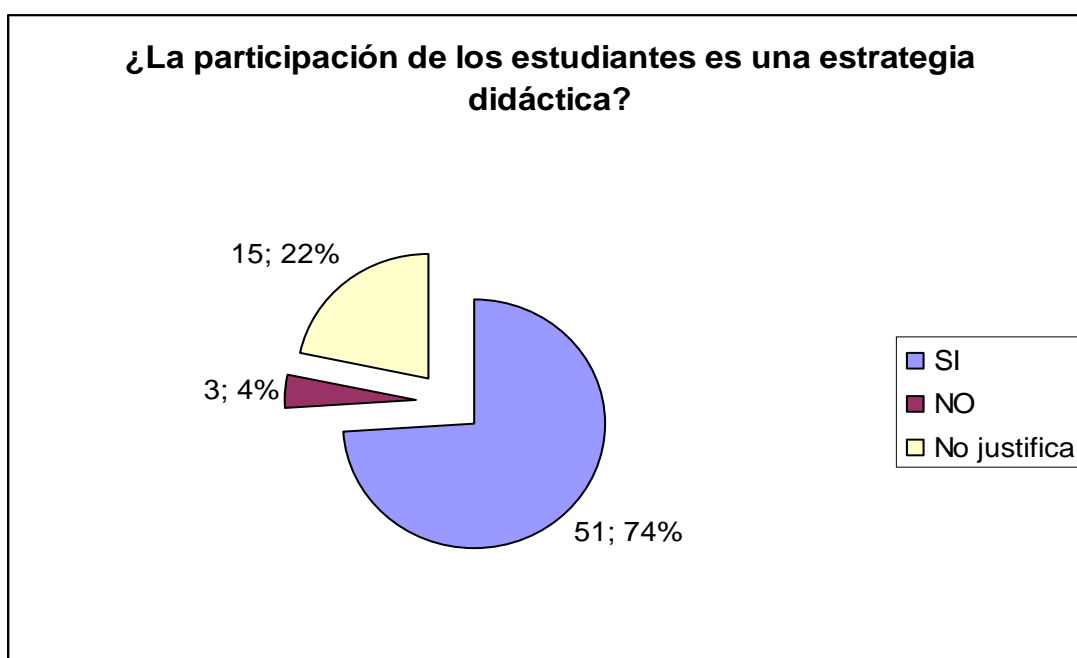
En caso afirmativo lo hacen a través de:



Un 92% de los docentes sostienen que los niños sí piden la palabra para participar voluntariamente en las clases, un 6% afirma que los estudiantes no lo hacen, y un 2% no responde. Los que respondieron afirmativamente mencionan que en su mayoría lo hacen a través de preguntas, luego también, a través de opiniones y aportes, y en menor medida, mediante objeciones y debates. En esta pregunta podemos notar que una amplia mayoría de docentes nota la participación de los estudiantes, y que, en general, no lo hacen para confrontar o debatir diferentes posibilidades, sino simplemente, para hacer preguntas sobre los temas que se tratan en clase, y para dar su opinión. Ante esto, creemos que, en el caso de que los alumnos utilicen la palabra para dar opiniones y puntos de vista con respecto a lo

estudiado, a lo aprendido, existe un espacio en el que los estudiantes pueden desarrollar la argumentación, que también se vería favorecida si los alumnos tuviesen la oportunidad de contrastar diferentes opiniones y debatir, así como también objetar algún punto de lo que se les ha enseñado.

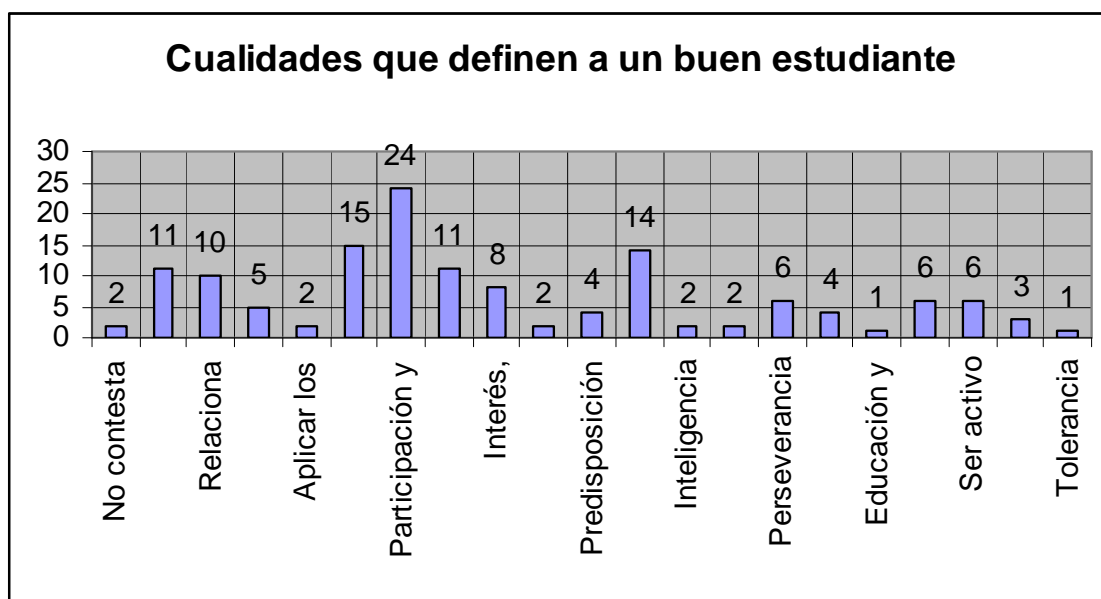
Luego, indagamos a los docentes acerca de la importancia de la participación de los estudiantes como estrategia didáctica. Ante esta pregunta, un 51% de los encuestados sostiene que es importante la participación como estrategia, y un 4% considera que no es una estrategia significativa. Un 22% no justifica su respuesta.



Esta pregunta tenía, además, un carácter abierto, ya que los docentes tenían la posibilidad de explicar de qué manera funciona (o no), a su entender, la participación como estrategia didáctica. Entre otras, podemos destacar las siguientes respuestas: “Sí, porque es una herramienta de trabajo que estimula la atención, la participación, la actitud crítica y los espacios de diálogo.” O también “Sí, porque permite los intercambios de saberes, experiencias significativas e interrelacionarse con sus pares.” Y luego: “Sí, porque se aprende con otros. En el intercambio se da el conflicto socio-cognitivo, se aprenden actitudes, se aprende la vida democrática, etc.” En estas tres respuestas, podemos observar que existe, entre algunos docentes, la idea de que los saberes no sólo se transmiten de docente a alumno, en una relación asimétrica, sino que también contemplan la posibilidad de aprender con el otro, de que los niños puedan dialogar, intercambiar e interrelacionarse con sus pares en la elaboración del conocimiento. Otros docentes mencionan que la

participación de los alumnos hace más dinámica, más interesante la clase: “Sí, porque hace más dinámica y entretenida la clase”, “Sí, porque gracias a la didáctica logramos que los niños muestren interés en la clase.” Por último, y en su gran mayoría, los docentes consideran que, mediante la participación, los niños demuestran que han entendido lo que se ha dictado en clase, y les brinda la posibilidad de corregir algo que no se haya comprendido bien: “Sí, es importante que los alumnos participen porque así también nos vamos satisfechos de que hayan entendido la clase.” Y también “Sí, porque de esa forma expresan lo que saben o no, y se puede corregir si están en un error.” En este último caso, se puede notar una concepción asimétrica de la relación entre docente y alumno, en la que el que sabe, el docente, indaga y favorece la participación para comprobar si los estudiantes han entendido el tema abordado en clase o si tienen dudas o errores al respecto.

Luego nos pareció pertinente tener en cuenta las representaciones que los docentes tienen respecto de lo que significa ser “un buen alumno”. La pregunta fue abierta, y entre los resultados, podemos destacar los siguientes:



En este cuadro, podemos observar que los docentes estiman, en su mayoría, que la cualidad más importante que define a un buen estudiante es la participación en clase, seguida por la responsabilidad, luego por la dedicación, el respeto y la buena conducta. A esto, sigue la capacidad de relacionar los contenidos. En menor medida encontramos: interés, atención y entusiasmo por la clase y el tema, compañerismo, ser activo y la

perseverancia, así como saber fundamentar y expresarse, y el esfuerzo. Luego: creatividad, aplicar los conocimientos, la inteligencia, el estudio, la buena asistencia y la puntualidad. Por último, encontramos la tolerancia, la educación y los buenos modales.

Mediante estas respuestas podemos observar que los docentes otorgan un lugar preponderante, dentro de las cualidades que valoran, a la participación, la responsabilidad y la dedicación, y relegan a un segundo plano cualidades tales como la creatividad, la capacidad de aplicar los conocimientos y el saber fundamentar y expresarse, capacidades que, a nuestro entender, son de importancia capital para el aprendizaje crítico y deberían ser articuladas con la cualidad de la participación, para que esta sea una vía de aprendizaje constructivo.

Por último, indagamos a los docentes acerca de la actitud que los estudiantes toman ante la participación de sus compañeros. Ante lo cual, los docentes respondieron de la siguiente manera:



Como podemos notar en el gráfico, los docentes consideran, en su mayoría, que ante la participación y aportes de sus compañeros, los niños adoptan una actitud de apertura, diálogo y cooperación. En segundo lugar, consideran que los estudiantes actúan con respeto y compañerismo para con quienes dan su opinión en clase. En menor medida encontramos que los alumnos establecen competencia, actúan con indiferencia y

se muestran propensos a proferir críticas y burlas. Asimismo, algunos docentes consideran que los niños adoptan una actitud de cuestionamiento para con las opiniones de sus pares, y, por último, consideran que los estudiantes asumen una postura de condescendencia ante el docente. Así también, debemos aclarar que 7 de 54 docentes no respondieron a esta pregunta.

En síntesis, los docentes parecen apreciar, en primer lugar, que los estudiantes tengan una actitud de apertura, de cooperación, de compañerismo y de diálogo, y en menor medida, de competencia, indiferencia y burla. Creemos que estos resultados son muy positivos, puesto que, si los alumnos toman posturas más abiertas, esto permite que el diálogo sea más fluido, y que los estudiantes no tengan miedo a participar y dar sus opiniones y sus puntos de vista, lo que no se lograría en el caso de que prevalecieran las burlas, la indiferencia y las críticas por sobre el diálogo.

5. Discusión

En este apartado, retomaremos, principalmente, otro trabajo desarrollado con anterioridad en el marco del mismo proyecto de investigación en el que se encuadra nuestro estudio⁴. Dicho trabajo, titulado “Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles”, analiza las representaciones que los estudiantes del polimodal y del nivel universitario tienen acerca de las estrategias docentes que favorecen al pensamiento crítico.

Entre los resultados de dicho estudio, encontramos que las autoras llegan a la conclusión de que en el Polimodal y la Universidad, un 50% de los estudiantes no cree que los espacios institucionales les brinden la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, ya que en su mayoría (según la representación de los estudiantes), las materias no les permiten dar su opinión y exponer sus puntos de vista. Muy por el contrario, a través de nuestro trabajo hemos podido observar que, según las representaciones de los docentes de nivel inicial, una gran mayoría de los estudiantes (92%) participa espontáneamente en clase, en general, para expresar sus opiniones y para consultar acerca de las dudas que surgen sobre los temas desarrollados en las clases. Vemos, entonces, que hay un cambio rotundo entre la participación en el nivel inicial y en los niveles que siguen, por lo tanto, sería interesante indagar qué condiciones cambian para que la diferencia entre un nivel y los otros sea tan abismal. También consideramos que sería importante indagar cuáles son las representaciones que los estudiantes de nivel inicial cuentan acerca de la participación y de la interacción dentro del aula. Muchas

preguntas surgen al respecto, ¿es la adolescencia la que, en cierta medida, comienza a coartar a los alumnos del nivel medio y, posteriormente, superior? ¿Acaso los niños de nivel inicial cuentan con menos inhibiciones? ¿Hasta qué punto esta falta de inhibiciones favorece la participación y el debate en clase? ¿Cuál es la actitud que tienen los docentes de nivel medio y superior respecto a la participación de alumnos, desde sus propias representaciones? Este trabajo se acota al primer nivel de enseñanza y, por ello, posee sus limitaciones pero, creemos, también abre caminos para futuras investigaciones que nos permitan dilucidar cómo evolucionan las representaciones recíprocas maestro-alumnos en los establecimientos públicos y privados de nuestra provincia.

Por otro lado, Padilla et al. (2008) indagan acerca de cuánto participan los jóvenes en clase y cuáles son los factores que favorecen o impiden su participación. Las autoras encontraron que, tanto en el nivel universitario como en el polimodal, alrededor de un 70% de los estudiantes manifiesta que participa sólo a veces y destacan que, entre los factores que favorecen la intervención, se encuentran, en mayor medida, la actitud del docente y el tema que se trata en clase. Y entre los factores que los inhiben a la hora de expresarse, en el polimodal, destacan la actitud de crítica y burla de los compañeros.

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos establecer ciertas diferencias con los encontrados en nuestro estudio. En primer lugar, y como ya mencionamos en el punto anterior, los docentes de nivel inicial consideran que una gran mayoría de los estudiantes participa en clase. En cuanto a los factores que favorecen la participación, la mayor parte de los docentes encuestados manifiesta que consideran que la participación es una estrategia didáctica aplicable en clase, y les parece importante por diferentes motivos, entre los cuales destacamos la posibilidad de que los alumnos dialoguen e interactúen y que la clase sea más dinámica, el valor de la participación a la hora de construir el conocimiento, y la posibilidad de saber si los estudiantes han comprendido el tema. Esta respuesta coincide con la opinión de los estudiantes de polimodal y de la universidad, ya que la actitud de los docentes abiertos a la participación genera la posibilidad de que los estudiantes se expresen e intervengan. De nuevo volvemos a la tan cara *dimensión empática* señalada por Gilly. Los alumnos participan si perciben que sus maestros son benevolentes, accesibles y atentos con ellos.

En cuanto a la última pregunta, en el caso del trabajo de Padilla et al (2008), los estudiantes se muestran reacios a la participación por temor a la burla o a las críticas de sus pares, lo que, según las representaciones de los docentes encuestados en nuestro

estudio, ocurre en menor medida dentro de sus clases. Por lo general, para éstos, la actitud de los niños para con los compañeros que participan, es de apertura, de diálogo y de colaboración.

6. Conclusiones

En este punto surge la pregunta fundamental y primigenia ¿cuáles son las representaciones docentes respecto a los factores que influyen en las interacciones didácticas? La respuesta no es sencilla ni unívoca. Vimos que, en el caso de los docentes de nivel primario, existe esa lucha interna que propone Gilly (1986) entre lo que ellos esperan de sus alumnos y las realidades sociales e institucionales que se les presentan. Sin embargo, lo cierto es que los niños siempre tienen una palabra que agregar, una opinión que acotar y, en la primera y en la segunda infancia, parecen no guardárselas para sí mismos. El *quid* de la cuestión, entonces, es lograr que esos mismos niveles de participación se mantengan y acrecienten en los niveles medio y superior. El gran desafío radica en que los alumnos de nivel medio y superior continúen viéndose a sí mismos como los protagonistas de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las representaciones de los docentes de nivel inicial respecto de los factores que influyen en las interacciones didácticas son diversas, pero predomina la idea de que los alumnos sí participan en clases y que lo hacen a través de distintos medios. Los maestros más jóvenes aseguraron que esta participación es una herramienta didáctica invaluable y que, como tal, debemos buscar mecanismos que la estimulen y la hagan perdurable en el tiempo. Porque tener acceso a la palabra propia y a que la misma se tenga en cuenta y se respete es un derecho y un deber de todo educando. Del mismo modo que garantizar que así sea es uno de los deberes primordiales de todo docente.

7. Bibliografía

- Farr, Robert (1986) “Las representaciones sociales” en Moscovici, Serge (1986) *Psicología social, II*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilly, Michel (1986) “Psicosociología de la educación” en Moscovici, Serge (1986) *Psicología social, II*. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, Denise (1986) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría” en Moscovici, Serge (1986) *Psicología social, II*. Buenos Aires: Paidós.

- Moscovici, S. (1991) *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitud. Individuos y grupos*, Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1993) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós.
- Padilla, Constanza (2008) “¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?”, *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Arg., UNT. CD. ISBN 978-950-554-581-0. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm.
- Padilla, Constanza et al. (2008) “Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles”. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, INSIL, FFyL, Universidad Nacional de Tucumán. Publicación digital. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Paul, R. (1984) “Critical thinking: Fundamental to education for a free society”, *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1991) “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense”, en Costa, A. (ed.) *Developing Minds. A resource book for teaching thinking*, vol.1, Alexandria, Virginia, ASCD, cap. 16, 77-84.
- Perelman, Ch. Y Olbrechts, L. (1970) *Traité de l 'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF. (Trad.esp. *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989).
- Plantin, C. (2005) *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF, (Coll. Que Sais-Je ?).
- Plantin, C. (2007) “Argumentation Studies and Discourse Analysis”. In Van Dijk, T. A. 2007 (ed). *Discourse Studies*, “Benchmark in Discourse Studies” Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002): *Argumentación, comunicación y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica*, Chile, Edic. Univ.Catól. de Chile.(Primera edición 1992: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey Hove and London)
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.

8. Notas

1. Seguimos parcialmente, entre otros autores, a R. Paul (1984, 1991), en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico; y a teóricos de la argumentación, particularmente a F.van Eemeren y R.Grootendorst (2002, 2006), Ch.Perelman y L.Olbrechts (1970) y Ch. Plantin (2007). Para una ampliación de estos conceptos, cfr. Padilla (2008).
2. Teniendo en cuenta el avance de la didáctica en los últimos tiempos, creemos que los docentes más jóvenes pueden contar con herramientas novedosas y originales para la enseñanza de nivel inicial.
3. Cuando nos referimos a un docente que imparte “todas las materias” señalamos a aquellos maestros que enseñan matemática, lengua, ciencias naturales y sociales. No entran en estas categorías quienes enseñan en tecnología, educación física, manualidades, idiomas, etc.
4. Recordemos que nuestro trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del CIUNT *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos*, dirigido por la Dra. C. Padilla.