

En *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*.  
General Sarmiento (Argentina): Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional .

# **Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos.**

Molina, María Elena y Hael, María Virginia.

Cita:

Molina, María Elena y Hael, María Virginia (2011). *Leer, escribir y argumentar: una aproximación a las nociones de pensamiento crítico y argumentación desde la perspectiva de docentes primarios tucumanos*. En *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. General Sarmiento (Argentina): Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/9Zp>



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>.

# LEER, ESCRIBIR Y ARGUMENTAR: UNA APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE *PENSAMIENTO CRÍTICO* Y *ARGUMENTACIÓN* DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES PRIMARIOS TUCUMANOS

**María Elena Molina, María Virginia Hael**

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán - CIUNT

[mariaelenamolina@hotmail.com.ar](mailto:mariaelenamolina@hotmail.com.ar); [virchy\\_tuc@hotmail.com](mailto:virchy_tuc@hotmail.com)

## Introducción

Sin lugar a dudas, pensamiento crítico y argumentación son dos conceptos fundamentales en toda construcción cognitiva. Sin embargo, la definición y la inclusión de estos contenidos transversales en las aulas tucumanas de nivel primario no parecen estar aseguradas.

Ante esta evidencia, nuestro objetivo fue sistematizar los resultados de una encuesta realizada a docentes de nivel primario de distintas escuelas públicas y privadas de la provincia de Tucumán. Por lo tanto, a través de este trabajo, intentamos acercarnos a las representaciones docentes relativas a los conceptos de *pensamiento crítico* y *argumentación*, desde las actividades que promueven en sus aulas y desde sus reflexiones metacognitivas. A modo de hipótesis consideramos que existe una escasa o nula conceptualización de estos conceptos por parte de los docentes primarios tucumanos y que, en gran medida, esto repercute en una imposibilidad de llevar a cabo actividades de oralidad, lectura y escritura dedicadas a promoverlos.

Nuestro trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Prácticas discursivas críticas en contextos educativos* (CIUNT 26/H430) dirigido por la Dra. Constanza Padilla y se vincula con los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre representaciones recíprocas maestro-alumnos en nivel primario, medio y superior realizadas dentro de este mismo equipo de investigación (Padilla *et al.*, 2008; Padilla & Lopez, 2006; Hael y Molina, 2011; Douglas, López y Padilla, 2011). Por otra parte, como marco teórico para profundizar en los términos *pensamiento crítico* y *argumentación* contamos con aportes de diferentes líneas teóricas (McMillan, 1987; Mayer y Goodchild, 1990; Huit, 1995; Paul, 1984, 1991; van Eemeren y Grootendorst, 2002, 2006; Plantin, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2010).

Creemos que el gran desafío en toda formación docente reside en la necesidad de brindar a los maestros respuestas certeras a sus búsquedas metodológicas desde líneas de investigación que promueven la importancia de leer y escribir en todas las disciplinas y el valor epistémico de la escritura (Carlino, 2005; 2009).

## Marco teórico

¿Qué entendemos por pensamiento crítico y por argumentación? Como punto de partida, esta primera pregunta resulta atinada ya que para analizar definiciones propuestas por docentes primarios tucumanos nos vemos en la obligación de establecer primero a qué apuntamos cuando hablamos de pensamiento crítico y argumentación.

Establecer una definición unívoca de *argumentación* es una tarea engorrosa y, quizás, imposible. Como señala Plantin (2004), la noción misma de argumentación cuenta con una larga historia que se resume en algunos hitos significativos:

*L'argumentation a une histoire longue depuis la Grèce et Rome, mais elle a aussi une histoire courte, qu'il semble possible de décrire en l'organisant autour de deux moments, la fin de XIX<sup>e</sup> siècle, où l'argumentation semble reléguée au magasin des antiquités, avec la rhétorique oratoire et la logique miroir de la pensée, et l'après Seconde Guerre Mondiale, où elle s'affirme comme concept autonome (Plantin, 2004: 160)<sup>121</sup>*

Teniendo en cuenta la complejidad de este concepto y las vicisitudes históricas a las que estuvo sometido desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, nos ubicamos en las perspectivas dialécticas en general y la teoría de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck en particular, y recurrimos a la definición de argumentación que ellos proponen en la primera página de su libro *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación* (2006):

*La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista (2006: 17).*

Estos autores se inscriben en lo que denominan la teoría pragma-dialéctica, ya que ven en la argumentación un medio para resolver una diferencia de opinión, de una manera razonable. Insisten en que el eje de la vida social se fundamenta en debates argumentativos y que su desarrollo significa siempre que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Por eso, definen la argumentación como una *actividad verbal* (oral o escrita), una *actividad social* (se dirige por definición hacia los otros) y una

---

<sup>121</sup> *La argumentación tiene una larga historia desde Grecia y Roma, pero también tiene una historia corta que es posible describir organizándola en dos momentos. Por un lado, el fin del siglo XIX, donde la argumentación parece relegada a las tiendas de antigüedades, con la retórica oratoria y la lógica como espejos del pensamiento y, por otro, después de la Segunda Guerra Mundial, donde la argumentación se afirma como un concepto autónomo. [La traducción es nuestra]*

*actividad racional* (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás).

Más aún, esta idea de que la argumentación es una actividad social, verbal y racional destinada a convencer a un destinatario de la aceptabilidad de un punto de vista, también está presente con distintos matices en, por ejemplo, la *Logique naturelle* de Grize. En su artículo “Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter” (2004), Grize considera la argumentación como la producción de un discurso organizado con vistas a intervenir sobre la opinión, la actitud o el comportamiento de alguien. Para este autor, argumentar se presenta como una *actividad discursiva* entre actores en la cual el espectador también participa. Esta actividad impone dos necesidades: de un lado *probar*, del otro *explicar* y ambas son ineludibles.

De este modo, Grize (1996: 5) asegura

*Argumenter est sans doute une activité finalisée, mais c’est une activité discursive qui, en tant que telle, exige une participation active de deux auxquels on s’adresse, réclame même de leur part une certaine connivence*<sup>122</sup>.

Estas dos aproximaciones a la noción de argumentación nos permiten establecer que, a lo largo de este trabajo, cuando nos referimos a argumentación, estamos pensando concretamente en la actividad verbal, social, racional e intencional llevada a cabo por un sujeto que desea convencer a un crítico o interlocutor razonable de la validez de un punto de vista.

Por otra parte, definir a quiénes consideramos críticos razonables, claro está, nos acerca a la segunda noción fundamental de nuestro estudio: el pensamiento crítico. Paul y Elder (2008), desde la psicología cognitiva y la pedagogía, definen pensamiento crítico (*Critical Thinking*) como:

*(...) the mode of thinking - about any subject, content, or problem - in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them*<sup>123</sup>.

De esta forma, el eje del pensamiento crítico está puesto en un sujeto que, a través de la metacognición de sus propios procesos mentales, puede aspirar a transformar su pensamiento egocéntrico y parcial en un pensamiento amplio e imparcial, puede abandonar la perspectiva monológica y abordar una perspectiva dialógica. En fin, puede abrirse a la intersubjetividad, intercambiar puntos de vista y evaluar las fortalezas y debilidades de los argumentos propios y ajenos.

---

<sup>122</sup> *Argumentar es, sin dudas, una actividad intencional, pero es una actividad discursiva que, como tal, exige una participación activa de aquellos participantes que se dirigen y reclaman para sí mismos su parte en una interacción* [La traducción es nuestra].

<sup>123</sup> *El modo de pensar - sobre cualquier tema, contenido o problema - en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento al hacerse cargo hábilmente de las estructuras inherentes al pensamiento y la imposición de estándares intelectuales sobre ellos* [La traducción es nuestra]

En este punto resulta interesante retomar la propuesta de Maliandi (1997; Padilla, Douglas y Lopez, en prensa) quien, desde la filosofía, en relación con las intenciones y desde la ética convergente, distingue distintas posturas comunicativas que podemos asumir cuando hacemos uso de la razón. Al respecto, habla de razón dialógica, partiendo del supuesto de que razonar implica dialogar, en la medida en que involucra dos funciones básicas:

**Fundamentación:** capacidad de dar “razones”;

**Crítica:** conciencia de los límites de las “propias razones” y apertura hacia “otras razones”.

Aquí está presente la idea de que la razón posee una dimensión esencialmente dialógica e involucra siempre una postura crítica, tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros. Esto le permite a Maliandi plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo (Padilla, Douglas y Lopez, en prensa):

**-Postura estratégica:** se sustenta en una perspectiva egocéntrica, ya que quien argumenta (el enunciador) no conceptualiza al destinatario como un interlocutor que también puede tener un punto de vista válido y distinto sobre un tema. De este modo, la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del destinatario, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.

**-Postura comunicativa divergente:** todavía subsiste el egocentrismo, por ende, la argumentación tiende a la resolución del desacuerdo, pero con el presupuesto implícito de que el acuerdo favorecerá la opinión propia y no la del oponente. Es decir, esta postura implica un avance, ya que se conceptualiza al interlocutor como un oponente con un punto de vista distinto al propio, pero la argumentación sigue subordinada a la idea de que alguien debe ganar y alguien debe perder.

**-Postura comunicativa convergente:** en esta postura el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de enfrentar un problema. Ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada participante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. El avance es evidente: en este caso ya no se prioriza quién gana y quién pierde, sino que incluso hay una predisposición a pensar que ambos pueden ganar con la resolución conjunta de un problema.

Estas tres posturas distintas en un discurso argumentativo corresponden a tres grados ascendentes de lo que Maliandi denomina **convergencia crítica**. Y, cabe señalar, la *postura comunicativa convergente* se presenta como ideal de argumentación y de construcción crítica.

De este modo entendemos que la noción de pensamiento crítico impone la necesidad de hacer uso de la razón dialógica y de comprender que *razonar implica dialogar*, dar razones, tomar conciencia de los límites de las “propias razones” y abrirse hacia “otras razones”, las de los otros.

## 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 definen, trabajan y promueven las nociones de pensamiento crítico y argumentación los docentes primarios tucumanos.

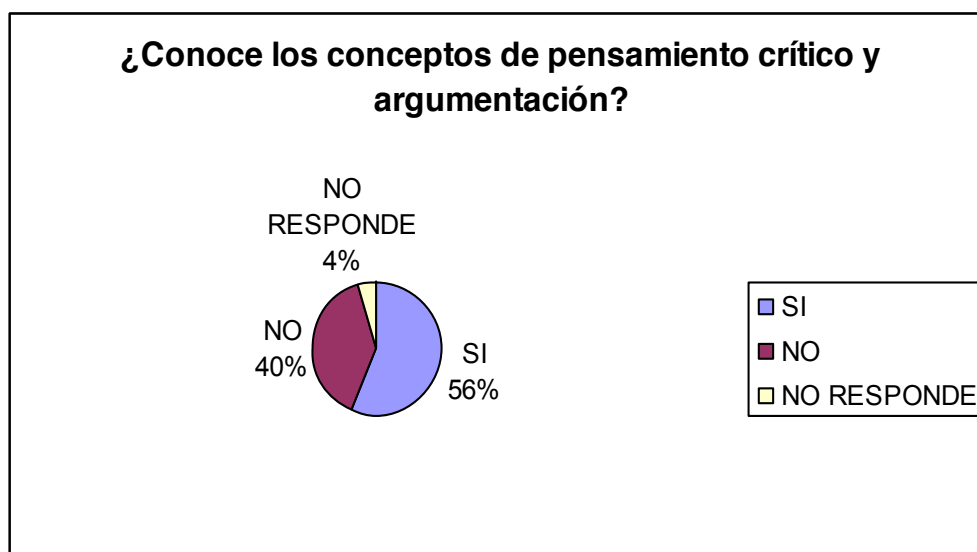
Para ello, en primera instancia, preguntamos a los docentes si conocían o no las nociones de pensamiento crítico y argumentación y, más aún, si podían definirlos. Luego indagamos acerca de la importancia de la inclusión de estos conceptos en el aula, si consideraban que los mismos eran exclusivos de los docentes de lengua, si tenían en cuenta estos conceptos en sus clases, de qué manera y a través de qué actividades. Por último, se les preguntó a los maestros si deseaban recibir información y capacitación sobre este tema.

## Resultados

Como planteamos en la introducción, el objetivo principal de este trabajo es conocer las representaciones docentes relativas a los conceptos de *pensamiento crítico y argumentación*, desde las actividades que promueven en sus aulas y desde sus reflexiones metacognitivas. Para ello, la encuesta realizada contenía preguntas que indagaban acerca del conocimiento y la aplicación de estos conceptos por parte de los docentes.

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

### 1. ¿Conoce Ud. los conceptos de pensamiento crítico y argumentación?



Como podemos observar en este gráfico, un 56% de los encuestados afirma que conoce los conceptos *pensamiento crítico* y *argumentación*, mientras que un 40% admite no conocer tales conceptos. El 4% restante no responde esta pregunta.

Teniendo en cuenta estas respuestas, consideramos que era necesario comprobar si los docentes que aseguran conocer los conceptos en cuestión realmente pueden definirlos con claridad. Para ello, tuvimos en cuenta la segunda pregunta de nuestra encuesta, en la que los indagábamos acerca de la posibilidad de precisar a qué hacen referencia las nociones de argumentación y pensamiento crítico.

## 2. En caso afirmativo, ¿puede definirlos?

En cuanto a esta pregunta, clasificamos las respuestas teniendo en cuenta si definían el término *pensamiento crítico* o el término *argumentación*, de otras definiciones que incluían los dos términos bajo el mismo concepto.

DEFINICIONES	
PENSAMIENTO CRÍTICO	ARGUMENTACIÓN
Un proceso que la persona realiza en el cual analiza mucho una situación desde diversos puntos de vista hasta llegar a una conclusión.	Argumentar es exponer en forma seria y segura, una serie de razones que justifican una idea, un hecho, etc., siempre a bases de pruebas y experiencias.
Opinión o visión sobre un tema.	Opinión a partir de un tema expuesto por otro. Se puede estar de acuerdo o no con lo expuesto.
Pensamiento crítico es tener conocimiento acabado de un tema o disciplina, discernir.	Pensamiento argumentativo es saber discutir.
PC es la capacidad de opinar sobre diferentes temas, tener sus propias ideas.	Argumentación: capacidad de discernir ante ciertos temas.
PC es la capacidad de no tomar las cosas tal cual como se presentan, se las indaga, se las problematiza, se las cuestiona.	Argumentar es defender un punto de vista, una postura, con fundamentos y explicaciones.
El que se aparta de lo que lee, oye o ve masivamente y puede objetivamente filtrar y construir por sí mismo.	Exponer razonamientos para justificar algo.
Pensamiento crítico- propio	Argumentación- fundamentación.

pensamiento.	
Lo que uno opina y el otro respeta.	La propia opinión pero tratando de convencer.
Ante un punto dado, dar su opinión.	Y defenderla.
Como pensamiento de reflexión, análisis, construcción.	
Los alumnos tienen derecho de opinar y realizar críticas y dar su propia argumentación.	
Pensamiento crítico: dar opinión justificada y defenderla (Argumentación).	
Capacidad de analizar una idea y justificar con lógica una respuesta.	
Poder opinar con fundamentos y poder debatir defendiendo una postura.	

En este cuadro podemos percibir que, en general, los conceptos de argumentación y pensamiento crítico están vinculados, según las consideraciones docentes. Podemos afirmar esto puesto que la mayoría plantea que pensamiento crítico es el pensamiento propio, aquel que resulta de la reflexión, de la capacidad crítica, del análisis y que puede justificarse mediante argumentos.

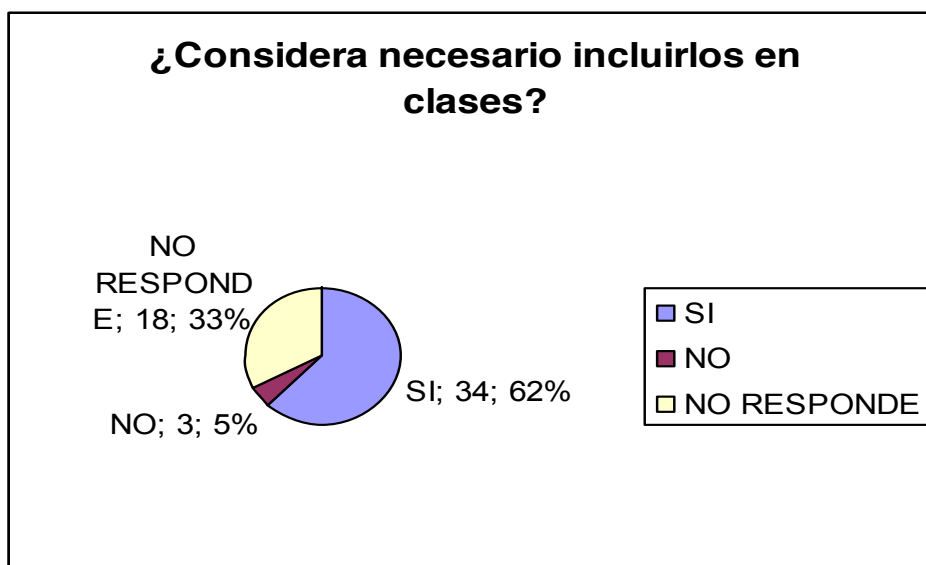
En algunas definiciones, podemos notar que los docentes plantean una diferencia entre pensamiento crítico y argumentación. Esa diferencia radica en que consideran que el primero se trata de la posibilidad de construir una idea, un pensamiento y hasta defenderlo, mientras que argumentar se relaciona más con “discutir”, “debatir”, “polemizar”, dejando de lado la posibilidad de que en la construcción del propio pensamiento también puedan surgir debates, discusiones o cuestiones polémicas. Otra diferencia que podemos observar en algunas de estas definiciones es que se asocia argumentación con la necesidad de convencer, mientras que el pensamiento crítico “respeta lo que el otro opina”, es decir, no trata de modificar las ideas que los demás tienen sobre un determinado tema.

Consideramos necesario, a partir de lo expuesto hasta el momento, relacionar estas concepciones con los postulados de Maliandi (1997; Douglas y López, en prensa), ya desarrollados en el marco teórico. En cuanto a la *razón dialógica*, notamos que entre los testimonios docentes existe, en general, la concepción de pensamiento crítico como aquel que es producto de las propias reflexiones, cuestionamientos e ideas, sin evidenciar en mayor medida la posibilidad de construir el pensamiento con los otros, producto del diálogo, de la apertura hacia otras ideas y puntos de vista. En cuanto a la argumentación, también se la concibe como un producto personal, en el que se busca defender y justificar un punto de vista propio, discutir y convencer, sin que exista la posibilidad de construcción conjunta de un punto de vista. Por ello, prevalece la visión de la argumentación, como lo plantea Maliandi, desde el concepto de la postura estratégica, dejando de



lado la posibilidad de argumentar para solucionar problemas conjuntamente, sobre la base del respeto<sup>124</sup>.

### 3. *¿Considera necesario incluirlos en sus clases? Si, no, ¿por qué?*



En este apartado podemos advertir que un 62% de los encuestados cree necesario incluir estrategias que favorezcan el pensamiento crítico y la argumentación en sus clases. Un 5% no lo cree necesario, y un 33% no responde.

Para el análisis de los testimonios ofrecidos por los docentes, tendremos en cuenta dos perspectivas acerca de la argumentación y del pensamiento crítico desarrolladas por Douglas, Lopez y Padilla (2011) en el marco del mismo proyecto de investigación que el nuestro. Se trata de la *perspectiva tradicional*, en la cual la argumentación y el pensamiento crítico están orientados a una construcción individual del conocimiento, y la perspectiva actual que relaciona los conceptos de argumentación y pensamiento crítico con la formación de ciudadanos capaces de dialogar.

Dentro de la primera perspectiva, encontramos testimonios tales como:

- *Sí, porque facilita la construcción de aprendizajes*

---

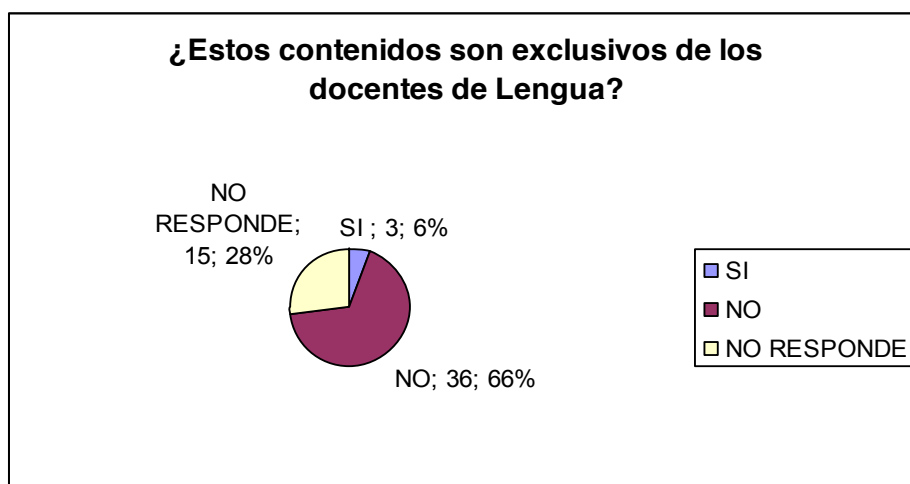
<sup>124</sup> En este sentido, si bien uno de los testimonios docentes plantea que el pensamiento crítico es “Lo que uno opina y el otro respeta”, que tendría relación con la postura convergente de Maliandi, luego afirma que argumentar es “La propia opinión pero tratando de convencer”, lo que evidencia que posee una concepción aislada de pensamiento crítico y argumentación, y que en definitiva, considera que se argumenta para convencer, y no para llegar a soluciones conjuntas, mediante el respeto.

- *Sí para prepararlos para los problemas de la vida, para defender sus posturas y sus ideas.*
- *Sí incorporaría en mi clase el PC porque es necesario que los alumnos reflexionen sobre el tema que uno les enseña, si está bien o no.*
- *El pensamiento crítico y la argumentación deben estar incluidos en las clases ya que son las herramientas que les permitirán a los niños descubrir el conocimiento y hacerlo propio.*
- *La argumentación y el pensamiento crítico son importantes porque así tendremos alumnos capaces de razonar y reflexionar acerca de lo que lee o escucha (sic). Y así puede defender su postura ante una determinada situación, sabiendo defenderse.*

En cuanto a testimonios que se vinculan a una perspectiva más actual, los encontramos, pero en menor medida. Algunos de ellos son:

- *Sí, porque desde pequeños deben aprender el enorme valor de la palabra frente al conflicto.*
- *Sí, porque es válida la opinión compartida y justificada.*
- *Tener alumnos con este pensamiento enriquece la clase llevando a debates y sugerencias.*

**4. ¿Considera que estos temas son exclusivos de los docentes de lengua? ¿Sí/ no, por qué?**



En este punto, nos interesaba saber si los docentes consideran que la argumentación y el pensamiento crítico son temas que deben ser abordados exclusivamente en la clase de lengua o no. Ante esta pregunta, un 66% considera

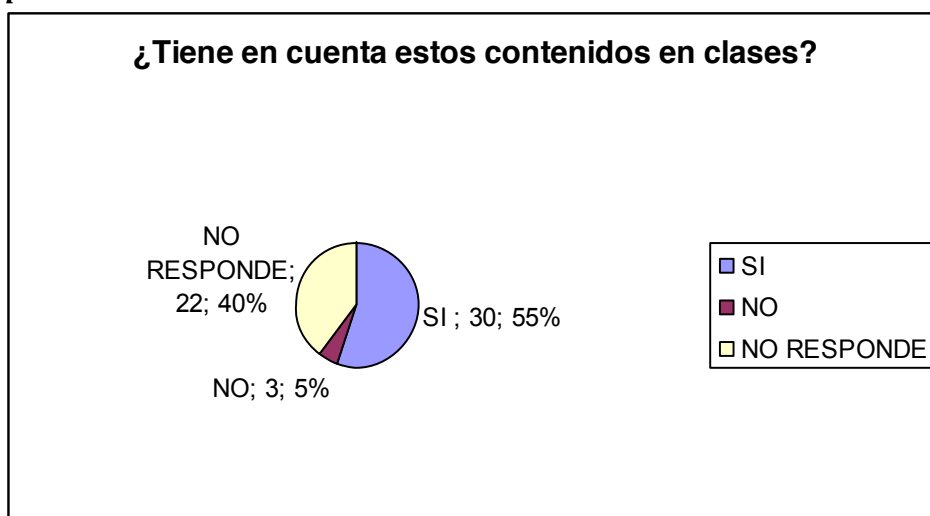
que este tema no es exclusivo de los docentes de Lengua, un 6% cree que sí, y un 28% no responde.

Asimismo, contamos con algunos testimonios que justifican el porqué de su elección:

- *No, en todas las áreas se puede trabajar porque en todas se lee, se comprende, se defienden ideas, etc.*
- *No creo que estos temas sean exclusivos de los docentes de lengua, pienso que en todas la materias escolares, como en la vida misma, se debe adoptar una actitud crítica, donde el ¿por qué? y el ¿para qué? deben formar parte del pensamiento del niño.*
- *No creo que sean temas exclusivos de lengua. Es posible que se lo relacione con el texto argumentativo pero ésta sería sólo una de las maneras de argumentar. En ciencias se argumenta al explicar un experimento y sus resultados o un hecho histórico y sus consecuencias. En matemáticas al explicar cómo resolvieron un problema, por nombrar algunos ejemplos de argumentación.*
- *No, porque los temas deben ser aplicados en todas las asignaturas ya que el objetivo de la educación es formar un hombre crítico y reflexivo.*
- *No, son competencias que se pueden y deben desarrollar en todas las áreas, porque son transversales, fundamentales y llevan tiempo para desarrollar.*

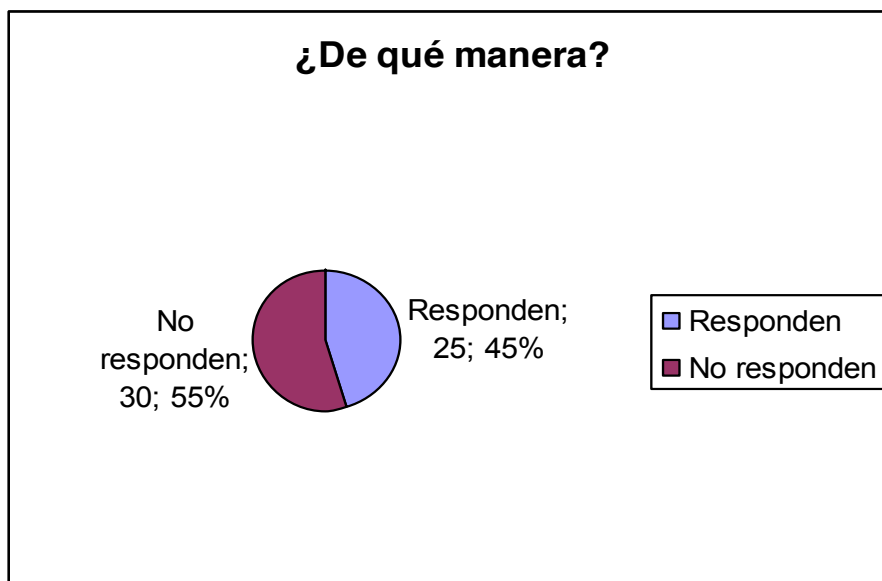
A partir de estas respuestas, podemos apreciar que los docentes, en general, creen necesario que la argumentación y el pensamiento crítico tengan cabida en la formación de los estudiantes, no sólo a través de la clase de Lengua, sino en todas las asignaturas. Esta concepción nos parece fundamental, y creemos que sería muy bueno que los docentes implementasen algunas estrategias que permitan el desarrollo de estas competencias a lo largo de todo el proceso educativo, en todos los niveles y en todas las asignaturas.

**5. ¿Tiene usted en cuenta estos contenidos en sus clases? ¿Sí/ no, por qué?**



En relación con lo expuesto anteriormente, esta pregunta estaba destinada a indagar acerca de la inclusión real de estos contenidos en clase. Como puede observarse en el gráfico, un 66% de los encuestados afirma que sí los incorpora, un 7% no lo hace, y un 27% no responde.

#### 6. En caso afirmativo, ¿de qué manera?



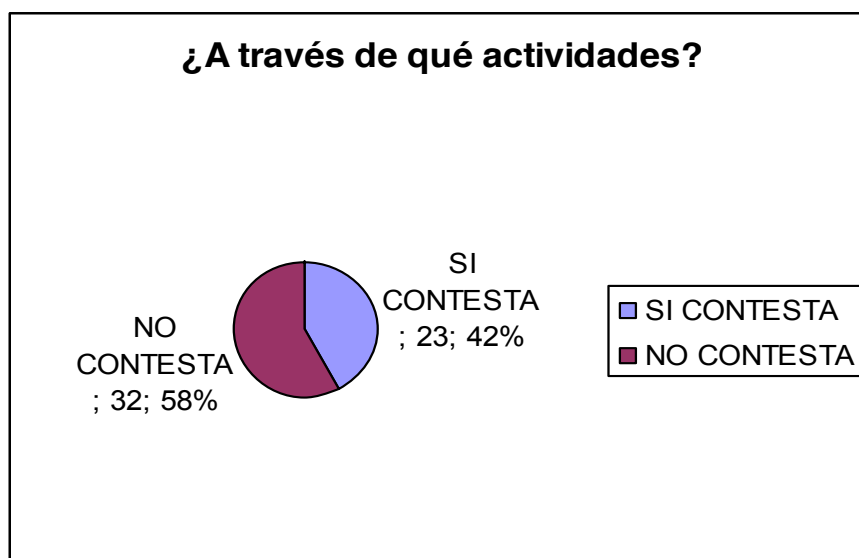
En estrecho vínculo con la pregunta anterior, averiguamos sobre el modo en que los docentes incluyen estos temas en las distintas asignaturas. En el gráfico podemos observar que un poco más de la mitad, un 55% no responde, mientras que un 45% sí lo hace. De entre las respuestas podemos mencionar:

- *Ante un tema planteado, vemos la manifestación del niño, ej.: inquietudes, dan opiniones y defienden posturas.*
- *Con debates, exponiendo un tema y en grupos que presenten argumentaciones a favor y en contra. Poniéndolos en situación.*
- *Mediante una serie de preguntas desde el punto de vista.*
- *Los tengo en cuenta por ejemplo en el momento de realizar la comprensión de texto para que los alumnos hagan no sólo una lectura literal, sino también una lectura más profunda, más interna y comprometida.*
- *Ante cada pregunta de los alumnos pregunto por qué, quiénes están de acuerdo, por qué creen que es así, etc. Y en los escritos también hay actividades específicas para justificar, criticar, argumentar.*
- *Utilizo fundamentalmente el diálogo dirigido, el interrogatorio, la ejemplificación y el juego de roles.*

- *Permitiéndose expresarse con libertad a través del dibujo, el diálogo y el juego.*

A partir de estas respuestas, creemos necesario resaltar, en primer lugar, que existe una diferencia entre lo que postulan en el punto anterior (en donde una gran mayoría considera que es importante introducir estos temas en todas las asignaturas) y la escasez de respuestas que aclaren cómo llevan a cabo dicha tarea. En segundo lugar, nos parece que, quienes desarrollan estos contenidos en clases, lo hacen permitiéndole al niño desplegar estrategias de argumentación en vínculo con los contenidos específicos de las asignaturas, lo que nos parece muy positivo y acertado.

### 7. *¿Qué actividades propone para promoverlos?*



Como en el apartado anterior, podemos advertir que gran parte de los encuestados, un 58% no contesta, sólo responde un 42%.

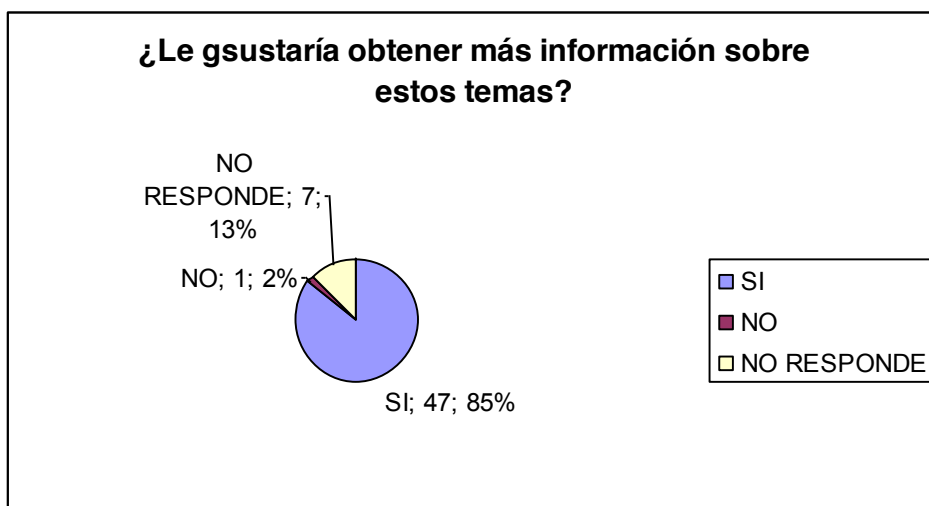
Dentro de ese 42%, podemos destacar algunas respuestas significativas que explicitan a través de qué actividades propician el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación:

- *Situaciones de reflexión, lectura de textos, realidades que ocurren en el distrito escolar.*
- *Debates, trabajos de ensayo-investigaciones, cuestionarios.*
- *Propondría (establecer) soluciones a alguna situación de la vida diaria, en textos o temas de investigación.*

- *A la hora de hacer la comprensión de un texto por ejemplo se buscan preguntas cuyas respuestas están explícitas en el mismo y preguntas donde las respuestas deben ser inferidas, donde hay un mayor grado de relación de datos, preguntas donde tienen que justificar sus elecciones o respuestas, respuestas que den soluciones a los problemas planteados, y/o dar una opinión personal sobre el mismo. Claro está que las actividades siempre están a corde (sic) a la edad de los estudiantes.*
- *Lecturas, fotos, recortes de diarios, noticias de último momento en la TV, Internet, etc.*
- *Charlas sobre el tema y escuchando las diferentes opiniones, torbellinos de ideas, etc.*
- *Actividades grupales para luego hacer la puesta en común en la cual surge el verdadero conocimiento.*<sup>125</sup>

Tomando como base estas respuestas, es posible apreciar que, en general, el ejercicio de la argumentación y del pensamiento crítico en las escuelas de nivel primario se desarrolla, en mayor medida, a través de prácticas orales: cuestionarios, debates, exposiciones. Aunque también es destacable que se evidencian modos de implementar estos contenidos desde la lectoescritura: cuestionarios basados en textos escritos, elaboración de ensayos-investigaciones, entre otros.

### 8. *¿Le gustaría recibir información y capacitación sobre este tema?*



<sup>125</sup> En este testimonio podemos percibir una concepción actual de los conceptos argumentación y pensamiento crítico, vinculada a la construcción colectiva del conocimiento. Esto ha sido desarrollado en el punto 3.

En este cuadro se puede apreciar que un 85% de los encuestados manifiesta interés en recibir capacitación acerca de los temas de argumentación y pensamiento crítico. Sólo un 2% no se muestra interesado, y un 13% no responde.

En este sentido, nos parece importante recordar que la hipótesis que guía nuestro trabajo es que existe una escasa o nula conceptualización de estos conceptos por parte de los docentes primarios tucumanos y que, en gran medida, esto repercute en una imposibilidad de llevar a cabo actividades de oralidad, lectura y escritura dedicadas a promoverlos. El 85% que manifiesta una necesidad en cuanto a capacitación en estos temas nos demuestra, en cierta medida, que los docentes de nivel primario en Tucumán tienen una escasa formación en relación con estos temas.

## **Discusión**

Estas encuestas y sus resultados dialogan con resultados de investigaciones anteriores sobre representaciones recíprocas maestro-alumnos en nivel primario, medio y superior (Padilla et al., 2008; Padilla & Lopez, 2006; Hael y Molina, 2011; Douglas, López y Padilla, 2011).

En primer lugar, en nuestro trabajo “Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes” (2011) analizamos las perspectivas y representaciones de docentes primarios en lo que atañe a la participación de los alumnos en clase. En su gran mayoría, los docentes aseguran que la participación de los alumnos en clase es una herramienta didáctica imprescindible y que ellos siempre están promoviéndolas a través de debates, preguntas, opiniones, etc. Sin embargo estos mismos docentes, cuando fueron preguntados acerca de las nociones de pensamiento crítico y argumentación, en muchos casos, no supieron qué responder.

El eje de este trabajo previo estuvo puesto en las representaciones docentes en cuanto a la participación de los estudiantes en clase. Dicho estudio arrojó como resultado que 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. Asimismo, los docentes de nivel primario respondieron que los estudiantes participan o no, dependiendo de la actitud del docente: si la actitud es de apertura, los niños participan, y viceversa (Hael y Molina, 2011). Nos pareció importante retomar estos resultados, puesto que, teniéndolos en cuenta, podemos vincularlos con los resultados que arroja la presente investigación. Como posibilidad, lo cierto es que si los docentes se muestran abiertos a la participación estudiantil, y los niños participan, el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico se verán favorecidos desde la oralidad. A partir de esto, creemos muy positiva la posibilidad de brindar a los estudiantes espacios de diálogo mediante la participación, y no la mera reproducción de contenidos.

A su vez, los resultados de esta encuesta se relacionan íntimamente con los obtenidos por Douglas, Lopez y Padilla (2011) en su artículo “¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes”. En esta ocasión

las autoras sistematizaron los resultados de la misma encuesta que nosotros exponemos en este caso, pero aplicada a docentes de nivel secundario.

Al igual que en el presente estudio, Douglas, Lopez y Padilla (2011) llegan a la conclusión de que la mayoría de los docentes encuestados parece conocer y puede definir los conceptos de argumentación y pensamiento crítico. A diferencia de nuestros resultados, las autoras afirman que los docentes del secundario valoran positivamente que los estudiantes se respeten mutuamente y puedan escuchar las distintas posturas sobre un tema. Recordemos que en nuestro caso, prevalece la visión de la argumentación como un procedimiento mediante el cual se busca ganar o convencer a los demás sobre el propio punto de vista y defender la postura propia por sobre la de los otros. Lo que puede relacionarse con la *postura estratégica* de Maliandi.

Asimismo, al igual que en nuestros resultados, Douglas, Lopez y Padilla descubren que una mayoría (el 84%) dice implementar estos contenidos en clase, pero luego esta mayoría no puede especificar cómo lo hace ni mediante qué actividades pedagógicas. Sin embargo, cabe aclarar que en su trabajo, entre los docentes que responden, la mayoría evidencia el desarrollo de la argumentación desde la oralidad, en detrimento de la lectoescritura. En nuestro trabajo encontramos resultados similares, pero la argumentación a partir de la lectura y la escritura sí aparecen, aunque en menor medida que la argumentación oral.

Por último, al igual que en nuestro estudio, las autoras encuentran que la mayoría de los docentes no considera que estos contenidos sean exclusivos de la clase de Lengua, sino que deben verse transversalmente en todas las asignaturas.

## Conclusiones

En este punto surge la pregunta fundamental y primigenia: ¿qué nociones de pensamiento crítico y argumentación promueven los docentes primarios en las aulas tucumanas? La respuesta no es sencilla ni unívoca. Vimos que, en el caso de los docentes de nivel primario, los conceptos de pensamiento crítico y argumentación no están muy desarrollados a nivel de reflexión metacognitiva. Esto deviene en una escasa posibilidad de proponer actividades que los promuevan y estimulen. *Convencer al otro* en lugar de *dialogar con el otro* parece ser la premisa básica. El *quid* de la cuestión, entonces, es lograr que la participación, el diálogo y, sobre todo, esa *razón dialógica* propuesta por Maliandi lleguen a las aulas. Sólo en el *diálogo crítico* (Maliandi, 1997) se construyen conocimientos significativos. El gran desafío radica en que los alumnos de nivel primario empiecen a tomar conciencia de sus propias razones y las de los otros y que continúen viéndose a sí mismos, en los niveles medios y superior, como los protagonistas de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desafío es comprender que pensamiento crítico y argumentación no son nociones secundarias o accesorias. Porque lo cierto es que 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.



## Bibliografía

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y S. Martínez (coord.) (2009) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Douglas, S. y E. Lopez (2008) "Metacognición e imagen: dos categorías estratégicamente entrelazadas en clases de taller", en Padilla, Douglas Y Lopez (coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: INSIL, UNT, sub-sede Tucumán de cátedra UNESCO, 25 de junio de 2008. Publicación digital. Disponible en: [http://www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/jorn\\_unesco\\_cd.htm](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm)
- Douglas, Lopez y Padilla (2011) "¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes". Ponencia presentada en I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Tucumán, marzo de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Grize, J. B. (1996) *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires en France.
- (2004) "Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter", en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Maliandi, R. (1997) *Volver a la razón*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayer, R. y F. Goodchild (1990) *The critical thinker*. Santa Barbara: University of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J.H. (1987) "Enhancing college students critical thinking. A review of studies" en *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Molina, M.E. y Hael, M. V. (2011) "Condiciones que influyen en las interacciones didácticas: representaciones docentes". Ponencia presentada en I Encuentro Provincial de Docentes de Letras, Tucumán, marzo de 2011, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Padilla, C. y E. Lopez (2006) "Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas", Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, SAL y Universidad Católica de Salta (julio, 2005). Publicación en CD-ROM.
- Padilla, C. et al. (2008) "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles". En *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](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm)
- Padilla, C. (Coord) S. Douglas y E. Lopez (2010) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte. (En prensa).
- Paul, R. y Elder, L (2008) *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press.
- Plantin, C. (1998) *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.
- (en prensa) *Les bonnes raisons des émotions. Arguments, Fallacies, Affects*.

- (2004) "Situation des études d'argumentation: de délégitimations en réinventions" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- (2005) *L'Argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Eemeren, F. y Houtlosser, P. (2004) "Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.