



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

Enseñar a argumentar en la escuela secundaria: el caso de la Filosofía

Teaching how to argue in high school: the case of Philosophy

Cecilia Majorel

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
ceciliamajorel@hotmail.com

María Gabriela Rosconi

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
gabrosconi@yahoo.com.ar

Constanza Padilla

INVELEC-CONICET. Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
padillaconstanza@gmail.com

Fabiana María Moisés

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
fabianamoises03@gmail.com

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

RESUMEN

Diversas investigaciones en diferentes contextos educativos han evidenciado las dificultades de los estudiantes de escuelas secundarias para comprender textos de cierta complejidad y para fundamentar la propia postura ante diversos contenidos disciplinares. En Argentina, los estudios se han focalizado en estudios diagnósticos sobre la comprensión de textos narrativos y expositivos, pero no en los efectos de la implementación de propuestas didácticas que favorezcan la comprensión y producción de textos argumentativos. En este artículo, se sintetizan los resultados de una investigación colaborativa, realizada en una escuela secundaria pública del noroeste argentino, cuyo objetivo fue el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas que priorizan el desarrollo de prácticas argumentativas dialógicas para promover el *pensamiento crítico-en sentido amplio*- (Paul y Elder, 2003), en el aprendizaje de la Filosofía. Se triangularon resultados obtenidos de tres fuentes de datos: producciones estudiantiles, perspectivas de los estudiantes y del docente, y las secuencias didácticas implementadas.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de la Filosofía, argumentación, escuela secundaria, estrategias didácticas, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Research in different educational contexts has shown the difficulties that high school students have understanding texts of a certain complexity and substantiating their own positions regarding several disciplinary contents. In Argentina, studies have focused on diagnostic studies on the understanding of narrative and expositive texts, but not on the effects of the implementation of teaching initiatives that favor the understanding and production of argumentative texts. In this article, we synthesise the results of a collaborative research, carried out in a public high school in the northwest of Argentina, whose objective was the design, implementation and evaluation of teaching strategies that prioritise the development of dialogical argumentative practices in order to promote critical thinking - in a broad sense- (Paul and Elder, 2003), when learning Philosophy. Results were triangulated from three data sources: students' productions, students and teachers' perspectives, and the implemented teaching sequences.

KEYWORDS: learning Philosophy, argumentation, high school, teaching strategies, critical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas en diferentes contextos educativos han puesto de manifiesto las dificultades estudiantiles para comprender textos de cierta complejidad y para fundamentar la propia postura ante diversos contenidos disciplinares. En Argentina, estos estudios se han desarrollado en mayor medida, en el ámbito universitario (Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Carlino, 2005, entre otros). En cambio, en el nivel secundario las investigaciones son todavía escasas y se focalizan principalmente en estudios diagnósticos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Rosli, 2016;). En el caso de las pocas investigaciones destinadas a evaluar los efectos de programas de intervención, abordan la comprensión de textos narrativos y expositivos (Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016), pero no la comprensión y producción de textos argumentativos, fundamentales para el desarrollo del *pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2003).

En el noroeste argentino, nuestro equipo de investigación, desde hace una década, se ha ocupado de estudiar los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo de este *pensamiento crítico*, a partir de encuestas que indagaron acerca de diferentes perspectivas de estudiantes secundarios y universitarios, con respecto al grado o tipo de participación que se promueve o no en las aulas. Entre las conclusiones de estos estudios, se destaca la necesidad de implementar *estrategias didácticas* (Bixio, 2000) que promuevan la reflexión y la interacción de los estudiantes con el conocimiento disciplinar, en contextos dialógicos que permitan la discusión de diferentes puntos de vista acerca de los temas trabajados, ya que todavía predomina en las aulas una concepción reproductiva y acrítica del conocimiento (Padilla, Majorel y Rosconi, 2008).

Los principales ejes conceptuales de estos estudios desarrollados por nuestro equipo, así como los de la investigación que se considera en este artículo¹, son los conceptos de *pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2003, entre otros), *argumentación* (Plantin, 2005, entre otros), *razón dialógica* (Maliandi, 1997) y *discusión crítica* (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006), procedentes de diferentes contextos disciplinares, pero parcialmente equivalentes; conceptos que se abordan con el objetivo de estudiar la posibilidad concreta de ser promovidos en las aulas, a través de determinadas estrategias didácticas (en este caso, en la enseñanza de la Filosofía),

¹ Esta investigación ha sido realizada en el marco de la *Tesis de Maestría en Psicología Educativa* de Cecilia Majorel, titulada "Argumentar en la escuela secundaria: el caso de la enseñanza de la Filosofía." (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán), defendida y aprobada en el año 2018, dirigida por la Dra. Constanza Padilla.

cuya elección responde a un posicionamiento particular del docente con respecto al saber enseñado y a la relación entre docente y estudiantes.

La preocupación por el *pensamiento crítico* se remonta a la antigüedad griega, concretamente a la mayéutica socrática; en cambio, el estudio de la didáctica de la Filosofía ha recibido particular atención en las últimas décadas, especialmente, a través de los planteamientos desarrollados por Michel Tozzi (2007), quien ha sistematizado diferentes paradigmas de enseñanza de la Filosofía², en los cuales es central el rol del docente.

Tozzi (2007) describe la evolución de estos paradigmas, desde el *dogmático-ideológico* hacia el *praxeológico ético*, remarcando la importancia de este último, ya que tiende al desarrollo del pensamiento reflexivo a través de la problematización, la conceptualización y la argumentación, las cuales deben ser desarrolladas y promovidas en las aulas de Filosofía, a través de la reflexión sobre temáticas actuales y de interés para los alumnos, con el fin último de que el alumno pueda en su vida cotidiana orientar estas reflexiones hacia una toma de decisiones, fundamentada en valores.

Por su parte, Gómez Mendoza (2003, 2013 a y b) destaca la importancia de los “métodos activos” en la enseñanza de la Filosofía, a fin de facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estos llamados “métodos activos” demandan pensar, e implican motivación y esfuerzo. La característica principal de esta didáctica es reflexionar sobre dichos métodos para propiciar que los alumnos puedan construir un pensamiento crítico. En tal sentido, plantea que la didáctica de la Filosofía debe ser elaborada, desde la perspectiva de la disciplina específica -en este caso, la disciplina filosófica-, y desde una concepción de aprendizaje como construcción de conocimiento.

En los últimos años se observan importantes iniciativas en Argentina en torno a las prácticas de lectura, escritura y argumentación, en relación con la enseñanza de la Filosofía. Tal es el caso de la *Olimpiada de Filosofía de la República Argentina* que viene realizándose desde el año 2005 (cfr. Guzzi, 2008; Plaza, 2008), cuyo objetivo prioritario es generar espacios que posibiliten un diálogo con los textos en búsqueda de problemas filosóficos actuales, desde diversas perspectivas de abordaje, para la posterior producción de ensayos argumentativos por parte de los alumnos, que den cuenta de sus posicionamientos acerca de determinados temas de relevancia social, política y económica, entre otros. Estas iniciativas, aunque de suma importancia, no son suficientes aun para lograr expandir e instalar en la realidad cotidiana de las aulas,

² Los paradigmas postulados por Tozzi (2007) son: *dogmático-ideológico*, *histórico-patrimonial*, *problematizador*, *democrático* y *praxeológico-ético*.

estrategias didácticas que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, de manera sistematizada y articulada en proyectos institucionales que las sostengan en el tiempo.

En relación con lo expuesto, los resultados de investigación que se presentan en este capítulo, a partir de una investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009) en una escuela secundaria pública de San Miguel de Tucumán (Argentina), surgieron de los siguientes interrogantes: ¿qué desafíos afrontan los alumnos para aprender Filosofía en el nivel secundario? ¿qué mediaciones didácticas realiza el docente para colaborar con los estudiantes en dicho proceso? ¿Estas estrategias de enseñanza promueven el pensamiento crítico de los alumnos? ¿Qué características poseen estas estrategias? ¿Cuáles de ellas resultan particularmente facilitadoras del aprendizaje, según las perspectivas de los estudiantes y del docente?

El objetivo general que orientó esta investigación colaborativa fue la evaluación de la implementación de estrategias didácticas que priorizan el desarrollo de las prácticas argumentativas en las aulas del nivel secundario, en este caso en la asignatura Filosofía, con el fin de favorecer los aprendizajes disciplinares.

Para ello, los objetivos específicos fueron:

- Identificar y caracterizar tareas y actividades áulicas que favorecen las prácticas argumentativas.
- Indagar las perspectivas de los participantes de la investigación (docente y estudiantes), en relación con los posibles beneficios estas prácticas.
- Identificar el paradigma de enseñanza en que se posiciona el docente al implementar las estrategias didácticas y determinar cómo esto influye en el desarrollo del pensamiento crítico.

2. METODOLOGÍA

Para el abordaje del objeto de estudio, se recurrió a una combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa, con un marcado predominio de esta última. Dentro del enfoque cualitativo, se recurrió al estudio de casos (Stake, 2010). Para la recolección y el análisis de los datos se han seguido los criterios del enfoque cualitativo propuesto por Maxwell (2005); en particular, las estrategias de validez para otorgar confiabilidad a las investigaciones cualitativas: participación intensiva a largo plazo, datos “ricos”, demanda de retroalimentación a los participantes de la investigación, búsqueda de evidencias discrepantes, comparación, triangulación de datos y cuasiestadísticas.

El caso fue seleccionado, no por ser representativo de la enseñanza usual en las aulas secundarias, sino porque presenta iniciativas didácticas innovadoras, ya que la metodología de enseñanza del docente objeto de estudio apunta a favorecer aprendizajes significativos (Ausubel, 1976), mediante la argumentación, la transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real y la construcción de una postura personal – producto del ejercicio de *virtudes intelectuales* (Paul y Elder, 2003), que dan cuenta de un pensamiento crítico-. Por lo antes dicho, se entiende que el caso seleccionado es relevante por su gran potencialidad y singularidad. Por ello, no se ha buscado una generalización de los resultados a partir de esta investigación, aunque sí un diálogo con otros resultados que pueden surgir de otros estudios posteriores.

2.1. Población de estudio

La investigación se realizó en una escuela pública de San Miguel de Tucumán (provincia de Tucumán, Argentina), en un barrio residencial. Sin embargo, cabe aclarar que la población estudiantil que concurre, proviene de barrios periféricos del Gran San Miguel de Tucumán que, en su gran mayoría, son de escasos recursos económicos y culturales.

Se estudió un curso de 5° año (penúltimo año del nivel secundario) de la modalidad de Ciencias Naturales, constituido por 22 estudiantes y por el docente de la asignatura Filosofía.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionaron técnicas múltiples de recolección, en su mayoría cualitativas:

- *Observación de clases.* Se observaron varias clases donde se pudieron registrar las estrategias didácticas implementadas por el docente y la participación de los alumnos.
- *Entrevistas en profundidad.* Se realizaron tanto al docente, como a los estudiantes. Esto permitió obtener información enormemente rica y de carácter holístico sobre el objeto de investigación, en un marco espontáneo y dinámico, al mismo tiempo que permitió focalizar y profundizar la atención sobre determinados aspectos.
- *Grupos focales.* Al ser entrevistas con varios participantes, esto favoreció la

- interacción, promoviendo un razonamiento dialógico y su consecuente reformulación de significados.
- *Documentos áulicos.* Se recolectaron diferentes documentos: producciones estudiantiles, planeamiento anual de la asignatura, recursos didácticos utilizados, secuencia didáctica implementada y una carpeta completa de un estudiante.
 - *Cuestionario semiestructurado.* Se aplicó a los estudiantes para obtener información sobre algunas regularidades en las perspectivas estudiadas que, si bien no pueden generalizarse, fueron datos significativos para comprender dichos fenómenos.

2.3. Unidades de análisis

Estas unidades giraron en torno a tres ejes:

- Las producciones de los estudiantes.
- La planificación e implementación de secuencias didácticas planteada por el docente en la asignatura -objeto de investigación-.
- Las perspectivas del docente y de los estudiantes.

Con respecto a las producciones estudiantiles, se recogieron y analizaron textos realizados en cuatro momentos del año: diagnóstico, primera y tercera evaluación trimestral, y postdiagnóstico.

En relación con las secuencias didácticas seleccionadas para la investigación e implementadas por el docente, se analizó tanto la planificación anual, como así también las actividades áulicas, las consignas de las evaluaciones trimestrales y la carpeta completa de un alumno que da cuenta de la implementación de estas secuencias didácticas.

Para indagar las perspectivas del docente y de los estudiantes, se utilizaron como ya fue mencionado, entrevistas en profundidad, grupos focales y un cuestionario semiestructurado.

2.4. Categorías e indicadores de análisis

El modelo de análisis de los datos fue construido a partir de los aportes teóricos procedentes de Paul y Elder (2003), Padilla, Douglas y Lopez (2011) y Gómez

Mendoza (2003, 2013 a y b). Los datos obtenidos se clasificaron en tres grupos: las producciones estudiantiles, las perspectivas de los estudiantes y del docente, y las secuencias didácticas implementadas.

Las categorías construidas para el análisis de los diferentes grupos de datos son las siguientes: categoría 1 (*pensamiento crítico*), categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*) y categoría 3 (*virtudes intelectuales*).

a. Categorías e indicadores para el análisis de las producciones de los estudiantes

Para poder observar la evolución de los estudiantes, con respecto a la categoría 1 (*pensamiento crítico*), se tuvo en cuenta una serie de indicadores de análisis para cuatro de los conjuntos de datos recolectados (diagnóstico, primera evaluación trimestral, tercera evaluación trimestral, postdiagnóstico).

Los indicadores fueron: indicador 1 (*identificación de la tesis del enunciador del texto objeto de análisis*); indicador 2 (*identificación de argumentos*), indicador 3 (*transferencia de conocimientos al análisis de situaciones reales*) e indicador 4 (*construcción de una postura personal*).

En los cuatro indicadores se consideró una escala valorativa, constituida por las siguientes valoraciones: *muy bueno, bueno y regular–insuficiente*.

Es importante destacar que, para el análisis de los datos, se han ponderado estos indicadores, teniendo en cuenta el punto de partida de este grupo de alumnos (a través del diagnóstico), para evaluar sus progresos en función de este estado inicial.

b. Categorías e indicadores de análisis de las perspectivas del docente y de los estudiantes

Para analizar las perspectivas del docente y de los estudiantes, se tuvo en cuenta la categoría 1 (*pensamiento crítico*), pero solo los indicadores 3 y 4; es decir, *transferencia de conocimientos al análisis de situaciones reales y construcción de una postura personal*; la categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*), adoptado por el docente objeto de investigación, y la categoría 3 (*virtudes intelectuales*).

Cabe señalar que se indagaron estas perspectivas, a partir de tres instrumentos de recolección de los datos: entrevistas en profundidad al docente y a algunos estudiantes; grupos focales estudiantiles y cuestionarios a estudiantes.

Con respecto a la categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*), se evaluaron indicadores que den cuenta del *paradigma praxeológico-ético* (Tozzi, 2007), desarrollado por el docente, tanto en los distintos componentes de la secuencia didáctica, como en relación con la estructura comunicativa de las situaciones áulicas y con el posicionamiento que el docente asume en estas. Para ello, se consideraron las siguientes subcategorías: *secuencia didáctica flexible* (planificación de la actividad, tipos de contenidos y actividades, modos de evaluación) y *estructura comunicativa y posicionamiento del docente* (tipo de interacción, fomento o no el diálogo).

Con respecto a la categoría 3 (*virtudes intelectuales*), se analizaron las que aparecieron de modo más recurrente en las entrevistas y grupos focales, y en el cuestionario. Para categorizarlas, se tomaron los aportes de Paul y Elder (2003): *empatía* (consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre ideas y conceptos que no son propios, para poder entenderlos); *coraje intelectual* (reflexión imparcial sobre diferentes enfoques, a pesar de que se presenten fuertes emociones negativas hacia a los mismos); *confianza en la razón* (apela a que la persona pueda razonar y llegar a sus propias conclusiones confiando en que esto suceda si se da el espacio; es decir, que pueda pensar de forma lógica y dialógica); *imparcialidad* (plantea que, al pensar, se consideren todos los puntos de vista, más allá del posicionamiento propio o del grupo en que se encuentre inmerso) y *curiosidad intelectual* (se refiere a que la persona esté dispuesta a preguntarse constantemente, enfrentándose a obstáculos y tratando de explicar diferencias).

c. Categorías e indicadores para el análisis de las secuencias didácticas implementadas

Para el análisis de las secuencias didácticas implementadas, se tuvieron en cuenta las mismas categorías e indicadores ya considerados en el apartado anterior.

Cabe destacar que se indagaron estas secuencias, a partir de las observaciones de clases, del material didáctico y bibliográfico del docente (planificación anual, consignas de las actividades y de las evaluaciones periódicas, selección de textos y videos para trabajar en clase, entre otros) y de otros datos aportados por el docente, tanto en la instancia de entrevistas como en conversaciones informales.

3. RESULTADOS

En este apartado, se considerará una síntesis de los resultados de los tres ejes analizados: las producciones estudiantiles, las perspectivas del docente y de los estudiantes, y las secuencias didácticas implementadas.

3.1. Análisis de las producciones estudiantiles

Como parte de los diversos análisis realizados, es importante considerar un cuadro comparativo de los resultados con respecto a las diferentes producciones de los alumnos, a lo largo del año, a fin de apreciar la evolución global en los cuatro indicadores que integran la categoría 1. Dicho cuadro constituye la Tabla 1 (comparación de los resultados del diagnóstico, primera evaluación trimestral, tercera evaluación trimestral y postdiagnóstico de la categoría 1, *pensamiento crítico*).

Tabla 1. Comparación de los resultados del diagnóstico, primera evaluación trimestral, tercera evaluación trimestral y postdiagnóstico de la categoría 1, *pensamiento crítico*

Indicadores	Identificación de la tesis del enunciador del texto objeto de análisis			Identificación de los argumentos			Transferencia de conocimientos a situaciones reales			Construcción de una postura personal		
	MB	B	R	MB	B	R	MB	B	R	MB	B	R
Valoración en porcentajes												
Diagnóstico	7,69	23,07	69,23	0	23,07	76,92	0	30,76	69,23	0	30,76	69,23
1º Evaluación	28,57	28,57	42,85	7,14	21,42	71,42	7,14	14,28	78,57	7,14	7,14	85,71
3ª Evaluación	41,66	50	8,33	16,66	58,33	25	16,66	41,66	41,66	33,33	50	16,66
Post-diagnóstico	70	30	0	40	10	0	70	20	10	70	30	0

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que, en la actividad de postdiagnóstico, no se solicitaba explícitamente la identificación de argumentos, por lo cual, si en la respuesta los estudiantes no lo enunciaban, se computaba como “sin especificar”. Por ello, la suma de los porcentajes del postdiagnóstico en la identificación de los argumentos no da como resultado el 100%, debido a que el 50% no lo especificó, el 40% lo identificó con valoración *muy bueno* y el 10% lo identificó con valoración *bueno*.

Como puede observarse, la tabla nº 1 pone en evidencia cómo evolucionaron los estudiantes en sus producciones, en los diferentes indicadores evaluados, y cómo esta evolución fue mejorando progresivamente desde el diagnóstico hasta el

postdiagnóstico. Con respecto a la *identificación de la tesis del enunciador*, se evidencia un avance significativo, dado que, en la valoración *muy bueno* de este indicador, en el diagnóstico sólo el 7,69% de los alumnos obtuvo esa valoración y en postdiagnóstico, el 70 % de los alumnos llegó a la misma. En cuanto a la valoración *bueno*, en el diagnóstico los alumnos que obtuvieron esta valoración representan el 23,07 % y en el postdiagnóstico, el 30 %. Cabe destacar que, si bien en la valoración *bueno* de este indicador baja el porcentaje en el postdiagnóstico, esto ocurre debido a que subió marcadamente la valoración *muy bueno*, en contraposición con la valoración *regular-insuficiente*, que baja sustancialmente (en el diagnóstico se registra el 69,23 %; en la primera evaluación, el 42,85%; en la tercera evaluación trimestral, el 8,33%, y en el postdiagnóstico, el 0%).

En relación con la *identificación de los argumentos*, en el diagnóstico ningún estudiante obtuvo la valoración *muy buena* y en el postdiagnóstico, el 40%. En cuanto a la valoración *bueno*, en el diagnóstico se registró el 23,07 % y en el post-diagnóstico, el 10 %. Es importante destacar que si bien bajó en el postdiagnóstico la valoración *bueno*, subió sustancialmente la valoración *muy bueno* (cabe recordar que no fue un dato solicitado explícitamente en la consigna). Por su parte, la valoración *regular/insuficiente* bajó notablemente: en el diagnóstico se registró un 76,92 % y en el postdiagnóstico, el 0% (cabe recordar que el 50% de los alumnos no especificó los argumentos).

Con respecto a la *transferencia de conocimientos a situaciones reales*, en el diagnóstico, ningún estudiante registró la valoración *muy bueno* y en el postdiagnóstico, el 70 %. En cuanto a la valoración *bueno*, en el diagnóstico los alumnos obtuvieron el 30,76% y en el postdiagnóstico, el 20 %. Si bien en este postdiagnóstico se vislumbra un descenso, se puede observar que es la valoración *muy bueno* la que se elevó marcadamente. Por su parte, la valoración *regular-insuficiente* disminuyó sus porcentajes: diagnóstico, 69,23% y postdiagnóstico, 10%.

Por último, en cuanto a la *construcción de una postura personal*, puede observarse claramente la evolución en la valoración *muy bueno*: en el diagnóstico, se registró un 0% y en el postdiagnóstico, un 70 %. En relación con la valoración *bueno*, en el diagnóstico se obtuvo el 30,76 % y en el postdiagnóstico, el 30 %. Cabe destacar que, si bien en el postdiagnóstico esta valoración bajó, se debe a que subió marcadamente la valoración *muy bueno*. Con respecto a la valoración *regular-insuficiente*, en el diagnóstico se obtuvo un 69,23 % y en el postdiagnóstico, un 0%.

Estos resultados evidencian un marcado avance en los cuatro indicadores de

la categoría 1 (*pensamiento crítico*) en las diferentes instancias evaluativas del año lectivo. Es importante remarcar que el objetivo del docente era justamente el de favorecer el pensamiento crítico en los alumnos desde las diferentes actividades que realizaba con ellos.

3.2. Análisis de las perspectivas de los estudiantes y del docente

Es importante destacar que las perspectivas de los estudiantes se relevaron a partir de un cuestionario, de entrevistas en profundidad y de grupos focales. Las perspectivas del docente se obtuvieron de las dos entrevistas en profundidad realizadas.

En este eje de análisis se evaluó la categoría 1 (*pensamiento crítico*), pero solo los indicadores 3 y 4; es decir, *transferencia de conocimientos al análisis de situaciones reales y construcción de una postura personal*, debido a que no era posible evaluar los otros dos indicadores, dada la naturaleza de los datos. Además, se valoró la categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*) con sus dos subcategorías (*secuencia didáctica flexible*, y *estructura comunicativa y posicionamiento del docente*), y la categoría 3 (*virtudes intelectuales*), integrada por la *empatía*, el *coraje intelectual*, la *confianza en la razón*, la *imparcialidad* y la *curiosidad intelectual*.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de este eje, se hace evidente que la forma de enseñar del docente no consiste en transmitir repetitivamente la historia de la Filosofía, sino que, a partir de un apoyo teórico, favorece la producción de preguntas filosóficas que apunten a la reflexión y la construcción de los posicionamientos personales, con argumentos válidos, y como último objetivo, pretende que los alumnos puedan transferir estos conocimientos a situaciones de su vida.

Se debe destacar la actitud del docente que, no solo se basa en el saber pedagógico de las estrategias didácticas, sino fundamentalmente, en un compromiso para transmitir, a través de palabras y acciones, la capacidad de asombro y pasión por la vida, poniendo el acento en el enseñar a filosofar, favoreciendo ese deseo de pensar por uno mismo y de ser protagonista en la toma de decisiones. Por ello, puede decirse que el docente integró las *prácticas de enseñanza*, las *prácticas de aprendizaje* y el *maternaje* (Barthes, 1984), desde un *paradigma praxeológico-ético* (Gómez Mendoza, 2013a).

En función de lo analizado en los cuestionarios y en los fragmentos de

entrevistas y grupos focales³, con respecto a las tres categorías analizadas (*pensamiento crítico, enfoque de enseñanza de la Filosofía y virtudes intelectuales*), puede concluirse que el docente con su posicionamiento, con su forma de comunicarse con los alumnos (el estilo de interacción que plantea dentro del aula) y con su metodología (el tipo de contenidos seleccionados que no se restringen meramente a los contenidos conceptuales sino también a los procedimientos y actitudes), busca que los alumnos logren saber hacer, favoreciendo que los conocimientos sean transferidos a la vida cotidiana; que construyan su propia postura frente a un tema en cuestión e identifiquen la de los demás, a través de argumentos razonables y del desarrollo de diversas *virtudes intelectuales* que les permitan ejercer un *pensamiento crítico*.

Es importante remarcar también que el paradigma de enseñanza de la Filosofía evidenciado en este caso se centra en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los alumnos desde diferentes formas de trabajar en el aula, logrando aprendizajes significativos y en acción, problematizando y actuando sobre la realidad de los estudiantes.

3.3. Análisis de las secuencias didácticas implementadas

En este eje de análisis se evalúa, de la categoría 1 (*pensamiento crítico*), los indicadores 3 y 4 (*transferencia de conocimientos al análisis de situaciones reales y construcción de una postura personal*); de la categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*), las dos subcategorías (*secuencia didáctica flexible, y estructura comunicativa y posicionamiento de la docente*), y de la categoría 3 (*virtudes intelectuales*), las seleccionadas a los fines del análisis (*empatía, coraje intelectual, confianza en la razón, imparcialidad y curiosidad intelectual*).

Para el abordaje de este eje se construyeron los siguientes conjuntos de datos: registros de las observaciones de clase, planificación anual, material didáctico y bibliográfico del docente, reconstrucción de las secuencias didácticas implementadas y carpeta de un alumno que da cuenta de estas secuencias didácticas reconstruidas.

A partir de este análisis es relevante destacar que el enfoque de enseñanza de la Filosofía planteado por el docente objeto de investigación, fomentó desde su planificación, material bibliográfico y didáctico, y las diferentes estrategias de enseñanzas desplegadas -poco comunes en las aulas de la escuela secundaria-, la transferencia de los conocimientos a la vida cotidiana, fomentando la construcción de

³ Dados los límites de longitud del trabajo, no se proporcionan ejemplos.

una postura personal, como resultado de una reflexión / argumentación / pensamiento crítico, que desafía el desarrollo de las virtudes intelectuales.

Se destaca en este análisis la flexibilidad en las secuencias didácticas, en los diversos objetivos planteados y la variedad de actividades y modos de evaluar: proyección y análisis crítico de un film, la investigación de variados dilemas éticos actuales con la expresión de argumentos a favor y en contra (a través de algunas estrategias dinámicas como la estrategia del *juicio*); utilización de canciones y de artículos periodísticos que abordan el tema de la filosofía con sus respectivos análisis. Es importante enfatizar que los modos de interrogar utilizados tanto en las actividades áulicas como en las evaluaciones no apuntaron a la repetición memorística sino a la construcción, reflexión y consideración de diferentes perspectivas hacia una misma temática (Vargas Vargas y Bustillo de Nuñez, 1996).

En relación con el posicionamiento del docente y su manera de comunicarse, los datos evidenciaron el respeto y fomento a la libertad de expresión, con la posibilidad de enunciar diferentes posturas de los alumnos frente a diversos temas con el objetivo de problematizar la realidad, a través del pensamiento crítico, para tomar decisiones desde la reflexión y actuar sobre la propia realidad.

Entre las estrategias didácticas que se destacan en esta investigación se puede mencionar el *debate en clase*, cuya importancia radicó en propiciar el despliegue de las diferentes opiniones, respetando al decir de Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006), las *reglas de la discusión crítica*, reglas de un debate propiamente filosófico.

También se destaca el *trabajo espontáneo de los alumnos en grupos*, que generó el contexto propicio para poder "filosofar" y a través de las consignas de las *producciones escritas*, estas reflexiones se plasmaron en la construcción de una postura personal.

Es importante remarcar que las diversas *prácticas de argumentación* desplegadas no fueron retóricas, sino que buscaron lograr una *postura comunicativa convergente* (Maliandi, 1997), facilitando -desde el rol docente- la posibilidad de repreguntarse sobre sus propios prejuicios, cuestionarlos y argumentar racionalmente cada opinión, considerando la perspectiva de los demás para crecer en la propia, con la finalidad de la construcción conjunta de la verdad.

También se trabajó en clases con la *lectura de textos filosóficos*, con el fin de desarrollar una historia de las ideas, pero sobre todo para repensar y reflexionar lo planteado por los filósofos desde un propio filosofar.

Las estrategias mencionadas demuestran en el docente la utilización de una estructura comunicativa multidireccional, que propicia la reflexión y de un posicionamiento promotor del diálogo.

Para concluir, es importante remarcar la consistencia teórica y metodológica de este enfoque de enseñanza, que se evidencia en la clara coherencia entre los objetivos propuestos, las estrategias didácticas desarrolladas y los modos de evaluación implementados

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se señaló en la introducción de este capítulo, el objetivo general perseguido por esta investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009) fue la evaluación de la implementación de estrategias didácticas que priorizan el desarrollo de las prácticas argumentativas en las aulas del nivel secundario, en este caso en la asignatura Filosofía, con el fin de favorecer los aprendizajes disciplinares.

Entre las características más importantes de las estrategias didácticas utilizadas por el docente, se destacaron el enseñar a dialogar, desde la perspectiva de la *discusión crítica* (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) o la *razón dialógica* (Maliandi, 1997).

Se pudo observar la importancia de propiciar en los estudiantes la identificación de la tesis del enunciador de los textos argumentativos trabajados y en las discusiones orales, y la construcción de argumentos con el fin de fundamentar las propias tesis sobre un tema, fundamentalmente respetando las ideas de los demás. Entre las estrategias utilizadas para el logro de estos objetivos, se destacan el juicio, el debate en el aula y el análisis crítico de films, de artículos de opinión, de canciones y de situaciones de la vida real. Estas estrategias también fueron utilizadas en las instancias de evaluación (diagnóstico, evaluaciones trimestrales y postdiagnóstico).

Se hizo evidente cómo el posicionamiento del docente más la utilización de estas particulares estrategias didácticas, favorecieron el ejercicio de *virtudes intelectuales* (Paul y Elder, 2003) en los alumnos, hecho que da cuenta del desarrollo del *pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2003).

El docente se propuso generar en sus estudiantes el deseo de pensar y razonar por sí mismos, considerando diferentes perspectivas, reflexionando, no sancionando el error, sino capitalizándolo para construir nuevos conocimientos. Este posicionamiento remite al concepto de *maternaje* de Barthes (1984). A su vez, este

enfoque de enseñanza es congruente con el *paradigma praxeológico-ético* (Tozzi, 2007), que busca promover en el alumno la problematización de la realidad, apuntando a la toma de decisiones reflexiva en la propia vida.

Todos estos resultados demuestran un significativo avance en los cuatro indicadores de la categoría 1 (*pensamiento crítico*) en las diferentes instancias de análisis y evaluación. Es importante subrayar que, a partir de las diversas actividades, el docente buscaba favorecer el pensamiento crítico en sus alumnos. Los estudiantes argumentaron de manera adecuada, expresando y fundamentando sus ideas en la mayoría de los casos sobre diferentes temáticas, construyendo un posicionamiento personal y transfiriendo los conocimientos a situaciones de su vida cotidiana.

En relación con la categoría 2 (*enfoque de la enseñanza de la Filosofía*), cabe recordar que se evaluaron indicadores que dieran cuenta del posicionamiento del docente en el marco del paradigma praxeológico-ético, tanto en los distintos componentes de la secuencia didáctica, como en cuanto a la estructura comunicativa de las situaciones áulicas y a la forma en que el docente asume estas.

En el análisis realizado de esta categoría, en la sub-categoría *secuencia didáctica flexible* se evaluó la planificación de las diversas actividades (objetivos y grado de flexibilidad), el tipo de contenidos y actividades, y las modalidades de evaluación. En la subcategoría *estructura comunicativa y posicionamiento del docente*, se valoró si desde las estrategias didácticas implementadas se propiciaba el diálogo, el planteo de diferentes puntos de vista y la construcción de argumentaciones personales, favoreciendo la transferencia de lo trabajado y reflexionado en el aula, a la vida cotidiana. Asimismo, se tuvo en cuenta el posicionamiento del docente ante situaciones imprevistas del grupo clase, es decir si en su modo de afrontarlas las clausuraba, o se posicionaba efectivamente desde el paradigma praxeológico-ético de la enseñanza de la Filosofía, fomentando el debate.

Cabe recordar que esta categoría 2 se evaluó tanto en los ejes de análisis de las *perspectivas de estudiantes y del docente*, como en las *secuencias didácticas implementadas*.

Los estudiantes, en sus opiniones, expresaron que el docente implementó, lo que se podría reconocer como *secuencias didácticas flexibles*, ya que presentó una gran variedad de actividades, planteadas de una manera particular, tanto en las clases como en los modos de evaluación, no solicitando la repetición memorística de conceptos, sino promoviendo la reflexión personal y colectiva, y la diversidad de opiniones posibles y de puntos de vista, respetando la voz de cada uno de los estudiantes; es

decir, favoreciendo el pensamiento crítico, la discusión y el análisis de situaciones concretas de la vida real, entre otros. La variedad de actividades también mostró que el docente no planteó siempre de la misma manera los diferentes temas, sino que recurrió a diferentes recursos y dinámicas grupales para motivar a los estudiantes a involucrarse de manera activa en el aprendizaje. Además, es importante recordar que el docente realizó un diagnóstico constante de sus alumnos, para ajustar la planificación y sus objetivos en función de lo evaluado.

En cuanto a la subcategoría *estructura comunicativa y posicionamiento del docente*, se observa, según las respuestas de los estudiantes, que el profesor fomentó el debate en la clase, abrió el juego para que se plantearan las diferentes posturas frente a un determinado tema, desde un modo *asertivo* (Castanyer, 1998); es decir, promovió que sus alumnos conocieran sus derechos a valorar sus puntos de vista, pero siempre respetando a los demás; proponiendo como objetivo no el “ganar o perder”, desde una *postura estratégica o comunicativa divergente* (Maliandi, 1997) sino intentar llegar a un acuerdo, desde una *postura comunicativa convergente* (Maliandi, 1997), que aspira a “ganar-ganar”, en el marco del respeto a las perspectivas ajenas. En tal sentido, el docente no solo enseñó la Filosofía, a través del diálogo, sino que enseñó el diálogo argumentativo en sí mismo (Agratti, 2000), promoviendo en sus alumnos la problematización de la realidad y la transferencia de lo aprendido a la propia vida, desde un enfoque *praxeológico-ético* (Tozzi, 2007). En relación con esto, es altamente significativo el porcentaje obtenido en el cuestionario, en cuanto a la pregunta sobre el modo de enseñar Filosofía del docente: el 83% de los estudiantes respondió que éste era muy diferente con respecto a otras asignaturas, destacando particularmente la posibilidad genuina que tuvieron los estudiantes para elaborar y expresar sus propios puntos de vista, frente a los diferentes temas abordados en las clases.

Con respecto a la categoría 3 (*virtudes intelectuales*), es importante recordar que se evaluaron principalmente *empatía, coraje intelectual, confianza en la razón, imparcialidad y curiosidad intelectual* (Paul y Elder, 2003). Estas se evaluaron en los ejes de análisis *perspectivas de estudiantes y del docente, y secuencias didácticas implementadas*.

En los conjuntos de datos analizados en estos ejes se evidenció cómo el docente, a partir de diferentes estrategias didácticas y de su forma de interactuar con el grupo clase, favoreció, fomentó y enseñó el diálogo argumentativo, promoviendo el desarrollo de las diversas virtudes intelectuales. Entre ellas, se destacaron particularmente la *confianza en la razón* y la *empatía*, debido a que los estudiantes

expresaron recurrentemente que el docente alentó a la reflexión personal y colectiva, frente a la diversidad de temas tratados, favoreciendo el respeto mutuo por las diferentes perspectivas, lo cual implica ir más allá de la simple tolerancia, ya que supone posicionarse en el lugar del otro y tratar de entender esa postura diferente a la propia.

Esto también puede ilustrarse con un dato cuantitativo contundente: en el cuestionario se indagó si la forma de enseñar Filosofía del docente ayudó a los estudiantes a reflexionar sobre la vida en general y el 100% de ellos contestó afirmativamente.

Los resultados obtenidos muestran que el docente se posicionó desde un enfoque de la enseñanza de la Filosofía que promueve una profunda actitud reflexiva que mueve a la acción. Esto es de marcada importancia, debido a que se propuso lograr estudiantes críticos, con capacidad de pensar y argumentar sus puntos de vista para la toma de decisiones razonadas en diferentes ámbitos de la vida.

En tal sentido, se entiende que la docente con su posicionamiento, con su forma de comunicarse con los alumnos (el estilo de interacción que plantea dentro del aula) y con su metodología (el tipo de contenidos seleccionados que no se restringen meramente a los contenidos conceptuales sino también a los procedimientos y actitudes), buscó que los alumnos logaran un saber-hacer, favoreciendo que los conocimientos fueran transferidos a la vida cotidiana, a través de decisiones ante diferentes situaciones de la misma. Promovió que sus alumnos construyeran sus propias posturas frente a los diversos temas tratados y que identificaran las perspectivas de los demás, a través de argumentos razonables y del desarrollo de diversas *virtudes intelectuales* que les permitieran ejercer un *pensamiento crítico*. Cabe recordar que cuando una persona logra desarrollar estas *virtudes intelectuales*, su pensamiento evoluciona desde un *pensamiento egocéntrico* -parcial-, a un *pensamiento crítico* -imparcial y amplio (Paul y Elder,2003)-.

En síntesis, gracias al enfoque praxeológico-ético adoptado por el docente, se favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que implicó no solo propiciar explícitamente espacios y tiempos didácticos para el desarrollo de las prácticas argumentativas, sino también un ejercicio del rol docente desde una estructura comunicativa multidireccional y desde secuencias didácticas flexibles a las contingencias de estas dinámicas interaccionales, con una fuerte coherencia entre los objetivos planteados, las actividades planificadas y los modos de evaluación.

De este modo, a partir de la investigación realizada, se puede plantear como

hipótesis, a testear con nuevos datos, que el enfoque praxeológico-ético favorece el desarrollo del pensamiento crítico y los procesos de aprendizaje, por cuanto promueve la construcción de conocimientos significativos y no su mera reproducción.

Para finalizar, si bien los resultados de la investigación realizada son muy alentadores, por cuanto permiten mostrar el impacto de las estrategias didácticas implementadas por el docente -conjuntamente con su posicionamiento frente a la enseñanza-, en las habilidades de pensamiento crítico de sus estudiantes, no son generalizables ya que son producto de un estudio de casos. De allí, la conveniencia de retomar estos resultados en nuevas investigaciones que permitan evaluar el impacto de estas experiencias didácticas en otras poblaciones de estudio.

REFERENCIAS

- Agratti, L. (2000). "Del método socrático al diálogo como contenido procedimental en la enseñanza". En G. Obiols y E. Rabossi (eds.). *La enseñanza de la Filosofía en debate* (pp. 185-190). Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Signos* 35, 129-148.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil.
- Bixio, C. (2000). *Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cartoceti R., Abusamra V., De Beni R. y Cornoldi, C. (2016). "Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos". *Interdisciplinaria*, 33, 1.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castanyer, O. (1998). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Madrid: Desclée de Brouwe
- Difabio, H. (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales". En P. Carlino (coord.), *Textos en contextos 6: Leer y escribir en la universidad* (pp. 25-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Gómez Mendoza, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia): Papiro.
- Gómez Mendoza, M. (2013a) *La enseñanza de la Filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia): Papiro.
- Gómez Mendoza, M. (2013b). "Didáctica de la Filosofía y el filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o estado de la cuestión". *Praxis & saber*, 4 (7): 67-102.
- Guzzi, J. (2008). "Olimpiadas de Filosofía como una alternativa para pensar los DDHH". En *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples* (C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez, coords.), Tucumán: cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Juliao Vargas, C. (2011). *El enfoque Praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Facultad de Educación (EDU).
- Kemmis, S. (2009). "Action research as a practice-changing practice". *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Padilla, C. (2004). "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica", *RASAL*, 2: 45-66.
- Padilla, C., Majorel, C. y Rosconi, G. (2008). "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles". En: C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez (coords.), *Lectura y Escritura Críticas: Perspectivas Múltiples* (Tucumán: Cátedra UNESCO Subsele Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán).
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba: Comunicarte.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Mini guía para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Plaza, P. (2008). "La destrucción y construcción de textos filosóficos: una experiencia de lectura y escritura crítica". En: C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez (coords.), *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: cátedra UNESCO, subsele Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tozzi, M. (2007). "Sobre la didáctica del aprendizaje del filósofo". *Diálogo filosófico*, 68: 207-215. Disponible en: http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_267.pdf
- Vargas Vargas, L. y Bustillo de Nuñez, G. (1996). *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

CECILIA MAJOREL es Magister en Psicología Educativa por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Jefe de trabajos Prácticos de *Psicolingüística* (Facultad de Psicología -UNT). Coordinadora del Sistema Institucional de Tutorías Académicas de la Facultad de Psicología (UNT). Jefe del Centro de Orientación Educativa del Liceo Militar Gregorio Araoz de Lamadrid. Investigadora del Proyecto del PIUNT (2018-2022): *Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes* (SCAIT, UNT). Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

CONSTANZA PADILLA es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Profesora Titular de *Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística* (UNT). Investigadora Independiente del CONICET y vicedirectora del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, unidad ejecutora CONICET-UNT). Representante de la subsele Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Directora del Proyecto del PIUNT (2018-2022): *Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes* (SCAIT, UNT). Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

MARÍA GABRIELA ROSCONI es Psicóloga por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Profesora Adjunta de *Psicolingüística*, Facultad de Psicología (UNT). Coordinadora de Estudios de la Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico (UNT). Maestrando de la carrera de Maestría en Psicología Educativa. Investigadora del Proyecto PIUNT (2018-2022): *Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes* (SCAIT, UNT). Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

FABIANA MARÍA MOISÉS es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Especialista en Evaluación y Diagnóstico Psicológico (UNT). Jefa de Trabajos Prácticos de las *Prácticas Profesionales Supervisadas en Campos de Intervención e Investigación. Ámbito educativo* (UNT). Psicóloga Auxiliar en Centro de Orientación Educativa de Colegio Público Privado; Coordinadora de Espacio de Tutoría (nivel secundario). Maestranda

en Maestría de Psicología Educacional. Investigadora del Proyecto PIUNT (2018-2022): *Aspectos intra, inter y transubjetivos del pasaje de la adolescencia a la juventud*. Línea de investigación: vínculos y aprendizaje en docentes y alumnos nivel secundario.

AGRADECIMIENTOS: Agradecemos a SCAIT (Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica) de la Universidad Nacional de Tucumán, por el financiamiento del Proyecto del PIUNT (Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes), en el marco del cual se realizó la presente investigación. También agradecemos a la Maestría en Psicología Educacional y a la Facultad de Psicología de la UNT.