# Aportaciones para la enseñanza de la Filosofía

## Reporte de investigación

**Universidad Nacional Autónoma de México**

Rector: Dr. Enrique Graue Wiechers

Secretario General: Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario Administrativo: Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

Secretario de Desarrollo Institucional: Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria: Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

Abogada General: Dra. Mónica González Contró

Director General de Comunicación Social: Mtro. Néstor Martínez Cristo

**Colegio de Ciencias y Humanidades**

Director General: Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Secretario General: Mtro. Ernesto García Palacios

Secretaria Académica: Lic. María Elena Juárez Sánchez

Secretaria Administrativa: Lic. Rocío Carrillo Camargo

Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje: Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz

Secretaria de Planeación: Lic. Maricela González Delgado

Secretaria Estudiantil: Lic. Mayra Monsalvo Carmona

Secretaria de Programas Institucionales: Lic. María Isabel Díaz del Castillo Prado

Secretario de Comunicación Institucional: Lic. Héctor Baca Espinoza

Secretario de Informática: Ing. Armando Rodríguez Arguijo

**Directores de los Planteles**

Azcapotzalco: Dr. Javier Consuelo Hernández

Naucalpan: Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano

Vallejo: Mtro. José Cupertino Rubio Rubio

Oriente: Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas

Sur: Mtro. Luis Aguilar Almazán

***Aportaciones para la enseñanza de la filosofía. Reporte de investigación***
es una publicación editada por el Colegio de Ciencias y Humanidades.

DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES EDITORIALES
SECRETARÍA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

# Aportaciones para la enseñanza de la Filosofía

## Reporte de investigación

**Coordinadora**
**Virginia Sánchez Rivera**

Víctor Manuel Barrón Morales
Lucio Sergio Flores Andrade
Guadalupe Hilario García Montoya
Leticia González Salas
Jesús Reyes Pérez

Esta publicación tiene fines didácticos y de investigación científica acorde con lo establecido en el artículo 148 y análogos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Este libro fue dictaminado favorablemente por el Comité Editorial del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Primera edición: 30 de septiembre de 2019.

DR © 2019 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, CP 04510, CdMx

Colegio de Ciencias y Humanidades,
Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria,
Alcaldía Coyoacán, CP 04510, CdMx
Teléfono: 5622 2499 ext. 393.

ISBN: 978-607-30-2227-9

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México.

# ÍNDICE


Resumen 8

Presentación 9

Supuestos 11

Justificación 16

Marco teórico o de referencia 18

Del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo 23

Antecedentes 26

Hipótesis corregida, pero no la definitiva 29

Planteamiento del problema 30

Hipótesis de trabajo 34

Metodología para recoger los datos 36

Diseño del instrumento 41

Descripción de la metodología para el análisis, sistematización y elaboración de gráficos de los datos recogidos 53

Resultados del examen crítico 113

Las conclusiones generales de la investigación cualitativa 123

Algunos lineamientos para la propuesta de formación docente derivados del diagnóstico sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación 125

Propuesta de contenidos de formación docente a través de cursos o de un diplomado con fundamento en el diagnóstico realizado y en las experiencias del Seminario de Filosofía Interplanteles 130

Bibliografía 133

## Agradecimientos

Agradezco, en nombre de los integrantes del grupo que realizó la investigación y el elaboró el Reporte de investigación educativa correspondiente, a los Maestros de los cinco planteles del Colegio que validaron el instrumento, de igual manera a quienes generosamente atendieron la invitación para contestarlo. A Graciela Sánchez Rivera, quien revisó el instrumento y asesoró la mejora de éste instrumento y de los borradores del texto.

De manera relevante a Tania Helen Campos Thomas por el replanteamiento de la metodología, los paradigmas e instrumentos para la captura y análisis de los datos recogidos a través de los varios los Seminarios y cursos tomados sobre investigación educativa durante varios años (2015, 2016 y 2017). Así como por su generosa asesoría sobre el campo de la investigación cualitativa.

Asimismo, a Roberto Sánchez Rivera investigador que asesoró durante todo el proceso de investigación. A Georgina Gunaris por su entusiasta apoyo en la captura y sistematización inicial de la información.

A Hugo Martínez Lemus por su atenta escucha, y la presentación del autor que nos revolucionó en epistemología y metodología; nos referimos a los textos de Miguel Martínez Miguélez.

También a Isabel Juárez por su excelente y riguroso trabajo en la nueva edición de la sistematización de los resultados de la investigación, en el análisis de los resultados y en la relaboración de los gráficos.

Virginia Sánchez Rivera
Coordinadora de la investigación.

# RESUMEN

En esta investigación, referimos el contexto del cual partimos para la indagación y examen crítico de la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica en la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, describimos el proceso de construcción de nuestra metodología y narramos la construcción de nuestro marco de referencia o marco teórico conceptual.

Con fundamento en esto, diseñamos, aplicamos, sistematizamos y evaluamos los resultados de la captura del instrumento de fuente directa (cuestionario que puede entenderse como una entrevista semiestructurada, porque no contiene preguntas cerradas). Hacemos conclusiones del reporte y proponemos las necesidades de formación docente. Esbozamos los elementos imprescindibles para una línea de formación de profesores; no hacemos una propuesta concreta, pero sí damos los argumentos para fundamentarla.

Se señala "que los profesores citan de una manera diversa los textos a los que hacen referencia en su escrito; algunas veces mencionan el autor, otras, como la editora señaló, lo escriben, por ejemplo, Copi/Copy, algunos datan la fecha, pocos mencionan frecuentemente la editorial o el país. Si mencionan el dato más sobresaliente del autor o libro, pero excepcionalmente nos proporcionan una ficha técnica bibliográfica del libro".

El reporte final que presentamos cumple con la normatividad del Colegio. Sin embargo, hemos transitado de un paradigma cuantitativo a uno cualitativo en la investigación social que elaboramos. Así, nos ubicamos dentro del método de la Investigación-Acción, lo que significa que no nos quedamos en la constatación de un estado de cosas de la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica, sino que pretendemos que haya cambios para mejorarla.

# PRESENTACIÓN

Tanto Kuhn (1978) como Polanyi (1974), Hanson (1977) y Feyerabend (1975) hacen ver que, en el proceso de la observación, la estructura de hechos y la asignación de significados dependen en gran medida del observador, pues están cargados de la teoría que emplea.
Martínez Miguélez Miguel.

Nos propusimos elaborar un reporte de investigación sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica de la Escuela Nacional del Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades con base en la evidente necesidad indicada en los programas de Filosofía I y II para abordar la argumentación filosófica como eje rector, pues algunos de los rasgos distintivos de la filosofía son los de ser analítica, interpretativa, comprensiva y crítica sustentados en argumentos y porque en su docencia existe una aspiración ampliamente compartida, que es la de propiciar filosofar más que enseñar filosofía.

Esta intencionalidad estuvo presente tanto en el diagnóstico del estado de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en el aula, como en el conjunto de lineamientos que proponemos para la formación de profesores.

Iniciamos la elaboración del proyecto en junio de 2014 y corresponde con la normatividad del paradigma de este tipo de investigación que se define en el CCH.

En el proceso de investigación que realizamos pasamos del *paradigma* tradicional a otro propio de la investigación social de tipo cualitativo. Apuntan Dorka Hernández y sus colaboradores (2012) que, desde este punto de vista epistemológico, en las ciencias sociales se distinguen dos grandes *paradigmas*: el explicativo y el interpretativo o comprensivo, también llamado crítico.

Consideramos al *paradigma* comprensivo el idóneo para indagar en los comportamientos humanos, específicamente en los hechos, discursos y evaluaciones en el campo educativo, debido a que los objetos de estudio de las ciencias humanas no son "actos físicos"

realizados por el hombre, sino "acciones humanas" que tienen un significado y un propósito, que desempeñan una función (ver Martínez Miguélez, 2012).

Lo que se realiza en este trabajo es un diagnóstico del estado de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en el CCH, y una serie de lineamientos generales para fundamentar una propuesta de formación docente sobre la argumentación como parte de lo que podría ser una solución a las necesidades disciplinarias y didácticas.

También consideramos pertinente integrar el paradigma que implica la teoría de la complejidad para este tipo de indagaciones educativas. Por esto, en lugar de hablar de marco teórico, hablamos de marcos teóricos o de referencia. Del mismo modo, en este apartado indicamos lo que abordamos desde tres tipos de áreas de conocimiento:

1. Del campo de estudio de la argumentación.
2. Del campo educativo: constructivismo social y desde el constructivismo pedagógico.
3. Del área de la investigación social cualitativa.

El procedimiento metodológico propio de la investigación social cualitativa también implica que se expresen claramente los supuestos de los que partimos.

Por otra parte, es importante comentar que se reformuló la pregunta inicial, ¿cuál es la importancia de la argumentación en la formación de los estudiantes? porqué vimos que no era una pregunta que requiriera de una investigación.

En el proceso de indagación descubrimos que la pregunta de trasfondo era lo que llamamos desde ahora, la real pregunta considerando un reto poder contestarla.

La formulamos de la siguiente manera: ¿Por qué se omite la enseñanza de la argumentación como contenido específico, si en la práctica docente se utilizan diferentes formas de argumentar y la filosofía es argumentación y contra argumentación?

## SUPUESTOS

En cuanto al supuesto ontológico, tanto el paradigma explicativo como el paradigma interpretativo–comprensivo afirman la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia. Sin embargo, en el enfoque cualitativo, propio, aunque no exclusivo, del paradigma comprensivo, se reconoce que el objeto percibido no es una mera reproducción de la realidad, pues en el proceso del conocimiento se combinan la percepción y el pensamiento. Todo conocimiento empírico se relaciona de una u otra forma con alguna observación directa, pero las teorías y las hipótesis permiten observaciones indirectas que proporcionan conocimientos más amplios y profundos (ver Hernández, *et al.*, 2012).

Por lo antedicho, el grupo de trabajo consideró que el enfoque interpretativo comprensivo era el pertinente para desarrollar la metodología, y el conjunto de la construcción y delimitación de nuestro "objeto de estudio", ya que nuestra intención ha sido la de hacer observaciones directas con fundamento en teorías y observaciones indirectas, para lograr conocimientos profundos que apoyen la transformación del estado de cosas existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica. Al respecto, es pertinente aclarar el concepto de *paradigma*, el cual ha sido retomado por Miguel Martínez Miguélez (2012: 18) de la siguiente forma:

> [En esta obra] utilizaremos el término "paradigma" según la acepción con que lo usan Kuhn (1978) y otros filósofos de la ciencia contemporáneos. Los paradigmas son diferentes sistemas de reglas del juego científico; son estructuras de razonamiento o de la racionalidad, por ello constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica y, en último término, proporcionan la explicación de los sistemas de explicación.

El conjunto de reglas del juego y supuestos que conforman al paradigma explicativo consideran que el criterio de verdad es veri-

ficacionista: un enunciado se verifica o contrasta con los "hechos" que "están ahí", independientemente de nosotros. De ahí que el proceso de 'observación' sea considerado de manera aséptica, neutral, ajena a nuestros intereses y valores. En efecto, se trata de una cosmovisión empirista. Al respecto, el mismo autor señala que "el paradigma científico tradicional, que es empírico experimental, se basa fundamentalmente en un triple postulado: el realismo, el empirismo y el positivismo".

## Supuesto o axioma ontológico

Consideramos que no podría aplicarse un criterio de verdad restringido al verificacionismo en nuestra investigación educativa, porque el ámbito de las acciones humanas, específicamente del campo educativo, es complejo y no puede reducirse a la explicación causal lineal. Tampoco puede hablarse de "hechos" al margen de la subjetividad (entendida como lo relativo al sujeto, a las acciones humanas) característica de lo humano. En el paradigma comprensivo las bases filosóficas están constituidas por una o varias de las escuelas idealistas, a las cuales es posible adscribir a autores como Dilthey, Weber, Husserl, Schulz, por nombrar sólo a los más importantes.

Según este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso no existe una sola verdad, sino una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran. La realidad social es así una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores (ver, Hernández, *et al.*, 2012).

La realidad educativa es un constructo social y, a su vez, la realidad social no es algo ajeno a lo humano, a los sujetos que se convierten en actuantes o actores de acciones con intencionalidad e interés. La realidad social tiene características particulares que impiden su estudio con base en el método científico ortodoxo, mismo que busca la verificación de datos mediante la cuantificación y la experimentación. La realidad social implica la imposibilidad de ser

verificada y demostrada en términos del paradigma explicativo porque como objeto de estudio es uno complejo, dinámico e indirecto (ver, Campos Thomas, 2013).

Es así que transitamos de un paradigma tradicional a otro, lo cual nos posibilitara un estado de cosas existente, donde el concepto de objetividad, considerado de manera empirista, deja de tener sentido. A diferencia del paradigma explicativo, el comprensivo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una forma tal, que el objeto estudiado queda claramente individualizado (ver Hernández, *et al.*, 2012). Inquirimos por un modo diferente y más pertinente de investigar para poder construir un método que fuese la columna vertebral de nuestro reporte de investigación. También hacemos explícitos nuestros axiomas y supuestos epistémicos y ontológicos.

Hemos construido el método con fundamento en el nuevo paradigma que nos proporciona la investigación social cualitativa, en el que se tiene presente que las ciencias humanas nunca podrán ser "objetivas", porque les es imposible objetivizar a su objeto de estudio, donde se incluye al proceso de indagación el científico mismo en el acto de hacer ciencia. Si, como afirma Kant, la ciencia es un producto del hombre, ésta nunca podrá dar razón plena de él o, como lo plantea Edgar Morin (2005), ningún sistema puede dar cuenta de sí mismo por completo (principio de incompletud).

## Supuesto o axioma epistemológico

El nuevo paradigma, propio de la investigación social cualitativa, especialmente de tipo educativo, representa una nueva cosmovisión donde la subjetividad es un concepto fundamental. De aquí nace la urgencia de un nuevo paradigma, un paradigma cónsono con los avances epistemológicos de las últimas décadas, consciente de que no se puede proceder con la ilusión de un realismo ingenuo o un prejuicio ontológico, pues no es cierto que "los hechos hablen por sí mismos".

Partimos de un nuevo paradigma que, como lo señala Martínez Miguélez (2012), surja con la conciencia de que no es posible obviar el obstáculo epistemológico de la subjetividad, con la conciencia de la imposibilidad de una neutralidad valorativa, de la ilogicidad del postulado metodológico, de las paradojas de un proceder acrítico e irreflexivo y del "progreso destructor" de la unidimensionalidad.

Entendemos aquí al objeto de estudio como en el que se observan acciones humanas, comportamientos humanos. En este sentido, hay que decir que la observación la hace un observador que tiene la peculiaridad de ser un investigador social observante. Al respecto, Tania Campos Thomas (2013: 363) afirma:

> La investigación social cualitativa, asegura Francisco Noya (1999: 121), se distingue de la cuantitativa por la reflexividad, manifestada principalmente por dos ámbitos: en su objeto y en su método; aborda el estudio de la construcción social de la realidad elaborada por los individuos y lo hace a partir del "principio de la inclusión del observador en la observación, [debido a] la conciencia de que lo observado [siempre] lo construye un observador.

Así, el enfoque de la investigación social cualitativa, con una base epistémica de interpretación y comprensión, se caracteriza por comprender que el observador también es observado, que es también parte del mundo investigado; de ahí que posibilite una observación participante para interpretar y comprender las acciones humanas, incluida la propia.

La intención final de las investigaciones fundadas en el paradigma comprensivo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (ver, Hernández, *et al.*, 2012).

Con base en este nuevo paradigma afirmamos que el proceso de investigación implica que: el diseño, la naturaleza de las medidas y apreciaciones, y el reporte de los resultados siempre son afectados

por el contexto personal o social del investigador. Este conjunto de ideas nos permite iniciar este reporte con un apartado que hemos denominado *Justificación*, apartado que, a la manera de un prólogo, sólo puede escribirse al final del proceso de investigación.

# JUSTIFICACIÓN

La investigación en las ciencias humanas debe hacerse a partir del contexto real, ecológico, en el que se dan los fenómenos. Los experimentos resultan inadecuados, ya que siempre crean, en forma inevitable, "otra realidad".
Miguel Martínez Miguélez (2012)

Realizar esta investigación educativa de la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica tiene como propósito reflexionar sobre nuestro trabajo de manera crítica y autocrítica; para ello, los integrantes del grupo de trabajo de Filosofía nos situamos en las diferente siguientes perspectivas que a continuación se enlistan:

- En nuestro cotidiano quehacer en la educación filosófica del salón de clases.
- Desde la práctica de colaborar en la formación de profesores.
- Desde la investigación sobre la didáctica de la argumentación.
- Desde la búsqueda de alternativas teóricas al debate sobre la vinculación entre Lógica formal, Lógica informal, Teorías de la argumentación y Pensamiento crítico.
- Desde la investigación social cualitativa, específicamente educativa.
- Desde la actividad permanente del grupo de trabajo en los últimos cinco años, dedicados a reconocer, analizar, evaluar y transformar nuestra práctica docente.

De acuerdo con Miguel Martínez Miguélez (2012:105): "La investigación en las ciencias humanas debe hacerse a partir del contexto real, ecológico, en el que se dan los fenómenos". Los supuestos de carácter ontológico y epistémico de esta investigación nos llevan a referir el contexto del cual partimos para la indagación o examen crítico de la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica. De manera tal hablamos del CCH, cuyo Modelo Educativo tiene la

función de regular la docencia en las disciplinas integradas en cada una de las cuatro áreas del conocimiento del Plan de Estudios: Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico Social, Área del Lenguaje y la Comunicación.[1] Si esto es así, entonces el aprendizaje de la argumentación es considerado propio de la cultura básica que lo define frente a otras Instituciones de Educación Media Superior; de manera específica, en el caso de la asignatura de Filosofía, forma parte de los aprendizajes principales que establecen sus programas. Dar contexto de la problemática abordada en la unidad del programa de Filosofía I, describir la temática, los aprendizajes y los procedimientos y vincularlos con el eje transversal.

Como hemos señalado, el proceso de investigación social cualitativa no se da en el vacío, sino que el objeto de estudio está inserto en un contexto específico: un lugar y una temporalidad concreta de la realidad social. Esto refiere a uno de los postulados de este tipo de investigación. El supuesto de tipo epistémico, en relación al método a seguir, nos lleva a describir más adelante el proceso de construcción y delimitación de nuestro objeto de estudio, entendido como una construcción que fue desarrollándose en la medida en que diseñamos, aplicamos, sistematizamos y evaluamos críticamente la información obtenida de la aplicación del instrumento (cuestionario).

Por lo antedicho, consideramos en este apartado hablar del marco teórico conceptual o marco referencial, para luego retomar, en el parágrafo *Del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo*, el proyecto inicial; así damos cuenta de la relación entre lo planeado en junio 2014 y los resultados del proceso que fueron ajustándose y buscando su compatibilidad en este proceso de investigación.

1 Ver http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1424296793.pdf

# MARCO TEÓRICO O DE REFERENCIA

Los conceptos y teorías con base en los cuales realizamos nuestra investigación son de tres tipos de áreas de conocimiento:

1. Del campo de estudio de la argumentación, desde los enfoques de la lógica, dialéctica y retórica. Luis Vega (2013), Hubert Marraud (2013), Stephen Toulmin (2007), Chaim Perelman (1994).
2. Del campo educativo: constructivismo social, desde los enfoques de César Coll (1995), Mario Carretero (2009), Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (2010), Monereo (2001) y del constructivismo pedagógico de Martiniano Román Pérez y Eloísa Diez López (1999).
3. Del área de la investigación social cualitativa: Miguel Martínez Miguélez (2012), Dorka Hernández, *et al.* (2012), Tania Hélêne Campos Thomas (2013), Hugo Zemelman (2012).

Hacemos explícitos los conceptos que constituyen nuestro trasfondo teórico o marco referencial.

## Del campo de estudio de la argumentación desde los enfoques de la lógica, dialéctica y retórica

Nos embarcamos en la aventura de descubrir las diferentes disciplinas y los enfoques sobre la argumentación, especialmente de la argumentación filosófica. Así, hablamos del enfoque lógico, lingüístico, retórico y dialéctico (ver Marraud, 2013). La diversidad de las nuevas teorías sobre la argumentación nos ha enriquecido extraordinariamente, pero el enfoque que principalmente adoptamos en esta investigación es el lógico, el de la lógica informal. Por esto, precisamos lo que estamos entendiendo sobre este concepto.

La lógica informal puede verse hoy como una disciplina dentro del complejo multidisciplinario de los estudios sobre la argumen-

tación, con intereses específicos analítico-estructurales, epistémicos y normativos, de acuerdo con su filiación lógica (ver Vega Reñon y Olmos Gómez, 2011). La lógica informal es una disciplina de la lógica, cuyo interés principal es la comprensión y evaluación de los argumentos en sus contextos de origen. Es compatible con otros enfoques, como el de la lingüística, el de la dialéctica o el de la retórica, pero no se confunde con ellos. Tampoco se confunde ni excluye el interés en las habilidades argumentativas del pensamiento crítico; el siguiente pasaje de Vega y Olmos (2011: 312) nos permite esclarecer este punto:

> Así se distingue de otras concurrentes como el llamado *pensamiento crítico,* consistente en el estudio y la formación de disposiciones y habilidades discursivas donde pueden verse involucradas diversas actividades y procedimientos, desde las más pendientes de la comunicación y de la composición de textos, hasta las más atentas a las condiciones y recursos del razonamiento lógico.

El pensamiento crítico, como movimiento surgido en la década de 1960, se abocó a producir herramientas para propiciar habilidades "ajenas a la lógica informal, como la obtención de información o la expresión eficaz. [El pensamiento crítico] se caracteriza por sus objetivos formativos, pedagógicos, y por sus intereses primordialmente prácticos" (Vega y Olmos, 2011:312). Uno de los temas que nos ha motivado en la investigación es el relativo a las relaciones de la lógica informal con la filosofía. Problematizamos con las siguientes preguntas: ¿qué es aquello que caracteriza a la argumentación filosófica?, ¿cómo distinguirla de la científica o jurídica, por ejemplo?, ¿se trata de una racionalidad argumentativa de tipo lógico matemática? Al respecto, el filósofo Luis Vega (2011:312) nos indica lo siguiente:

> Son relaciones privilegiadas en razón de la propia índole de la argumentación filosófica que no suele presentarse ni a cálculos y demostraciones lógico-matemáticas, ni a informes y contrastaciones ex-

perimentales, sino más bien a pruebas y *refutaciones* discursivas más o menos acreditadas y convincentes, de orden analítico-conceptual o de carácter *plausible o rebatible*, o a la consideración de casos, por lo común en el marco de una confrontación con otras propuestas u otros puntos de vista.

En suma, podemos entender la argumentación en filosofía como una meta- argumentación, ya que se trata de argumentos que analizan, evalúan, refutan o contra argumentos.

## Del campo educativo

Es pertinente explicar brevemente algunos autores y conceptos que subyacen en nuestra concepción de la educación. Estamos de acuerdo con César Coll (2006) en que es posible aceptar la integración de dos teorías importantes desarrolladas el siglo pasado y que continúan renovándose en nuestra época: la teoría genética de Piaget y la psicología socio cultural de Vygotsky. Citamos a Coll (2006:39): "Las teorías de referencia –la teoría genética y la psicología sociocultural– son interrogadas, son interpeladas a partir de y teniendo en cuenta las características propias y específicas de las prácticas educativas escolares".

En efecto, se trata de un esfuerzo por integrar las aportaciones de Piaget y Vygotsky con el propósito de contribuir a una mejor comprensión e interpretación del aprendizaje escolar en filosofía. La integración de la que habla Coll no es sustitución, ni agregación o alternancia; se trata de una integración con relación a la explicación y comprensión, fuerte y pertinente, de los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes durante la realización de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje en cada disciplina.

Sin embargo, no se trata de afirmar que la teoría genética y la psicología sociocultural sean entendidas como teorías de las prácticas educativas. Si bien éstas no son su objeto de estudio, sus conceptos son herramientas útiles para entender el aprendizaje en la doble dimensión que el mismo implica: por un lado, la dinámica

del proceso de construcción de conocimientos que tiene un carácter esencialmente individual y, por otro lado, la dinámica de las interacciones que se establecen entre los participantes –profesores y estudiantes– durante la realización de las actividades que se llevan a cabo en el aula.

## Del área de la investigación social cualitativa

Estamos de acuerdo con Martínez Miguélez, Miguel (2012:100), en particular sobre lo que señala en su obra *El comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, donde afirma lo siguiente:

> Dilthey llama, "círculo hermenéutico" al proceso interpretativo, al movimiento del todo a las partes y de las partes al todo, tratando de darle sentido. El proceso consiste en una *alternancia de síntesis y análisis* [donde] sin conocimiento de generalización no hay observaciones significativas, y sin observaciones significativas no hay generalizaciones. Kant había expresado en una vieja máxima que la experiencia sin teoría es ciega, pero la teoría sin la experiencia es un juego intelectual.

El paradigma interpretativo comprensivo realiza observaciones significativas de un proceso que combina alternativamente el análisis y la síntesis de lo observado. El proceso interpretativo y comprensivo nos ha conducido en diferentes momentos a niveles de análisis de la información y a la realización de su sistematización. Con base en esto, nos obligamos a deliberar con profundidad sobre los alcances y limitaciones de nuestra investigación, ya que estas ideas las aplicamos al campo de la investigación educativa, que es en el que se inserta nuestro objeto de estudio: la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica.

En este campo existen, también, los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Así que nuestro marco de referencia asume el debate metodológico actual y nos posicionamos en el enfoque cualitativo que busca tener trascendencia práctica y no sólo teórica. Nosotros, tal como lo plantea la literatura relevante sobre el tema, estamos in-

teresados en comprender crítica y autocríticamente nuestra práctica educativa en filosofía en el nivel medio superior. Así, consideramos válido para nosotros lo que al respecto apuntan Dorka Hernández y sus colaboradores (2012:3): "Cada vez un mayor número de docentes se interesa por participar en las investigaciones, ya que aumenta la comprensión del papel de éstas como elemento fundamental en el perfeccionamiento del proceso docente educativo."

El enfoque cualitativo que se basa en la interpretación hermenéutica que considera fundamental aceptar la diferencia existente entre los fenómenos sociales y los naturales; reconoce la complejidad y el carácter inacabado de los sociales, ya que están insertos en contextos sociales cambiantes, inacabados. Así lo señalan los autores antes citados (Hernández, *et al.* 2012:4):

> Este enfoque engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, se enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, estos probablemente, transformarán su práctica.

Según Dorka y sus colaboradores (2012:5), estas investigaciones se rigen por los siguientes principios:

*a*) Conocer y comprender la realidad como praxis.
*b*) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
*c*) Utilizar el conocimiento para liberar al hombre.
*d*) Implicar a los docentes en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión.
*e*) Este paradigma tiene en cuenta el rol de la subjetividad, pero la entienden como crítica, es decir, que reconocen el saber de los sujetos; pero reconocen también que estos pueden tener falsa conciencia de la realidad social.

## DEL ENFOQUE CUANTITATIVO AL ENFOQUE CUALITATIVO

En este apartado hacemos explícito el interés que nos movilizó para transitar del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo. Consideramos importante cumplir con la normatividad del CCH acerca de la manera de concebir un protocolo de investigación. Sin embargo, también deliberamos sobre los beneficios de transitar a un enfoque que nos permitiera ir más allá de los meros datos sistematizados y gráficos correspondientes. Nos propusimos, entonces, construir nuestro método con base en las características del enfoque de la investigación social cualitativa. Ahora podemos afirmar que nos hemos ocupado de estudiar dicho enfoque, debido a que pensamos que hay una vinculación entre el proyecto inicial y lo realizado durante el proceso de investigación y formulación del reporte de investigación. Fue así que realizamos los ajustes necesarios para vincular lo proyectado con lo realizado.

Iniciamos con el proyecto mismo, retomando el nombre del Proyecto de Investigación sobre la Docencia de la Argumentación filosófica en el Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades y considerando que nuestra meta era hacer un Reporte de investigación. Uno de nuestros supuestos en la investigación se expresa en la introducción de nuestro proyecto aprobado. Así, se considera la interrogante sobre la importancia de la argumentación filosófica en la formación de los estudiantes. Nuestro supuesto consistió en afirmar que el dominio de la argumentación filosófica es primordial en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes del nivel medio superior.

### Propósito

Por lo que a nuestro propósito respecta, lo redactamos de la siguiente manera: “incidir en la formación docente para desarrollar habilidades y destrezas para la argumentación oral y escrita”.

## Pregunta

La pregunta a la que habríamos de responder es: ¿cuál es la importancia de la argumentación filosófica en la formación de los estudiantes?

## Hipótesis

Como hipótesis planteamos que la argumentación filosófica es un dominio que en la enseñanza aprendizaje de la filosofía es mencionado de manera internacional, como algo principalísimo para la educación de los ciudadanos en las sociedades democráticas. Proponemos, con base en ello, desarrollar habilidades y destrezas para la argumentación filosófica oral y escrita.

Sin embargo, la desechamos porque, más que una hipótesis, es una justificación.

## Objetivos

De ahí que los objetivos fueran los siguientes:

1. Realizar un reporte de investigación educativa sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica.
2. Fundamentar una propuesta de formación docente en el Colegio sobre la argumentación filosófica.

## Método

¿Por qué formulamos así la pregunta y la hipótesis? Lo hicimos de ese modo porque buscamos dar un marco institucional a nuestra intencionalidad de realizar una investigación sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica que tuviese una propuesta de formación docente. Discurrimos que diagnosticar el estado de cosas existente en la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica era el mejor camino para elaborar una propuesta de

formación para la docencia filosófica. Así, el objetivo de elaborar un reporte de investigación educativa sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica, realmente fue el medio que encontramos en el marco de la normatividad institucional[2] para indagar las necesidades de formación docente en esta materia.

Asimismo, la finalidad que establecimos la enunciamos como segundo objetivo, es decir la elaboración de una propuesta fundamentada para la formación integral de profesores, específicamente en la docencia de la argumentación filosófica, por lo que nuestro trabajo se inserta en el campo dos: formación integral para la formación para la docencia.[3]

2 De acuerdo con el glosario de términos del Protocolo de Equivalencias, rubro II C. P*rotocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades.* Tercera versión 2008 del suplemento especial de la *Gaceta CCH*, núm. 4 del 23 de mayo de 2008, pág 31.

3 Lineamientos del cuadernillo 2 suplemento especial de la *Gaceta CCH,* núm. 5 del 6 de mayo de 2014 *Lineamientos y prioridades institucionales para orientar los planes de trabajo de las instancias de dirección y los proyectos del personal académico de tiempo completo de la Escuela Nacional del Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades para el ciclo escolar 2014-2015.*

## ANTECEDENTES

Iniciamos nuestro trabajo con la certeza de la importancia de la educación filosófica para los estudiantes del bachillerato, con la idea clara de la relevancia de la enseñanza aprendizaje de las habilidades argumentativas en general y específicamente de la argumentación filosófica. De igual manera, coincidimos con otros, como José Antonio Marina (2008), Luis María Cifuentes (2010), UNESCO (2011), Alejandro Sarbach Ferriol (2005) y Boisvert (2004), y con lineamientos educativos de diversos programas de estudio del Colegio sobre la pertinencia de poner el acento en el desarrollo de la capacidad argumentativa y del pensamiento crítico para ser buenos argumentadores, uno de los propósitos de la formación integral de los estudiantes del bachillerato.

En el proyecto de trabajo formulamos un primer reconocimiento de la relevancia que tiene la argumentación en la preparación y formación de los estudiantes para participar en la construcción de una sociedad democrática, caracterizada por la globalización y por la pluralidad de concepciones filosóficas, políticas, morales y estéticas. Lo anterior referido tanto para su interpretación y comprensión, como para deliberar individual y colectivamente sobre la atingencia de supuestos, creencias, razones que sustentan diversas posturas y permiten tomar decisiones. Esta idea nos acercó más a lo que sería nuestra verdadera hipótesis de trabajo.

Tomamos posición de frente a nuestra práctica docente: reflexionar sobre nuestros aciertos y errores, estar atentos a diferentes estilos de aprendizaje, observar y escuchar la voz y el sentir de los estudiantes, contribuir a los espacios de diálogo y reflexión colectivos en el aula, intercambiar con nuestros pares evaluaciones y orientaciones sobre la enseñanza, profundizar en el conocimiento de nuevos enfoques.

Uno de los retos de la enseñanza de la filosofía ha sido el contribuir a la formación ciudadana, a las prácticas didácticas recurrentes que propicien otra forma de dirimir las diferencias.

Parece un lugar común hablar de la violencia que nos rodea; constantemente escuchamos los noticieros que informan de ejecuciones, desaparecidos, enfrentamientos de manifestantes con la policía, de secuestros y otras cosas que son propias de un país que está en guerra. Ya nada nos puede asombrar ni puede indignarnos; la violencia se ha normalizado. Lo más alarmante es que nuestros jóvenes están heredando una sociedad que les enseña que la violencia es una forma de vida cotidiana; se les enseña que el uso de la fuerza, el abuso y la corrupción son formas de movilización y realización social.

En estos escenarios la participación civilizada, el respeto a los derechos humanos y el libre intercambio de ideas por medio de argumentos quedan excluidos de la convivencia en esta sociedad. En un examen crítico asumimos que esto no es lo que queremos para las nuevas generaciones. Se fueron vertebrando ideas en las que apostamos por una formación de individuos autónomos que participan de manera consciente y propositiva, que anteponen la argumentación para el libre intercambio de ideas y la toma de decisiones. Concluimos que era urgente contribuir a la construcción de nuevas formas de relacionarse, de incorporar y reconocer al otro, al que no piensa igual que nosotros.

No obstante, nos parecía que muchos profesores no compartían estas orientaciones que no abordaban la argumentación filosófica en sus clases. Se fue conformando esta apreciación por un conjunto de experiencias y referentes, entre los que destacaron:

- Los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA), en el Informe de la Dirección General 2010-2014, puede verse en la página del CCH.[4]
- Por testimonio de los estudiantes que cursaron los talleres de argumentación interanuales que ofrecía el CCH en los cinco planteles, a los cuales acudían los estudiantes de excelencia durante los últimos años.

4 http://www.cch.unam.mx/

- Por los comentarios expresados por los profesores en diversos eventos académicos como los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED), en foros de filosofía y cursos que tomamos o impartimos en los programas de formación docente del CCH.
- Como resultado de una investigación educativa de los últimos años del *grupo de trabajo (2012-2013)* y del diagnóstico que realizó la Comisión de Actualización de las versiones preliminares de los programas de las materias filosóficas en 2013. También como resultado de la investigación realizada en 2005 y que fue publicada en *Cuadernos del Colegio* ese año.

Tal conjunto de supuestos nos llevó, en el ciclo escolar 2013-2014, a proponer a través de varios tipos de actividades apoyar la docencia filosófica con relación a los programas actualizados, es decir, fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en filosofía. De esas acciones, un tipo de ellas consistió en el diseño y programación de dos cursos de argumentación para profesores en el interanual: *a*) El primer curso fue de tipo teórico acerca de los enfoques de la argumentación y *b*) El segundo fue un taller práctico para presentar, analizar y recibir retroalimentación de varias estrategias específicas de enseñanza, elaboradas por los integrantes de este grupo de trabajo de filosofía para el curso de filosofía en el CCH, tanto para el primero como para el segundo semestres.

## HIPÓTESIS CORREGIDA, PERO NO LA DEFINITIVA DEL TRABAJO

La realización y evaluación de estos cursos, en el periodo interanual 2014, nos mostró una primera idea: los maestros en el CCH, en general, no estudian la argumentación, como tampoco la específicamente filosófica; no la abordan como objeto de estudio ni como reflexión sobre ella; de igual modo, tampoco lo hacen como habilidad a desarrollar por los estudiantes en el aprendizaje filosófico en su docencia. Al respecto, pensamos que abordar un objeto de estudio implica una revisión constante y también sistematizar datos de observación sobre la argumentación filosófica, por ejemplo, de los estudiantes en el salón de clases.

Además, en las reflexiones escritas que hicieron los profesores, al finalizar cada curso, nos confirmaron la necesidad de mayor formación docente para estos temas. Podemos afirmar que a estos cursos acudieron profesores de Filosofía, de Historia, de Administración, de Geografía, entre otras disciplinas, por hablar del área Histórico Social. También acudieron profesores del Área de Ciencias Experimentales (Química, Biología, Física) y del Área de Matemáticas y del Área del Lenguaje y Comunicación (Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental, Inglés). Varios de ellos nos solicitaron continuar con este tipo de formación docente y enfatizar la habilidad argumentativa como parte del perfil de egreso del estudiante del CCH, es decir, trabajar la capacidad argumentativa como un dominio transversal.

No obstante la importancia de la enseñanza de la argumentación, nos parece que en nuestra institución aún tenemos mucho camino que recorrer. Partimos del reconocimiento de que la enseñanza de la argumentación aún es incipiente.[5]

5 Para ver la hipótesis final, veáse la página 28.

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los programas de Filosofía I y II actualizados señalan, tanto en sus aprendizajes como en sus contenidos, el requerimiento de atender la argumentación filosófica. ¿Se cumple con ese requerimiento? y, en caso de cumplirse, ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica en el CCH?

La presencia de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en los programas de filosofía nos muestra que esta enseñanza aprendizaje de las habilidades argumentativas, en general y específicamente de las filosóficas, es relevante. Sin embargo, una cantidad importante de docentes en el Colegio no aborda el tema de la argumentación filosófica en sus clases, no obstante que el perfil de egreso del CCH señala la habilidad de la argumentación y de que, como se dijo antes, la habilidad argumentativa es parte del Modelo Educativo de nuestra Institución.

## Problemática

El programa indicativo en la presentación de la unidad 2 señala que los docentes proporcionen al estudiante una serie de conocimientos y desarrolle habilidades que le posibiliten producir y evaluar textos argumentativos. El supuesto consiste en considerar indispensable para la educación filosófica de los estudiantes diversas aplicaciones en las distintas áreas y problemas de la filosofía que define dicho programa, como la ética, la bioética, la epistemología, la ontología y la estética.

Por esto nos preguntamos que si la enseñanza aprendizaje de las habilidades argumentativas, específicamente de las filosóficas, son relevantes, ¿por qué en muchos casos no se aborda el tema de la argumentación filosófica en las clases?, ¿podemos afirmar como posible causa la carencia de formación docente en habilidades argumentativas?, ¿podría ser que el docente no experimente la necesidad de formarse en argumentación filosófica?, ¿cuál sería la causa de esta indiferencia por aprender y enseñar a argumentar?

Este hecho es sorprendente y lo es aún más si consideramos que en la práctica docente los profesores que enseñan filosofía utilizan diversas formas de argumentar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De ahí que nos formulamos *la real pregunta* de nuestra investigación: ¿por qué, entonces, se omite la enseñanza de la argumentación como contenido específico, si en la práctica docente se utilizan diferentes formas de argumentar?

## Reformulación de la hipótesis

¿De qué manera procedimos para formular la hipótesis? Con base en los resultados del diagnóstico, reformulamos varias veces la hipótesis inicial del proyecto aprobado. Esto es, una vez aplicado el cuestionario y sistematizado sus resultados en sesiones plenarias, reflexionamos, analizamos, evaluamos e hicimos cruce de respuestas a los reactivos seleccionados como claves para la comprensión e interpretación de los alcances y limitaciones de nuestro estudio. De ahí que consideramos de la mayor relevancia replantear el objeto de estudio y el enfoque de la investigación educativa.

## Objeto de estudio

Acordamos como el grupo de trabajo dos cosas principales:

1. Comprender por qué se da en los docentes de filosofía la resistencia a la enseñanza de la argumentación. Como se desarrollará más adelante, la hipótesis de trabajo bien definida consistió en conjeturar que hay una ausencia de la enseñanza de la argumentación porque probablemente los docentes no consideran adecuado y relevante la enseñanza del análisis y evaluación de los argumentos en la reflexión filosófica, tampoco en la argumentación de la vida cotidiana.
2. Reformular el enfoque para tornarlo propio de la investigación social cualitativa, lo que implicaba no quedarse en los meros datos y gráficos.

## Enfoque de la investigación

Atendiendo al segundo acuerdo antes señalado, nos asumimos como parte de la situación o sector de la población investigada, lo que nos condujo a modificar este enfoque para hablar desde nuestro ser docentes y el de nuestros pares.

## Alcances y limitaciones de la investigación

Fue en ese momento que concluimos que a lo que llegaríamos era a un diagnóstico o análisis crítico de la situación de la enseñanza de la argumentación en la clase de Filosofía. Las razones que alcanzamos a concebir de la omisión de la enseñanza de la argumentación, aun cuando en la práctica de la enseñanza de la filosofía se utilizan diferentes formas de argumentar, son las siguientes:

1. La formación universitaria, más o menos generalizada en lógica formal, es insuficiente para responder a los retos que se derivan de una argumentación situada, de un lenguaje natural con una pluralidad semántica y sintáctica, que adquiere funcionalidad dentro de límites pragmáticos.
2. Los conocimientos y aprendizajes de esa formación en la concepción deductivista de la lógica formal son de poca ayuda en sí mismos al debate y a la reflexión filosófica en los que se utiliza el lenguaje natural.
3. Se requiere de una actualización en los estudios de la lógica informal, de los del pensamiento crítico, pero también de la lingüística y de la retórica, así como de la dialéctica, por mencionar las más importantes tradiciones sobre los nuevos enfoques argumentativos.
4. Las revisiones del programa de estudios de la materia de Filosofía en el Plan de Estudios actualizado establecen los contenidos educativos de la argumentación filosófica mucho más específicos y desglosados. Cosa que no estaba suficientemente enfatizado en los programas de 2003.

Lo anterior permite la enseñanza aprendizaje de:

1. El desarrollo de las habilidades y competencias lógicas, como la de identificar las razones que apoyan una tesis.
2. El establecimiento de la estructura de los argumentos; premisas o razones y conclusión o tesis.
3. La comprensión de lo que sus enunciados quieren decir es decir el análisis conceptual.
4. Identificar los argumentos opuestos que están en competencia.
5. Redimensionar la estructura del debate; sus fines, procedimientos y reglas.
6. La lógica informal integra los estudios sobre el contexto argumentativo y su relación con la pragmática.
7. Evaluar los argumentos para establecer cuál de ellos podría ofrecer las mejores razones. Ejemplificamos con el tipo de docencia que integra distintas estrategias para el aprendizaje de la argumentación.
8. Identificar si existe una intención argumentativa.
9. Evaluar los argumentos en el contexto de habla cotidiano y filosófico.
10. Distinguir las prácticas argumentativas; sus procesos y sus diversos campos.

De ahí que el criterio de validez de los argumentos, propio de la enseñanza de la lógica formal, no sea suficiente para el análisis del discurso filosófico presente en las obras de filosofía, ni para el del discurso cotidiano. Esto es, se requiere aprender otros criterios de evaluación de argumentos propios del análisis de la lógica informal, que son más compatibles con el quehacer filosófico y la práctica argumentativa cotidiana. Tales criterios de evaluación de argumentos son, por ejemplo, los de relevancia, suficiencia y adecuación (Marraud, 2013). De estas razones se desprende la hipótesis que explicaría esta situación problemática.

Se omite la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación porque los docentes de Filosofía no perciben la importancia para el análisis y la evaluación de los argumentos en el diálogo y debate argumentativo, en la reflexión filosófica y en la argumentación de la vida cotidiana.

Probaremos más adelante en este trabajo, esta hipótesis con las dos fases metodológicas elaboradas específicamente para esta investigación. Fase 1: la metodología construida para recabar los datos, tal como puede cotejarse en la página 41. Fase 2: la metodología con base en la cual se analiza, evalúa y sistematiza la información obtenida, como puede observarse en la página 61.

## Razones

Para confirmar nuestra hipótesis es necesario evaluar las siguientes razones:

1. La educación superior hasta ahora, por ejemplo, en la licenciatura en Filosofía, ha formado a los egresados en lógica formal; de ellos, algunos son profesores de Filosofía en el CCH. Lo cual explicaría la carencia en la valoración y enseñanza aprendizaje de la argumentación filosófica.
2. Algunas de las prácticas argumentativas utilizadas en la enseñanza de la Filosofía son oscuras, confusas, irreflexivas; en ellas no se distinguen las intenciones del discurso. No se busca aclarar los tipos de razonamiento empleado ni sus pretensiones de aceptación; no se evalúan los argumentos que sustentan una tesis ni se favorece la comunicación entre los participantes en un diálogo, por ejemplo, mediante la propuesta de reglas para mantener un diálogo razonable.
3. La carencia de una formación en la argumentación filosófica se relaciona con la falta de valoración de las características de

la argumentación filosófica que encontramos en los textos de filosofía o en los discursos que nos muestran el pensamiento filosófico en acción, en el que es parte esencial la argumentación, la intención de convencer con buenas razones y el esfuerzo por valorar las razones.

La forma que acordamos para recabar los datos que nos permitirían probar estas afirmaciones fue mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario o entrevista semiestructurada con el que indagamos algunos aspectos de la práctica de la argumentación y de su enseñanza. Este cuestionario contiene preguntas formuladas no sólo desde el enfoque deductivista de la lógica formal, sino también desde las propuestas de la lógica informal y las teorías de la argumentación. Partimos en nuestra investigación del supuesto de que las propuestas de los nuevos enfoques argumentativos son poco conocidas entre el profesorado del Colegio. Se tiene poca claridad sobre las intenciones que subyacen en los diversos razonamientos, de los tipos de razones empleadas, de los diversos procedimientos para evaluar argumentos.

## METODOLOGÍA PARA RECOGER LOS DATOS

Caminante no hay camino, se hace camino al andar.
*De cómo fuimos haciendo nuestro método.*
Morin (2005: 181) cita a Antonio Machado

Los integrantes del grupo de trabajo en el inicio de este ciclo escolar nos cuestionamos y deliberamos colegiadamente acerca de dos tipos de preguntas e hipótesis que propiciaron una primera enunciación de categorías para el diseño de un diagnóstico a través de un cuestionario aplicable a una muestra de profesores de los cinco planteles, acorde con los objetivos de nuestro proyecto de investigación educativa elaborado para 2014-2015.

Nos parece importante que se genere la discusión sobre la enseñanza de la argumentación, pues existen diversos enfoques que deben someterse a discusión por parte de los profesores de Filosofía de nuestra institución. Podemos ver que se enseña lógica aristotélica, lógica proposicional, pensamiento crítico, y otros enfoques que son interesantes pero, ¿cuál es la formación en argumentación que propone nuestro Colegio?, ¿estamos formando a nuestros alumnos de acuerdo con lo que la sociedad exige?, ¿están preparados para cambiar un mundo en el que la violencia desplaza al diálogo y el entendimiento civilizado?, ¿los enfoques y las estrategias utilizadas por los profesores del Colegio son adecuados en la enseñanza de la argumentación?

Consideramos importante construir una reflexión crítica sobre la enseñanza de la argumentación, específicamente de la filosófica, en el CCH, pues esto nos permitiría hacer una propuesta de formación docente pertinente a las necesidades antes señaladas. Como lo mencionamos, debemos evaluar nuestra forma de trabajar sobre la argumentación, esto implica conocer el debate actual sobre la argumentación. También implica la discusión con aquellas posturas que rechazan la enseñanza de la argumentación en el Colegio, debatir con aquellos que confunden la enseñanza de la argumentación con

la enseñanza de la *lógica formal*, en fin, abrir espacios para la reflexión, la actualización y la formación docente en la enseñanza de la argumentación con las nuevas perspectivas teóricas y los enfoques más actuales. No se trata de seguir la moda en cuestiones filosóficas, sino atender la necesidad de incorporar nuevas ideas y enriquecer nuestra práctica docente en beneficio de nuestros alumnos.

De un tiempo para acá (los últimos años) nos hemos dedicado al estudio de la argumentación desde los enfoques lógicos. En el grupo de trabajo nos hemos estado acercando a los nuevos enfoques argumentativos y hemos descubierto que sus conceptos y categorías, sus métodos de estudio, su interés por la argumentación situada, abren múltiples posibilidades en el ámbito descriptivo y prescriptivo para el análisis del discurso filosófico, pero también de diversos discursos argumentativos, como el jurídico, el científico, el histórico, entre otros.

Un supuesto epistémico del grupo de trabajo es que las diversas teorías de la argumentación están proporcionando conocimientos, procedimientos y actitudes adecuados para el desarrollo de habilidades y destrezas argumentativas, debido a que están formulando herramientas conceptuales para distinguir las intenciones del discurso. Así, buscan aclarar los tipos de razonamiento empleado y sus pretensiones de aceptación, evalúan los argumentos que sustentan una hipótesis o tesis, favorecen la comunicación entre los participantes y proponen reglas para mantener un diálogo riguroso entre ellos.

Por lo anterior, la realización del diagnóstico a través de un cuestionario fue prioritaria. Una manera de abordar el diseño del cuestionario consistió en la primera elaboración de categorías; se aplicaría a los docentes de los cinco planteles en una muestra de seis profesores de filosofía por plantel. Paralelamente, realizamos el protocolo de investigación.

## Inicio de la construcción del instrumento

Se presentó la propuesta del cuestionario. Se analizó, se debatió y consideramos que no era la mejor opción para nuestros propósitos

en la investigación educativa que estamos realizando. Por lo anterior, decidimos objetar ese instrumento e iniciar el diseño de otro. Procedimos entonces a elaborar lineamientos generales (genéricos) y específicos del nuevo instrumento. En relación con los indicadores como preguntas genéricas redactamos los siguientes enunciados y preguntas para atender la elaboración de los reactivos:

1 ¿Detrás de la docencia de la filosofía hay una argumentación que esté determinada en el Plan de Estudio del CCH?
2. ¿Cuánta claridad y comprensión tenemos los profesores del Colegio acerca de nuestra propia argumentación?
3. ¿Qué tanto tenemos los profesores del CCH como propósito educativo que los estudiantes sean argumentadores eficaces?
4. ¿Cuánto conocemos sobre el campo de estudio de la lógica, (argumentación, lógica informal y su vinculación con la lógica formal, de pensamiento crítico, de dialógica y retórica)?

Se señaló entonces el siguiente criterio:

Criterio: Habrá que circunscribir el cuestionario a una muestra probable; es decir, no universal, de los profesores de Filosofía del CCH. Nos gustaría aplicarlo a profesores de las distintas áreas y disciplinas. Sin embargo, no es el interés principal de este proyecto y no contamos con los recursos humanos ni técnicos para aplicar y sistematizar la información obtenida de ese universo de población.

## Indicadores a manera de preguntas y enunciados específicos para el cuestionario

### *Argumento y argumentación*

Docencia: ¿Qué noción de argumento tenemos los profesores de filosofía? ¿Tenemos en la enseñanza de la filosofía claridad de lo que es un buen argumento?

Contexto dialógico: ¿Cómo saber si un argumento convenció? ¿Cómo saber si se busca convencer razonablemente? En relación con la persuasión, ¿qué intención se busca al argumentar?

### *Dialéctica o dialógica*

En relación con la dialéctica, ¿cómo se favorecen y mejoran las habilidades lógicas en los estudiantes desde la práctica dialógica? ¿Se conocen y ejercitan los roles de la dialéctica clásica "proponente" versus "oponente"? ¿Se distinguen las reglas del diálogo tipo debate (Walton, *Informal Logic*)?

### *Razonamientos*

Acerca de los tipos de razonamiento, se formularon las siguientes interrogantes:

En el ejercicio de la reflexión filosófica, ¿qué tipos de razonamiento se usa?, ¿Cuál es el conocimiento que tenemos los profesores sobre los razonamientos? ¿Se aplica el razonamiento de los estudiantes para la resolución de problemas? ¿Qué concepción de de liberación tenemos los profesores y cómo se usa en el salón de clases? ¿Los estudiantes aprenden métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones?

### *Argumentación y filosofía*

¿Qué elementos habrá que considerar principales en un diálogo para que sea filosófico? ¿Es posible un diálogo filosófico entre estudiantes? ¿Cómo lograrlo? Una vez debatido y considerado que estas preguntas, criterios y enunciados son importantes para la elaboración del instrumento, procedimos a reestructurarlo de manera colegiada y no sólo como responsabilidad de una comisión. Para iniciar, elaboramos tres tipos de categorías o rubros generales.

### *Categorías epistémicas*

1. Enseñanza aprendizaje. En ésta nos referimos a la metodología de enseñanza, a la relación con el modelo educativo y a contenidos en sentido amplio, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes.
2. De tipo disciplinario. Identificar los siguientes enfoques: lógica formal, lógica informal, de las nuevas teorías de la argumentación, del pensamiento crítico, de la lingüística y de la nueva retórica. Se trataba de identificar la concepción de argumentación y de argumento vigente entre los profesores de filosofía, del mismo modo que de la concepción de la argumentación filosófica. Todo ello acorde a la elaboración del marco conceptual de nuestra investigación que igualmente se fue elaborando de manera paralela a este trabajo.
3. Necesidades de formación docente. Consideramos que lo más apropiado sería inferir de los indicadores elaborados, con base en las dos categorías anteriores, las necesidades de formación de profesores de las respuestas que los docentes harían al aplicar el instrumento.

# DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Los integrantes del grupo de trabajo elaboramos un primer instrumento con reactivos que concretaron las categorías epistémicas antes señaladas. El cuestionario o entrevista semiestructurada constó de 22 preguntas: de ellas, la mayoría era de opción múltiple, dejando una última posibilidad abierta. Otras, las menos, parecían cerradas porque indicaban señalar un sí o un no, pero abrían la posibilidad de una justificación de la respuesta señalando que se indicara por qué; dicho en otros términos, el cuestionario mencionado fue un híbrido de preguntas abiertas y semiabiertas. Realmente no hubo preguntas cerradas.

## Validación del instrumento

### *Validación externa*

Esta primera propuesta de instrumento fue analizada por tres expertos externos al seminario, quienes nos hicieron recomendaciones de estructura de los reactivos, de mejora en la redacción de las instrucciones y la observación metodológica de la implicación de aplicar preguntas semiabiertas y de preguntas abiertas, ya que esto ocasionaría algún grado de dificultad en la sistematización de la información obtenida. Acto seguido, se hicieron las correcciones sugeridas por los tres expertos.

### *Validación interna*

Una vez hechas las correcciones antes dichas, se presentó a un panel de expertos de los cinco planteles para su evaluación y recomendación de cambios, observaciones y sugerencias. El panel de expertos se conformó con profesores de los cinco planteles, todos de reconocido prestigio por su docencia en la filosofía y su conocimiento de temas en argumentación. Nos hicieron sugerencias de redacción de

las instrucciones y algunos de ellos sugirieron la temática de la evaluación del aprendizaje. Asimismo se sugirieron tipos de preguntas y temática que no habían sido consideradas en el instrumento; se atendieron la mayoría de las recomendaciones, aunque ello implicó una labor ardua para los integrantes del grupo de trabajo. Todos los consultados enriquecieron el cuestionario en los siguientes términos:

1. Respecto a los propósitos del cuestionario, replanteamos varias preguntas que le permitieran al interlocutor comprender que se trataba de una investigación educativa entre pares y no de examinarlos de manera unilateral. Por lo que incrementamos la posibilidad de una mejor interlocución entre pares.
2. Específicamente investigamos si la enseñanza de la filosofía atiende lo que establece el programa indicativo sobre *pensamiento crítico*, *teorías de la argumentación* y *lógica informal*. Particularmente, se indagó acerca de la enseñanza de la a*rgumentación filosófica*.
3. Sobre temas que no estaban en el instrumento, se nos propuso el tema de la evaluación, es decir, indagar cómo evalúa el profesor el aprendizaje de la *argumentación filosófica*. En un segundo momento acordamos proceder depurando las preguntas que habían sido objeto de crítica de los consultados, tanto como observaciones de contenido, –observaciones en relación con el formato de la pregunta– como de redacción.
4. Las observaciones nos obligaron a un mejor manejo de conceptos principales, como el de validez para *lógica formal*, por ejemplo.
5. Proponer los criterios de evaluación de argumentos de *lógica informal*, como los de suficiencia, pertinencia, relevancia y adecuación (creíble o plausible por el auditorio en el contexto), fue otra de las sugerencias atendidas.
6. Se depuraron las preguntas que repetían los contenidos, aunque tenían diferente redacción. Se elaboraron más preguntas.
7. Se hizo una revisión general del conjunto de las preguntas con el propósito de propiciar una lectura fluida y clara del conjunto.

8. Se realizaron ajustes técnicos, por ejemplo, a la redacción de las instrucciones.
9. En un primer momento se mejoraron 15 reactivos y se integraron cinco más.
10. Algunas de las recomendaciones problematizaron nuestros supuestos. Le dedicamos a este punto varias sesiones.
11. Al final quedó un instrumento de 20 reactivos de opción múltiple, semiabiertas y abiertas. Es decir, conservó el mismo tipo de preguntas que el anterior instrumento.

## Cuestionario o entrevista semiestructurada

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional del Colegio
de Ciencias y Humanidades

**Presentación**. Como parte de las actividades que el grupo de trabajo realizará durante este ciclo escolar se encuentra hacer una investigación educativa entre pares sobre la actual impartición de los contenidos de *Argumentación filosófica.* Por lo antes mencionado le solicitamos, de la manera más atenta su colaboración respondiendo las preguntas siguientes:

**Cuestionario diagnóstico**

| | | |
|---|---|---|
| Categoría | Plantel | Horas frente a grupo |
| | Antigüedad | Fecha de aplicación |

Propósito de la investigación: Elaborar el diagnóstico respecto a la docencia de la argumentación filosófica en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

**Por favor, complete con la opción que usa.**

1. ¿Cuáles de estas ideas se acercan más a la definición de argumento que usted utiliza? Seleccione señalando en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.

_____

(a) la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas.
(b) conjunto de enunciados en el que unos dan sustento a otra afirmación.

(c) conjunto de enunciados en el que unos producen la creencia o el convencimiento en la verdad de la conclusión.
(d) conjunto de enunciados, llamada la carga de la prueba, que acepta el adversario y que representan el cumplimiento de la obligación de fundamentar quien afirma una tesis.
(e) conjunto de enunciados que provocan la adhesión de un público a una tesis determinada.
(f) Otros: _____.

2. ¿En las estrategias que aplica para el logro de los aprendizajes, hace uso de contextos argumentativos dialógicos? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

(a) Sí. ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____
(b) No. ¿Por qué? Carece de importancia _____; El tema carece de interés _____;
Es inadecuado para el bachillerato_____;otros _____
_____.

3. En el análisis de argumentos ¿cómo determina cuál es un buen argumento? Seleccione señalando en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.
_____.

(a) El criterio de validez.
(b) El criterio de relevancia, suficiencia y pertinencia.
(c) El criterio de la eficiencia.
(d) El criterio de llegar a acuerdos.
(e) El criterio de vencer al oponente.
(f) Otro. ¿Cuál? _____.

4. ¿Cuál de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico es primordialmente necesaria para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores? (  ), (  ), (  ).

Puede señalar hasta tres opciones.

(a) Identificar la tesis principal y las razones que la sustentan.
(b) Identificar el tipo de relación inferencial lógica.
(c) Establecer criterios para distinguir buenas razones de malas razones.
(d) Aplicar principios como el de cooperación o el de caridad.
(e) Identificar falacias.
(f) Otros. ¿Cuáles? _____
_____

5. ¿El desarrollo de los contenidos referentes a la unidad de lógica o argumentación propicia la adquisición de destrezas o habilidades argumentativas? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

(a) Sí. ¿Cuáles? _____.
(b) No. ¿Por qué? Carece de importancia ____; El tema carece de interés ___; Es inadecuado para el bachillerato _____.

6. ¿Cuál o cuáles son los propósitos del intercambio de razones? (  ), (  ), (  ). Puede señalar hasta tres opciones.

(a) Profundizar en el tema
(b) Convencer
(c) Llegar a acuerdos
(d) Buscar la verdad
(e) Ganar una discusión
(f) Ahondar la discrepancia

7. Para el desarrollo de los aprendizajes argumentativos, en su opinión, ¿qué contenidos temáticos es conveniente abordar y con qué autores?
_____
_____
_____
_____

_____

_____

8. ¿En su práctica docente utiliza como recurso didáctico, alguno de los siguientes métodos? Puede señalar hasta tres opciones en orden de importancia. (  ), (  ), (  ).

(a) El método socrático.
(b) La dialéctica.
(c) La pragmática.
(d) La nueva retórica.
(e) El método cartesiano.
(f) Otro (s) _____
_____.

9. Señale una de las opciones que responde la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase. ¿Existe una práctica argumentativa entre los estudiantes-profesor-estudiantes?, ¿entre estudiante-estudiante?

(a) Sí. ¿Cuál? _____
(b) No. ¿Por qué? Carece de importancia _____; el tema carece de interés _____;
Es inadecuado para el bachillerato _____.

10. Conteste una de las opciones que responda la pregunta cruzando el número que corresponda con su práctica en clase. ¿Cuándo los estudiantes debaten de qué tipo de actividad se trata?

(1) Espontánea.
(2) Planeada. ¿Cómo se planea?

_____

_____

11. En el ejercicio de la reflexión filosófica, ¿qué razonamientos se usan con mayor frecuencia?

_____
_____
_____
_____
_____

12. ¿Los estudiantes aprenden algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

(a) Sí. ¿Cuál? _____ ¿Por qué? _____
(b) No. ¿Por qué? Carece de importancia _____; El tema carece de interés _____;
Es inadecuado para el bachillerato _____.

13. Seleccione señalando en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor. ¿Qué elementos consideras necesarios para que un diálogo sea filosófico?

Aclaración de conceptos. _____ ( )
Identificar trasfondos. _____ ( )
Usar meta argumentos. _____ ( )
Identificar fundamentos. _____ ( )
Pensar crítica y creativamente. _____ ( )
Hacer objeciones y presentar contraargumentos. _____ ( )

14. ¿En los escritos elaborados por los estudiantes se les solicitan géneros académicos como los siguientes? ( ), ( ), ( ). Puedes señalar hasta tres opciones.

a) Comentarios de textos.
b) Reseña
c) Reseña crítica

d) Resumen
d) Síntesis
e) Disertación o ensayo filosófico

15. Jerarquice señalando las opciones que dan respuesta a la pregunta de mayor a menor importancia; donde seis es de la mayor y uno es la menor. ¿Cuáles de las siguientes habilidades son cultivadas transversalmente en el conjunto de las asignaturas del Colegio?

Comprensión lectora _____ ( )
Expresión escrita _____ ( )
Solución de problemas _____ ( )
Habilidades argumentativas _____ ( )
Manejo de las TIC _____ ( )
Otras _____ ( )

16. ¿El pensamiento crítico puede contribuir a la enseñanza de la filosofía? Jerarquice señalando las opciones que dan respuesta a la pregunta de mayor a menor importancia; donde seis es de la mayor y uno es de la menor.

Como habilidad de pensamiento _____ ( )
Como estrategia de pensamiento _____ ( )
Como habilidad para la vida _____ ( )
Como investigación _____ ( )
Como llegar a acuerdos _____ ( )
Otras _____ ( )

17. Jerarquice señalando las opciones que dan respuesta a la pregunta de mayor a menor importancia; donde seis es de la mayor y uno es de la menor. Señale si las habilidades argumentativas tienen relación con:

El desarrollo del juicio moral y estético _____ ( )
La comprensión de sí mismo_____ ( )
La comprensión de los problemas epistémicos _____ ( )

La razonabilidad de la acción política _____ ( )
La resolución de problemas _____ ( )
Otras _____ ( )

18. Jerarquice señalando las opciones que dan respuesta a la pregunta de mayor a menor importancia; donde seis es de la mayor y uno es de la menor. Especifique si las habilidades argumentativas pueden incidir en la disposición o actitud de los estudiantes para:

Ampliar horizontes _____ ( )
Despertar la curiosidad filosófica _____ ( )
Desarrollar la honestidad intelectual _____ ( )
Contribuir a una actitud reflexiva _____ ( )
Preferir la razonabilidad _____ ( )
Otras _____ ( )

19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de la argumentación de los estudiantes? Elija una de las opciones que conteste la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase.

(a) Con un examen final de unidad o tema.
(b) A través de instrumentos que deciden una evaluación sumativa.
(c) Contrastando el diagnóstico con una evidencia final.
(d) A través de instrumentos de coevaluación, heteroevaluación, y autoevaluación.
(e) Con un trabajo final.
(f) Otros.

20. ¿En la planeación, realización y evaluación de su docencia hay alguna unidad o temática explicita para el aprendizaje de la argumentación? Elija una de las opciones que conteste la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase.

(a) Sí existe una unidad de aprendizaje en el programa dedicado a la argumentación.

(b) Sí, existe un tema de argumentación integrado en una unidad de aprendizaje.
(c) No existe ni como unidad, ni como temática, pero si se trabaja la argumentación en mi curso.
(d) No existe ni como unidad, ni como temática.
(e) Se aprende como parte de los contenidos del programa.
(f) Se aprende como parte de la filosofía misma.

Gracias.

## Acuerdos para recabar datos a través del instrumento

Una vez hechas las correcciones se procedió a tomar acuerdos en los siguientes rubros:

1. De distribución entre los miembros del grupo de trabajo para la aplicación del cuestionario.
2. Casi todos fueron a través de una charla con los docentes. Invitamos de cinco a diez profesores en cada plantel. Esto fue decidido con base en el conocimiento de que no todos los profesores aceptan participar en este tipo de trabajo, por lo que consideramos que si nos contestaban de cinco a seis en cada plantel, era suficiente.
3. Se trata de una muestra probable, no universal.

Entregamos el cuestionario a la mayoría de los 110 profesores de filosofía de los cinco planteles. Sin embargo, aquí sólo damos cuenta de los que lo contestaron; por lo que, entrevistamos a 32 profesores. A ello se añaden cinco del panel de expertos del Colegio y tres expertos externos al seminario. Esto, además de los seis participantes en nuestro grupo de trabajo de Filosofía. En términos generales, más de 40 académicos participantes.

## DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN Y ELABORACIÓN DE GRÁFICOS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Tal como se señaló en la sección "Inicio de construcción del instrumento", el documento "Diseño del instrumento para el diagnóstico" contiene las categorías de análisis que conforman el instrumento y las preguntas que las conforman. Se hicieron también dos tipos de preguntas:

*a*) Preguntas de tipo genérico.

*b*) Preguntas de tipo específico.

A continuación, se muestra el "Diseño del instrumento diagnóstico":

### Diseño del instrumento para el diagnóstico:
*Dos tipos de preguntas:*

*Tipo genérico:*

¿Detrás de la docencia hay una argumentación?

¿Qué tanta claridad y comprensión tenemos los profesores sobre nuestra propia argumentación?

¿Qué tanto tienen como propósito los profesores que sus estudiantes sean argumentadores eficaces?

¿Qué tanto conocen sobre este campo de estudio lógico?

*Tipo específico:*

Preguntas sobre el conocimiento, manejo y coherencia de los enfoques argumentativos:

1. Idea, noción, definición de argumento.
3. ¿Cómo se determina cuál es un buen argumento?
6. ¿Cuáles son los propósitos del intercambio de razones?
8. ¿En su práctica docente utiliza como recurso didáctico alguno de los siguientes métodos?
11. En el ejercicio de la reflexión filosófica ¿qué razonamientos usa con mayor frecuencia?
12. ¿Los estudiantes aprenden algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones?
13. ¿Qué elementos consideras necesarios para que sea un diálogo filosófico?

*Posteriormente, se clasificaron para su análisis y cruce de respuestas en bloque, como:*

Preguntas relacionadas con la práctica argumentativa en la enseñanza aprendizaje:

2. ¿Hace uso de contextos argumentativos dialógicos en las estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes?
6. ¿Cuáles son los propósitos del intercambio de razones?
8. ¿En su práctica docente utiliza como recurso didáctico alguno de los siguientes métodos?

*Respuestas como el diálogo socrático, la dialéctica:*

9. ¿Existe una práctica argumentativa entre los estudiantes-profesor-estudiantes?, ¿entre estudiante-estudiante?
10. Cuando los estudiantes debaten ¿de qué tipo de actividad se trata?
12. ¿Los estudiantes aprenden algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones?
13. ¿Qué elementos consideras necesarios para que sea un diálogo filosófico?
15. En los escritos elaborados por los estudiantes se les solicitan géneros académicos como los siguientes.

16. Jerarquice. ¿el pensamiento crítico puede contribuir a la enseñanza de la filosofía?
18. Las habilidades argumentativas pueden incidir en la disposición de los estudiantes para.
19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje argumentativo de los estudiantes?
20. ¿En la planeación, realización y evaluación de su docencia hay alguna unidad temática explícita para el aprendizaje de la argumentación?

*Preguntas relacionadas con el desarrollo de habilidades y destrezas argumentativas:*

3. ¿Cómo se determina un buen argumento?
4. ¿Cuál de las habilidades argumentativas o de razonamiento lógico es primordialmente necesaria para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores?

Identificar tesis principal y las razones que la sustentan (además comprensión lectora).

Identificar el tipo de relación inferencial lógica (además, *conocimiento* sobre el enfoque de la lógica formal).

Aplicar principios, como el de cooperación o caridad (además aplicarse en las prácticas argumentativas).

*Preguntas relacionadas con el manejo del programa de estudios:*

5. Emplea como referente los contenidos de los programas de estudios para desarrollar habilidades argumentativas.
6. Para el desarrollo de los aprendizajes argumentativos, ¿qué contenidos temáticos es conveniente abordar y con qué autores?
13. ¿Qué elementos consideras necesarios para que sea un diálogo filosófico?
15. Jerarquice ¿Cuáles de las siguientes habilidades son cultivadas transversalmente en el conjunto de las asignaturas del Colegio?
19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje argumentativo de los estudiantes?

*Preguntas relacionadas con las características de la argumentación filosófica:*

11. En el ejercicio de la reflexión filosófica, ¿qué razonamientos usa con mayor frecuencia?
13. ¿Qué elementos consideras necesarios para que sea un diálogo filosófico?
16. Jerarquice: ¿el pensamiento crítico puede contribuir a la enseñanza de la filosofía?
17. Señale si las prácticas argumentativas tienen algún tipo de relaciones.
18. Las habilidades argumentativas pueden incidir en la disposición de los estudiantes.

## Las categorías de los profesores participantes

Con respecto a los profesores que contestaron la entrevista semiestructurada se encontró que pertenecían a las siguientes categorías:

*a*) Asignatura A interino
*b*) Asignatura A definitivo
*c*) Asignatura B
*d*) Asociado B
*e*) Asociado C
*f*) Titular A
*g*) Titular B
*h*) Titular C

La siguiente tabla muestra el número de cuestionarios respondidos según la categoría y nivel de los profesores que respondieron, de acuerdo con su plantel de adscripción.

*Tabla 1. Categoría y nivel de los profesores participantes.*

| Categoría y Nivel | Azcapotzalco | Naucalpan | Vallejo | Oriente | Sur | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Asignatura A interino | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 14 |
| Asignatura A definitivo | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Asignatura B | 0 | 3 | 1 | 3 | 0 | 7 |
| Asociado B | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Asociado C | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Titular A | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Titular B | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Titular C | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| **Total** | 5 | 5 | 7 | 7 | 8 | 32 |

La figura 1 resalta que la mayoría de los profesores participantes son de asignatura.

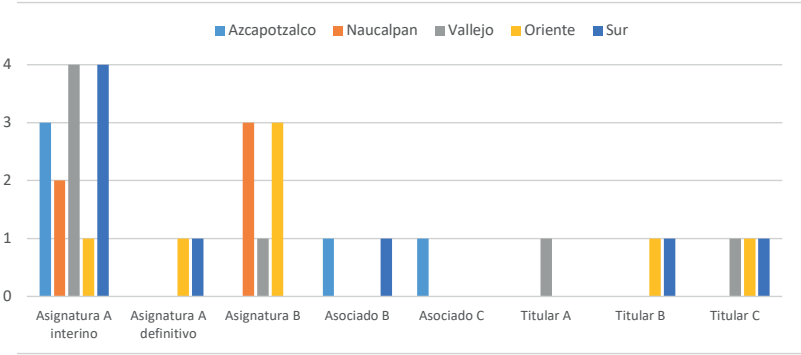



*Figura 1. Categorías y niveles de los profesores participantes.*

## Procedimos a la comprensión e interpretación de los resultados con base en un cruce de preguntas

*Procedimiento: Cruce de respuestas a las preguntas clave para ver la consistencia en la formación de la docencia de la argumentación de los profesores.*

A través de la captura y sistematización de los datos obtenidos por los cuestionarios hicimos una deliberación en el Grupo de trabajo con el propósito de interpretar y tener una comprensión adecuada de las respuestas.

Se sistematizaron las respuestas a las 20 preguntas del instrumento (cuestionario o entrevista semiestructurada). De ellas, 18 pertenecen a la categoría de preguntas semiabiertas y dos a la categoría de preguntas abiertas. Se hicieron gráficos para 13 de las 18 preguntas semiabiertas, mientras que el resto (siete) de las preguntas fueron analizadas haciendo uso de la explicación escrita.

Todas las preguntas del instrumento se organizaron en bloques por la similitud de su estructura (tabla 2).

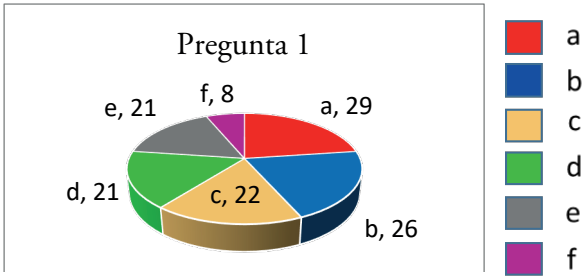
*Tabla 2. Bloques de las 20 preguntas; semiabiertas y abiertas.*

| Número de bloque | Preguntas | Descripción |
|---|---|---|
| **1** | 1, 3, 13, 15, 16, 17 y 18 | Seis opciones de respuesta: (a-f); a jerarquizar del 6 al 1, donde 6 es el nivel más importante. |
| **2** | 4, 6, 8 y 14 | Seis opciones de respuesta: (a-f), a seleccionar tres. |
| **3** | 2 y 12 | Dos opciones de respuesta:<br>Sí, ¿cuál y por qué?<br>No, ¿por qué? a, b, c, d. |
| **4** | 5 y 9 | Dos opciones de respuesta:<br>Sí, ¿cuál?<br>No, ¿por qué? a, b, c, d. |
| **5** | 7 y 11 | Preguntas abiertas. |
| **6** | 10 | Dos opciones de respuesta:<br>Espontánea<br>Planeada, ¿cómo? |
| **7** | 19 y 20 | Seis opciones de respuesta: (a-f). |

Las respuestas se sistematizaron en dos niveles de análisis:

*a*) Nivel general, en donde se presentan las respuestas por pregunta para todos los planteles. Con el propósito de mostrar un ejemplo del comportamiento de las respuestas en este tipo de análisis, se muestra un gráfico correspondiente al bloque 1 acompañado de su respectiva pregunta. En él, se aparecen las opciones de respuesta obtenidas en todos los planteles para dicha pregunta. Las opciones se vinculan a un color para su identificación.

Pregunta 1: ¿Cuáles de estas ideas se acercan más a la definición de argumento que usted utiliza? Señale en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.



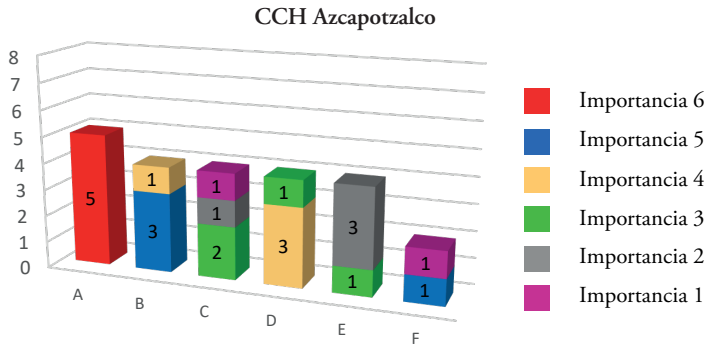

Cada color representa una opción de respuesta a la pregunta: 1. Del total de las respuestas obtenidas, las opciones *a*), *b*) y *c*) fueron las más seleccionadas con una frecuencia de 29, 26 y 22, respectivamente. Las opciones *d*) y *e*) obtuvieron la misma frecuencia (21), mientras que la opción *f*) alcanzó una frecuencia de 8.

De este mismo modo pueden leerse los gráficos restantes del bloque 1, bloque 2 y bloque 7, apoyándose en el cuestionario (o entrevista semiestructurada).

*b*) Nivel específico, este análisis expresa las respuestas obtenidas por pregunta para cada uno de los planteles.

Con el propósito de presentar un ejemplo del comportamiento de las respuestas en este tipo de análisis, se muestra un gráfico correspondiente al bloque 1, acompañado de su respectiva pregunta y plantel. En él, se muestra la frecuencia del orden de importancia de cada una de las opciones para determinado plantel. El plantel se indica como leyenda superior del gráfico, el orden de importancia se vincula a un color para su identificación y las opciones son parte del eje horizontal del gráfico.

Pregunta 1: ¿Cuáles de estas ideas se acercan más a la definición de argumento que usted utiliza? Seleccione en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.




Cada color representa un orden de importancia. Se observa que en Plantel Azcapotzalco la opción *a*) obtuvo una frecuencia de 5, todas ellas de máxima importancia. Las opciones *b*), *c*), *d*) y *e*) tuvieron todas, una frecuencia de 4. Sin embargo, los niveles de importancia asignados fueron diferentes: la opción *b*) obtuvo 3 respuestas de importancia 5 y una de importancia 4; la opción *c*) tuvo dos respuestas de importancia 3, una de importancia 2 y otra de importancia 1; la opción *d*) obtuvo una frecuencia de 3 para importancia 4 y de 1 para la importancia 3; y la opción *e*) tuvo una frecuencia de 1 para la importancia 3 y de 3 para la importancia 2. En el caso de la opción *f*) se obtuvo una frecuencia de 2, una para la importancia de 5 y otra para la importancia 1.

En este análisis resulta evidente que la opción *a*) fue la más elegida con un mayor orden de importancia. Es decir, el concepto de argumento como premisas y conclusión es el hegemónico en el grupo de profesores del plantel Azcapotzalco y corresponde con una concepción clásica de la lógica formal.

Se realizó el análisis general y específico de los bloques. La siguiente tabla indica el tipo de análisis; gráficos o explicación escrita para los dos niveles (general y específico).

*Tabla 3. Tipo de análisis por bloque; gráficos o explicación escrita.*

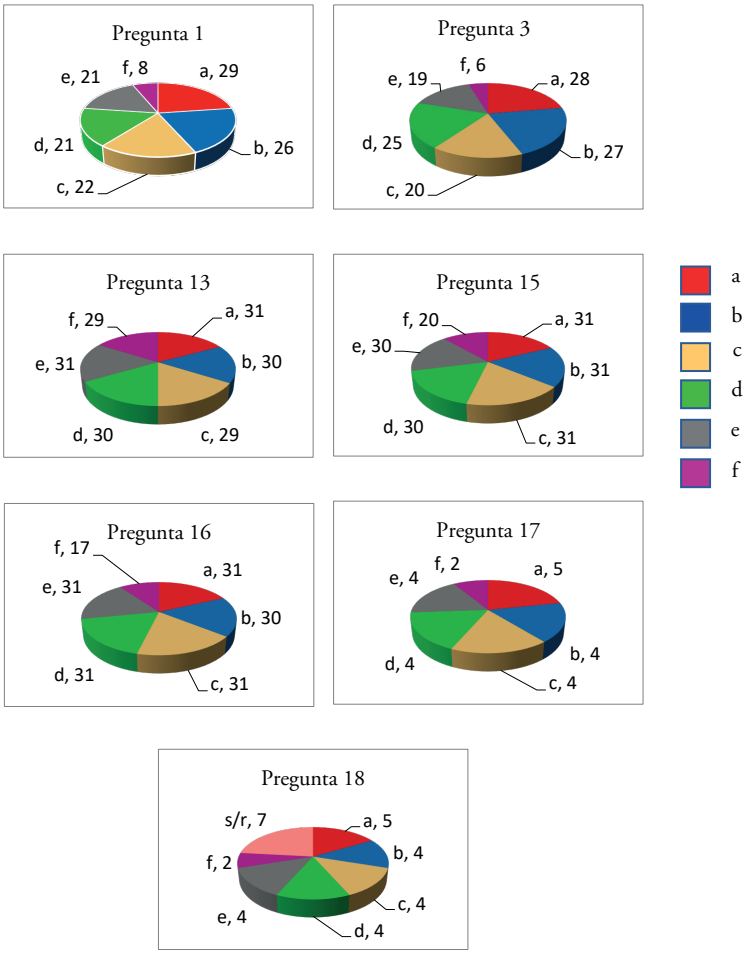
| Bloques | Descripción |
|---|---|
| Bloque 1<br>Bloque 2<br>Bloque 7 | Se realizaron gráficos para cada una de las preguntas. |
| Bloque 3<br>Bloque 4<br>Bloque 5<br>Bloque 6 | Se realizó un análisis de explicación escrita en vez de gráfico. |

La forma en la que se procedió fue interpretar los datos recabados para saber qué sentido tienen para la enseñanza de la filosofía y la argumentación filosófica.

A continuación, se presentan los bloques correspondientes al análisis general.

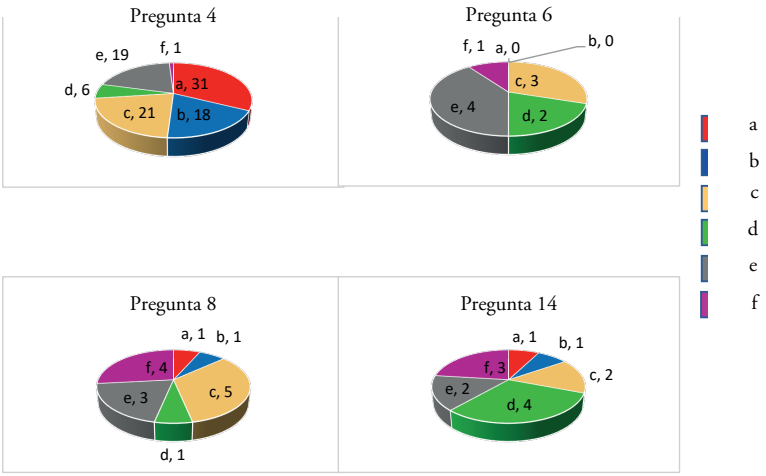
## Bloque 1

*Figura 2. Análisis general. Bloque 1*



## Bloque 2

*Figura 3. Análisis general. Bloque 2*




## Bloque 3: preguntas 2 y 12.

Respecto del conjunto o paquete de las preguntas 2 y 12, se marca lo siguiente:

En este bloque la mayoría de los docentes contesta de forma afirmativa en ambas preguntas, pero se encuentran diferencias de opinión en el cómo.

Pregunta 2: ¿En las estrategias que aplica para el logro de los aprendizajes, hace uso de contextos argumentativos dialógicos? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

*a*) Acerca de la pregunta 2, todos los profesores de los cinco planteles contestaron positivamente; todos indicaron que hacen uso de contextos argumentativos dialógicos. Sin embargo, se encontraron diferencia en el modo en que lo realizan. Podría pensarse que cada plantel podría proponerse de manera pertinente algunos conceptos que integraran la diversidad de respuestas.

Pregunta 12: ¿Los estudiantes aprenden algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

*b*) En relación a la pregunta 12, la mayoría de los profesores de los cinco planteles contestaron positivamente; todos indicaron que los estudiantes sí aprenden algún o algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones. Difieren en la caracterización más detallada del método.

**Bloque 4**: preguntas 5 y 9.

Respecto del conjunto de las respuestas, se observa lo siguiente:

Pregunta 5: ¿El desarrollo de los contenidos referentes a la unidad de lógica o argumentación propicia la adquisición de destrezas o habilidades argumentativas? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

Esta pregunta fue contestada por la mayoría de los docentes de forma afirmativa, pero se encuentran diferencias de opinión en el cómo, mismas que se pueden revisar en el análisis específico.

Pregunta 9: Señale una de las opciones que responde la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase. ¿Existe una práctica argumentativa entre los estudiantes-profesor-estudiantes?, ¿entre estudiante-estudiante?

La mayoría de los profesores contestaron de forma afirmativa a esta pregunta. Las diferencias de opinión se encuentran en el análisis específico.

**Bloque 5**: Preguntas 7 y 11.

Sobre los contenidos y los autores o materiales de apoyo para desarrollar los aprendizajes argumentativos, en algunos casos no se propone ninguno. En otros casos no se proponen contenidos, pero sí autores y materiales bibliográficos, por ejemplo, *Introducción a la lógica* de *Copy*, que corresponde con la definición dominante de

buen argumento con el criterio de la validez. Sin embargo, no corresponde con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

También se encontró que en los casos en los que se proponen contenidos y autores o materiales bibliográficos para desarrollar los aprendizajes argumentativos se indican: elementos constitutivos de un argumento, tipos de argumentos, tipos de razonamientos y malos argumentos o falacias. Los materiales bibliográficos se refieren a la argumentación, a las falacias, a la lógica, a la enseñanza mediante el debate, a cómo ganar una discusión o el arte de tener la razón, pero no corresponden con la definición dada de buen argumento como la inferencia válida. No obstante, en algunos casos, sí corresponde con la determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

Acerca del tipo de preguntas, como: ¿El uso frecuente de cierto tipo de razonamiento está relacionado con la valoración de argumentos como parte de la reflexión filosófica? En general, se afirma el uso frecuente de razonamientos deductivos e inductivos lo que está en coherencia con la definición de argumento como la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas. Sin embargo, no está en relación consistente con su determinación de buen argumento con el criterio de validez.

Esta inconsistencia con el criterio de la validez se hace más evidente en el caso de los que afirman que también usan razonamientos analógicos, abductivos, prescriptivos o dialécticos argumentativos, ya que la evaluación de este tipo de argumentos coincidiría con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

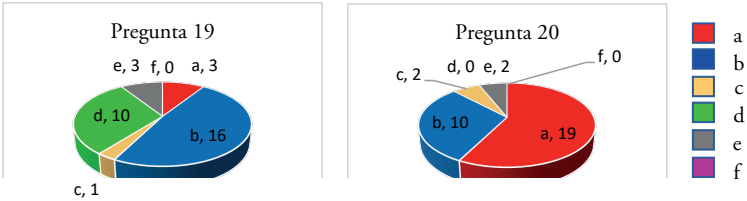
Por eso, consideramos que en el uso de cierto tipo de razonamiento se concuerde con la noción de argumento, pero no con el criterio para determinar si es un buen razonamiento, esto implica que no se concibe la valoración de argumentos como parte de la reflexión filosófica.

## Bloque 6: Pregunta 10

Este bloque integra sólo la pregunta 10. Su estructura tiene semejanza con preguntas de otro bloque. Sin embargo, se decidió por un tratamiento específico, ya que sólo presenta dos opciones. Además, la segunda opción requiere una respuesta abierta.

## Bloque 7

*Figura 4. Análisis general. Bloque 7*



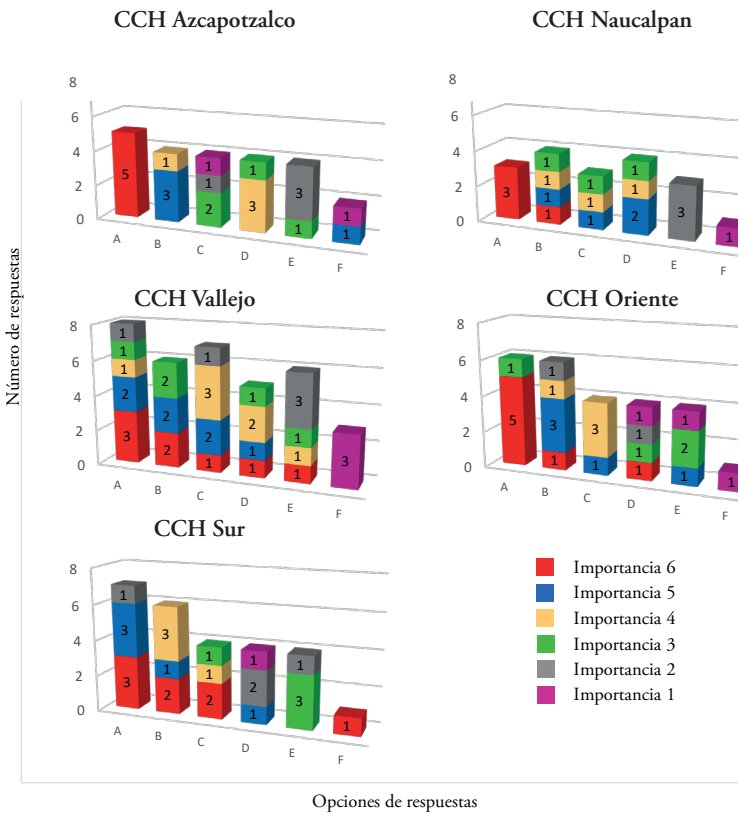

Finalizada la presentación anterior, se muestra ahora la recogida de datos por bloques que configuran el análisis específico.

En este análisis se expresan las respuestas obtenidas por cada pregunta para cada uno de los planteles

## Bloque 1

Pregunta 1. ¿Cuáles de estas ideas se acercan más a la definición de argumento que usted utiliza? Seleccione en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.

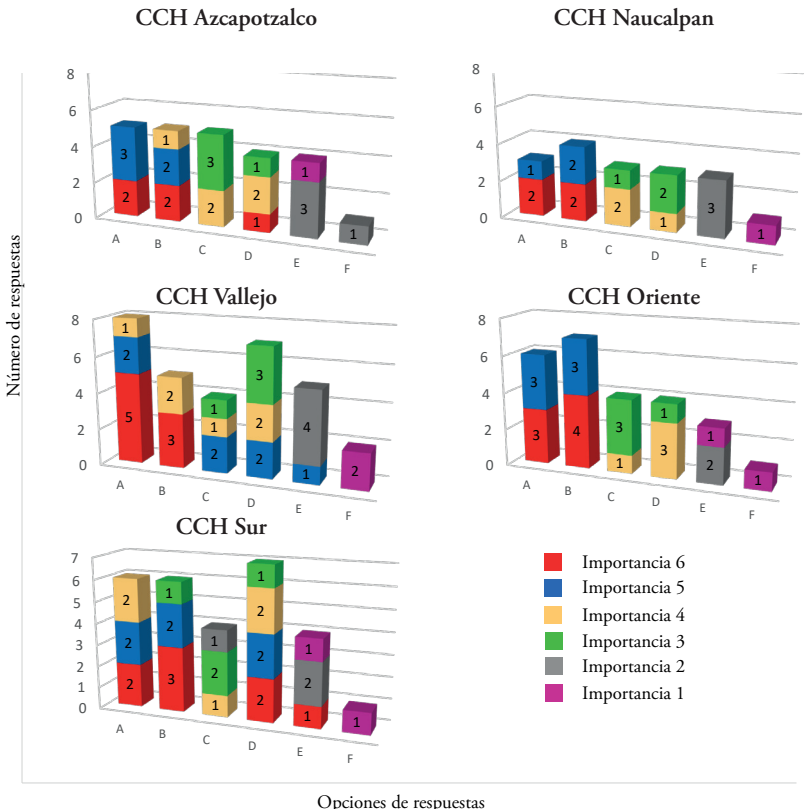
*Figura 5. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 1*



## Bloque 1

Pregunta 3. En el análisis de argumentos, ¿cómo determina cuál es un buen argumento? Seleccione en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor.

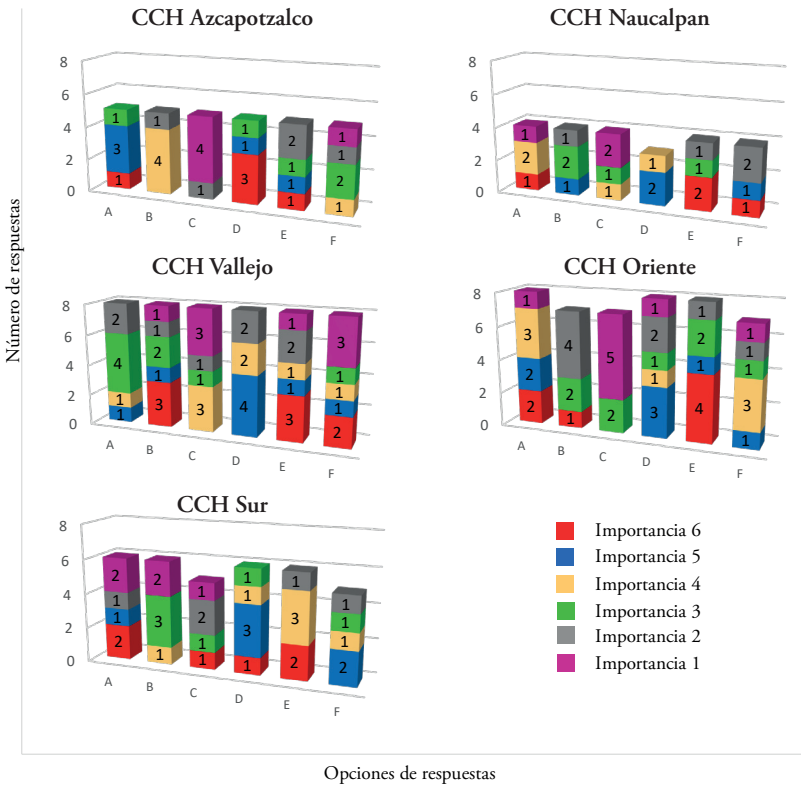
*Figura 6. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 3*



## Bloque 1

Pregunta 13. Seleccione en orden de importancia, de mayor a menor, donde seis es mayor y uno es menor. ¿Qué elementos consideras necesarios para que un diálogo sea filosófico?

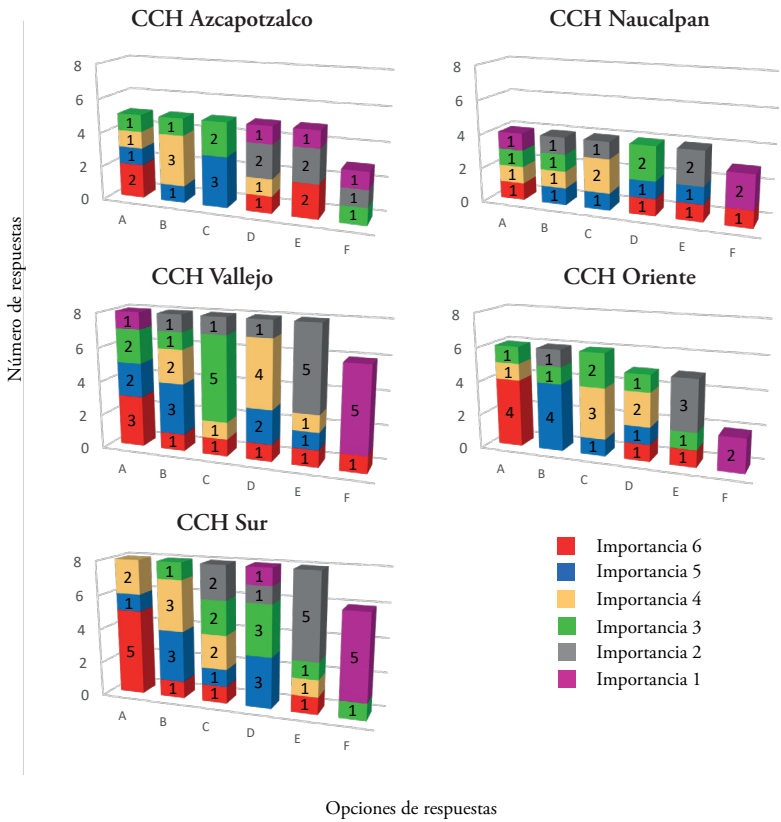
*Figura 7. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 13.*



## Bloque 1

Pregunta 15. Jerarquice las opciones que dan respuesta a la pregunta, de mayor a menor importancia, donde seis es de la mayor y uno es la menor. ¿Cuáles de las siguientes habilidades son cultivadas transversalmente en el conjunto de las asignaturas del Colegio?

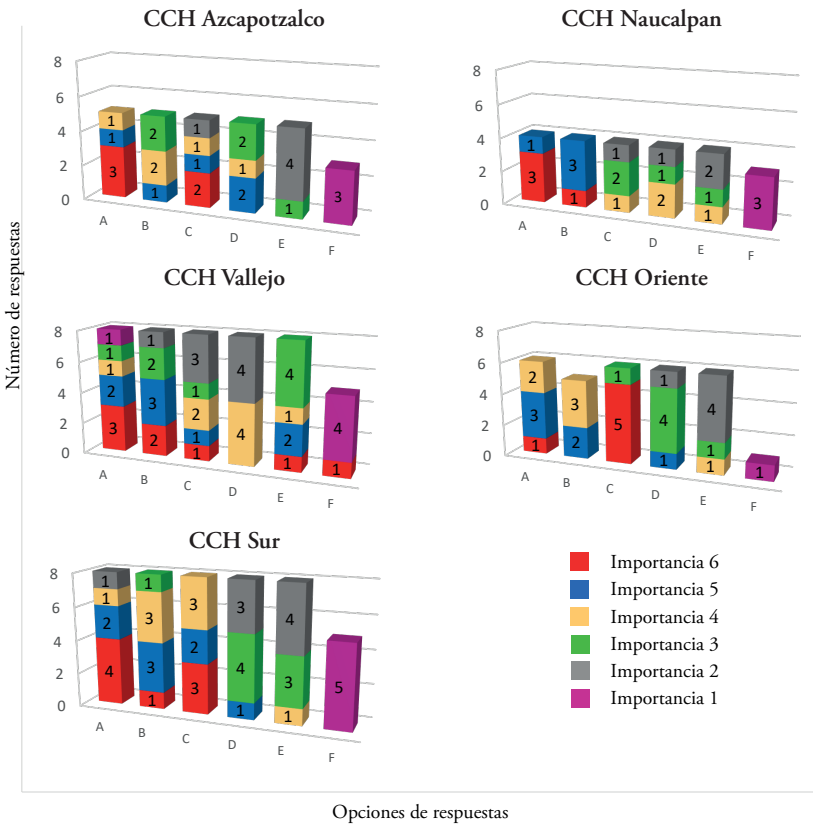
*Figura 8. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 15.*



## Bloque 1

Pregunta 16. ¿El pensamiento crítico puede contribuir a la enseñanza de la filosofía? Jerarquice las opciones que dan respuesta a la pregunta, de mayor a menor importancia, donde seis es de la mayor y uno es de la menor.

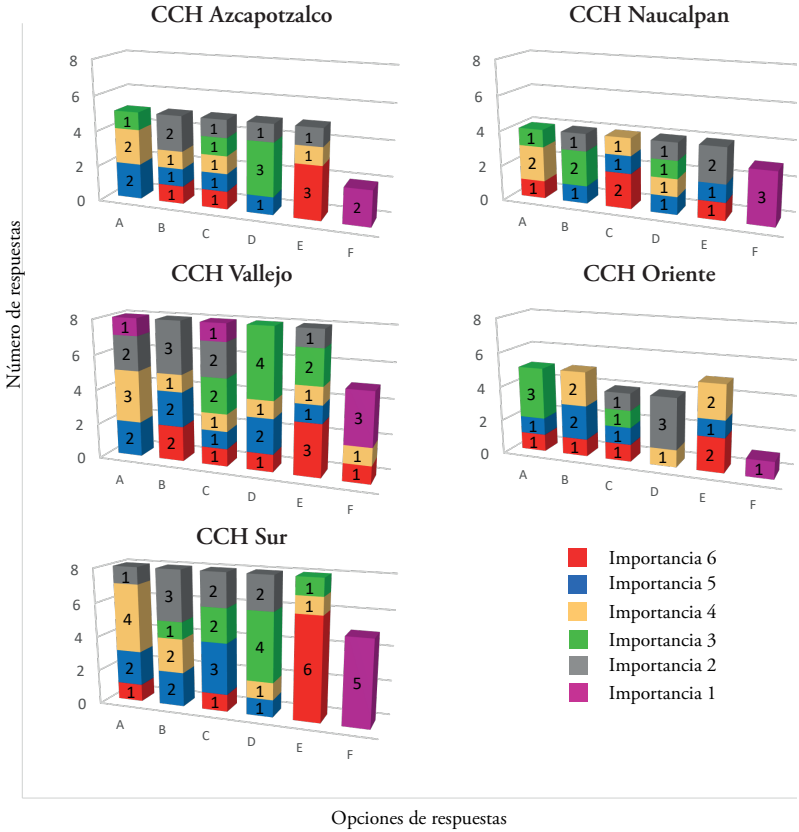
*Figura 9. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 16.*



## Bloque 1

Pregunta 17. Jerarquice las opciones que dan respuesta a la pregunta, de mayor a menor importancia, donde seis es de la mayor y uno es de la menor. Señale si las habilidades argumentativas tienen relación con:

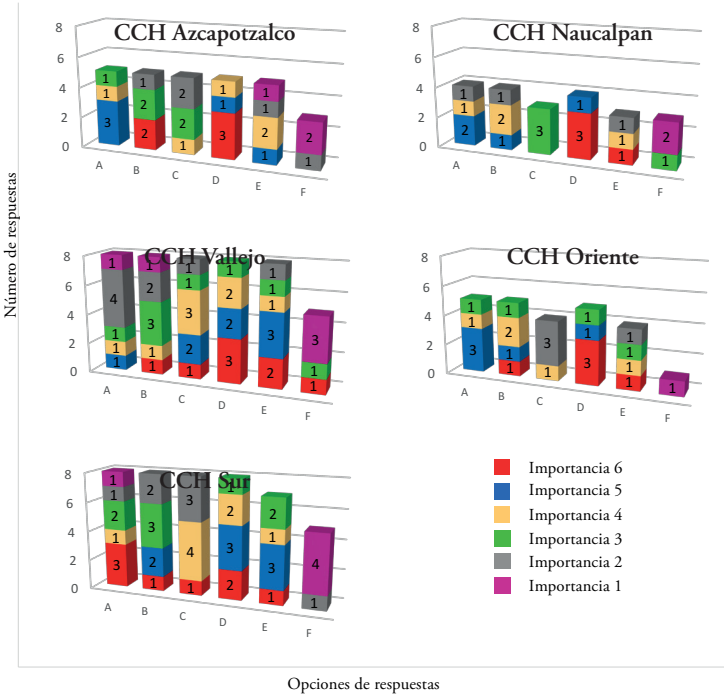
*Figura 10. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 17.*



## Bloque 1

Pregunta 18. Jerarquice las opciones que dan respuesta a la pregunta, de mayor a menor importancia, donde seis es de la mayor y uno es de la menor. Específica si las habilidades argumentativas pueden incidir en la disposición o actitud de los estudiantes para:

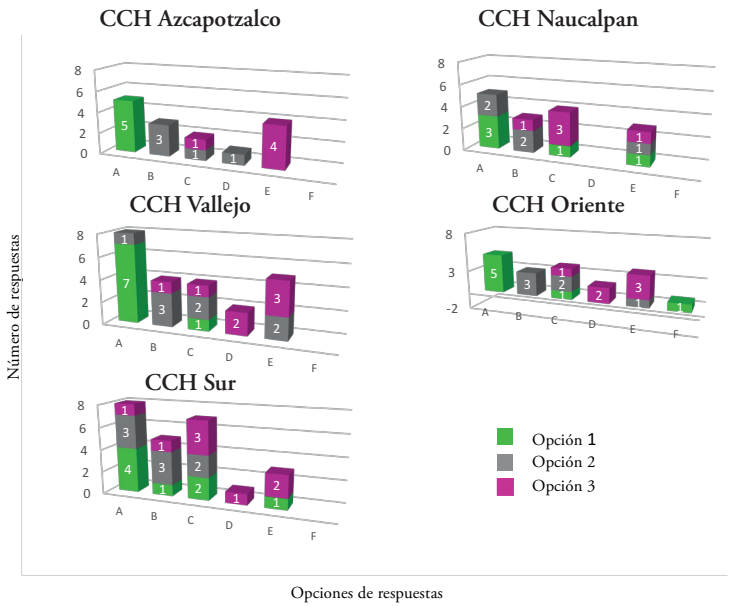
*Figura 11. Análisis específico. Bloque 1, pregunta 18.*



## Bloque 2

Pregunta 4. ¿Cuál de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico es primordialmente necesaria para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores? (  ), (  ), (  ). Puede señalar hasta tres opciones.

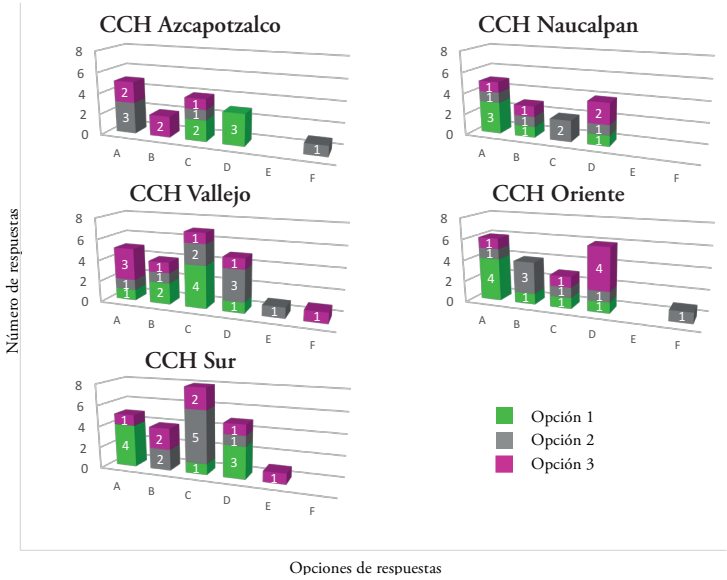
*Figura 12. Análisis específico. Bloque 2, pregunta 4.*



## Bloque 2

Pregunta 6. ¿Cuál o cuáles son los propósitos del intercambio de razones? (…), (  ), (  ). Puede señalar hasta tres opciones.

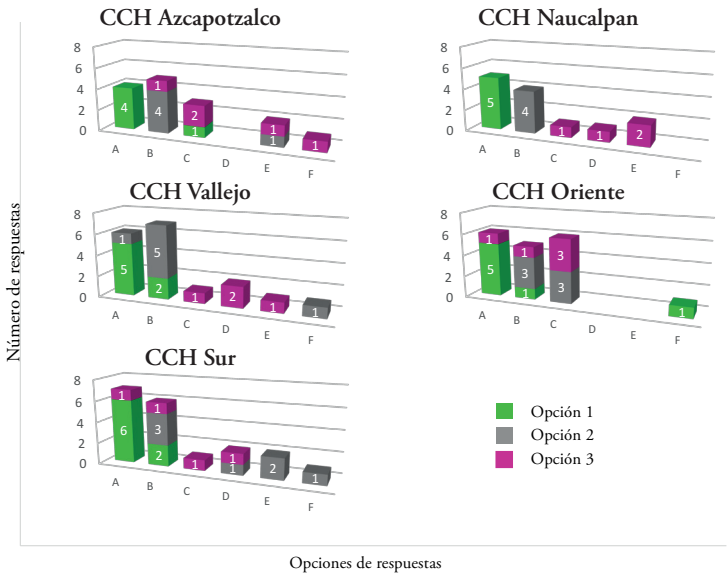
*Figura 13. Análisis específico. Bloque 2, pregunta 6.*



## Bloque 2

Pregunta 8. ¿En su práctica docente utiliza como recurso didáctico, alguno de los siguientes métodos? Puede señalar hasta tres opciones en orden de importancia. (  ), (  ), (  ).

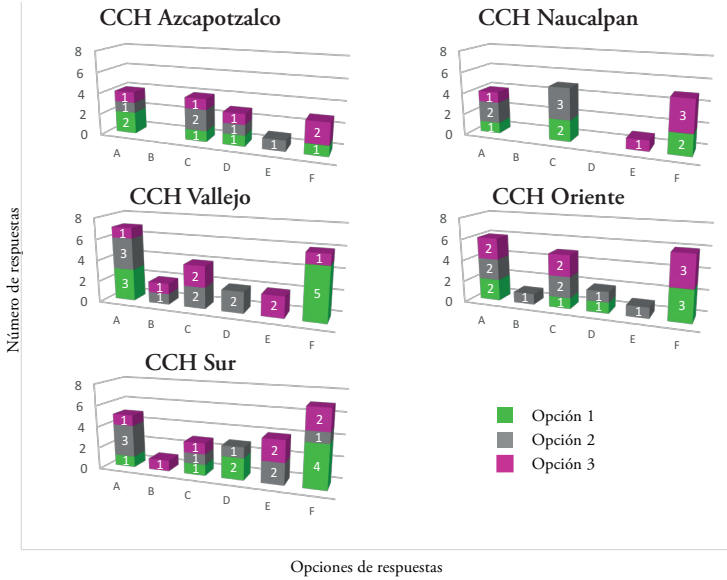
*Figura 14. Análisis específico. Bloque 2, pregunta 8.*



## Bloque 2

Pregunta 14. ¿En los escritos elaborados por los estudiantes se les solicitan géneros académicos, como los siguientes?: (  ), (  ), (  ). Puedes señalar hasta tres opciones.

*Figura 15. Análisis específico. Bloque 2, pregunta 14.*



## Bloque 3

Pregunta 2. ¿En las estrategias que aplica para el logro de los aprendizajes, hace uso de contextos argumentativos dialógicos? Conteste una de las opciones de la pregunta.

En el análisis de la pregunta 2 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

1. Para el plantel Azcapotzalco, el contexto dialógico implica un 'enfoque dialéctico' porque se le caracteriza como la comprensión de argumentos y contraargumentos. Dan como ejemplo, los *Diálogos* de Platón y algunas obras de teatro. Llama la atención el valor que los profesores dan a la 'negación' u oposición del argumento a través del contraargumento.
2. En el caso del plantel Naucalpan, los profesores establecen el método filosófico; enfatizan que es en sí mismo argumentativo. También aluden a la *Mayéutica socrática* y la *Dialéctica platónica*.
3. En el plantel Vallejo, las respuestas de los maestros dan como ejemplo del contexto dialógico, los diferentes tipos de diálogo; de lo que habla Tomas Miranda y D. Walton, como la discusión crítica, el debate, la discusión. También aluden a la *Mayéutica socrática*.
4. Los profesores del plantel Oriente aplican el contexto dialógico a la enseñanza, específicamente al escolar. También refieren la dialéctica socrática y la deliberación cuando se estudian los dilemas.
5. En el plantel sur, los profesores señalan una diversidad de métodos; así que su referencia a los contextos dialógicos pasa por afirmar que la filosofía misma a través de sus lecturas propicia su aprendizaje. Esto porque los estudiantes dialogan con los autores y entre los mismos estudiantes. También refieren que los procedimientos del debate y de la hermenéutica se basan en la argumentación.

## Bloque 3

Pregunta 12. ¿Los estudiantes aprenden algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones? Conteste una de las opciones que responda la pregunta.

En el análisis de la pregunta 12 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

1. En el plantel Azcapotzalco (3/5) tres profesores afirman que los estudiantes sí aprenden algún o algunos métodos racionales o lógicos a través de la dialéctica o de la contrastación de hipótesis y de métodos ya sea racionales o empíricos, pero que dan razón del porqué de las cosas. Otro profesor afirma que a veces resuelven a través del método socrático. Solamente un profesor responde que no se logra este aprendizaje porque no está establecido en el programa, aunque afirma que sería interesante en la formación personal.
   *En estricto sentido, ninguna respuesta ejemplifica un método estándar para la toma de decisiones.*
2. En el caso del plantel Naucalpan, los profesores responden con un sí contundente (5/5), pero difieren en la caracterización del método. Algunos señalan el método (de conocimiento científico) deductivo, el inductivo. Otros refieren el método dialógico.
   *Igual que en Azcapotzalco, no contestan con la ejemplificación de algún método lógico propio de la toma de decisiones.*
3. En el plantel Vallejo, la mayoría de los profesores (6/8) contesta que los estudiantes sí aprenden algún o algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones. Señalan algunos como el método de dilemas, el dialógico y el que implica el desarrollo de habilidades de *pensamiento crítico*. Dos profesores afirman que no los aprenden: uno porque no está establecido en el programa y otros no contestan.
   Igual que en los anteriores, no contestan con la ejemplificación de algún método lógico propio de la toma de decisiones.
4. La mayoría (seis de siete) de los profesores del plantel Oriente

afirman que los estudiantes sí aprenden algún o algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones. Sin embargo, la diversidad de concepciones metodológicas va de la mayéutica, el deductivo, el analítico, el hermenéutico, el dialógico y el de reducción al absurdo.

*Igual que en los tres anteriores, los profesores no contestan con la ejemplificación de algún método lógico propio de la toma de decisiones.*

5. En el plantel Sur la mayoría de los profesores (6/8) afirman que los estudiantes sí aprenden algún o algunos métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones. La diversidad de respuestas va de indicar a la deliberación, duda metódica, silogismo, la crítica y la hermenéutica. Una respuesta diferente es en el sentido de señalar que el método consiste en identificar razones relevantes, el establecimiento de prioridades para dar orden al pensamiento. *Esta última respuesta es la más cercana a la enunciación de un método lógico pertinente para la toma de decisiones.*

## Bloque 4

Pregunta 5. ¿El desarrollo de los contenidos referentes a la unidad de lógica o argumentación propicia la adquisición de destrezas o habilidades argumentativas?

En el análisis de la pregunta 5 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

1. Del plantel Azcapotzalco, la mayoría de profesores (4/5) afirma que sí se propician habilidades argumentativas con base en los contenidos educativos estudiados en la unidad de Lógica y Argumentación del programa de Filosofía I.
   Hay respuestas análogas a las de otros bloques o conjuntos de preguntas, como en el bloque 3.
   *Probablemente el énfasis está puesto en el quehacer filosófico mismo, más que en un tratamiento específico.*
2. En el caso del plantel Naucalpan, todos los profesores (5/5) contestan positivamente: afirman que los estudiantes sí aprenden destrezas o habilidades argumentativas con base en los contenidos educativos estudiados en la unidad de Lógica y Argumentación del programa de Filosofía I. De nueva cuenta, el tipo de razones es diverso, pero enfatizan las habilidades lógicas de comprensión, expresión y evaluación de argumentos.
   *Se percibe la confusión entre los enfoques de la lógica formal y la lógica informal.*
3. En el plantel Vallejo, todos los profesores (8/8) contestan positivamente: afirman que los estudiantes sí aprenden destrezas o habilidades argumentativas con base en los contenidos educativos estudiados en la unidad de Lógica y Argumentación del programa de Filosofía I. Señalan la importancia de las habilidades lógicas para argumentar.
   *Se percibe la confusión entre los enfoques de la lógica formal y la lógica informal.*
4. Los profesores del plantel Oriente, todos los profesores (7/7) contestan positivamente: afirman que los estudiantes sí aprenden destrezas o habilidades argumentativas con base en los con-

tenidos educativos estudiados en la Unidad de Lógica y Argumentación del programa de Filosofía I.

*Dan razones que indican habilidades lógicas para la argumentación. Aunque hay respuestas generales que no identifican qué tipo de habilidades de pensamiento lógico se requieren.*

5. En el plantel Sur, los profesores (8/8) contestan positivamente: afirman que los estudiantes sí aprenden destrezas o habilidades argumentativas con base en los contenidos educativos estudiados en la unidad de Lógica y Argumentación del programa de Filosofía I. Identifican habilidades de tipo lógico para la práctica argumentativa. Excepto una respuesta que identifica a un autor con su texto de Lógica matemática.

*La mayoría de las respuestas muestran una mayor homogeneidad en la concepción de habilidades argumentativas.*

## Bloque 4

Pregunta 9. Señale una de las opciones que responde la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase. ¿Existe una práctica argumentativa entre los estudiantes-profesor-estudiantes?, ¿entre estudiante-estudiante?

En el análisis de la pregunta 9 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

1. Del plantel Azcapotzalco, la mayoría de los profesores (4/5) afirman que sí existe una práctica argumentativa. No señalan cuál, excepto un profesor que sí caracteriza el tipo de práctica argumentativa, como la que se da entre estudiante–estudiante. Sólo un profesor refiere explícitamente que la argumentación se da entre los estudiantes y el profesor.
2. En el caso del plantel Naucalpan, todos los profesores (5/5) contestan positivamente: afirman que los estudiantes sí aprenden destrezas o habilidades argumentativas; refieren la dialogicidad en el aula.
3. En el plantel Vallejo, la mayoría de los profesores (6/8) atestiguan que sí existe una práctica argumentativa. Dos profesores no contestan la pregunta. La mayoría asevera la concepción dialógica como contexto argumentativo.
4. Todos los profesores del plantel Oriente, (7/7) contestan positivamente que sí se da una práctica argumentativa a través de los contextos dialógicos y pedagógicos en el salón de clases.
5. En el plantel Sur, todos los profesores (8/8) contestan positivamente y refieren contextos dialógicos en los que se argumenta. La concepción parece ser dialógica o dialéctica y va desde la mayéutica socrática hasta los debates, charlas en plenarias y asambleas discursivas.

## Bloque 5

Pregunta 7. Para el desarrollo de los aprendizajes argumentativos, en su opinión, ¿qué contenidos temáticos es conveniente abordar y con qué autores?

En el análisis de la pregunta 7 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

**Plantel Azcapotzalco**

Cuestionario 1. Elementos constitutivos de un argumento, tipos de argumentos, tipos de razonamientos. Malos argumentos o falacias, Anthony, Weston, las claves de la argumentación. Alejandro Herrera Falacias, Irving Copy Introducción a la lógica, Oscar Brenifier enseñanza mediante el debate Capaldi Cómo ganar una discusión, Schopenhauer, El arte de tener la razón.
Cuestionario 2. Lógica de Copi, Dr. Watson de Segura, Luis F y Preisser, Asunción.
Cuestionario 3. Argumentación Raymundo Morado y Francisco García Olvera Falacias; Raymundo Morado.
Cuestionario 4. No tengo las fuentes, pero, hay que planearlo más.
Cuestionario 5. Es necesario incluir las formalidades de la lógica proposicional hasta las reglas de deducción básicas, acompañado esto de la *lógica clásica* (aristotélica). Sin embargo, no reducir el temario a ello. Es decir, se deben brindar las herramientas lógicas y los contenidos del pensamiento para trabajar sobre ello. Que el alumno identifique la utilidad de las inferencias para reconocer razonamientos equivocados. Algunos autores podrán ser: Aristóteles, Copi, Thomas Simpson y Calderón Chávez, en sus respectivas obras de argumentación lógica.

**Plantel Naucalpan**

Cuestionario 1. Del lenguaje y las categorías: Aristóteles, I Copi. Falacias, existen variados textos sobre el particular: Thompson, entre muchos; Lógica.

Cuestionario 2. Argumentación y retórica: Ma. Cristina Capasona y Adriana Lazzaretti Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos: Juan Manuel Comesaña.
Cuestionario 3. Discurso argumentativo en "Aprender a razonar" de Fina Pizarro El lenguaje y las falacias en "El pensamiento científico en Antología ANUIES.
Cuestionario 4. El diálogo. Usos discursivos, concepto de argumento, inferencia.
Cuestionario 5. Humberto Marraud Dialogar Argumentar deliberar. Arthur Schopenhauer El arte de tener siempre la razón, Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos; Eduardo Harada O. Comp. Pensar, razonar y argumentar; leal Carretero y otros Introducción a la teoría de la argumentación; James Rachels; Introducción a la Filosofía Moral, FCE.

**Plantel Vallejo**

Cuestionario 1. Teoría de la falsación de Popper Teoría de la Argumentación de Perelman.
Cuestionario 2. Establecimiento de acuerdos y desacuerdos Alasdair MacIntyre.
Cuestionario 3. Amartya Sen (2007), la teoría de la acción dialógica, Wella 2001, La teoría de la acción comunicativa, Habermas 1987, la noción de la imaginación.
Cuestionario 4. Pienso que la identificación de premisas y conclusiones.
Cuestionario 5. Concepto, proporción, razonamiento reglas de conferencias.
Cuestionario 6. ¿Qué es el lenguaje de Gadamer?, Relación lenguaje y pensamiento Gadamer.
Cuestionario 7. Sin respuesta.

**Plantel Oriente**

Cuestionario 1. Lógica informal y argumentación, Irving Copi "Lógica". Alejandro Herrera "Falacias" Tomás Miranda "los juegos de la argumentación.
Cuestionario 2. Capi I, Lógica 2007, Hernández Gabriela, Lógica ¡para qué? 2009 Herrera Falacias.
Cuestionario 3. Entender la argumentación Copi, Alejandro Herrera.
Cuestionario 4. Pensamiento filosófico en América Latina, en particular en México Mauricio Beuchot.
Cuestionario 5. Me gusta mucho Copi (el último).
Cuestionario 6. Se trabaja acorde con las bases de la lógica dialógica o tópica propuesto por Beuchot, a través de autores como Tomas de Mercado en la construcción del andamiaje conceptual, pero también de diversos autores contemporáneos, como Alonso Miranda y A. Capaldi.
Cuestionario 7. Lenguaje y sus usos, tipos de razonamiento, falacias, argumentos, objeto de estudio de la ética. Introducción a la lógica de Irving Copi, Introducción a la lógica de Carlos Muños Gutiérrez, Introducción a la lógica de Alfredo Deaño, las claves de la argumentación de Anthony Weston, aprende a razonar de Fina Pizarro.

**Plantel Sur**

Cuestionario 1. Cualquier texto filosófico es un texto argumentativo, por lo que puede ser utilizado para cumplir el aprendizaje previsto.
Cuestionario 2. Sin respuesta.
Cuestionario 3. Se trata de que el alumno logre autonomía de criterio. El alumno ha de relacionar a la argumentación con el razonamiento para expresar su propia opinión y comprender otras posturas. En poco tiempo debemos cubrir aspectos básicos de este objetivo de aprendizaje, por eso procuro autores de estilo accesible

y, de ser posible, busco escritos didácticos sobre el tema. Mis contenidos básicos son:

| **Noción o Concepto** | **Texto** |
|---|---|
| Problema del conocimiento | • "Capítulo VII. Platón. Gutiérrez Sáenz, Raúl, *Historia de las doctrinas filosóficas*, México, Editorial Esfinge, 1991, págs. 42-51.<br>• Platón, *Teetetes*<br>• Capítulo 3: "Arriba y abajo: los dos herederos", en: Savater, Fernando, *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*, México, Talleres de Litografía Ingramex, 2010, págs. 41-62.<br>• "1. Importancia y funcionamiento del conocimiento." en: Albarrán Vázquez, Mario y Escobar Valenzuela, Gustavo, Método de Investigación. El conocimiento, la ciencia y el proceso de investigación, México, Publicaciones Culturales, 2005, págs. 11-14. |
| **Lógica y conocimiento** | • "La lógica y sus principios supremos" en: Di Castro Stringher, Elizabetta (Coordinadora), Conocimientos fundamentales de filosofía. Vol. 1, México, McGraw Hill, 2006, págs. 5-14.<br>• Arnaiz, José Antonio, Iniciación a la lógica simbólica, México, Trillas, 1989, págs. 17-39.<br>• "Modelos explicativos del conocimiento" en: Colegio de Bachilleres, *Métodos de Investigación 1: Compendio fascicular*, México, Limusa, 2009, págs. 11-15. |

| | |
|---|---|
| **Idea de argumentación** | • "1.2. Características de la argumentación filosófica" en: Romero Luna, Angélica, *Filosofía y construcción ciudadana*: Guía de Estudio Temática, México, Colegio de Bachilleres, 2013, págs. 2-4. [Inédita]<br>• "Enseñar a pensar críticamente. Algunas lecciones de la ciencia cognitiva." en: Leal Carretero, Ramírez González, Favila Vega (Coordinadores.), *Introducción a la teoría de la argumentación*, Jalisco, Universidad de Guadalajara, 2010, págs. 97-112. |

Cuestionario 4. Contextos argumentativos, Falacias, argumentación: Tomás Miranda Alonso, Copi, Fina Pizarro, Ricardo González
Cuestionario 5. 1) Importancia de la lógica y de la argumentación; 2) Distinción entre lógica formal e informal y entre procesos deductivos y no-deductivos;3) Distinción entre contenido y forma, y verdad y validez. 4) Recursos argumentativos en lógica informal. 5) Falacias formales e informales. Textos: 1) Copi, I. Cohen, Carl, Introducción a la lógica, ed. Limusa, Noriega Editores. 2) Cortina Adela, Filosofía, Santillana. 3) Weston, A., Las claves de la argumentación, Ariel.
Cuestionario 6. Especificidad de la Filosofía con "Creer, saber y conocer de Luis Villoro, Ética con James Rachels y con Alain de Botton, y Estética con Platón entre otros temas y autores.
Cuestionario 7. Para mi plan de trabajo en Filosofía I y II, doy continuidad al tema argumentación con temas de Ética aplicada, donde se aplica y se pone en evidencia la pertinencia de la argumentación, la identificación de falacias y organizo posteriormente debates dirigidos.
Cuestionario 8. Elementos para una buena argumentación y reconocimiento de falacias, con el libro de Filosofía de Adela Cortina. Argumentos medianamente construidos o ideas incompletas que son reforzados con el diálogo grupal, según el método hermenéutico.

## Bloque 5

Pregunta 11. En el ejercicio de la reflexión filosófica, ¿qué razonamientos se usan con mayor frecuencia?

En el análisis de la pregunta 11 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

### Plantel Azcapotzalco

Cuestionario 1. Como falla se identifican deductivos en proporciones que corresponden a la empírica después resultan familiares los razonamientos.
Cuestionario 2. El de dialéctica/argumentación s temas.
Cuestionario 3. Deductivos, inductivos, analógicos, abductivos, prescriptivos.
Cuestionario 4. Inductivo, deductivo, analógico.
Cuestionario 5. Por lo general, se intenta fortalecer el deductivo. Sin embargo, en su mayoría el inductivo es más usado por el alumno y por ello se intentan interrelacionar sus observaciones con los problemas universales.

### Plantel Naucalpan

Cuestionario 1. Deductivos.
Cuestionario 2. Razonamientos deductivos, inductivos analógicos y abstractos para después darle su dialecticidad.
Cuestionario 3. Analogía.
Cuestionario 4. Deductivos.
Cuestionario 5. El diálogo y el análisis de los argumentos blindados que facilitan la reflexión filosófica.

### Plantel Vallejo

Cuestionario 1. Deductivos a partir de autores clásicos. Inductivos a partir de la cotidianidad. Análogos por medio de fábulas y cuentos.
Cuestionario 2. Inferenciales.

Cuestionario 3. De contenido y de forma, el primero está reconstituido por los objetos y por las propiedades que se refiere la lingüística y es lo que hace que la proposición sea verdadera o falsa y la formo; es el resultado de abstraer el contenido de las expresiones.
Cuestionario 4. Sin respuesta.
Cuestionario 5. Socrático y dialéctico.
Cuestionario 6. Inductivo analógico.
Cuestionario 7. Inductivos.

**Plantel Oriente**

Cuestionario 1. Razonamiento lógico: deductivo, inductivo, abductivos.
Cuestionario 2. Razonamientos de la lógica proposicional.
Cuestionario 3. Razonamiento deductivo.
Cuestionario 4. Analógico (que permiten construir los aprendizajes). Deductivo (que permiten obtener conclusiones).
Cuestionario 5. De todos, depende de los contenidos que abordas y el enfoque; aunque los tiempos no dan para abordar todos los tipos de razonamientos y argumentos.
Cuestionario 6. Depende de los contenidos, porque éstos permiten orientar a los estudiantes en la comprensión de las diferencias entre inducciones, deducciones, abducciones o analogías.
Cuestionario 7. Analógicos y deductivos.

**Plantel Sur**

Cuestionario 1. Analítico y analógico.
Cuestionario 2. Generalmente se utilizan los métodos deductivos, inductivos, analógico crítico.
Cuestionario 3. Particularmente con los alumnos, el razonamiento inductivo por dos motivos: *a)* Nuestra cercanía con el método experimental de la ciencia y la presencia tecnológica; *b)* Por la inclinación a generalizar nuestra experiencia. En este proceso me detengo a pensar, junto al alumno, las falacias, especialmente la de falsa

generalización, para plantear que ninguna idea o conocimiento es absoluto, sino que se hallan en constante evolución. No menos importante es el análisis deductivo de los silogismos como herramienta para detectar generalizaciones arbitrarias.

Cuestionario 4. Inductivos.

Cuestionario 5. Esta pregunta es muy abierta, sin embargo, me adhiero a la posición de D. D. Raphael, quien que afirma que en filosofía existen argumentos que apelan a la experiencia (ejemplos paradigmáticos) y los que apelan a la forma lógica. Me parece que los argumentos más fuertes en filosofía son los que combinan ambos aspectos.

Cuestionario 6. Razonamientos deductivos, inductivos y analógicos.

Cuestionario 7. Sin respuesta.

Cuestionario 8. Argumentos medianamente construidos o ideas incompletas que son reforzados con el diálogo grupal, según el método hermenéutico.

## Bloque 6

Pregunta 10. Conteste una de las opciones que responda la pregunta cruzando el número que corresponda con su práctica en clase. ¿Cuándo los estudiantes debaten de qué tipo de actividad se trata?

En el análisis de la pregunta 11 por cada uno de los cinco planteles se encontró lo siguiente:

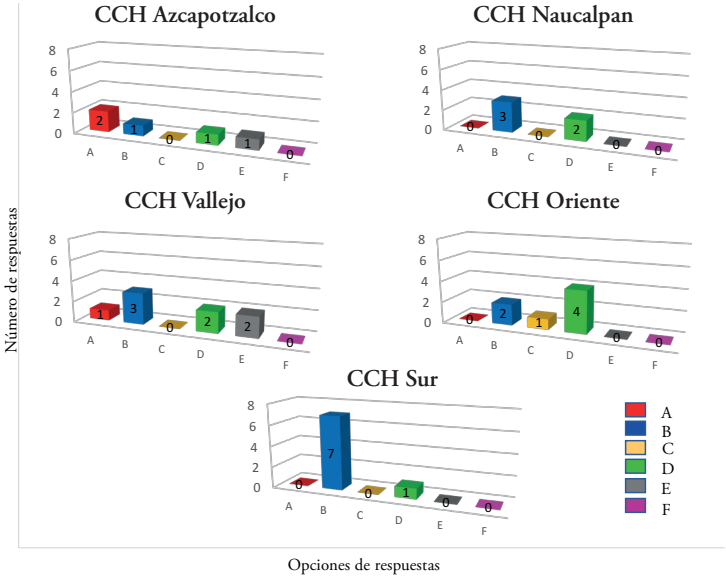
1. Del plantel Azcapotzalco, de cinco respuestas, tres afirman que el debate entre estudiantes es planeado. Un otro que es una actividad espontánea y otro que no es planeada ni espontánea porque no es algo propio de la lógica, sino de la retórica.
2. En el caso del plantel Naucalpan, la mayoría (4/5) contesta positivamente y uno no. Se considera que es parte de la concepción de la docencia.
3. En el plantel Vallejo, la mayoría (6/8) afirma que se planea, uno afirma que es espontánea y otro dice que ambas. Por tanto, para la mayoría, el debate se planea, pero es posible que surja espontáneamente.
4. Todos los profesores del plantel Oriente (7/7) contestan positivamente; el debate es planeado. Está en los contenidos del programa y se deciden procedimientos diversos para realizarlo.

En el plantel Sur, la mayoría (5/8) afirma que es planeado: uno afirma que son ambas posibilidades y otro no contesta. Otro señala que se aceptan las propuestas de los estudiantes, pero tal que les proporcione una educación filosófica. Algunos realizan el debate con base en algún texto de filosofía y otros con relación a películas o material videograbado o notas periodísticas. Los procedimientos para realizar el debate son dialécticos.

## Bloque 7

Pregunta 19. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de la argumentación de los estudiantes? Elija una de las opciones que conteste la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase.

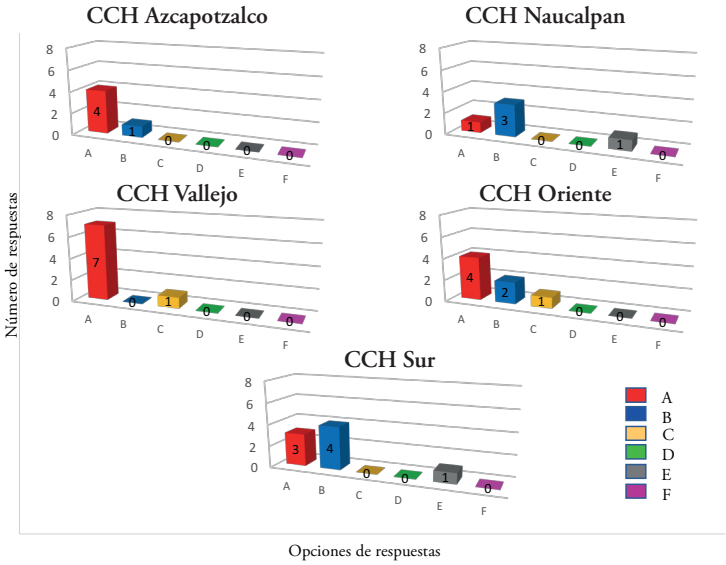
*Figura 16. Análisis específico. Bloque 7, pregunta 19.*



## Bloque 7

Pregunta 20. ¿En la planeación, realización y evaluación de su docencia hay alguna unidad o temática explícita para el aprendizaje de la argumentación? Elija una de las opciones que conteste la pregunta cruzando la letra que corresponda con su práctica en clase.

*Figura 17. Análisis específico. Bloque 7, pregunta 20.*




Retomamos aquí la descripción de la metodología para el análisis, sistematización y elaboración de gráficos de los datos obtenidos. Así que se hicieron diferentes hipótesis, comentarios, preguntas y observaciones. Estas observaciones, sugeridas por el análisis de los cuestionarios, son el resultado de cruce de preguntas que permite establecer relaciones entre varios aspectos de la práctica docente en la enseñanza de la filosofía. Los aspectos que relacionamos son los siguientes:

1. La definición utilizada de argumento.
2. La determinación de un buen argumento.
3. Las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico, primordialmente necesarias para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores.
4. Los propósitos del intercambio de razones.
5. El uso de contextos argumentativos dialógicos.
6. La práctica argumentativa entre los estudiantes-profesor y entre estudiante-estudiante.

Considera la necesidad de elaborar un Glosario para contar con conceptos básicos y claros en el análisis, es decir, nos basamos en autores como Toulmin, Van Eemeren, Vega Reñon, Marraud, Walton.

## Glosario

La elaboración del glosario respondió a la necesidad de unificar conceptos entre los integrantes del grupo de investigación. Así que en algunos casos planteamos respuestas a preguntas concretas que consideramos se refieren a los conceptos principales de nuestra indagación, mientras que en otros conceptualizamos las categorías usadas en el diseño del instrumento. De manera que las fuentes utilizadas para la elaboración del glosario son los textos de referencia utilizados especialmente en el apartado *Marco teórico* o *de Referencia* de *lógica informal* y presentados en la bibliografía al final del reporte de investigación.

## ¿Qué es argumentar?

*Argumentar* es dar razones para convencer a alguien de un punto de vista u opinión con la que no está de acuerdo. Por ello, la argumentación presupone que el destinatario no cree aquello de lo que se le quiere persuadir; es necesario que se manifieste como una diferencia de opinión, como una disensión, como una objeción o cuestiona-

miento a lo que el argumentador está afirmando.

> "Cuando una persona defiende una postura, está defendiendo una opinión o un 'punto de vista' que presuntamente no es compartido por el destinatario o por un tercero que quizás también esté asociado a ese destinatario." (Van Eemeren).

La "argumentación siempre surge en respuesta a, o en anticipación de, una diferencia de opinión". Argumentar es un intento de eliminar o reducir esa diferencia de opinión. La necesidad de argumentar surge en un contexto en el que siempre surgen dudas, oposiciones y objeciones.

"La argumentación se dirige básicamente a resolver una diferencia de opinión sobre la aceptabilidad de un punto de vista, apelando a la razonabilidad de las partes".

Argumentar es una práctica comunicativa cuya forma es el diálogo (Marraud, 2013). Un *diálogo* es una interacción verbal regulada en la que los participantes tratan de alcanzar un fin compartido intercambiando razones. Como se trata de un intercambio regulado, sujeto a reglas, los participantes en un diálogo están sujetos a determinadas obligaciones, como dar razón de sus aserciones, si se les pide, o responder a las objeciones y contraargumentos que puedan plantearse.

## Perspectivas sobre la argumentación

La argumentación puede estudiarse desde distintas perspectivas que corresponden a diferentes disciplinas. Puede verse como una función del lenguaje, cuyo estudio compete a la lingüística. El enfoque lingüístico de la argumentación pretende describir la función argumentativa del lenguaje. La lengua es un medio de construir discursos, antes que un medio para dar información sobre el mundo. La función argumentativa sería la función primaria del lenguaje, mientras que las demás, en particular la función informativa, serían

expresiones encubiertas de la pretensión fundamental de influir en la opinión de los demás.

La perspectiva retórica pone el acento en el auditorio, en los destinatarios de la argumentación. Se presenta como una pragmática o arte de la argumentación eficaz, pues estudia los procesos comunicativos inherentes a la argumentación, con los que se busca la adhesión del auditorio a las tesis defendidas.

La *dialéctica* es un método argumentativo basado en un diálogo entre varios participantes con opiniones distintas que buscan un acuerdo. El diálogo razonable o arte de la discusión razonable, consiste en argumentar correctamente para resolver diferencias de opinión y promover la discusión crítica. Una regla dialéctica básica es la siguiente: quien asevera debe dar razón de su aserción si se le pide (Marraud, 2013).

La *lógica* de los textos o discursos, en los que se presenta una estructura en la que se infiere una conclusión a partir de ciertos enunciados llamados premisas, dichas inferencias pueden considerarse válidas o inválidas, fuertes o débiles. La lógica informal puede considerarse como una rama de la lógica que tiene por objeto desarrollar estándares, criterios y procedimientos no-formales para el análisis, la interpretación, la evaluación, la crítica y la construcción de argumentaciones en el discurso cotidiano. La pregunta central de la lógica informal es: ¿qué es un buen argumento?

## ¿Qué es un argumento?

Los *argumentos*, como los razonamientos, son conjuntos de proposiciones. Por ejemplo:

> Cada persona que hace un buen trabajo debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo.
> Alicia es una persona que hace un buen trabajo.
> Por lo tanto, Alicia debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo.

Este razonamiento está formado de las siguientes proposiciones: "Cada persona que hace un buen trabajo debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo", "Alicia es una persona que hace un buen trabajo" y "Alicia debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo".

Las *proposiciones* son afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas; en esto difieren de las preguntas, las órdenes y las exclamaciones. Sólo es posible afirmar o negar proposiciones. Una pregunta puede ser hecha, una orden darse y una exclamación proferirse, pero ninguna de ellas puede ser afirmada o negada, ni se les puede juzgar como verdaderas o falsas. Aunque están formados por proposiciones, los razonamientos, como las órdenes o las apuestas, no son proposiciones, es decir, no expresan algo que pueda ser verdadero o falso.

En el razonamiento las proposiciones son usadas para un propósito diferente, a saber, derivar una conclusión a partir de ciertas premisas. En este caso, derivamos la afirmación "Alicia debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo" de las proposiciones "Cada persona que hace un buen trabajo debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo" y "Alicia es una persona que hace un buen trabajo".

La expresión "Por lo tanto" indica que la proposición "Alicia debe recibir pago regular que refleje el valor de su trabajo" es la conclusión, mientras que las premisas son las proposiciones que están antes de "Por lo tanto". Sin embargo, desde este punto de vista, esta relación de premisas y conclusión no es aún un argumento, pues lo que importa es la verdad o la falsedad de estas proposiciones para afirmar la verdad de la conclusión. La teoría lógica tradicionalmente ha tendido a acentuar las relaciones semánticas, es decir, relaciones entre conjuntos de proposiciones verdaderas o falsas; un razonamiento es un conjunto de proposiciones, ni más o ni menos.

Una relación de premisas y conclusión se convierte en un argumento en cuanto entra en un contexto de diálogo, donde la conclusión de un argumentista es contraria de la conclusión de otro. Por ejemplo, cuando alguien afirma: "La propina es buena, ya que premia la excelencia del servicio. Si se premia la excelencia, esto condu-

ce a un mejor esfuerzo y a un mejor trabajo. Por lo tanto, la propina debe mantenerse como una práctica." Pero hay otra persona que no está de acuerdo con esa conclusión y argumenta lo siguiente: "Si una persona está haciendo un buen trabajo, debe recibir pago regular que refleja el valor del trabajo. Un trabajador no debe tener que depender de los caprichos de sus clientes para obtener un salario justo. Por lo tanto, la propina no debe mantenerse como una práctica" (Walton, 2008).

La conclusión del primer argumentista es que la propina debe mantenerse como una práctica (precedida por la expresión "por lo tanto") y es contraria de la conclusión del segundo (precedida por la misma expresión indicadora de conclusión), la propina no debe mantenerse como una práctica.

La lógica informal estudia el uso de estas proposiciones por un argumentista para lograr un objetivo del diálogo al razonar con un segundo participante en el diálogo. Un tipo común e importante de objetivo es convencer o persuadir con éxito a otro discutidor, con quien el primer argumentista participa en un diálogo razonado. En el contexto más amplio de diálogo, un argumento es una afirmación que, según los procedimientos apropiados del diálogo razonable, debe ser relevante para demostrar o establecer la conclusión del argumentista en cuestión.

Desde el enfoque de la lógica tradicional, un razonamiento es un conjunto de proposiciones y lo que importa es:

*a)* La relación inferencial lógica entre premisas y conclusión, de tal forma que pueda decirse si esa relación es válida o no válida.
*b)* La verdad o la falsedad de estas proposiciones sólo importa cuando de verdad se pasa a verdad. Es decir que, el paso de premisas verdaderas, con una inferencia lógica válida garantice la verdad de la proposición llama conclusión.

La lógica semántica, entonces, se refiere centralmente a las proposiciones que componen un argumento.

La lógica pragmática se refiere al uso razonado de las proposiciones en un diálogo para llevar a cabo un objetivo, por ejemplo, para construir o refutar un caso, para apoyar a uno de los lados de un tema polémico en un contexto de diálogo. Se refiere a lo que se hace con esas proposiciones en un contexto de diálogo, qué uso se hace de ellas, para convencer a otro argumentista (Walton).

## ¿Cuál es la función de un argumento?

Entendemos por argumento un discurso en el que el autor expresa una afirmación, que ha sido cuestionada u objetada, y ofrece una o más razones para sustentarla. El objetivo de ese discurso es tratar de convencer al destinatario de que acepte la conclusión por las razones y consideraciones aducidas, en un contexto de diálogo.

La estructura de los argumentos refleja su finalidad. Si se trata de persuadir con razones, en el discurso aparecerán enunciados que expresan razones, llamados "premisas", y otros.

El inicio de la argumentación es una diferencia de opinión en la que los puntos de vista abordados pueden corresponder a cualquier tipo de temas y pueden ser descriptivos, prescriptivos o valorativos. La discrepancia puede referirse a qué creer, qué tener por verdadero, a una afirmación sobre un estado factual de acontecimientos o descriptiva ("el tamaño de Canadá es menor al que aparenta en un mapa"), qué preferir o valorar ("tal cosa es buena o mala"). También puede referirse a un juicio valorativo sobre la calidad ética o estética de algo ("La puesta en escena de *Viridiana* de Buñuel es falsamente simple, es tremendamente elegante y elaborada"), a la pregunta qué hacer, o a una incitación prescriptiva a hacer algo ("usted no debería hacerse acompañar de desconocidos"). Todo esto puede simultáneamente cuestionarse en un discurso argumentativo. Se puede problematizar tanto con puntos de vista de este tipo haya, como con diversos tipos de argumentos para defenderlos. Estos temas (tipo de argumentaciones) pueden encontrarse en todos los ámbitos de la vida, desde el ámbito familiar y educativo hasta en las esferas políticas y jurídicas.

En los argumentos, los enunciados expresan la tesis de la se quiere persuadir al destinatario, estos enunciados son llamados "conclusiones"; es decir usamos razones para justificar creencias, acciones o valoraciones. De acuerdo con su tesis, pueden distinguirse los tres tipos de argumentos arriba descritos y ejemplificados:

*a)* Argumentos teóricos, que responden a la pregunta qué creer, qué tener por verdadero. Su conclusión es una afirmación de hecho.
*b)* Argumentos prácticos: responden a la pregunta qué hacer y su conclusión es una recomendación o una orden (haz tal cosa o no la hagas).
*c)* Argumentos valorativos: responden a la pregunta qué preferir o valorar.

## ¿Cómo detectar un argumento?

En un texto argumentativo se dan razones a favor o en contra de una tesis para intentar convencer o persuadir racionalmente a la audiencia. Los enunciados que expresan las razones a favor o en contra de la tesis reciben el nombre de *premisas*, mientras que el enunciado que expresa la tesis es llamado *conclusión*. Nótese que "premisa" y "conclusión" designan los términos de una relación: un enunciado funciona como premisa con respecto a otro enunciado que funciona como conclusión con respecto a la o las premisas.

Una de las formas en las que se puede identificar esta estructura es enunciar en el texto primero la conclusión y, a continuación –tras un punto y seguido–, las premisas que la sustentan. Del mismo modo, el texto puede empezar con las razones que sustentan la conclusión, lo que se indica generalmente con "por lo tanto", que hace depender al enunciado que la sigue de los enunciados anteriores, es decir, la conclusión.

Todos los electores son mayores de edad.
Pedro es elector.
Por lo tanto, Pedro es mayor de edad.

Tomadas como un todo, estas aseveraciones no expresan algo que sea verdadero o falso. Son usadas para un propósito diferente, a saber: derivar una conclusión de ciertas premisas. Aunque los argumentos estén construidos de proposiciones, sin embargo, no son sólo una lista de proposiciones. La expresión "por lo tanto" convierte esas sentencias en un argumento al señalar que la proposición o proposiciones que van antes de ella son ofrecidas como razones para esta conclusión.

De este modo, con la expresión "por lo tanto" introducimos una estructura que convierte una serie de proposiciones en un razonamiento. Esta estructura puede ser descrita con los términos "premisa" y "conclusión". La conclusión de un razonamiento es la proposición que se afirma sobre la base de las otras proposiciones del mismo y, a su vez, estas proposiciones de las que se afirma que brindan los elementos de juicio o las razones para aceptar la conclusión son las premisas del razonamiento.

Es así como una tesis siempre tiene el estatus de conclusión. La mera presencia de argumentos, de tesis y razones o de premisas y conclusiones en un texto no lo convierte en argumentativo, pues para eso hace falta, además, que la persuasión racional sea la intención comunicativa principal.

## ¿Cuáles son los términos que nos permiten introducir una estructura argumentativa en el lenguaje?

Además de "por lo tanto" se pueden usar otros términos para introducir una estructura argumentativa, es decir, de convertir una serie de proposiciones en un razonamiento. He aquí una:

Juan no puede votar, pues todos los electores son mayores de edad y Juan no es mayor de edad.

Esto produce un nuevo argumento, pero en el que la conclusión es seguida por las premisas ofrecidas como su fundamento. Nótese que la palabra "pues" opera en rigurosa oposición a "por lo tanto". La expresión "por lo tanto" es un indicador de conclusión, porque indica que la proposición que sigue es una conclusión. En contraste

con esto, “pues” es un indicador de razón o premisa, porque indica que la proposición o proposiciones que le siguen son razones. En nuestro ejemplo, la conclusión está antes de la palabra “pues”.

Muchos otros términos son usados para introducir una estructura argumentativa en el lenguaje, para indicar razones o conclusiones. He aquí una lista parcial. Indicadores de razón: “pues’, “puesto que”, “porque, “ya que”, “en efecto”.

Indicadores de conclusión: “por lo tanto”, “entonces”, “de este modo”, “así’, “de aquí que”, “de acuerdo con” “en consecuencia”, “por consiguiente”.

Llamaremos a tales términos conectivos de garantía, porque en varios sentidos cada uno de ellos presenta una o más proposiciones, como la garantía o fundamento para alguna otra proposición.

Es importante notar que esas palabras no siempre son usadas como conectivos garantes, esto es, como términos que introducen una estructura argumentativa. Las expresiones “entonces” y “luego” son frecuentemente usadas como indicadores de tiempo, como en: “Él es un ciudadano mexicano luego de casarse con una mexicana” y “En la noche él tendrá hambre entonces comerá un pan”. Puesto que algunos de estos términos tienen varios significados, no es posible identificar los conectivos garantes de manera mecánica con sólo ver las palabras. Es necesario examinar el significado de las palabras en el contexto en el que se encuentran. Una prueba sobre si una palabra funciona como una conectiva garante en una particular sentencia, es si puede ser sustituida por otra conectiva garante sin cambiar el significado del enunciado. En el primer ejemplo, no tiene sentido decir: “Él es ciudadano mexicano por lo tanto de casarse con una mexicana”.

Hay varios modos de introducir una estructura argumentativa en nuestro lenguaje. Podemos también indicar conclusiones al usar ciertas expresiones explícitas. Si alguien dice: “concluyo que…” le da a las palabras que siguen el estatus de conclusión. Si más pretenciosamente, alguno dice, “aquí he basado mi argumento en la afirmación de que”, lo que viene a continuación es una premisa. De hecho, una amplia variedad de frases está disponible para señalar que

un argumento ha sido presentado. He aquí una pequeña muestra: "De lo cual se sigue que..." "De lo cual podemos concluir que..." "De lo cual podemos ver que...", "Lo que nos muestra que...", "Lo cual establece que..."

Estos son indicadores de conclusión, pero pueden ser convertidos en indicadores de razón muy fácilmente: "Lo que se sigue del hecho que...", "Lo que podemos concluir del hecho que...", entre otros. Examinar argumentos concretos nos mostraría que esta lista puede ser extendida casi indefinidamente.

## ¿Cuándo un razonamiento es válido?

Para determinar que un argumento es un buen argumento es necesario, primero, identificar las premisas y la conclusión, así como restablecer el texto completo del argumento. Una vez hecho esto, el siguiente paso para establecer si el argumento es válido o no, es saber si la conclusión se sigue lógicamente de las premisas. Un argumento es válido en caso de que sus premisas sean verdaderas y la conclusión sea también verdadera. Esto quiere decir que de premisas verdaderas se siguen conclusiones verdaderas.

Esto indica obviamente que la *validez* no es lo mismo que la *verdad*.

Por ejemplo, supongamos que las premisas del siguiente argumento son verdaderas:

"Todos los electores son mayores de edad"
"Pedro es elector"
De estas premisas se sigue la conclusión verdadera:
"Por lo tanto, Pedro es mayor de edad"

## Buen argumento, siguiendo a Toulmin (2007)

Un argumento se puede expresar de diferentes formas.Y una forma puede ser más transparente que otras, es decir, mostrar de modo más explícito si el argumento es buen argumento o no; dejando ver

cuáles son las razones en las que se apoya y su peso en la conclusión. La forma estándar de estructurar un argumento (premisa mayor, premisa menor y conclusión) es muy simple; se pueden mostrar o clasificar todos los elementos de un argumento en los elementos de la forma estándar. Sin embargo, esta simplicidad no indica que sea más transparente. Toulmin (2007) propone la analogía jurídica para exponer los argumentos de manera transparente desde el punto de vista lógico. Se inicia con el enunciado de un problema sobre el que no se ha llegado a un acuerdo. Luego se enuncia la conclusión o afirmación que responde al problema. Si la afirmación es puesta en duda, se debe mostrar la capacidad para apoyarla: probar y demostrar que estaba justificada. Dada esta elaboración inicial de un argumento, plantea cómo exponer el argumento, afirmación o conclusión cuyo valor está en duda y con datos, es decir, elementos justificatorios que se alegan como base de la afirmación.

Hay dos formas en las que se puede poner en duda la conclusión. Se puede alegar la insuficiencia de datos, ¿Con qué otro dato se cuenta?; o se puede poner en duda la legitimidad del paso de los datos a la conclusión: ¿Qué relación hay entre los datos ofrecidos y la conclusión?, ¿cómo se ha llegado de los datos a la conclusión?, ¿el paso de los datos a la conclusión es apropiado y legitimo? Por ello, son necesario enunciados hipotéticos que actúen como puente entre los datos y la conclusión, llamados *garantías*. Ciertos datos nos permiten extraer una determinada conclusión o realizar determinadas afirmaciones.

Un buen argumento es el que tiene premisas apropiadas que sustentan adecuadamente su conclusión (Marraud, 2013). Un buen argumento tiene premisas apropiadas e inferencia adecuada. La definición tradicional deductivista de buen argumento establece que un argumento es sólido, si y sólo si, sus premisas son verdaderas y su conclusión se sigue lógicamente de ellas. Por otro lado, la definición estándar en lógica informal afirma que un argumento es convincente, si y sólo si, sus premisas son aceptables, son relevantes para la conclusión y le brindan un apoyo suficiente.

La definición de buen argumento a un nivel dialéctico debe incluir tres tipos de requisitos: referidos a las premisas, a la relación de las premisas con la conclusión y a la relación del propio argumento con otros argumentos concurrentes. Los enunciados de un texto argumentativo se integran en una estrategia argumentativa, a favor o en contra de una tesis.

## ¿Cuándo son apropiadas las premisas?

Se han dado muchas respuestas distintas a esta pregunta: cuando son verdaderas, cuando son conocidas, cuando están justificadas, cuando son aceptadas o aceptables para la audiencia, cuando son presumibles, etcétera. También se han propuesto combinaciones de esos requisitos, como la verdad y la aceptabilidad.

El requisito de *verdad* aparece en el concepto de argumento sólido, tradicionalmente asociado con el deductivismo. No obstante, la tesis central deductivista es que todo argumento tiene que ser analizado como una inferencia deductiva. El deductivismo defiende un criterio de adecuación de las inferencias y no de las premisas; su asociación con la exigencia de premisas verdaderas es un accidente histórico.

Según un criterio epistémico, las premisas son apropiadas si son conocidas por alguien como una proposición verdadera, y cree en su verdad y está justificado a creerla. Las premisas pueden ser creídas o conocidas por unos y no por otros, entonces serán apropiadas para los primeros e inapropiadas para los segundos. De este modo se abren algunas posibilidades: exigir que las premisas sean conocidas por el argumentador, que sean conocidas por la audiencia, que sean de conocimiento común, etcétera. Además, lo que una persona sabe cambia con el tiempo, de manera que la adecuación de las premisas aparece ahora como una relación entre una proposición, un sujeto y un momento dado.

Pueden formularse criterios epistémicos más débiles eliminando el requisito de verdad y reteniendo los otros dos requisitos, pues a diferencia de la verdad, la *justificación* y la *creencia* admiten grados.

Podría afirmarse que las premisas son apropiadas para una audiencia determinada si esa audiencia cree justificadamente que son o pueden ser verdaderas.

Otros criterios son los retóricos y dialécticos; se refieren más que a la proposición, a su buen o mal uso en una situación argumentativa dada. Según los criterios retóricos por premisa aceptable hay que entender aceptable para la audiencia. En lo que respecta a los criterios dialécticos, apelan a nociones como presunción o carga de la prueba. Una premisa será dialécticamente adecuada si existe, en la situación argumentativa en la que es propuesta, una presunción en su favor. Una proposición es una presunción en un momento dado de un intercambio dialéctico si y sólo si en ese momento las partes están obligadas a concederla o a argumentar en su contra. Así, la carga de la prueba corresponde a quien rechaza la presunción; mientras la presunción no sea explícitamente rechazada es legítimo darla por aceptada.

## Distinción entre la suficiencia local y general

Marraud señala que la suficiencia local consiste en la propiedad de las premisas de un argumento de proporcionar los fundamentos necesarios para hacer razonable creer en la conclusión, con la que están adecuadamente conectadas. La suficiencia general surge de la naturaleza dialéctica de la argumentación y se refiere a la evaluación de las objeciones estándar a la posición defendida. La suficiencia local no permite elegir entre dos argumentos con premisas aceptables y adecuadamente conectadas con sus respectivas conclusiones.

## Los contrargumentos

La refutación es una estrategia argumentativa que consiste en presentar un argumento antiorientado que el argumentador considera más fuerte que el argumento inicial. Cuando dos argumentos tienen conclusiones contrarias o contradictorias y sus premisas son simultáneamente aceptables, uno es más fuerte que otro si al con-

siderarse conjuntamente, el primero impone su conclusión al segundo, porque tienen en cuenta información adicional, evidencia o mayor especificidad. Para construir un contrargumento es necesario señalar una excepción y, por tanto, la garantía no es aplicable. Entendemos por objeción al cuestionamiento o puesta en duda de las premisas de un argumento. Y, por último, una recusación consiste en cuestionar el paso de las premisas a la conclusión, poner en duda que la conclusión se siga de las premisas.

## La fuerza argumentativa

Un argumento es convincente en una situación argumentativa si resiste a las objeciones y los contrargumentos. Un argumento puede ser más o menos fuerte, suficiente o insuficiente, dependiendo de con qué argumentos se compare. Lo que hace razonable una conclusión no es sólo que las premisas la hagan más o menos probable, sino la ausencia de argumentos más fuertes en contra.

La fuerza de los argumentos está dada con los siguientes criterios, con base en los autores citados (Marraud, Toulmin y Perelman; versión libre). Las garantías confieren diversos grados de fuerza a las conclusiones que justifican, si permiten aceptar una afirmación de manera inequívoca "necesariamente" matiza la conclusión. Otras permiten dar el paso de los datos a la conclusión de manera provisional o sujeta a condiciones, excepciones o matizaciones, son necesarios términos modales "probablemente", "presumiblemente". El *Matizador modal* (M) indica la fuerza conferida por la garantía al paso de los datos a la conclusión. ¿Por qué la autoridad de la conclusión debe ser aceptada en general? El respaldo de las garantías (R) da certeza a la autoridad y vigencia; se expresan en forma de enunciados categóricos sobre hechos.

## Contextos dialógicos

Una de las más claras y completas exposiciones sobre el diálogo se la debemos a Walton (2008). El diálogo es una secuencia de in-

tercambio de mensajes y actos de habla entre dos (o más) participantes, aunque el diálogo puede aparecer como un intercambio de preguntas y respuestas entre dos partes. Todo diálogo tiene un objetivo y requiere la cooperación de los participantes para cumplir con la meta. Esto significa que cada participante tiene la obligación de tomar medidas para cumplir su objetivo en el diálogo, así como la obligación de cooperar con el cumplimiento del objetivo del otro participante.

Un contexto de diálogo es la *disputa* personal, caracterizado por un agresivo ataque personal, intensificando por la apelación a las emociones y el deseo de ganar la discusión a toda costa. La disputa se caracteriza por amargas recriminaciones y una pérdida de perspectiva equilibrada que posteriormente desemboca en la culpa por los ataques personales excesivos que no se querían decir o no se merecían. El objetivo de la querella es que cada argumentador ataque o "golpee" a su adversario a toda costa, por cualquier medio, sea razonable, justo o no. Así, la querella se caracteriza por el uso de falacias de ataque *ad hominem* en lugar de los argumentos y por los argumentos emocionales que no se juzgan relevantes para los estándares más razonables del argumento.

Otro contexto del diálogo es el *debate* (forense). El debate forense es más regulado que la disputa. En un debate hay jueces o árbitros que deciden, tal vez mediante el voto, qué lado tiene el mejor argumento. El debate se rige por normas de procedimiento que determinan cuándo puede hablar y por cuánto tiempo cada argumentador. Además, algunos debates son controlados por reglas que no permiten las formas más graves de ataque personal y otras tácticas agresivas o falaces.

Sin embargo, las reglas del debate forense son a menudo muy permisivas y pueden admitir todo tipo de argumentos falaces. A veces, alusiones personales muy dañinas están permitidas en las preguntas y el replicante puede verse en apuros para responder a preguntas muy agresivas. Tales movimientos falaces no sólo pueden ser tolerados, sino incluso elogiados como una buena táctica

de debate. Es evidente que el debate está un paso por encima de la disputa personal, desde el punto de vista de la lógica. Sin embargo, el propósito fundamental del debate forense es obtener una victoria verbal en contra de su oponente, impresionando a la audiencia (o árbitro) del debate, aunque para ello se usen argumentos falaces y ataques personales.

Un tercer contexto de la discusión es el del *diálogo persuasivo*, a veces también llamado *discusión crítica*. En este tipo de diálogo existen dos participantes, cada uno de los cuales se propone probar una tesis (conclusión). El principal método de persuasión es el diálogo para que cada participante pruebe su propia tesis por medio de las reglas de inferencia que concede el otro participante. Si usted y yo estamos comprometidos en el diálogo persuasivo, mi objetivo es persuadirlo de mi tesis, de ahí que mi obligación debe ser probar que la tesis se sigue de las premisas que acepta o se ha comprometido a aceptar. Su obligación es demostrar su tesis a partir de premisas que acepto y me comprometo a ello.

A pesar de que la obligación principal de un participante en el diálogo persuasivo es demostrar su tesis a partir de las concesiones del otro participante, también existe una obligación secundaria a cooperar con los intentos de los otros participantes de demostrar su tesis. Esta obligación requiere dar respuestas útiles y honestas a las preguntas de los otros participantes, a fin de permitirle extraer los compromisos de su parte en el diálogo que, luego, pueden ser utilizados como premisas en sus argumentos. El argumento en el diálogo persuasivo se basa en las concesiones de la otra parte, y un participante es libre de conceder cualquier proposición que le importe.

## Bibliografía consultada

Johnson, R. H. y Blair, J. A. (2006) *Logical self-defense*, Nueva York: International Debate Education Association.

Marraud, Hubert (2013) *¿Es Lógic@? Análisis y evaluación de argumentos,* Madrid: Cátedra.

Pereda, Carlos (1994) *Vértigos argumentales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
—(2006) "Teorías de la argumentación", en León Olivé, *Racionalidad epistémica.* Revista Iberoamericana de Filosofía, Madrid: Editorial Trotta.
Perelman, Chaim (1994) *Tratado de la Argumentación. Nueva retórica,* Madrid: Gredos.
Toulmin, Stephen E. (2007) *Los usos de la argumentación*. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Barcelona: Ediciones Península.
Van Eemeren, Frans H. (2012) *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo,* Cristián Santibáñez Yáñez y María Elena Molina (traductores), Madrid-México: Plaza y Valdés.
Vega Reñón, Luis y Paula Olmos Gómez (2011) *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, Barcelona: Trotta.
Vega Reñón, Luis (2006) *Si de argumentar se trata*, Barcelona: Montesinos.
Walton, Douglas (2008) *Informal Logic. A pragmatic approach*, 2a ed. University of Winnipeg, Cambridge University Press, New York.: Published in the United States of America by

A partir de lo anterior, se llegó a las siguientes conclusiones que se presentan en el apartado subsecuente y que dan cuenta del tránsito del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo.

# RESULTADOS DEL EXAMEN CRÍTICO

*Los resultados cuantitativos y cualitativos surgen de la interpretación y comprensión de la sistematización de datos obtenidos a través del cuestionario y del análisis crítico de las respuestas.*

Con el propósito de actualizar y complementar la formación recibida en lógica formal, —si bien dicha formación es necesaria, no es suficiente para la evaluación de buenos argumentos en el debate y la reflexión filosófica— se consideró necesaria una formación docente de la cual enunciamos líneas generales, llamada justificación, que retome este aprendizaje de la lógica en cuanto a la forma lógica, premisa y conclusión. Análogamente, para el análisis y evaluación de argumentos se pueden usar razones/tesis. A fin de que su enseñanza no sea ajena a la reflexión filosófica e inaplicable al debate filosófico y no filosófico. Ya que son proclives a usar contextos argumentativos dialógicos; lo que permite suponer que para el análisis y evaluación de argumentos se requiere contar con herramientas provenientes de la lingüística, retórica, dialéctica y lógica informal.

## Concepción de argumento y el criterio de un buen argumento

¿Hay vinculación entre la concepción de argumento y el criterio con el que se determina un buen argumento?

Este bloque integra las preguntas 1, 3 y 17 cuyos conceptos clave son: argumento, análisis de argumento, criterios de evaluación de argumentos y habilidades argumentativas para su aplicación en diversos ámbitos filosóficos y no-filosóficos.

La respuesta a esta primera pregunta no es unívoca, pues en algunos casos hay vinculación entre la concepción de argumento y el criterio con el que se determina un buen argumento, pero en otros

no existe tal vínculo. Predomina la definición de argumento como *la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas* y, en algunos casos, existe correspondencia entre este concepto utilizado y la forma en la que se determina un buen argumento con el criterio de la validez. Sin embargo, en otros casos se determina un buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación (RSA); para este criterio sería apropiada la definición de argumento como *conjunto de enunciados en el que unos dan sustento a otra afirmación.*

¿Qué significado tiene esta relación equívoca entre la concepción de argumento y el criterio con el que se determina un buen argumento para la docencia de la filosofía? En la enseñanza de la filosofía, en las estrategias de aprendizaje, se utilizan contextos argumentativos. Sin embargo, la definición de argumento *como la inferencia deductiva de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas* no es aplicable satisfactoriamente en contextos argumentativos dialógicos utilizados en las estrategias para el logro de los aprendizajes. Al parecer, no tiene sentido que la noción de argumento no pueda ser utilizada en diversos contextos argumentativos.

## Práctica docente, uso de contextos argumentativos dialógicos y buen argumento: actitudes

¿En la práctica docente hay relación entre el uso de contextos argumentativos dialógicos y la aplicación de un criterio para determinar un buen argumento?

Las preguntas 2, 6, 8, 15, 18 y 20 tienen como temática principal: contexto argumentativo dialógico, intercambio de razones, métodos, habilidades transversales, habilidades argumentativas y actitudes filosóficas y la ubicación de la enseñanza–aprendizaje de la argumentación en el programa de Filosofía. También la respuesta a esta pregunta no es unívoca, ya que en la mayoría de los casos en la práctica docente no hay relación entre el uso de contextos argumen-

tativos dialógicos y la aplicación de un criterio para determinar un buen argumento, mientras que en otros casos el criterio para determinar un buen argumento es aplicable. En efecto, la determinación de buen argumento con el criterio de validez no es aplicable en el uso de contextos argumentativos dialógicos en las estrategias para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, la determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación es aplicable en contextos argumentativos dialógicos.

## Habilidades o destrezas argumentativas y formación de buenos argumentadores

¿En la concepción de habilidades o destrezas argumentativas se revela la intención de formar a los alumnos como buenos argumentadores?

Los conceptos clave en el conjunto de las preguntas 3, 4, 5, 7, 14, 16 y 18 son: habilidades argumentativas, buenos argumentadores, enseñanza de la filosofía y materiales didácticos para el tratamiento de contenidos educativos del programa de Filosofía. También lo pueden ser para otras asignaturas.

Retomando la pregunta inicial de este apartado, la respuesta es sí, en cuanto a las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico, predomina la afirmación de identificar la tesis principal y las razones que la sustentan.

¿Hay relación entre la idea que se tiene de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico primordialmente necesaria para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores y la idea de argumento?

Esta habilidad o destreza argumentativa no corresponde con la definición predominante de argumento como la *inferencia deductiva de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas*, sino con la definición de argumento como *conjunto de enunciados (razones) en el que unos dan sustento a otra afirmación (tesis o hipótesis).* En los casos en los que se determina un buen argu-

mento con el criterio de validez tampoco hay correspondencia. Con todo, hay en los casos en los que se determina un buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

Respecto de los contenidos y los autores o materiales bibliográficos que se proponen para desarrollar los aprendizajes argumentativos, en algunos casos no se propone ninguno para desarrollar los aprendizajes argumentativos. En otros casos no se proponen contenidos, pero sí autores y materiales bibliográficos, por ejemplo, *Introducción a la lógica* de Copy, que corresponde con la definición dominante de argumento *como la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de premisas* y con la determinación de buen argumento con el criterio de la validez. Sin embargo, no corresponde en los casos en los que se determina el buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

En los casos en los que se proponen contenidos y autores o materiales bibliográficos para desarrollar los aprendizajes argumentativos, éstos son: elementos constitutivos de un argumento, tipos de argumentos, tipos de razonamientos y malos argumentos o falacias. Los materiales bibliográficos se refieren a la argumentación, a las falacias, a la lógica, a la enseñanza mediante el debate, a cómo ganar una discusión o el arte de tener la razón; no corresponden con su definición de argumento como la inferencia deductiva de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas; no obstante, en algunos casos corresponden a la determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

## Intercambio de razones, desarrollo de habilidades argumentativas o de razonamiento lógico

Partimos de la siguiente pregunta: ¿Hay relación entre el propósito del intercambio de razones y el desarrollo de habilidades argumentativas o de razonamiento lógico primordiales para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores?

Las preguntas, 3, 4 y 6 indagan por las habilidades argumenta-

tivas y el razonamiento lógico con vinculación al intercambio de razones y al criterio de evaluación de buenos argumentos, es decir, hace énfasis en la identificación del tipo de relación inferencial como criterio para hablar de buenos argumentadores.

Las respuestas de los entrevistados arrojaron que no hay concordancia entre los propósitos del intercambio de razones y lo que se afirma que son las habilidades o destrezas argumentativas.

A su vez, no hay correspondencia entre lo que se dice que son esas habilidades y las destrezas, y las nociones de argumentos y de criterio para valorar los argumentos que debieran ser adecuados para el cumplimiento de lo que se manifiesta como propósito del intercambio.

En cuanto al propósito del intercambio de razones, mayoritariamente se determina como buscar la verdad; se vincula en algunos casos con identificar el tipo de relación inferencial lógica y en otros con identificar la tesis principal y las razones que la sustentan como una habilidad argumentativa o de razonamiento lógico primordiales para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores. En los casos en los que se establece identificar el tipo de relación inferencial lógica, como una de habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico primordiales, corresponde con la definición de argumento como la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas, mientras que en otros casos se relaciona con la determinación de buen argumento con el criterio de validez, pero no con la determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación.

En menor medida, se afirma que uno de los propósitos del intercambio de razones es llegar a acuerdos; se vincula erróneamente con la afirmación de que identificar la tesis principal y las razones que la sustentan es una de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico. Estas habilidades o destrezas argumentativas debieran ser las de establecer criterios para distinguir buenas razones de malas razones. Por otro lado, identificar la tesis principal y las razones que la sustentan no corresponde con su definición de ar-

gumento *como la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas.* Sin embargo, son consistentes con su determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y pertinencia.

¿Qué sentido tienen este conjunto de inadecuaciones entre intercambio de razones, desarrollo de habilidades argumentativas, nociones de argumentos y criterios para valorarlos?, ¿qué nos dicen? Sobre todo nos revelan algunas de las características de la práctica argumentativa de los docentes de filosofía.

## Debate entre estudiantes y el propósito del intercambio de razones

Iniciamos con la siguiente pregunta: ¿Hay una relación entre el debate entre estudiantes y la concepción del propósito del intercambio de razones?

Las preguntas 6, 9, 10 y 19 tienen como conceptos clave: intercambio de razones, debate, práctica y contextos argumentativos dialógicos.

La enseñanza de la filosofía contiene una práctica argumentativa entre estudiantes-profesor y entre estudiante-estudiante, así como el uso de contextos argumentativos dialógicos, como se puede corroborar en el programa de Filosofía I. Hay una coincidencia general entre el ejercicio de una práctica argumentativa entre estudiantes-profesor y entre estudiante-estudiante en clase, que corresponde con el uso de contextos argumentativos dialógicos. En general, se establece una relación entre el debate estudiante-estudiante como una actividad planeada con la búsqueda de la verdad como propósito del intercambio de razones; en mucho menor medida, se vincula con llegar a acuerdos. Aunque en pocos casos se reconoce el uso de contextos argumentativos dialógicos, también se afirma que el debate es una figura ajena a la lógica.

## Tipos de razonamiento, valoración de argumentos y reflexión filosófica

¿El uso frecuente de cierto tipo de razonamiento está relacionado con la valoración de argumentos como parte de la reflexión filosófica?

Este bloque integra las preguntas 1, 3 ,8 ,11 ,12, 13 y 17, cuyos tópicos principales son: tipos de razonamiento, valoración de argumentos, reflexión filosófica y enseñanza de la filosofía.

En las respuestas se afirma en general que hay uso frecuente de razonamientos deductivos e inductivos en el ejercicio de la reflexión filosófica, en concordancia con la definición de argumento *como la inferencia de una conclusión a partir de un conjunto de enunciados llamados premisas.* Sin embargo, no con la determinación de buen argumento con el criterio de validez.

Esta inconsistencia con el criterio de la validez se hace más evidente en el caso de los que afirman que también usan razonamientos analógicos, abductivos, prescriptivos o dialógicos argumentativos, ya que éstos coincidirían, en principio, con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación. Que en el uso de cierto tipo de razonamiento se concuerde con la noción de argumento, pero no con el criterio para determinar si es un buen razonamiento, implica que no se concibe la valoración de argumentos como parte de la reflexión filosófica.

Al señalar que usan diferentes argumentos y razonamientos, concuerdan con la intención de desarrollar habilidades argumentativas propias del estudio, comprensión y manejo de los problemas abordados en distintas áreas de la filosofía, como la ética, estética, ontología, epistemología, filosofía política, toda vez que dichos argumentos son recurrentes en las áreas mencionadas.

## Métodos racionales o lógicos, toma de decisiones y las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico

¿Qué relación se establece entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones y las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico, necesarias para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores?

Las preguntas del cuestionario (entrevista semiestructurada) integradas en este sector son la 5 y la 12.

En la mayoría de los casos, no se establece relación alguna entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones y las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico para lograr que los estudiantes sean buenos argumentadores.

Se afirma, por ejemplo, que el aprendizaje de la dialéctica es uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, pero no corresponde con la identificación del tipo de relación inferencial lógica, como una de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico.

Del mismo modo, se considera que el *método cartesiano* es uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, pero no corresponde con la afirmación de que identificar la tesis principal y las razones que la sustentan es una de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico.

En algunos casos no se trata del aprendizaje de uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, sino de un método empírico como contrastación de hipótesis y no corresponde con la afirmación de que identificar la tesis principal y las razones que la sustentan es una de las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico. En pocos casos se relacionan los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, análisis de método socrático, con el desarrollo de habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico, identificar la tesis principal y las razones que la sustentan.

¿Qué relación se establece entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones y el uso frecuente de razonamientos en la reflexión filosófica?

No hay concordancia entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones y el uso frecuente de razonamientos en la reflexión filosófica.

El aprendizaje de la dialéctica como uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, no corresponde con el uso frecuente de razonamientos deductivos en el ejercicio de la reflexión filosófica. El aprendizaje del análisis del método socrático, como uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, corresponde con el uso frecuente de razonamientos dialécticos/argumentativos en el ejercicio de la reflexión filosófica. El aprendizaje de contrastar hipótesis, como uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, no corresponde con el uso frecuente de razonamientos deductivos, inductivos, analógicos, abductivos, prescriptivos en el ejercicio de la reflexión filosófica. El aprendizaje del *método cartesiano*, racional, empírico, como uno de los métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, corresponde con el uso frecuente de razonamientos inductivo, deductivo, analógico, en el ejercicio de la reflexión filosófica.

¿Qué sentido tiene esta inadecuación entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, el uso frecuente de razonamientos en la reflexión filosófica y las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico? El único sentido que encontramos consiste en comprender que el aprendizaje de la lógica en el que nos formamos es ajeno a la toma de decisiones y al debate filosófico.

¿Se establece alguna relación entre el uso frecuente de razonamientos en la reflexión filosófica y la determinación de un buen argumento con un criterio específico?

El uso frecuente de razonamientos deductivos en el ejercicio de la reflexión filosófica no corresponde con la determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación. Sin embargo, corresponde con el uso frecuente de razonamientos

dialécticos/argumentativos en el ejercicio de la reflexión filosófica y su determinación de buen argumento con el criterio de relevancia, suficiencia y adecuación. Tampoco corresponde con el uso frecuente de razonamientos deductivos, inductivos, analógicos, abductivos, prescriptivos, en el ejercicio de la reflexión filosófica ni su determinación de buen argumento con el criterio de validez. Corresponde con el uso frecuente de razonamientos inductivo, deductivo, analógico, en el ejercicio de la reflexión filosófica, pero no con su determinación de buen argumento con el criterio de la validez.

## LAS CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Cabe aclarar que los seis integrantes del grupo de trabajo somos parte de la planta docente de Filosofía en el CCH, por lo que formamos parte del universo "sujetos de estudio de esta investigación cualitativa".

Se consideró que el método de la investigación acción (IA) es el más cercano al tipo de investigación que se realiza. La IA es un proceso en el que los sujetos investigados participamos como coinvestigadores de un problema que importa profundamente y sobre el cual se siente el compromiso de buscar soluciones al problema definido. Así, somos parte de la realidad y somos constructores del objeto de estudio de esta investigación.

De esta manera, los principios del paradigma epistémico y ontológico de esta investigación son: subjetividad-intersubjetividad, interpretación-transformación para el estudio de un tipo de realidad específico, como lo es la realidad del salón de clases.

La investigación cumple con los requerimientos y con los criterios para enmarcarla como una investigación social cualitativa, ya que se trata del ámbito de la investigación educativa en la que se asume la importancia de un procedimiento como el que se ha descrito, para conocer e interpretar comprensivamente el objeto de estudio. Realizamos una evaluación crítica de los resultados de la aplicación del instrumento que nos permitió recabar la información. Nos propusimos ir más allá de la recolección de datos y su sistematización.

Reflexionamos también sobre la importancia de interpretar y comprender por qué existe resistencia para la enseñanza de la argumentación, específicamente de la argumentación filosófica. Deliberamos acerca de las razones por las cuales se da esa resistencia entre los docentes. Todo esto lo pondremos a la consideración de nuestros pares. También presentamos una serie de lineamientos

generales para fundamentar una propuesta de formación docente sobre la argumentación como parte de lo que podría ser solución al problema real planteado.

Por lo anterior, consideramos que la IA es el marco en el que se inscribe nuestro trabajo.

# Algunos lineamientos para la propuesta de formación docente derivados del diagnóstico sobre la enseñanza–aprendizaje de la argumentación

Ante la pregunta: ¿por qué se omite la enseñanza de la argumentación como contenido específico, si en la práctica docente se utilizan diferentes formas de argumentar y la Filosofía es argumentación y contra argumentación?

En el reporte de investigación hemos concluido que entre los profesores que imparten filosofía en el Colegio hay resistencias para la enseñanza de la argumentación.

Al preguntarnos por las razones de estas resistencias, detectamos algunas posibles respuestas que enlistamos a continuación:

1. Se identifica argumentación con lógica formal. Los profesores difícilmente utilizan la lógica formal para el estudio y análisis de los problemas filosóficos.
2. En los estudios superiores los profesores recibimos una preparación en lógica formal principalmente.
3. Son escasos los estudios sobre lógica informal y en general hay una formación poco sólida sobre las teorías de la argumentación.

A partir de estas razones formulamos varias preguntas:

1. ¿Por qué se puede sostener que la lógica formal es insuficiente para abordar problemas filosóficos?
2. ¿Por qué es posible afirmar que la argumentación es necesaria en la enseñanza de la filosofía?

Estas son preguntas abiertas que requieren ser investigadas y formularse en distintas dimensiones.

1. Sobre la primera pregunta:

¿Por qué se puede sostener que la lógica formal es insuficiente para abordar problemas filosóficos?

*a)* La forma tradicional en que se aborda la lógica formal como técnica o como procedimiento difícilmente permite analizar textos filosóficos en el nivel de los estudiantes.
*b)* Se parte de supuestos, lugares comunes y creencias (¿obstáculos epistemológicos?) sobre la lógica formal que requieren ser analizados, pero que no contribuyen a incluirlos en un curso de argumentación, entre otros, los pensamientos, deseos, sentimientos y placeres pertenecen al ámbito de lo irracional (Pereda, 2006). La racionalidad sólo opera a través de la lógica formal.
*c)* El razonamiento, en especial el razonamiento científico y filosófico, parte de lo formal a lo concreto (concepto de razón austera) (Pereda, 2006).
*d)* Por otro lado, para la evaluación de los argumentos del lenguaje natural y del lenguaje filosófico son insuficientes las categorías de válido e inválido.

2. Sobre la segunda pregunta:

¿Por qué es posible afirmar que la argumentación es necesaria en la enseñanza de la filosofía?

*a)* Pensar filosóficamente requiere reflexionar sobre la creencia, la opinión y las verdades establecidas.
*b)* Toda vez que se hace una enunciación en la que se pretende que algo se admita, se debe estar dispuesto a ofrecer razones que

la apoyen: si el mismo enunciatario o uno diferente preguntan por esas razones, exponen dudas o cuestionan esa afirmación, es posible que se abra un diálogo argumentativo. Esto es, si hay disposición de las partes para ofrecer evidencias, para sostener lo que se dice, sobrevienen discursos o experimentos en los que la carga de la prueba recae en uno u otro participante. Este es el tipo de ejercicio que nos interesa como educadores, como profesores de Filosofía.

*c)* Partimos de que hay diferentes formas de resolver un conflicto, la violencia física o la amenaza es una de ellas; el ámbito educativo, incluso, no está exento del empleo de diversas formas de violencia. Con todo, asumimos que en el Colegio las prácticas argumentativas para dirimir diferencias o conflictos que se presentan en la ciencia y la filosofía, y en otros campos del saber, son una alternativa formativa en una sociedad en la que son frecuentes los hechos violentos. Por otro lado, no nos situamos al margen de formas de violencia que acompañan a la argumentación, pues en ocasiones ciertos procedimientos inhiben o llevan a vértigos argumentativos (Pereda, 1994) de los que es necesario tomar distancia, entre otras razones, porque vician la comunicación y desvían de los propósitos epistémicos o de acuerdos posibles. Al problematizar los vicios anunciados nos situamos en el horizonte de desarrollar virtudes epistémicas y habilidades argumentativas, apoyándonos en el ejercicio de reglas axiológicas y morfológicas para el diálogo argumentativo y para el debate. Al mismo tiempo, estos postulados forman parte de una propuesta en construcción sobre la importancia de la argumentación como uno de los fines deseables o como uno de los constituyentes centrales del perfil de egreso de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades.

*d)* Los apoyos deductivos que ofrece la lógica formal para entender y apreciar los razonamientos filosóficos no son suficientes. En los diálogos socráticos se buscaba refutar las respuestas de los

interlocutores de Sócrates, argumentando que llevaban a conclusiones inaceptables. Aristóteles, además de ver al *Organon* como herramienta, incluye las categorías de interpretación y en los tópicos, en las refutaciones sofísticas, donde hay una teoría de las falacias o de los argumentos engañosos. Si somos capaces de practicar en el aula con razonamientos inductivos que normalmente tienen como trasfondo una generalización, ello puede ayudar a conceptualizar, a aclarar los conceptos filosóficos, si somos capaces de apreciar los alcances y también las limitaciones de los razonamientos analógicos, como la metáfora de la caverna, comprenderemos mejor la argumentación filosófica, si somos capaces de entender que los razonamientos abductivos se pueden aplicar a distintos campos argumentativos, lo que nos permite ensayar en diferentes hipótesis e, incluso, cambiar de razonamientos, estaremos en mejores condiciones de enseñar y aprender a argumentar filosóficamente.

*e)* Muchas de las conclusiones filosóficas o tesis filosóficas no son universales ni necesarias, en especial las de la *filosofía práctica*, de la *ética*, la *estética* o *filosofía política*; son probables, plausibles; apelan al convencimiento o al acuerdo.

*f)* El conjunto de categorías que permite evaluar argumentos no se queda en lo válido o lo inválido: la pertinencia, suficiencia y relevancia; fuertes o débiles son también importantes. Como señala Carlos Pereda (1994), de los argumentos se puede decir que ayudan a revelar u ocultar, que son sagaces o miopes, penetrantes o superficiales, justos o distorsionadores, abridores de caminos u opresivos, sutiles o brutales, o darles una gradación, sutiles en parte o brutales en parte.

Los diversos enfoques sobre la argumentación, como la nueva retórica, la dialéctica, la lingüística, el enfoque comunicativo o la lógica informal, han incursionado en los ámbitos señalados. Pero lo más importante es que se han desarrollado conceptos, métodos,

reglas, procedimientos, que contribuyen a comprender y ejercitar la argumentación filosófica. Desde estas ideas podrían construirse los principales contenidos educativos de una propuesta de formación docente, ya que se trata de un ámbito interdisciplinario, emergente, que se está construyendo[6].

6 Confrontar Luis Vega Reñón y Paula Olmos Gómez, (Editores) (2011), *Lógica Informal*.

## PROPUESTA DE CONTENIDOS DE FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE CURSOS O DE UN DIPLOMADO CON FUNDAMENTO EN EL DIAGNÓSTICO REALIZADO Y EN LAS EXPERIENCIAS DEL SEMINARIO DE FILOSOFÍA INTERPLANTELES

Del diagnóstico realizado nos preguntamos:

¿Cuáles son las necesidades específicas que tienen los profesores de filosofía para enseñar argumentación?

En general:

Es importante propiciar una docencia de calidad que:

1. Estimule el contacto entre profesores y estudiantes.
2. Oriente la cooperación entre estudiantes.
3. Propicie el aprendizaje activo.
4. Proporcione retroalimentación, asesoría académica a tiempo.
5. Dedique tiempo a las tareas más relevantes.
6. Proyecte ante sus estudiantes expectativas elevadas.
7. Respete los diferentes talentos y formas de aprendizaje.

Específicamente hicimos la siguiente inferencia acerca de las necesidades de formación docente.

La docencia de la filosofía contiene una práctica argumentativa, caracterizada por:

1. El uso de contextos argumentativos dialógicos, en el que no hay una actividad o desarrollo de las destrezas de la valoración de argumentos.
2. Uno de los principales contextos argumentativos dialógicos usados para la enseñanza de la filosofía como reflexión es el debate. Sin embargo, en el ejercicio del debate no se desarrollan las habilidades de identificar los argumentos como razones que apoyan una tesis ni la del establecimiento de su estructura. ¿Qué sentido tiene que en un debate filosófico no se identifiquen los argumentos opuestos? ¿Qué sentido tiene que no se intente reconstruir su estructura ni lo que quieren decir sus enunciados? ¿Qué sentido tiene que en un debate no se evalúen los argumentos para establecer cuál es el mejor argumento en competencia?
3. No se relaciona el uso de algún tipo de argumento en la reflexión filosófica con la determinación de un buen argumento con un criterio de valoración específico. Si esto es así, entonces ¿la valoración de argumentos no forma parte de la reflexión filosófica contenida o puesta en acción en las grandes obras filosóficas?
4. El debate entre profesor y estudiantes, y entre estudiantes, es una práctica en la que no es claro cuáles son los propósitos, las habilidades y destrezas argumentativas, las nociones de argumento y su adecuación a criterios para valorarlos.
5. Hay una desvinculación entre la enseñanza de la lógica –valoración de argumentos– y la reflexión filosófica. El aprendizaje de la lógica en el que nos formamos es insuficiente para la toma de decisiones y al debate filosófico, como lo indica la inadecuación entre el aprendizaje de métodos racionales o lógicos para la toma de decisiones, el uso frecuente de razonamientos en la reflexión filosófica y las habilidades o destrezas argumentativas o de razonamiento lógico.
6. Esta práctica de casi todos los docentes de filosofía, presenta un conjunto de inadecuaciones entre intercambio de razones, desarrollo de habilidades argumentativas, nociones de argumentos y criterios para valorarlos.

7. En el ejercicio del debate como práctica argumentativa no se concibe la valoración de argumentos como parte de la reflexión filosófica, no obstante que el debate filosófico y el quehacer filosófico consisten en evaluar sistemáticamente argumentos.

Consideramos que una de las líneas de formación docente tendría como autores centrales, de modo disciplinario, a Toulmin, van Eemeren, Vega Reñon, Marraud, Walton.

Recapitulando, pensamos que sin dejar de cumplir con la normatividad del Colegio hemos transitado de un paradigma cuantitativo a uno cualitativo en la investigación social de tipo educativo que hemos realizado.

Nos ubicamos dentro del método de la Investigación Acción. Esto significa que no nos quedamos en la constatación de un estado de cosas de la *enseñanza–aprendizaje* de la argumentación filosófica, sino que pretendemos que haya cambios para mejorar y lograr un perfil de egreso adecuado a la situación social de los estudiantes y los requerimientos de la educación superior del siglo XXI.

# BIBLIOGRAFÍA


Aristóteles (2007a). *Tratados de lógica I y II.* Barcelona: Gredos. (2007b) *Retórica.* Barcelona: Gredos.

Ausubel, David P. (1976) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Campos Thomas, Tania (2013) *Cuando se tiene fe. El don de "los que saben" en una localidad de la Sierra Alta de Hidalgo. Una mirada reflexiva al pluralismo médico*. Tesis de Doctorado en Antropología, México: UNAM/FFYL/IIA.

Carretero, Mario (2009) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Castañeda Figueira, Sandra (2004) E*ducación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica.* Manual Moderno, México: Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias, Universidad Nacional Autónoma de México.

Castañeda, Sandra (Coord.) (1988) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI.* México: UNAM.

Castorina, José Antonio, *et al.* (2006) *Piaget en la educación: debate en torno de sus aportaciones,* México: Paidós.

Ceberio, Marcelo R. y Paul Watzlawick (1998) *La construcción del Universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, Barcelona: Editorial Herder.

Coll, César (1995) *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar,* México: Paidós.

Copi, Irving M. (1995) *Introducción a la lógica*, México: Limusa.

Corman, JW y GS Pappas (1990) *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*, México: Instituto de investigaciones Filosóficas, UNAM.

Deaño, Alfredo (1985) *Introducción a la lógica formal,* México: Alianza Editorial.

Delgado, J.M y Gutiérrez J. (Coords.) (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales,* Madrid: Editorial Síntesis.

Díaz Barriga, Frida (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida,* México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.

Hernández, Dorka, *et al. (*2012) Principales paradigmas de las ciencias sociales y la educación. Venezuela, Consulta: el 12/02/2015 en http://educacionyepistemologiauft.blogspot.mx/2012/03/principales-paradigmas-de-las-ciencias.html

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1996) *Constructivismo y aprendizaje escolar,* México: Castellanos editores.

Inhelder, B. y Bovet y Sinclair (2002) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento,* Madrid: Morata.

Johnson, R. H. y Blair, J. A. (2006) *Logical self-defense*. Nueva York: International Debate Education Association.

Leal Carretero, Fernando Miguel, Carlos Fernando Ramírez González y Víctor Manuel Favila Vega (2010) *Introducción a la teoría de la argumentación*, México: Universidad de Guadalajara.

Lipman, Matthew (2002) *Filosofía y educación*, Madrid: De la Torre.

Marraud, Hubert (2013) *¿Es Lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*, Madrid: Cátedra.

Martínez Miguélez, Miguel (2012) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, México: Trillas.
(2007) *El paradigma emergente, Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, México: Trillas.

Miranda Alonso, Tomás (1995) *El juego de la argumentación*, Madrid: De la Torre.

Monereo, C, A. Badia, M.V. Baixeras, *et al*. (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO,* Barcelona: Graó.

Morin, Edgar (2005) *Mis demonios*, Barcelona: Kairós.

Navarro, María (2009) *Interpretar y argumentar*, México: Plaza & Valdés.

Pereda, Carlos (1994) *Vértigos argumentales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
(2006) "Teorías de la argumentación", en León Olivé, *Racionalidad epistémica.* Revista Iberoamericana de Filosofía. Madrid: Editorial Trotta, .

Perelman, Chaim (1994) *Tratado de la argumentación. Nueva retórica,* Madrid: Gredos.

Peña, Lorenzo (1993) *Introducción a las lógicas no clásicas*, México: UNAM.

Pozo Municio, Juan Ignacio (1996) *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza Editorial.

Pozo Municio, Juan Ignacio y Yolanda Postigo Angón (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información,* Madrid: Edebé.

Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López (1999) *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada,* Madrid: Editorial EOS.

Stebbing, Susan (1969) *Introducción moderna a la lógica*, México: Fondo de Cultura Económica.

Suppes, Patrick y Sherleg Hill (1968) *Introducción a la lógica matemática*, Buenos Aires: Editorial Reverté.

Toulmin, Stephen E. (2007) *Los usos de la argumentación*, Barcelona: Ediciones Península.

Vargas, Alberto, Mauricio Beuchot, et al. (1986) *Argumentación y filosofía*, México: UAM–Iztapalapa.

Vega Reñon, Luis y Paula Olmos Gómez (2011) *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, Barcelona: Trotta.

Vega Reñon, Luis (2006) *Si de argumentar se trata*, Barcelona: Montesinos.

Walton, Douglas (2008) *Informal Logic. A Pragmatic Approach.* University of Winnipeg, New York: Cambridge University Press.

Yoris Villasana, Corina (2014) *Analogía y fuerza argumentativa*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Yuren Camarena, María Teresa (1994) *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores,* México: Trillas.

Zabala Vidiella, Antoni (2005) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención de la realidad,* Barcelona: Graó.

Zarzar Charur, Carlos (1988) *Grupos de aprendizaje*, México: Nueva Imagen.

Zemelman, Hugo (2012) *El conocimiento como desafío posible*, México: Instituto Politécnico Nacional.

## Cibergrafía

http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_enemar_2015_1424296793.pdf
http://educacionyepistemologiauft.blogspot.mx/2012/03/principales-paradigmas-de-las-ciencias.html
http://www.upncoahuayana.com/descargas/zemelman[1].pdf.

***Aportaciones para la enseñanza de la Filosofía. Reporte de investigación***
editado por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM,
en septiembre de 2019.

Se uso en la composición el tipo Adobe Garamond Pro 11 pts.

Coordinadora editorial: Mtra. Ma. Elena Pigenutt Galindo
Formación y Diseño de portada: Departamento de Actividades Editoriales
La portada ha sido diseñada usando imágenes de morhamedufmg en Pixabay.com
Corrección: Lic. Fernando Velasco Gallegos y Mtra. Lilia Cervantes Arias

Departamento de Control de Publicaciones e Imprenta:
Lic. Zaira Salinas Sierra
Tel: 5616 0946 y fax 5622 0023.