

Una didáctica de la argumentación para favorecer el pensamiento crítico.

Alvarez, Guadalupe y Matienzo, Teresita.

Cita:

Alvarez, Guadalupe y Matienzo, Teresita (2009). *Una didáctica de la argumentación para favorecer el pensamiento crítico*. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística,, 95-110.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/44>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/gdb>



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

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

Una didáctica de la argumentación para favorecer el pensamiento crítico **Argumentation pedagogy for promoting critical thinking**

Alvarez, Guadalupe

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de General Sarmiento

galvarez@ungs.edu.ar, ggalvarez@gmail.com

Matienco, Teresita

Universidad Nacional de Buenos Aires- Universidad Nacional de General Sarmiento

matienzo@ungs.edu.ar, terematienco@yahoo.es

Resumen: Enseñar a comprender y producir textos argumentativos a los alumnos que ingresan a la universidad es un desafío pedagógico. Creemos que esta enseñanza está ligada a la aptitud de pensar. Es frecuente que los alumnos no puedan relacionar adecuadamente los esquemas de razonamiento argumentativo de los textos académicos con los de los textos producidos en situaciones de la vida cotidiana. En este trabajo, presentamos los resultados de un proyecto llevado a cabo a través de un dispositivo para leer comprensivamente textos argumentativos, con el objeto de favorecer el pensamiento crítico. Se ha puesto en práctica con ingresantes a la Universidad Nacional de General Sarmiento. El proyecto partió de ejercicios sobre los esquemas argumentativos presentes en los textos de la vida cotidiana para gradualmente presentar textos más complejos. El dispositivo se elaboró sobre la base de la teoría de Toulmin (1958, 1972, 2003), considerando los fundamentos de la argumentación dados en las garantías y los soportes. Si se entiende el pensamiento crítico como la posibilidad de evaluar los argumentos propios y ajenos racionalmente, este dispositivo resulta una primera aproximación para lograr una metodología que apunte a la enseñanza de la argumentación como generadora de pensamiento crítico, dado que nos permite pensar y reconstruir los fundamentos de los argumentos y reconstruir los elementos implícitos.

Palabras clave: pensamiento crítico- didáctica de la argumentación- habilidades dispositivas- habilidades elaborativas y creativas

Abstract: Teaching comprehension and production of argumentative texts to students who begin their university studies is a pedagogic challenge. This teaching is related to thinking aptitude. Commonly students are unable to associate argumentative reasoning schemas of academic texts with the schemas of texts produced in daily life. The aim of this article is to present the results of a research project carried out through a device intended to enhance the comprehension of argumentative texts, thus promoting critical thinking. It was implemented with students entering the *Universidad Nacional de General Sarmiento*. The project started with exercises about argumentative schemas of daily life texts and then it presented texts of increasing complexity. The device was designed according to Toulmin's model (1958), considering argumentation rationales based on warrants and backings. If critical thinking is considered as the potential to evaluate one's own and others' arguments in a rational way, this device is an initial approach to achieve a methodology for teaching argumentation as a critical thinking "generator", as this allows us to think and reconstruct the foundations of argumentation.

Key words: critical thinking- argumentation pedagogy- disposition skills- creative and elaborative skills

1. Introducción

¿Cómo enseñar a pensar? ¿Es posible fomentar el hábito de razonar sobre las formas de razonamiento? Pareciera que entramos en los espacios tradicionales de la lógica, pero también sabemos los límites que se han puesto de manifiesto en la enseñanza de la lógica formal que se ocupa de los razonamientos abstractos y en forma “des-sitiada”. Es en este marco en el que, a mediados de la década del '70, nace en Estados Unidos la corriente de la Lógica Informal, que pone el acento en el análisis y la evaluación de la estructura de los argumentos a partir de los razonamientos presentes en el lenguaje de la vida cotidiana (Blair y Johnson, 1987). La influencia de Wittgenstein es la que genera este interés por el lenguaje ordinario y la que ha provocado un giro pragmático en las actuales teorías de la argumentación (Plantin, 1990). Estas teorías han sido el referente de distintos proyectos sobre la enseñanza de la argumentación en los cuales se han vinculado argumentación, lógica y pensamiento crítico (Zamudio, 2000, 2005). El pensamiento crítico es aquel capaz de evaluar los pensamientos propios o ajenos, ya sea que se trate de teorías o argumentos. El pensador crítico, además de generar pensamiento crítico, debe ser alguien preparado para la crítica pues tiene que ser capaz de reconocer puntos de vista divergentes e identificar los límites de las propias perspectivas (Johnson, 2008).

En Argentina existen varios antecedentes de investigaciones didácticas que toman la idea del pensamiento crítico como eje central (Zamudio, 2000, 2005). Nuestro proyecto, denominado “Los textos argumentativos: una didáctica para favorecer el pensamiento crítico”, es una continuación de aquellos. Se trata de un trabajo de investigación grupal implementado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en el 2007 y enmarcado en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de esta universidad.

En este proyecto intentamos entender y evaluar los argumentos en su hábitat natural, tratando de que los alumnos justifiquen debidamente sus posturas y que busquen los fundamentos que sostienen las afirmaciones de otros. Consideramos que enseñar a comprender y producir textos argumentativos a los ingresantes a la universidad es un desafío pedagógico y, si bien enseñar modelos genéricos contribuye con la enseñanza de la argumentación, creemos que esto no basta. En los cursos de ingreso a la universidad, observamos que los alumnos tienen serias dificultades para leer la dimensión polifónica y polémica que ponen en juego los textos que se les presentan; y presuponemos que el origen de estas dificultades se produce, en gran medida, porque los alumnos no pueden establecer relaciones adecuadas entre los esquemas de

razonamiento argumentativo de estos textos y los de los textos que ellos producen en lenguaje ordinario en situaciones de la vida cotidiana. A partir de esta problemática, el objetivo de este trabajo es dar a conocer y poner en debate los resultados del proyecto recién mencionado, con el cual hemos buscado favorecer el pensamiento crítico a través de un dispositivo realizado para leer comprensivamente textos argumentativos. Este proyecto, que se ha puesto en práctica con ingresantes a la UNGS, partió de ejercicios sobre los esquemas argumentativos presentes en los textos de la vida cotidiana para gradualmente presentar textos más complejos. El dispositivo diseñado, que comprende dos instancias, se elaboró a partir de la Teoría de Stephen Toulmin (Rolando, 2005; Toulmin, 1958, 1972, 2003) y teniendo en cuenta los fundamentos de la argumentación dados en las garantías y los soportes presentes en el modelo argumentativo toulminiano. Si consideramos el pensamiento crítico como la posibilidad de evaluar los argumentos propios y ajenos, comprobamos que este dispositivo es una primera aproximación para lograr una metodología que apunte a la enseñanza de la argumentación no sólo como género discursivo sino como instancia generadora de pensamiento crítico.

Este trabajo consta de las siguientes partes: 1) Situación: perfil de la población y contexto institucional, 2) Procedimiento, 3) Descripción y comentario de la primera instancia del dispositivo presentado, 4) Evaluación de la puesta en práctica de la primera instancia, 5) Descripción y comentario de la segunda instancia del dispositivo, 6) Evaluación cualitativa del desempeño de los alumnos en la segunda instancia del dispositivo, 7) Conclusiones y proyecciones de la investigación.

2. Situación: perfil de la población y contexto institucional

El proyecto se lleva a cabo con alumnos que se encuentran cursando el Taller de Lectoescritura. Esta es una de las materias del CAU, que debe ser aprobado para ingresar a la UNGS.

El Taller de Lectoescritura es definido como “una instancia más en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, y su objetivo es que los alumnos adquieran y desarrollen ciertas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico o vinculados de algún modo con él” (Programa de la materia “Taller de Lectoescritura” del CAU de la UNGS, versión 2009). En este taller se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. En este sentido, en la unidad 3 de la materia, denominada “El texto argumentativo y su

resumen”, se intenta que los alumnos desarrollen estrategias para facilitar la comprensión de textos argumentativos y que elaboren resúmenes de los mismos.

Al trabajar con los alumnos en esta materia, particularmente durante el desarrollo de la unidad 3, hemos observado sus dificultades para reconocer cuál es la tesis en los textos argumentativos así como para distinguir los argumentos propuestos para defenderla. Los alumnos llegan, incluso, a establecer como tesis ideas contrarias a las expuestas en los textos. Por otra parte, al requerírseles la producción de una monografía, se ha comprobado la dificultad que tienen para formular una hipótesis y arribar a una conclusión basada en argumentos fundamentados, así como para explicitar el proceso lógico que les permite arribar a dicha conclusión.

Teniendo en cuenta que la elaboración de una didáctica de la argumentación debe contemplar el contexto social en el cual se aplicará, creemos que es básico, tal como proponemos en nuestro proyecto, partir del análisis de la argumentación en la vida cotidiana para gradualmente llegar a la que presentan los géneros académicos, haciendo consciente los procedimientos de razonamiento lógico y reflexionando sobre los fundamentos que los sostienen.

3. Procedimiento

Se trabajó con cuatro comisiones (90 alumnos aproximadamente), dos de un profesor y dos de otro. Las dos instancias del dispositivo se aplicaron durante el desarrollo de la unidad 3 del Taller de Lectoescritura. Una de las dos comisiones de cada profesor realizó las dos instancias del dispositivo y las otras dos solamente la segunda.

A continuación se describen y comentan ambas instancias.

4. Descripción y comentario de la primera instancia del dispositivo presentado

Esta etapa del proyecto está basada en el esquema de Toulmin (1958). La primera instancia del dispositivo está dividida en tres partes: 1) una introducción general referida al funcionamiento de la argumentación en la vida cotidiana, 2) una presentación teórica: la teoría de Toulmin, 3) las actividades de lectura y escritura crítica basadas en el esquema teórico presentado.

4.1. Introducción general

En esta parte, se plantea un diálogo de la vida cotidiana para desmontar el proceso racional que interviene en la construcción de los argumentos. Se parte de la siguiente reflexión de dos amigos sobre la frase de otro:

Lucas: - A Juan le han incrementado en dos horas su horario laboral.

Pedro: - ¡Qué suerte!

Martín: - ¡Pobre...!

Este diálogo se presenta para encontrar los fundamentos de las distintas respuestas, o sea, las diferentes representaciones del “trabajo” que tienen los amigos, lo que permitirá comprender el sentido de lo que dicen (el trabajo como maldición o como algo dignificante).

Estos fundamentos suelen estar implícitos en los textos argumentativos y los alumnos deben reconocer la necesidad de explicitarlos para comprender en profundidad este tipo de discurso. A través de este ejemplo de la vida cotidiana, tratamos de facilitar la relación entre los discursos de la vida cotidiana y los discursos más complejos. Por otra parte, a partir del reconocimiento de los fundamentos a partir de lo dicho por los amigos, favorece la reflexión sobre los modos de razonamiento, lo que puede ser relacionado con los conceptos de Toulmin presentados a continuación.

4.2. Presentación teórica

En este apartado se presenta la teoría de Toulmin. Sintéticamente, se lo puede caracterizar como de un modelo justificador: cuando alguien emite una aserción y otro sujeto la pone en duda, el primero debe justificarla, y entonces se pone en marcha un esquema de razonamiento argumentativo que se desarrolla en etapas, representadas en el modelo. Los elementos que componen este modelo son:

- la aserción inicial
- los datos (D)
- la ley de pasaje o garantía (L)
- la conclusión (C)
- los modalizadores (M)
- los soportes (S)
- las restricciones (R).

Cabe destacar la importancia de presentar el concepto de modalizador, pues el modelo no se basa en una lógica binaria sino de aserción gradual.

Esta presentación teórica la hace el docente en la clase en la que se propone el dispositivo. Luego de explicado el modelo, se plantea una situación para verificar si los alumnos pueden

utilizarlo. Para ello se busca un enunciado que se relacione con la vida cotidiana de los alumnos. Por ejemplo:

“- Juan es alumno de la UNGS.

- ¿Qué te hace decir eso?”

Tras haber discutido el ejemplo, se desarrollan las actividades de lectura y escritura crítica.

4.3. Actividades de lectura y escritura crítica

En primer lugar, se plantean actividades para trabajar con el esquema teórico de Toulmin, de nuevo a partir de una situación de la vida cotidiana (“Dos amigos van a buscar a un tercero para salir. Al llegar a la casa, ven el auto estacionado en la puerta. Tomás, uno de los amigos, dice: ‘Matías está en su casa’), con el objeto de que encuentren la garantía o ley de pasaje, y modalicen la conclusión para que resulte un razonamiento adecuado.

Esta actividad está planteada para realizar en forma conjunta con el docente.

En segundo lugar, se pide la justificación de otra aserción y, a continuación, la escritura de un texto a partir del esquema realizado.

En tercer lugar, se plantea el análisis de un texto, un artículo llamado “El teatro de los vecinos se multiplica”, que es puesto en situación del siguiente modo: “un espectador que sale del teatro lee el artículo ‘El teatro de los vecinos se multiplica’ y decide colaborar. Esta acción es llevada a cabo por el espectador a partir del convencimiento de que ‘Hay que apoyar esta iniciativa’”. Luego de leer el artículo, se pide a los alumnos que justifiquen esa afirmación, es decir, que respondan a la pregunta: “¿Por qué hay que apoyar esta iniciativa?”. Las razones que presenta el texto son: la creatividad es un bien común y el teatro comunitario es una forma de restaurar la red social que destruyó la dictadura.

Por último, se propone la lectura del cuento “La puerta y el pino”, de Robert Louis Stevenson, que termina con una pregunta, “¿Fue este un asesinato?”, que los alumnos deben responder y luego justificar esa respuesta a partir del modelo ya visto. Es recién a partir de este modelo que se les propone a alumnos la escritura de un texto argumentativo que justifique la respuesta.

5. Evaluación de la puesta en práctica de la primera instancia del dispositivo

Inicialmente, el modelo teórico, por ser abstracto, les resultó complejo a los alumnos. Pero, a medida que iban resolviendo las actividades con el docente y se iban familiarizando con el mismo, empezaron a interesarse en descubrir las formas en que ellos razonan. En general,

esta fue la primera aproximación sistemática de los alumnos a reflexionar sobre las formas de razonamiento, por lo que la actividad les resultó novedosa.

6. Descripción y comentario de la segunda instancia del dispositivo

Luego de que algunas comisiones trabajaran con la primera parte del dispositivo, se entregó la segunda parte a todos los alumnos. En esta instancia se ha elegido un texto breve de opinión, “Vidas paralelas”, extraído de una revista de distribución gratuita en las universidades “La Flecha”, N° 9, diciembre de 2003.

“Vidas paralelas”

De hecho en el secundario ¿recordás alguna vez haber estudiado pensadores bolivianos, brasileños o peruanos? ¿Será que no hubo nadie que pensara algo piola? En cambio, pensadores del viejo continente supongo que debés haber visto unos cuantos.

Habrás leído algo del aporte filosófico de Kant¹, que es invaluable, pero que para sorpresa nuestra en el mismo momento que se preguntaba “¿qué es la Ilustración?” también afirmaba: “El pueblo de los americanos no es susceptible de ninguna forma de civilización. No tiene ningún estímulo, pues carece de afectos y pasiones.” Excluido de la *actualidad* ilustrada de Kant, pero cronológicamente contemporáneo en la historia, ese pueblo americano supuestamente incapaz de formar alguna civilización, protagonizaba el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur. Y quien había expresado: “Nos oprimen en los obrajes, cañaverales, cocalas, minas y cárceles de nuestros pueblos, sin darnos libertad” su líder, Tupac Amaru II², moría descuartizado.

Extracto extraído de “De acá” de Fernando Montañas, “La Flecha”, N° 9, diciembre, 2003.

1. Kant, Immanuel (1724-1804): Filósofo alemán, creador de la filosofía crítica y el método trascendental. En su obra *Crítica a la razón pura* establece que el conocimiento de la realidad no puede ser sino el resultado de una ordenación de los datos (que proporciona la sensibilidad) según formas *a priori*, que corresponden a la estructura cognitiva.

2. Tupac Amaru, José Gabriel Condorcanqui (1741-1781): Caudillo indígena. Estudió en Cuzco. Dirigió la insurrección de 1780-1781 contra los españoles. Muere ejecutado con su familia.

Se ha seleccionado este artículo por su sesgo crítico que consiste en apoyar una teoría en detrimento de otra, como así también en presentar diferentes puntos de vista y una posición del enunciador no explícita totalmente.

A partir de este texto, se evalúa, por un lado, la comprensión textual con la siguiente consigna: “¿Por qué para Montañas el hecho de que el pueblo americano haya protagonizado “el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur” contradice la postura de Kant?”. Por otro lado, se solicita a los alumnos que tomen una postura frente a lo

que plantea el texto y que la fundamenten. La consigna es la siguiente: “¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la postura de Montañas? Fundamente su respuesta. ” En el próximo apartado ofrecemos mayores detalles acerca de cuáles son las habilidades exigidas por cada una de estas consignas.

7. Evaluación cualitativa del desempeño de los alumnos en la segunda instancia de dispositivo

Para evaluar la segunda instancia del dispositivo, hemos tenido en cuenta los conceptos presentes en el artículo de Gustavo Constantino y Laura Amorós “Modelo componencial del pensamiento crítico: una matriz didáctica para la enseñanza del pensamiento” (2004). Según estos autores, el pensamiento crítico consta de seis componentes: por un lado, los que tienen que ver con las habilidades dispositivas (análisis, comparación y síntesis) y, por otro lado, los que tienen que ver con las habilidades elaborativo-creativas (amplificación comprensiva, evaluación y toma de posición).

La pregunta 1 de la segunda instancia del dispositivo apunta a evaluar las habilidades dispositivas en cuanto a identificar conceptos e interrelacionarlos. Es decir, primero el alumno tiene que reconocer el vínculo que hay entre la cita de Kant (“el pueblo de los americanos no es susceptible de ninguna forma de civilización. No tiene ningún estímulo, pues carece de afectos y pasiones”) y el hecho de que el pueblo americano haya producido un levantamiento de masas populares. Después, tienen que establecer la relación entre el levantamiento de masas y la posibilidad de tener afectos y pasiones. Finalmente, deducir que el pueblo americano tiene pasiones porque produce un levantamiento de masas y, por lo tanto, que esta idea refuta la de Kant al cuestionar la premisa que le hace concluir que los americanos no son susceptibles de civilización por no tener afectos y pasiones.

La pregunta 2, en cambio, apunta a evaluar las habilidades elaborativas y creativas de los alumnos. El alumno debe tomar una posición y evaluar. Nosotros consideramos, por un lado, si reconocen la calidad de las ideas planteadas por Montañas, emitiendo juicios de valor, y, por otro lado, si el alumno toma posición agregando valores y criterios propios.

En este trabajo presentamos resultados parciales. Para ello, hemos tomado al azar los trabajos de cuatro alumnos que realizaron la primera instancia del dispositivo y de cuatro que no la realizaron. En todos los casos, se transcriben textualmente las respuestas, sin omitir ni corregir errores de ortografía o redacción.

7.1. Alumnos que realizaron la primera instancia del dispositivo

Caso 1

Respuesta 1

Para Montañas, el hecho de que el pueblo americano del sur haya protagonizado “el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur” contradice la postura de Kant porque para realizar un levantamiento en masa debe existir estímulo, afecto, pasión. Sólo un pueblo civilizado podría levantarse.

El alumno relaciona el movimiento de masas populares con el hecho de tener afectos y pasiones. Refuta implícitamente la postura de Kant al decir “solo un pueblo civilizado podría levantarse”.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas porque este pueblo para levantarse en masa debía tener organización política y social, cualidades de una civilización.

Retoma la postura de Montañas, pero sin agregar criterios propios.

Caso 2

Respuesta 1

Para Montañas, el hecho de que el pueblo americano haya protagonizado “el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur” contradice la postura de Kant ya que el filósofo afirmaba que ningún pueblo americano podía formar una civilización, lo que es necesario para un levantamiento de masas.

Relaciona el levantamiento de masas con el hecho de formar una civilización, pero reduce el pensamiento de Kant al no considerar que la falta de afectos y pasiones es la causa de que el pueblo americano no pueda formar una civilización.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas porque los pueblos de América del sur tuvieron que formar civilizaciones organizadas para poder realizar su propio levantamiento de masas.

Retoma la postura de Montañas, pero sin agregar criterios propios.

Caso 3

Respuesta 1

Según Fernando Montañas, el hecho de que el pueblo americano haya protagonizado “el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur” contradice la postura de Kant, debido a que los

pueblos americanos no se dejaron avasallar, oprimir o explotar por parte de quienes se consideraban civilizados. Es por esto que se resistieron y levantaron y uno de sus líderes fue Tupac Amaru II. El concepto expuesto por Kant, en uno de sus libros sobre la Ilustración, da una idea de civilización diferente o contraria a lo que era los pueblos americanos.

En esta respuesta, por un lado, el alumno le adjudica a Montañas ideas que no están en el texto. Por otro lado, no relaciona las ideas presentes en el texto que permiten explicar la contradicción que pretende mostrar Montañas.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas porque considero que lo sucedido en América por parte de los llamados civilizados fue un genocidio contra los pueblos originarios, eran personas que tenían afectos y pasiones, y no eran bárbaros como se los caracterizaba. Las revueltas que encabezaron personas como Tupac Amaru II son ejemplos claros de que los pueblos americanos no iban a permitir que los esclavizaran u oprimieran y que ellos tenían sus costumbres, su cultura, su estilo de vida y también sus propias creencias.

El alumno toma claramente una postura y reformula el texto agregando algunos juicios de valor desde su punto de vista. Por ejemplo, el concepto de genocidio.

Caso 4

Respuesta 1

Según Fernando Montañas, en su artículo de acá, contradice la postura de Kant, en diferir con su opinión, ya que Kant escribió que los americanos no son susceptibles de ninguna forma de civilización y carecen de estímulo pero fueron capaces de protagonizar el más decisivo levantamiento de masas populares de América del Sur. Según Montañas, si no hubieran tenido estímulo, afecto y pasión, y no fueran una civilización, no hubieran coordinado para levantarse como lo hicieron contra los grandes colonizadores.

Relaciona los dos textos, el de Kant con el de Montañas. Además, expresa explícitamente la causa de que los pueblos americanos hayan podido levantarse, que es el tener afectos y pasión, lo que contradice la postura de Kant.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo, pues América ha sido capaz de demostrar a los antiguos continentes que al cabo de un tiempo relativamente corto ha sido capaz de dar pasos grandes, desde la independencia total del continente hasta demostrar que son capaces de dar (competencia)¹ y de () como civilización a aquellas civilizaciones que llegaron a formarse durante un largo tiempo y hoy casi está a la par de ellas.

¹ El paréntesis indica que no se comprende la letra con claridad.

Toma postura, agregando un punto de vista particular.

7.2. Alumnos que no realizaron la primera instancia del dispositivo

Caso 1

Respuesta 1

Para Montañas, el hecho de que el pueblo americano haya protagonizado “el más decisivo levantamiento de las masas populares de América del Sur” contradice la postura de Kant ya que Kant afirmaba que “el pueblo de los americanos no es susceptible de ninguna forma de civilización. No tiene ningún estímulo y carece de afectos y pasiones”.

Relaciona las ideas pero no explicita que el tener afectos y pasiones es lo que permite el levantamiento, y la razón por la cual la idea de Montañas y Kant se oponen.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas porque en el secundario recuerdo haber estudiado sobre Kant y otros filósofos pero nunca supe nada de Tupac Amará. Solamente escuché su nombre, pero no he oído nada de su vida.

Limita la postura de Kant y simplemente enuncia su postura apoyando lo que dice Montañas con su experiencia personal.

Caso 2

Respuesta 1

Los hechos de civilización y de barbarie que cita en el texto Fernando Montañas son los extraídos del aporte filosófico de Kant. El pueblo americano no apunta a una civilización, sin estímulos (afectos y pasiones). Pero al mismo tiempo la contradicción del mismo tiempo levantándose en masas populares y soportando la opresión en cada ámbito de sus vidas, nos demuestra que la postura de Kant es errónea.

Las ideas son confusas. No las relaciona ni establece las causas de la contradicción.

Respuesta 2

Podemos decir que estamos de acuerdo con la postura de Montañas ya que culturalmente América o los pueblos americanos son jóvenes con respecto a pueblos del viejo continente, pero no quita logran civilizaciones con mejores estímulos, con una sensibilidad a otras y con libertad.

Ideas muy confusas. No se comprende por qué está de acuerdo con Montañas.

Caso 3

Respuesta 1

Lo que sostiene Montañas contradice la postura de Kant porque este filósofo alemán afirmaba que “el pueblo de los americanos no es susceptible de ninguna forma de civilización. No tiene estímulo, pues carece de afectos y pasiones”, es decir, que discriminaba y excluía y discriminaba a los pueblos americanos.

Relaciona las nociones sin explicitar las causas de la contradicción, es decir, que el levantamiento implica afectos y pasiones.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas porque recuerdo haber estudiado grandes pensadores europeos y también las relaciones más importantes del viejo continente. En cambio, jamás estudiamos las revoluciones de nuestro continente, la historia de América es menospreciada y los grandes hombres que forjaron la historia apenas son nombrados y no se estudian en profundidad.

Limita la postura de Montañas. Justifica sus apreciaciones con ideas propias.

Caso 4

Respuesta 1

Contradice la postura de Kant de tal forma que este decía que los pueblos americanos no podían formar una civilización, pero esto ocurrió en el momento de enfrentar a los españoles dirigidos por Tupac Amará II, de esta forma se puede decir que la postura del filósofo alemán es errónea.

Puede relacionar hechos, pero no explica las causas de la contradicción.

Respuesta 2

Estoy de acuerdo con la postura de Montañas ya que partiendo del origen todos los hombres somos iguales y tenemos la misma capacidad de pensamiento ya sea del lugar de donde se provenga; de cierta forma civilización es un conjunto de personas con reglas y fines, en el caso del pueblo americano el fin es la lucha contra los españoles y de no perder su libertad ante estos.

Incluye diferentes ideas, pero sin mostrar con claridad en qué sentido se conectan. Por otra parte, las ideas en sí son confusas. Por este motivo, no queda claro por qué el alumno está de acuerdo con Montañas.

7.3. Comparación de las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta 1

A partir de la respuesta 1 de los alumnos considerados, hemos elaborado el cuadro comparativo 1, en el cual indicamos si el alumno logra (o no) cumplir con cada parte de la respuesta exigida por la pregunta 1.

Cuadro 1. Comparación del desempeño de los alumnos respecto a cada parte de la respuesta a la pregunta 1

Resp. 1	Caso1 c/disp..	Caso 2 c/disp.	Caso 3 c/disp..	Caso 4 c/disp..	Caso1 s/disp..	Caso 2 s/disp	Caso 3 s/disp..	Caso 4 s/disp..
Parte 1	+	+	-	+	+	-	+	+
Parte 2	+	-	-	+	-	-	-	-
Parte 3	+	-	-	+	-	-	-	-

+ , adecuada. -, inadecuada.

La parte 1 de la respuesta 1 corresponde a la capacidad de vincular la cita de Kant con la revolución del pueblo americano; la parte 2, a la capacidad de relacionar el levantamiento de masas y el hecho de que los americanos tengan afectos y pasiones; y la parte 3, a la capacidad de relacionar las pasiones del pueblo americano para refutar lo que dice Kant.

7.4. Comparación de las respuestas dadas por los alumnos a la pregunta 2

A partir de la respuesta 2 de los alumnos considerados, hemos elaborado el cuadro comparativo 2, en el cual indicamos si el alumno logra (o no) cumplir con cada parte de la respuesta exigida por la pregunta 2.

Cuadro 2. Comparación del desempeño de los alumnos respecto a cada parte de la respuesta a la pregunta 2

Resp.2	Caso 1 c/disp.	Caso 2 c/disp.	Caso 3 c/disp	Caso 4 c/disp	Caso1 s/disp	Caso2 s/disp	Caso 3 s/disp	Caso 4 s/disp
Parte 1	+	+	+	+	-	-	-	+
Parte 2	-	-	+	+	-	-	-	+

+ , adecuada. -, inadecuada.

La parte 1 de la respuesta 2 corresponde a la capacidad de evaluar las ideas de Montañas usando juicios de valor; la parte 2, a la capacidad de tomar posición y agregar valores personales.

7.5. Observaciones generales

A partir de los cuadros 1 y 2 observamos que:

- En cuanto a las habilidades dispositivas, todos los alumnos (los que realizaron el dispositivo y los que no) identificaron las ideas básicas, o sea, la relación entre la cita de Kant y el levantamiento producido por el pueblo americano. Pero solo dos consiguieron relacionar ese levantamiento con el hecho de que los americanos tengan afectos y pasiones, así como explicar por qué se refuta a Kant. Es importante considerar que ambos alumnos habían realizado la primera instancia del dispositivo. El resto de los alumnos, que no consiguieron establecer la relación entre el levantamiento y las pasiones, tampoco pudieron explicar la refutación a Kant. Es decir, quienes no explicitaron que los pueblos americanos, en tanto habían producido un levantamiento, tenían pasiones y afectos, por lo cual no demostraban que lo habían comprendido, no conseguían explicar en qué sentido el autor refuta la cita de Kant.

- En cuanto a las habilidades elaborativas y creativas, notamos que, entre los alumnos que realizaron la primera instancia, hay mayor tendencia a tomar posición y evaluar con juicios de valor, así como a vincular y agregar valores propios a dicha evaluación. En este sentido, todos ellos lograron evaluar la postura de Montañas con juicios de valor y dos consiguieron, además, fundamentar la propia postura con criterios personales. En cambio, solo uno de los cuatro que no habían realizado la primera instancia logró esas habilidades; el resto fracasó en ambas.

8. Conclusiones y proyecciones de la investigación

En este trabajo dimos a conocer resultados parciales de un proyecto de investigación que apunta a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico a partir de un dispositivo didáctico de dos instancias elaborado para leer textos argumentativos. La primera instancia propone actividades para desmontar, a partir de la teoría de Toulmin, los esquemas de razonamiento que permiten pasar de los datos a la conclusión, tanto en la vida cotidiana como en los textos complejos. La segunda instancia del dispositivo apunta a corroborar la comprensión de un texto argumentativo y analizar si los alumnos emiten juicios de valor sobre la postura de los autores, y si pueden o no adoptar posturas personales.

En síntesis, el análisis cualitativo del desempeño de los alumnos en la segunda instancia de este dispositivo muestra algunas diferencias entre aquellos que habían realizado la primera instancia y aquellos que no. En particular, los primeros fueron capaces de reconocer no solo diferencias evidentes entre las posturas de distintos autores sino también los supuestos más

profundos, no tan visibles, que sostienen esas posturas. Si bien la muestra del trabajo es pequeña y fue seleccionada al azar, podría suponerse que la primera instancia del dispositivo, en la cual se efectuó un breve entrenamiento en el análisis de esquemas de razonamiento, contribuiría a mejorar la comprensión de los fundamentos de las posturas de los autores. Por otra parte, teniendo en cuenta que los alumnos que cumplieron con la primera instancia fueron también quienes lograron evaluar las posturas con juicios de valor y, además, adoptar un punto de vista basado en criterios personales –dos habilidades fundamentales del pensador crítico–, podríamos suponer que un entrenamiento más prolongado y sistemático en el análisis de los esquemas argumentativos de los razonamientos favorecería el desarrollo del pensamiento crítico.

Estos resultados, si bien aún son provisorios, nos alientan a continuar la investigación. A partir de ellos, confirmaríamos la necesidad de ejercitar la capacidad deductiva a través del análisis de los procedimientos lógicos que se producen en la argumentación. En este sentido, sostenemos que, además de enseñar modelos genéricos asociados típicamente con la argumentación, es importante incentivar a los alumnos para que logren comprender los fundamentos de los argumentos que se esgrimen en los textos argumentativos. Esto implica que sean capaces de explicitar sus hipótesis o tesis, que busquen y entiendan los argumentos que entran en juego, y que reconozcan los fundamentos que los sostienen. Solo de esta manera podrán transformarse en verdaderos pensadores críticos, capaces no solamente de analizar las argumentaciones ajenas y entender sus valores subyacentes, sino también de tomar posturas con criterios propios y producir textos argumentativos en forma autónoma.

Referencias bibliográficas

Libros

Toulmin, S. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. 1972. *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.

Toulmin, S. 2003. *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.

Zamudio, B. y otros. 2002. *Argumentación, pensamiento y metacognición “La investigación en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires”*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común U.B.A.

Zamudio, B. y otros. 2005. *Vigencia de la argumentación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.-

Artículos en revistas

Blair, A. y Johnson, R.H. 1987. “Argumentation as Dialectical”, en: *Argumentation, an International Journal on Reasoning, Vol. I.* 41-55.

Artículos en libros

Constantino, G. y Amorós, L. 2004. “Modelo componencial del pensamiento crítico: una matriz didáctica para la enseñanza del pensamiento”, en: Vogliotti, Cortese & Jacob, *En tiempos de adversidad. Educación Pública*, 350-361. Río Cuarto: UNRC.

Johnson, R. 2008. “Pensamiento Crítico” (conferencia magistral), en: Congreso “Lógica, argumentación y pensamiento crítico”, del 8 al 11 de enero, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

Plantin, C.H. 1990. “La aproximación lógica a la argumentación”, en Plantin, C.H.: *Ensayo sobre la argumentación*, 16-33. París: Kimé.

Rolando, L. 2005. “La teoría de Toulmin: una lectura crítica”, en Zamudio, B. y otros: *Vigencia de la argumentación*, 29-33. Buenos Aires: Proyecto Editorial.