



Manual ASPADE

Debate y Argumentación para el desarrollo de Pensamiento Crítico.

Autor

Jorge Albornoz Barrientos

Colaboradores

Bernardita Gaete Catalán
Camilo Rojas Castillo
Jesús Baena Criado
Mónica Crespo Chanis
Pedro Astudillo Farías
Rafael López López
Vicente Correa Reyes
Ximena Donoso Rochabrun

Santiago de Chile.

5 de mayo de 2017.



Published [May 5, 2017](#)



Usage [Attribution-Noncommercial-Share Alike 3.0](#)



Topics [Debate](#), [Argumentación](#), [Pensamiento Crítico](#), [Innovación educativa](#), [Educación](#), [Metodología activa de enseñanza aprendizaje](#), [Metodología educativa de proyectos](#).

Identifier [ManualASPADE](#).

Mediatype [texts](#)

Licenseurl <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Scanner [Internet Archive HTML5 Uploader 1.6.3](#)

Imagen de portada: <https://pixabay.com/es/la-cara-silueta-cerebro-exchange-535774/>



“Examinadlo todo; retened lo bueno.

Apartaos de toda especie de mal.”

I Tesalonicenses, 5:21-22. Santa Biblia.



Índice

Sobre ASPADE	1
Sobre este manual	2
Primeros pasos del orador.	6
1. Miedo y discurso.	6
a. Miedo en el receptor de un discurso.	8
b. Miedo al momento de realizar un discurso.	10
i. Manejo del miedo al momento de exponer: La respiración diafragmática	11
ii. Respiración diafragmática y manejo del miedo	14
iii. Respiración diafragmática y manejo de la voz	14
c. Manejo del miedo mediante programación neurolingüística.	14
2. Elaboración de primeros discursos.	16
a. Inventio	17
b. Dispositio	17
c. Elocutio	18
3. Subjetividad y objetividad.	18
a. ¿Convencer y persuadir?	19
Debate Competitivo	21
4. Discurso de introducción	22
a. Definición de Términos.	22
b. Tipos de definiciones, topicality o debate de definiciones	24
i. Definición por autoridad	25
ii. Definición como argumentación lógica	26
iii. Definiciones contextuales	27
iv. Definiciones creadas para el debate	28
v. Reservas en las definiciones	31
vi. Causales de recusación de definición.	31
- Recusación de tesis cerrada	32
- Recusación de tesis auto comprobatoria	34
- Recusación de tesis por requerir conocimientos especializados	35
c. Tipos de tesis en debate: la herencia de los géneros retóricos	36
i. La importancia de determinar el tipo de tesis a debatir	38
- Beneficios competitivos de la identificación de tesis.	39
5. Discurso de argumentación	39
a. El debate es un ejercicio hablado, una confrontación de ideas, transmitidas en una lengua determinada	40
i. Argumentos no son afirmaciones gratuitas	41
- Una verdad sólo se sustenta a ella misma	42
b. El silogismo	43
i. Las premisas	45
- Las premisas implícitas o entimemas.	46
Utilidad de las premisas implícitas o entimemas.	47
Premisas implícitas o entimemas y “doble sentido”.	47
Premisas implícitas o entimemas, para hablar en “doble sentido”	48



2.2.1.1.1.3) Premisas implícitas o entimemas, para obtener información.	49
ii. La regla de inferencia	49
- La deducción	50
- La inducción	51
- La analogía	52
- La disyunción, o dilema	53
- Razonamiento por autoridad	54
- Razonamiento causal	54
c. Modelos argumentativos	55
i. Modelo argumentativo ARE	55
ii. Modelo de Stephen Toulmin.	56
- El respaldo en el modelo de Stephen Toulmin.	58
- La reserva en el modelo de Stephen Toulmin	58
- El calificador modal en el modelo de Stephen Toulmin	59
- Elementos del modelo argumentativo de Toulmin, cuadro comparativo	59
d. Clasificación de argumentos	60
i. Clasificación de argumentos según regla de inferencia/razonamiento utilizados	60
- Argumentos deductivos	61
a.1) Deductivos según dogmas	61
a.2) Deductivos según paradigmas	62
a.2.1) Argumentos por autoridad	62
- Argumentos inductivos	63
b.1) Por analogía	63
b.2) Causal	63
b.3) Por signo o sintomático	64
- Argumentos disyuntivos.	64
ii. Clasificación de argumentos según la estructura de sus razones	65
- Argumentación única	66
- Argumentación múltiple	66
- Argumentación compuesta	67
Argumentación compuesta coordinada	68
Argumentación compuesta subordinada	69
Argumentación compuesta mixta	72
Discurso de contra argumentación	74
e. Aceptabilidad de las premisas	75
i. Verdad y certeza	75
ii. Regresión escéptica hasta el infinito	77
iii. Axiomas	78
iv. Premisas plausibles	79
f. Regla de inferencia y relevancia de las premisas.	80
g. Regla de inferencia y suficiencia de las premisas.	81
i. Recusación y refutación del argumento	82
ii. La reconstrucción del argumento	84
iii. Falacias	85
6. Discurso de conclusión	85
a. Puntos de choque	86
7. Puntos de información	88
8. Rol del adjudicador en el debate competitivo	89



9. Formatos de debate competitivo	90
a. Formato Karl Popper	90
b. Lincoln Douglas	90
c. Debate político	91
d. Foro público	91
e. World Schools	91
f. Modelo Naciones Unidas (MUN)	92
g. Formato parlamentario norteamericano	92
h. Formato parlamentario británico.	93
i. Formato académico	94
El debate como metodología activa de enseñanza aprendizaje	99
1. Conductismo y sus limitaciones	99
2. Marco teórico y valoración crítica	101
a. Evolución de las teorías psicopedagógicas:	101
b. Educación del siglo XXI	104
3. Contribución del debate hacia la solución de dichas problemáticas	105
a. Debate, pensamiento crítico, innovación y ^o :	106
b. Estudio de argumentación y desarrollo de Metacognición:	109
i. Premisas plausibles:	110
ii. Regla de inferencia o ley de paso:	110
- Los Usos de la Argumentación, Stephen Toulmin	112
iii. Autoridad y respaldo de las premisas	114
- Concepto y características de la autoridad	114
iv. Círculo de generación de autoridad.	117
- El cuestionamiento a la autoridad como herramienta de pensamiento crítico	119
c. Argumentación en la estructura de la revolución científica	119
4. Debate y desarrollo de competencias	121
a. Debate y desarrollo de habilidades cognitivas	122
b. Debate y desarrollo de valores y conductas esperables	125
- Géneros retóricos y educación del S.XXI.	125
Género Judicial o Tesis de hecho	126
El género demostrativo (epidíptico) y la tesis de Valor	126
El género deliberativo y la tesis política:	129
Planificación de curso de debate y pensamiento crítico. Materiales para aplicación	130
1. Ruta de enseñanza y aprendizaje	131
2. Planificaciones y clase a clase.	136
a. Evaluación de debate grupal	170
3. Debate y argumentación como metodología de proyectos	172
a. Rúbrica de evaluación de género deliberativo	173
b. Think tank compuesto por evidencias de aprendizaje	178
Glosario	180
Referencias:	186



Bibliografía	191
Sobre el autor.	195
Sobre los colaboradores para este manual	196





SOBRE ASPADE

Nosotros somos la Asociación Panameña de Debate (ASPADE), ONG que busca mejorar la calidad educativa de Panamá a través del debate. Nuestro principal objetivo es aportar para que nuestra sociedad cuestione, y que nuestros ciudadanos escuchen, razonen, y actúen dando a conocer sus ideas y transformando su entorno. Esto lo logramos a través de la creación de espacios dedicados al diálogo, el intercambio de ideas y la reflexión.

Nuestro proyecto insignia, en el cual trabajamos junto al Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA), es el Consejo Nacional de Clubes de Debate (CNCD), el cual tiene una triple función: a) crear clubes de debate, b) capacitar y c) retar el conocimiento. Primero creamos clubes en todas las regiones educativas del país, luego a cada región se le asignan Coordinadores Regionales, quienes se encargan de enseñar técnicas de debate y de preparar a los estudiantes para la Copa Nacional de Debate, competencia que enfrenta a todas las provincias y reta todo el conocimiento aprendido. La Copa Nacional de Debate busca que todos los estudiantes a nivel nacional se enfrenten, debatan y forjen amistades con otros estudiantes en distintas provincias, generando tejido social y pensamiento crítico en la nación panameña mediante la sana competencia, que conlleva una organización de alto nivel que involucra a líderes estudiantiles y profesores de todas las regiones de Panamá.

En el año 2016, con el apoyo del Ministerio de Educación, creamos 24 clubes de debate en colegios públicos a lo largo del país, y para este año buscamos multiplicar ese número y llegar a más de diez mil estudiantes, algo sin precedentes en la historia de Panamá.

Confiamos en que este manual, generado principalmente como material docente para acompañar este proceso, será de ayuda para sembrar el pensamiento crítico y la participación ciudadana en muchos lugares de Panamá.



SOBRE ESTE MANUAL

Este manual constituye el final de un proceso iniciado hace años, específicamente el año 2013 en el Foro Internacional de Debate en Español (FIDE-IDEA), donde tuvimos la suerte de obtener logros competitivos que nos darían un primer impulso para comenzar a dedicarnos por completo al área de la docencia, y particularmente de la docencia en debate, argumentación y pensamiento crítico.

Pasados los años, luego de haber tenido la suerte, el honor y el privilegio de haber impartido clases de debate en hermosos eventos, como la Escuela Internacional de Debate en Español (EIDE), realizada por Red Sin Fronteras Patagonia, en Argentina, o el Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE), realizado en México (2014) y Colombia (2015), pudimos asistir a uno de los eventos más relevantes y significativos que hemos podido conocer en el ámbito del debate: Días de Debate, encuentro realizado en el año 2015 en Buenos Aires, Argentina, por la misma Red Sin Fronteras Patagonia (a la que tanto debemos los debatientes de Latinoamérica -al menos-).

En dicho encuentro, lleno de fraternidad y amor por la docencia (y lleno también de esperanzas en que el trabajo duro puede generar cambios sociales positivos y ostensibles), fue revelador el conversatorio en que los asistentes tuvimos la posibilidad de compartir experiencias tremendamente enriquecedoras, con relación a todo lo bueno que había hecho el debate en nuestras vidas y en las de tantos otros.

Lamentablemente no todo fue satisfacción, ya que en dicho momento muchos de los presentes nos dimos cuenta de que el debate (aún sin quererlo) se estaba desarrollando casi como una actividad de grupos privilegiados, donde sólo unos pocos afortunados tenían la oportunidad de conocer dicha herramienta, y por tanto todo lo bueno que ésta puede entregar para la formación integral de la persona. Aunque teníamos plena claridad de la tremenda oportunidad que encontrarse con el debate significa en la vida de una persona, la necesidad de expandir las fronteras de esta práctica se hacía patente. Una de las formas de lograrlo, consistía en generar material que evidenciara las distintas actividades y experiencias que en el contexto del debate surgían.

De ahí en adelante, asumimos como personal el compromiso de contribuir a la generación de material, con el particular interés de analizarlo desde el ámbito



educativo, haciendo lo posible por dejar de lado los vicios que propone la competencia pero procurando con cuidado mantener lo mejor de ella. El desafío entonces, consistía en aprovechar la serie de beneficios que la competencia trae consigo, en cuanto a generar instancias, unificar voluntades y, por qué no decirlo, conseguir fondos que tanto se necesitan y que tanto escasean al momento de generar eventos educativos de gran envergadura y alcance.

Desde entonces nos hemos preparado y trabajado duro para ir abordando (por el momento de manera superficial) temáticas relacionadas con las ciencias pedagógicas, para aplicarlas en distintas instancias generadas en el contexto de eventos de debate competitivo, con la finalidad de integrar en ellos aspectos formativos trascendentales. En lo personal, un gran aliciente y un orgullo se ve reflejado en el Torneo de Debate Interuniversitario (TODI), realizado año a año en la ciudad de Lima, Perú, donde ya por tercera vez consecutiva tenemos la oportunidad de colaborar en la planificación y elaboración de talleres donde se comparte mucho más que argumentación y debate competitivo. Hemos sido testigos de cómo, con esfuerzo y perseverancia, se puede utilizar un torneo competitivo para ser un real aporte a la educación de personas de distintas naciones.

La misma competencia que se vuelve a veces vergonzosa, cuando el brillo mentiroso de los “triumfos” sobre el otro se sobrepone a los triunfos sobre nosotros mismos, se convierte en oportunidad preciosa para educarnos y con ello contribuir a educar a nuestras naciones. Tal es el caso de este humilde profesor, que precisamente en el contexto de la competencia, tuvo la bendición de conocer Panamá, tierra hermosa, llena de gente hermosa, que hoy nos brinda la oportunidad de materializar en conjunto lo que en algún momento fue un lejano proyecto.

En sociedades donde el diálogo no es la herramienta más utilizada, donde la fuerza se superpone al conocimiento y donde muchos creen que la educación no es un elemento esencial de la naturaleza humana, nuestra esperanza se mantiene intacta, y luego de culminar humildes trabajos como éste, se mantiene más fuerte que nunca. El debate, como vemos día a día, se hace hoy más importante y más necesario que nunca antes.

Por supuesto que este manual no busca ser una obra académica erudita, primero porque no es nuestra finalidad y segundo porque no nos consideramos autoridades en la materia como para dictar cátedra, y sólo exponemos en él algunos aspectos que consideramos básicos para comprender el debate. Evidente también, que muy probablemente se encuentre lleno de imprecisiones, errores y



subjetividades, las que confiamos que podrán disminuir en futuras ediciones, principalmente en base a las críticas de cualquier lector interesado en que éstas sean recibidas.

Mediante el idioma verbalizamos palabras, que son en realidad pensamientos con sonido. Mediante el debate jugamos a hacer competir nuestros razonamientos, logrando con ello entrenarnos y afinarnos para la lucha real, que se encuentra (también) lejos de nuestros salones, escuelas y facultades. Mediante el debate, trabajamos para ayudar a formar a ciudadanos críticos, que no por la fuerza, sino que por la palabra, sepan que pueden cambiar el mundo, para mal, pero también para bien, siendo libres para decir entre una u otra opción. Si esta humilde obra significa un aporte para quien le interese, el trabajo para su realización habrá valido la pena.

Sobre la estructura de esta obra, bastará decir que se trata de un primer capítulo introductorio, en general al discurso público, donde expondremos algunos consejos para afrontar de manera exitosa la preparación y exposición de nuestros primeros discursos. En un segundo capítulo, estudiaremos aspectos básicos de argumentación, basados en la concepción de que el debate va mucho más allá de “hablar bonito”, para buscar argumentación que permita estructuras argumentativas con sustento aceptable y coherente. En el capítulo tercero nos referiremos directamente a las bondades pedagógicas del debate, explicando desde la enseñanza por competencias por qué el debate debe ser una herramienta pedagógica a la mano del docente y los estudiantes del S.XXI. Finalmente, el capítulo cuarto y final, compartiremos los insumos para impartir un curso de debate en cualquier entidad educativa, el cual, basado en los sustentos teóricos expuestos, propondrá materiales de trabajo y metodologías de evaluación, como también la planificación para cada una de sus clases.

No alcanza el espacio para agradecer a todos quienes han sido de gran ayuda para elaborar este manual. En particular, además del equipo colaborador, agradecemos su revisión a los profesores Nicolás Palma Peredo y Juan Mamberti.

En el año 2013, en el prólogo de nuestro primer manual, nuestro amigo y hermano, Ricardo Gómez Caro, escribía:

“Visto con la trascendencia que es debida, el debate es una herramienta fundamental para estructurar sociedades al servicio de la persona humana, de forma tal que logremos, en todo ámbito, superar la fuerza como forma de hacer las cosas. Permite que, en lugar de emplear estratagemas cuyo único fin es ganar a



cualquier costo la discusión, las identifiquemos, acusemos y refutemos, para erradicarlas de todo tipo de discurso. El debate, permite -y a su vez, necesita- el fortalecimiento de los valores del pensamiento crítico -humildad, valor y solidaridad intelectual, integridad, perseverancia, uso de la Razón, sentido intelectual de la Justicia- y finalmente, la práctica del debate es una poderosa herramienta de inclusión y superación de la brecha social.”

En los difíciles momentos que pasa la humanidad en la actualidad, creemos que esas palabras valen más que nunca, y con este manual, intentamos generar un muy humilde aporte para quienes, mediante el debate, cambiarán las cosas para mejor.



PRIMEROS PASOS DEL ORADOR

El debate se caracteriza por ser un intercambio de palabras, y con eso un intercambio de ideas. Si las personas fuésemos seres telepáticos podríamos debatir sin la necesidad de “hablar”, pero ante nuestras limitaciones, nos vemos obligados a transformar nuestros pensamientos en palabras, para poder transmitir ideas que son las que finalmente se intercambian en un debate. En definitiva, el equipo que a ojos del juez haya podido pensar con mayor claridad, corrección y precisión, será quien gane el debate.

Por lo anterior, es que a diferencia de otros ejercicios intelectuales (como el ajedrez, por ejemplo), el debatiente deberá aprender antes que todo a exponer en público, para lo cual deberá prepararse de distintas formas, ya que para quien no está entrenado o acostumbrado, ésta puede ser una experiencia difícil e incluso traumática. Aspectos como proyección de voz, de respiración, y en definitiva de manejo del miedo, serán indispensables para quien quiera debatir de manera mínimamente exitosa, y por eso serán de los primeros aspectos a analizar en este manual.

1. Miedo y discurso.

En palabras muy simples, podríamos decir que el miedo es un estado de alerta exacerbado, que se compone desde el punto de vista fisiológico, de una serie de reacciones del cuerpo, ante una situación que podría **representar** peligro, sea éste real o imaginario.

No decimos necesariamente que el miedo surge ante “un peligro”, sino que ante una “situación que podría representar peligro”.

Ejemplo Nro. 1: Miedo como reacción automática.

Si vamos caminando por en medio de la selva, una serie de peligros que nos rodean en todas direcciones, insectos, arácnidos, serpientes y otros animales salvajes que estarán al acecho para devorarnos. De pronto, vamos caminando y vemos que sobre nuestras cabezas se mueve una rama. En ese momento, no podemos seguir caminando como si nada para dedicarnos a pensar si es que efectivamente se trata de una serpiente venenosa. Si en vez de reaccionar de manera inmediata nos dedicáramos a preguntarnos: ¿será realmente una serpiente? ¿será que mejor me detengo o sigo caminando como si nada? ¿qué pasa si es una serpiente venenosa, pero acaba de comer y por tanto no me ataque?

En este caso, para evitar esos riesgos es que fisiológicamente sentimos *miedo*, un estado de alerta exacerbado ante lo que podía haber sido un peligro para nosotros, aun cuando se trate de un miedo infundado. La pregunta que surge entonces es: ¿por qué nos detuvimos ante el movimiento de una rama? ¿qué tan peligrosa puede ser una rama para que nuestro cuerpo se detenga inmediatamente? La respuesta es simple, la rama no es un peligro y lo que nos dio miedo no fue una delgada rama moviéndose, sino que ésta nos hizo pensar que podría ser una serpiente, y ante eso, nuestro cerebro de manera sub consciente (es decir, de manera automática, sin reflexión de por medio) actuó de manera tal que nuestro cuerpo se detuvo.

Creemos que el ejemplo anterior resulta suficientemente didáctico para entender cómo nuestro cuerpo puede reaccionar automáticamente ante determinados estímulos. En este caso, la reacción de miedo puede surgir al ver a una serpiente (peligro real), o al *imaginar* a una serpiente. Ese acto de *imaginar*, en un contexto determinado, puede hacer que tengamos miedo ante algo que sólo está en nuestra mente.

A nuestro juicio, comprender el miedo resulta fundamental para cualquier orador, como también para cualquier persona interesada en entender cómo funciona el discurso.

a. Miedo en el receptor de un discurso

El discurso, es decir un conjunto ordenado de palabras, imágenes o símbolos que transmiten ciertas ideas, es una herramienta que puede generar en la mente de una persona una percepción distorsionada de la realidad.

Ejemplo 2: Miedo generado por el discurso

Aun cuando yo no lo haya visto, puede que sienta miedo si alguien en quien confío me dice seriamente que detrás de mí hay una serpiente, o una araña, por ejemplo. El discurso de esa persona, genera imágenes en mi mente ante las cuales mi cerebro directamente reacciona, haciéndome sentir miedo.

Ahora, si quien me dice que detrás de mí hay una serpiente es un reconocido bromista, probablemente yo sienta menos miedo, y más aún si nos encontramos en una cómoda oficina en lo alto de un edificio en una gran ciudad.

En definitiva, lo que parecía creíble cuando estábamos en medio de la selva, parece increíble en una oficina, por tanto, probablemente genere menor conmoción y difícilmente llegue a generar miedo. Por el contrario, si alguien dice que estoy en una situación de peligro que resulta creíble en mi contexto, probablemente me asuste, y aún más si la persona que me advierte me parece confiable y seria.

Lamentablemente, en nuestra sociedad muchas veces damos los atributos de *confiable* y *serio* a personas que no sólo no lo merecen, sino que muchas veces tienen intereses personales que se satisfacen al generar miedo a otros. A su vez, si desconozco cómo funciona mi contexto (sociedad, país, ciudad, comunidad, etc.), es más probable que no tenga herramientas para verificar si aquel peligro del que me advierten es probablemente real o absurdamente increíble.

Ejemplo 3: Control social mediante el miedo.

Supongamos que hay un rey al cual las nosotros y nuestras familias confiamos, en la medida de que es el soberano del lugar donde vivimos. Supongamos que este rey nos dijera que va a aumentar los impuestos por un periodo de un año, producto de que tiene pleno conocimiento de que en ese lapso de tiempo en nuestro país se generará un gran terremoto o una gran tormenta, y por tanto, dichos impuestos aumentados servirán para reconstruir la ciudad, que resultará notablemente dañada, y para ayudar a las personas más pobres, quienes serán los más damnificados.

Si el rey es una persona confiable, que además sabemos que se hace asesorar por expertos en la materia y que siempre ha buscado el bienestar de nuestra familia y de toda la población, probablemente no tengamos problema en pagar una mayor cantidad de impuestos, muy por el contrario, le agradeceremos por preocuparse con un año de anticipación por lo que nos pueda ocurrir.

Si, por el contrario, durante años hemos sabido que ese rey es un sinvergüenza, probablemente no le creamos lo que nos diga y por tanto no opongamos al aumento de los impuestos. Si, además, por nuestros amplios estudios sabemos que es muy poco probable que en nuestro país haya un terremoto o una tormenta, probablemente no creamos ni una palabra de lo que el rey dice, y concluyamos sin lugar a dudas de que se trata de una más de sus fechorías.

Ahora, aun cuando el rey sea un sinvergüenza, si nosotros no lo sabemos (porque no nos informamos), probablemente le creamos de todas formas. Más aún si jamás en la vida hemos revisado un libro o investigado sobre terremotos y tormentas, y por tanto no tenemos idea de qué tan probable es que se den en nuestro país dichos fenómenos.

Si el rey logra asustarnos, probablemente seamos más pasivos y obedientes con él, no lo cuestionemos, y por tanto probablemente tenga mayor poder sobre nosotros.

Con dicho ejemplo, creemos evidenciar cómo el discurso puede generar miedo, y que cuando el emisor del discurso lo sabe, puede utilizarlo en su favor para poder controlar a los receptores de éste. Producto de lo anterior, creemos

que resulta fundamental que comprendamos cómo funciona el miedo, que es natural, pero también que es posible de controlar, lo que se logra con estudio y trabajo.

El discurso es capaz de hacernos imaginar cosas, y dependiendo de lo que nos haga imaginar, puede servir para que nos controlen. Una sociedad poco informada, y por tanto fácil de asustar, es también una sociedad fácil de manipular.

b. Miedo al momento de realizar un discurso

En el ejemplo Nro. 1, donde ver a una serpiente real nos podía asustar tanto como imaginar a una, decíamos que lo más probable es que ante el movimiento de la rama, mi cuerpo se detenga al ver que ésta se mueve, de manera automática. Cuando decimos de manera automática, lo hacemos refiriéndonos a que no fue una acción premeditada y decidida, sino que instintiva.

¿Será realmente una serpiente? ¿ me detengo o mejor sigo caminando como si nada? ¿qué pasa si efectivamente es una serpiente venenosa pero acaba de comer y por tanto puede que no me ataque?

Si nos dedicamos a pensar todas esas cosas en un caso como ese, probablemente perdamos tiempo precioso, en el cual la serpiente (en caso de ser real) podría atacarnos y hacernos mucho daño. Luego de muchísimos años de evolución, nuestro cerebro sabe que, en casos como ese, nos encontramos ante un riesgo inminente, y aun cuando así no sea y no exista serpiente alguna, nuestro cerebro también sabe que lo mejor será alejarnos. Por lo mismo es que ante una situación como esa, no nos tomaremos el tiempo de pensar y decidir todas las probabilidades antes de seguir avanzando hacia donde se encuentra la serpiente, sino que nuestro cerebro tomará el control y nos obligará a detenernos de manera automática.

¿Qué sentimos cuando tenemos miedo?

Probablemente, en una situación como la descrita, sintamos que nos tiemblan las rodillas, las manos, o incluso si el miedo es mucho, probablemente sintamos golpetear nuestros dientes ante el temblor de nuestra mandíbula. El miedo, si no lo controlamos, no sólo nos hará temblar y estar tan nerviosos, sino que también probablemente nos haga pensar con menos claridad.

Esto sucede porque como adelantábamos, ante una situación de peligro, se apodera de nosotros nuestra parte más animal, instintiva, que hace que ante automáticamente nos preparemos, no para pensar con precisión y, por ejemplo, resolver ejercicios matemáticos, sino para luchar, defendernos y proteger nuestra vida y nuestros bienes. Nuestras manos tiemblan, ya que están llenas de sangre para poder golpear o defendernos con mayor fuerza y rapidez, nuestras piernas tiemblan, pues también están llenas de sangre, para poder golpear o salir corriendo más velozmente y con más fuerza, y nuestra mandíbula también tiembla, al estar llena de sangre para poder morder con mayor fuerza.

¿Que tiene que ver todo esto con el discurso?

Si bien el orador no necesariamente se va a encontrar exponiendo un discurso en medio de la selva o ante fieras o insectos mortíferos, de todas formas, siente los efectos del miedo, de manera muy similar. Lo que en el estado de naturaleza son los peligros de la flora o fauna salvaje, el clima, etc., en nuestra sociedad son los peligros de otro medio ambiente, un ambiente generado por personas y por complicadas estructuras sociales que nos llevan muchas veces a sentirnos desvalidos ante nuestro propio contexto.

Así, el estudiante que habla por primera vez ante decenas, cientos, o incluso miles de personas, se sentirá tembloroso en piernas, brazos o mandíbula. Le costará hablar, moverse y hasta pensar, muchas veces sintiendo esa sensación de vacío de ideas que muchos llaman “quedar en blanco”. Los efectos del miedo ante nuestros primeros discursos en público, se diferencian en poco a los del miedo ante un peligro real e inmediato.

¿Cómo hacer para superar el miedo en nuestras primeras exposiciones en público?

i. Manejo del miedo al momento de exponer: La respiración diafragmática

En nuestras primeras exposiciones o debates en público, nos sentimos enfrentados a una experiencia nueva, que desconocemos y que por tanto no sabemos (generalmente porque no lo hemos reflexionado antes) si nos puede generar peligro. Sentimos miedo, y ante éste, se activa el proceso de defensa que

hace que nuestra sangre se dirija a las extremidades para poder protegernos de un eventual peligro. Sentimos un vacío en el estómago, pues nuestro cerebro entiende que no necesitamos procesar alimentos en ese momento. Un problema mayor, es que ¡nos quedamos con menos sangre en el cerebro! Es decir, corremos el riesgo de olvidar nuestros discursos o no poder estructurar bien nuestras ideas.

Afortunadamente, existen maneras de superar esos inconvenientes, y una de ellas, es la respiración diafragmática.

Si bien todos nosotros respiramos desde el mismo momento en que nacimos, no todos hemos reflexionado respecto de cómo lo hacemos, y por tanto no todos tenemos conciencia de la importancia de una respiración óptima. Mientras en occidente es un tema irrelevante, en muchos lugares del Oriente la correcta respiración es parte de la religión y de la cultura, y por tanto en ese sentido (como en muchos otros), los orientales son un gran ejemplo.

Si nos ponemos de pie frente a un aula repleta de estudiantes, y les pedimos que respiren todos al mismo tiempo, probablemente veremos cómo la inmensa mayoría de sus cabezas y hombros suben y bajan. Ese, precisamente es un indicador de la necesidad de trabajar la respiración diafragmática.

Su nombre viene de que, para respirar de una manera más eficiente, es necesario hacer descender un músculo extenso que se sitúa entre las cavidades pectoral y abdominal, es decir, entre el pecho y el estómago, por decirlo en palabras sencillas.

Este músculo (el diafragma) tiene una forma similar a la de un arco, cuya curvatura se encuentra hacia arriba, como una letra “U” invertida. Esto hace que para hacerlo bajar, es decir, estirar el arco, es necesario hacer un esfuerzo mayor al típicamente realizado al momento de respirar. Dicho de otra forma, respirar diafragmáticamente es más difícil (al menos al principio) que respirar como naturalmente lo hacemos. Sin embargo, dicha dificultad (que va disminuyendo con el tiempo y la práctica) implica un esfuerzo que vale la pena por mucho, ya que al respirar de manera diafragmática utilizamos de manera mucho más eficiente nuestro cuerpo, aprovechando de mejor manera las posibilidades de nuestros pulmones.

Si bien nuestra respiración común hace que nuestros hombros se eleven, dejando



algo de espacio para nuestros pulmones, éstos no están diseñados para extenderse hacia arriba, lo que hace que sea una respiración ineficiente. Por lo demás, al respirar de manera más breve, más corta, no siempre logramos vaciar nuestros pulmones antes de volver a inspirar, lo que hace muy probable que dentro de ellos se mantenga aire viciado, sin oxígeno, y por tanto que no sea utilizable.

Ejercicio Nro. 1: Respiración diafragmática.

Para comprobar que estamos realizando correctamente la respiración diafragmática, podemos realizar el ejercicio propuesto a continuación.

Estando de frente a un compañero o compañera, pondremos nuestras manos en sus hombros mientras ellos hacen lo mismo con los nuestros. Juntos, mirando un reloj o mientras alguien cuenta, iremos inhalando (llenando nuestros pulmones de aire), hasta llegar al máximo posible. Luego de ello, retendremos el aire durante por lo menos 5 segundos, para luego sacarlo del cuerpo mediante la boca lentamente. Luego de dejar nuestros pulmones lo más vacíos que sea posible, esperaremos 5 segundos más, hasta volver a inhalar, procurando siempre llenar y vaciar los pulmones, todo lo posible.

Repetimos este ejercicio 3 veces, procurando cada estudiante, controlar que su compañero no suba los hombros, insistiéndole. Para respirar diafragmáticamente, como decíamos, debemos llenar los pulmones de aire, sin subir los hombros, sino que ensanchando el abdomen.

Por su parte, la respiración diafragmática hace que nuestra caja torácica se expanda y nuestro diafragma baje, haciendo que nuestros pulmones tengan mucho más espacio para llenarse de aire y con eso extraer más oxígeno para nuestro organismo, utilizando su capacidad natural de manera más eficiente. Si además se exhala de la manera adecuada, se podrá vaciar de mejor manera el contenido de los pulmones, eliminando de ellos el aire viciado, y por tanto dejando más espacio libre para el nuevo aire que ingrese a ellos mediante nuestras vías respiratorias.

Como veremos a continuación, eso trae una amplia serie de beneficios a los oradores y debatientes, sobre todo si se encuentran en sus primeras exposiciones

en público, permitiéndoles superar el miedo y mejorar la forma en que proyectan su voz.

ii. Respiración diafragmática y manejo del miedo

¿Cuál es la relación entre la respiración diafragmática y la superación del miedo del orador o debatiente?

Al llenar nuestros pulmones de aire, ampliándolos en su mayor extensión posible, hacemos que los alveolos recuperen una gran cantidad de oxígeno, el cual se envía al torrente sanguíneo y comienza a circular por nuestro cuerpo, haciendo que la sangre se desplace y vuelva al cerebro.

Así, luego de respirar diafragmáticamente en varias oportunidades, el estrés característico de dichas situaciones se transforma en una sensación de relajación, tranquilidad y confianza, permitiéndonos concentrarnos nuevamente en nuestro objetivo, las ideas y el discurso.

iii. Respiración diafragmática y manejo de la voz

Otra de las virtudes de la respiración diafragmática, tiene que ver con que el diafragma es un músculo que no sólo naturalmente ejerce presión hacia arriba, sino que además, con el ejercicio voluntario de tensarlo, permite presionar con gran fuerza para proyectar de mejor manera la voz. Proyectar la voz, significa amplificar las ondas de sonido que emanan de nuestra boca al momento de hablar, utilizando nuestro cuerpo de manera que las amplifique.

Por lo demás, para todo debatiente u orador, como para toda persona que trabaje con su voz, resulta muy importante utilizar esta técnica, ya que así daños en nuestras cuerdas vocales producto del sobre esfuerzo.

c. Manejo del miedo mediante programación neurolingüística

Además de la técnica de la respiración diafragmática, proponemos incursionar en ciertos aspectos básicos de programación neurolingüística. Si bien las técnicas descritas en las líneas siguientes pudiesen parecer de broma, recalamos que las agregamos de manera absolutamente seria y responsable, y que en nuestra experiencia, es muy notoria la diferencia entre el discurso de un



orador que sí las aplica y uno que no. Por lo mismo, es parte indispensable del canon de estudio de nuestros alumnos.

Como introducción, podemos recordar que nuestro cerebro no solamente reacciona ante imágenes que percibamos directamente mediante nuestros sentidos, sino que también ante imágenes, palabras, ideas o conceptos *imaginados*. Así las cosas, tal como una rama que se mueve nos puede alterar al hacernos imaginar que es una serpiente, el ejercicio inverso, es decir pensar en cosas positivas para nosotros, puede generar relajación, paz y ayudarnos con nuestra concentración.

De esta forma, *lo que jamás debe hacer el orador* es imaginar consecuencias negativas de su discurso o del momento en que lo exponga. Si por ejemplo, pienso que cuando salga a exponer voy a olvidar mis ideas, o desconcentrarme, o decir alguna mala palabra, o confundir términos, etc., mi cerebro aumentará mi situación de stress, mediante la generación de una hormona llamada cortisol. Ante la imaginación de dichos problemas, preparo a mi cuerpo para una situación de peligro, y el círculo de generación de miedo se vuelve a activar.

Si por el contrario, antes de salir a exponer mi discurso y luego de haber ejercitado mi respiración diafragmática, comienzo a pensar cosas positivas, mi cuerpo se sentirá en su zona de confort, agradablemente confiado y por tanto pudiendo concentrarme mejor.

De los ejercicios de programación que hemos conocido, particularmente ha llamado nuestra atención, por su efectividad, el siguiente ejercicio:

Ejercicio Nro. 2: Programación neurolingüística.

Un ejercicio para preparar nuestra fisiología al momento de exponer, consiste en pensar en silencio cosas positivas relacionadas con lo bien que está pensado mi discurso y con lo bien preparado que estoy para exponerlo. Debo pensar con concentración, hasta sentirlo, que el podio (o el escenario, o el lugar donde deba exponer mi discurso), son mi zona de confort, mi hábitat natural. Soy como un animal que con tristeza mira la selva que es el podio, encadenado, queriendo ir, y al momento que corresponde mi turno, me siento por fin en libertad, volviendo al lugar donde siempre debí estar. El podio es al orador, lo que la selva es a un león, el cielo a un ave, o el mar a un delfín.

Es muy importante que estos ejercicios sean realizados con seriedad, de lo contrario no surtirán efecto, al contrario, me desconcentrarán del objetivo de mi discurso. Una vez liberado, pudiendo ir al lugar de exposición, mi concentración deberá estar en un cien por ciento en mi discurso, en las ideas que enlazadas debo defender de manera clara y lógica, y donde nada más existe.

Una vez terminado mi discurso, deberé volver a la calma, recordando que, si hice ejercicios de programación para sentirme “el mejor”, son solo eso, ejercicios, y que estos jamás deben nublar mi claridad y humildad. Si vivo toda mi vida discutiendo cada punto u opinión de las personas, lejos de querer escucharme, lograré que se predispongan negativamente y con eso coartaré mis posibilidades de transmitir mi conocimiento. La competencia en debate es hermosa, pero no todos pueden, ni quieren, vivir en su vida como si estuvieran debatiendo una final mundial. La humildad no es sólo un buen hábito o una virtud, sino que también, a mi juicio, un requisito de supervivencia.

2. Elaboración de primeros discursos

Elaborar un discurso (o cualquier texto), puede ser una actividad de libertad, en la cual cada orador logre conocer la estructura que mejor prefiera y que mejor le acomode. A nuestro juicio, sostener que un discurso debe tener una estructura determinada, implica limitar en gran manera la creatividad e inteligencias del orador, quien podrá sorprendernos permanentemente si somos lo suficientemente flexibles para evaluar su técnica dentro de su libertad. Creemos que sostener lo



contrario, implica rendir pleitesía a un tradicionalismo muchas veces injustificado, frenando nuestro avance y el de la sociedad, ya que el discurso, no pertenece al orador, sino que principalmente al receptor de éste quien lo recibe, lo analiza y reconstruye.

Sin perjuicio de lo anterior, históricamente han existido ciertas estructuras matrices, modelos que permitirán al orador utilizar el conocimiento sistematizado por otros, siendo un aporte para el caso en que estemos comenzando en el mundo de la oratoria, o que simplemente, libremente, consideremos que las formas pre establecidas son las mejores o más eficientes. Ejemplo de estas estructuras, son las contenidas en la retórica aristotélica, que por sus nombres en latín son reconocidas como *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, a las que nos limitaremos por asuntos de tiempo, espacio e interés.

a. Inventio

Es la etapa en la cual comienzan a analizarse los elementos de base de nuestro discurso, es decir, la selección de lo que más adelante llamaremos paradigmas de base.

Ejemplo Nro. 4: Paradigma de base.

Otro paradigma de base, por ejemplo, en países democráticos, podría ser el respeto a la dignidad humana. Difícilmente alguien podría refutar (al menos conceptualmente) que las personas tengamos una dignidad propia del ser humano, por el sólo hecho de ser humanos. Si logro probar entonces que una política estatal o privada vulnera la dignidad de las personas, muy probablemente probaré también que esa política no debiese permanecer.

b. Dispositio

En la etapa de la *dispositio*, una vez seleccionados los puntos fuertes o paradigmas de base de mi discurso, deberé decidir cómo ordenarlos para poder exponerlos de manera más clara y convincente para el auditorio.

Un orden que consideramos aceptable y que generalmente aparece en los discursos, depende de la división de éstos en exordio o introducción, desarrollo, y

conclusión, que precisamente son los elementos presentes en prácticamente todos los formatos de debate que hemos conocido.

En el *exordio*, se introduce al público al tema del cual se va a tratar, llamando su atención e interés por el tema a exponer, logrando así su mayor concentración en lo que serán nuestros fundamentos. Generalmente se realiza el exordio mediante la cita de alguna frase célebre, que resuma un punto importante de nuestra presentación.

Con posterioridad, se lleva a cabo el *desarrollo* del discurso, donde (idealmente) exponemos las razones de por qué creemos lo que venimos a transmitir en nuestro discurso, y eventualmente refutamos puntos fuertes de una postura en contrario.

Para el final del discurso, generalmente se realiza una suerte de conclusión o resumen, donde se repasan puntos fuertes de manera ordenada y con eso se fortalecen las conclusiones.

c. Elocutio

La *elocutio*, por su parte, es el momento de generación del discurso, en la cual el orador se encarga de mejorar su estilo o forma, es decir, aquellos aspectos que, aun manteniendo la estructura completa del discurso, pueden lograr una mejor recepción e impacto en el auditorio. Mientras en el *exordio* se hace lo mismo mediante contenidos, en la *elocutio* se llama la atención mediante la forma de la exposición.

En nuestra experiencia, estas habilidades relacionadas con la belleza de la exposición, se desarrollan y se evalúan más en el ámbito del discurso público, mientras que en el debate se tiende a desarrollar más la argumentación, es decir la lógica y la verdad (plausibilidad).

3. Subjetividad y objetividad.

En términos muy simples, podemos decir que lo objetivo es aquello relativo al objeto, es decir, que no cambia al cambiar quien lo mire. Lo subjetivo es lo relativo al sujeto, es decir, que aún siendo el mismo objeto, puede ser apreciado de manera distinta dependiendo de quien lo mire.



Ejemplo Nro. 5: Objetividad y subjetividad.

Un cuadro donde aparezca (objetivamente) una montaña nevada con un cielo azul y un riachuelo bajando, para alguien puede *significar* (subjetivamente) el concepto de naturaleza, belleza y libertad, mientras que para otra persona, es decir otro sujeto, puede ser sinónimo de la desprotección y peligro que representa la naturaleza hostil ante un ser humano débil y limitado por ésta.

Si bien algunas escuelas filosóficas sostienen que difícilmente el ser humano puede llegar a conocer algo de manera objetiva, en general, se dice que lo objetivo se refiere a la realidad de las cosas, mientras que lo subjetivo se refiere a cómo las personas construyen en su mente su propia realidad, a partir de las cosas observadas.

Los conceptos de objetividad y subjetividad, entendidos así a grandes rasgos, son relevantes para entender la diferencia comúnmente aceptada entre texto expositivo y texto argumentativo. Por lo pronto, diremos que el texto *expositivo* es aquel en el cual *se narran hechos*, sin finalidad de convencer o fundamentar opiniones al respecto. Por su parte, muy a grandes rasgos, podremos decir que el texto *argumentativo* es aquel donde se exponen opiniones, posturas, *creencias fundamentadas* respecto de distintas realidades, donde la finalidad del emisor es convencer al receptor del discurso, de que las cosas son como él dice.

a. ¿Convencer y persuadir?

Otra discusión que consideramos interesante (aunque estamos muy lejos de poder resolverla) y nos permitirá situar mejor el ámbito de aplicación del discurso argumentativo, tiene que ver con la finalidad de aquél que elabora argumentos, es decir, del argumentador.

Mientras algunos piensan que la finalidad es convencer, otros piensan que la finalidad es persuadir. A su vez, para unos la diferencia entre convencer y persuadir va a depender del orador (de su intención), mientras para otros dependerá del discurso mismo en relación con el auditorio (si logra mover a unos más que a otros).

Ejemplo Nro. 6: Convicción y persuasión.

Una persona puede estar convencida (racionalmente) de que debe dejar de fumar, pero no estar persuadida (mover su voluntad), y por tanto no dejar de hacerlo.

Asimismo, hay quienes sostienen que la diferencia entre persuadir y de convencer dependerá del discurso, y del lenguaje y estructura lógica utilizada, en directa relación con el auditorio que recibe el mensaje. De esa forma, si me dirijo a un público en particular, con un lenguaje y estructura directamente seleccionado para ellos, estaré persuadiendo, mientras que, si me dirijo en una forma de razonamiento, pensada para un auditorio universal, entonces estaré generando convicción. En otros términos, si mi discurso es aceptado como lógico y aceptable en sí mismo (lenguaje universal), estaré convenciendo, mientras que si lo que digo no tiene sentido para cualquier caso, pero es aceptado por un auditorio específico por sus particulares características, estaré persuadiendo.

Por nuestra parte, entendemos a la argumentación como una técnica, una herramienta mediante la cual ordenamos de manera coherente nuestros pensamientos, pero no necesariamente encaminada hacia el fin comunicativo (transmitir a otros), sino que también como estructura de análisis y reflexión. Lo que hoy considero coherente, lógico, válido, en función de las “verdades” que conozco y que considero “creíbles”, mañana puede ser ilógico en base a esas mismas “verdades” analizadas desde un *razonamiento* más preciso, más aún si es que cuestionamos esas *verdades* que antes creíamos. La argumentación, a nuestro juicio, es una herramienta, ante todo, filosófica. Si la argumentación, lo es, aún sin la intención ni acción de convencer o persuadir a otro o sin siquiera comunicar, entonces, dichos factores podrían considerarse irrelevantes.

Pensamos que perfectamente puede argumentarse sin intención alguna, más que expresar de manera ordenada nuestros pensamientos respecto a cómo vemos el mundo y cómo llevamos nuestras creencias.

DEBATE COMPETITIVO

En este capítulo analizaremos principalmente aspectos relacionados con el debate, sin perjuicio de que para ello recurriremos a ciertos conceptos aprendidos en capítulo anterior, donde nuestro centro fue el estudio de la exposición en público y de la estructura del discurso.

Desde ya, podremos darnos cuenta de que en debate se sigue generalmente la estructura discursiva básica analizada con anterioridad, donde la *inventio* será la investigación o reflexión previa al debate, la *dispositio* dará lugar a la estructura que sirve de base para la mayoría de los formatos, compuestos por introducción, argumentación, contra argumentación, y conclusión. Escapa a nosotros el interés y las capacidades para exponer aceptablemente respecto de aspectos relacionados con la *elocutio*, ya que creemos que dichas estructuras **no deben ni pueden ser determinantes** en nuestra visión del debate, que es una metodología activa de enseñanza aprendizaje basada en el desarrollo de capacidades como pensamiento crítico, investigación, metacognición e innovación. Somos convencidos de que mientras el discurso público enseña a hablar “muy bonito”, el debate enseña a pensar con precisión y desarrollar habilidades básicas en la estructura de la educación del siglo XXI.

A grandes rasgos, podremos dividir los formatos en dos grandes partes, en cuanto a aquellos que exigen investigación, y que por ende requieren preparación con horas o días de anticipación, de aquellos que por sobre los datos, buscan la mayor interacción lógico-dialéctica, es decir, ideas respaldadas por premisas lógicamente defendidas, basadas en conocimiento público y notorio, o incluso en ideas acordadas en el propio debate.

Los formatos de debate varían en función de sus paradigmas de base, justificaciones teóricas, y habilidades que buscan trabajar. Por esto, nuestra exposición del rol a cumplir en cada discurso, se remitirá a lo que consideramos esencial de cada uno (independientemente de que dicho núcleo común sea más o menos valorado, dependiendo del reglamento de cada torneo y formato). Nos referiremos, a los roles de introducción, argumentación y contra argumentación, y conclusión. Comprenderemos cómo funciona un debate, analizando cada uno de sus discursos, con la finalidad de además comprender las habilidades que permite desarrollar cada uno de ellos.

1. Discurso de introducción

A nuestro juicio, es recomendable que todo debate tenga una marcada etapa de introducción, ya sea en un discurso especialmente dedicado para ello, o en una parte destacada dentro de un discurso que también incluya otros fines, como por ejemplo en el caso del discurso del primer ministro en el formato parlamentario británico.

En cualquier caso, la introducción es un discurso clave que enmarcará el tema y la forma respecto de la cual se va a debatir.

a. Definición de Términos

Cuando hablamos de definir, hablamos de delimitar, de enmarcar el ámbito de discusión que se llevará en un debate. Determinamos el camino que el debate seguirá, decidiendo si lo llevaremos en términos generales o específicos.

Es importante destacar, que de la definición de tesis surge el contenido de la afirmación que se deberá probar por cada bancada para ganar el debate. Es eso lo que se conoce en debate como **carga de la prueba**.

Ejemplo Nro. 7: Definición.

Tesis: “Se debe generar un programa de formación de políticos para luchar contra la corrupción”.

1ra posibilidad de definición de términos relevantes:

Deber	: Deber de las autoridades de perseguir el bien común.
Generar	: Elaborar una planificación.
Programa	: Conjunto de contenidos a enseñar.
Formación de políticos	: Formación ciudadana a todas las personas para que participen en la administración del estado, es decir, desarrollen sus capacidades políticas.
Corrupción	: Corrupción del sistema político, en cuanto a que al no votar las personas de menores recursos, se generan diferencias de clase. Eso es evidentemente una corrupción del sistema.

Luego de haber definido de esa forma, si su definición es aceptada, la bancada

afirmativa habrá ganado el debate si prueba que **“las autoridades, obligadas a perseguir el bien común, tienen el deber de elaborar la planificación de un programa de formación para que las personas tengan conciencia ciudadana, y ejerzan conscientemente su derecho a voto”**.

Distinto es el caso si modificamos las definiciones, donde, teniendo una misma tesis, podemos asumir que trata de un tema completamente distinto:

Ejemplo Nro. 8: Definición.

Tesis: “Se debe generar un programa de formación de políticos para luchar contra la corrupción”.

2da posibilidad de definición de términos relevantes:

Deber	: Estar obligado a algo, por ley. Deber de la autoridad de generar el bien común.
Generar	: Planificar, ejecutar y evaluar el cumplimiento.
Programa	: Política, que implica la destinación de medios para cumplir un fin. En este caso, el programa consistirá en investigar y perseguir penalmente a todos los políticos en altos cargos del país.
Formación de políticos	: Corrección de los vicios de los funcionarios públicos, que se manifiestan en corrupción en el ejercicio de sus funciones.
Corrupción	: Cualquier pago que reciba un político por haber cumplido con una obligación de su cargo.

Luego de haber definido de esta manera, ante la misma tesis analizada en el ejemplo Nro. 8, ésta se debe entender de manera completamente distinta, como: **“La autoridad, obligada por su cargo a buscar el bien común, debe planificar, ejecutar y supervisar un programa donde se investigue y sancione a los funcionarios, con la finalidad de eliminar la corrupción presente en muchos ellos, quienes reciben pagos además de sus sueldos, para beneficiar a quienes los corrompen”**.

En definitiva, una definición da significado a un concepto, palabra o frase, que pareciera no tenerlo o tener uno inapropiado para debatir.



Mientras más específicas (que individualizan a la especie) sean nuestras definiciones, más precisamente identificaremos la ideas que van a chocar en el debate. A su vez, si hay pocas definiciones o estas son generales (que se quedan en el género), nuestro debate será más amplio, pero también más impreciso, y por impreciso, superficial.

Un debate es un escenario donde las ideas chocan, se analizan, comprenden y corrigen. Si no somos capaces de definir correctamente un debate, el nivel de interacción de las ideas será superficial y vago, y no podremos estar seguros con precisión respecto de lo que estamos debatiendo, corriendo el riesgo de generarse *debates paralelos*, donde cada bancada exponga su propia línea argumentativa sin que se generen contradicciones entre éstas, es decir, “discutiendo” sobre temas distintos.

Una de las funciones principales de la Bancada Afirmativa (BAF) en un debate, es definir correctamente la tesis a la cual se va a referir, mientras que una de las principales obligaciones de la Bancada en Contra (BEC), es identificar las definiciones de la afirmativa, para que su propia argumentación vaya en contra de la postura a favor. Por esto, es que tendemos a pensar que, en un debate paralelo, difícilmente podría ganar la BEC, puesto que no cumplió con su obligación principal, que es negar los dichos de la BAF.

b. Tipos de definiciones, topicality o debate de definiciones

Por la vital importancia de las definiciones, debemos tener claridad respecto de cuándo una definición es apropiada para un debate y cuándo no, pudiendo incluso generarse un *topicality* o *debate de definiciones*, en el cual una bancada afirmativa define y la bancada en contra *recusa sus definiciones*, por considerarlas arbitrarias, ilógicas, contrarias al conocimiento del ciudadano promedio o los conocimientos científicamente afianzados, o que se trata de definiciones auto comprobatorias/tautológicas y que por tanto, no definen sino que se limitan a repetir la tesis a debatir.

El debate de definiciones o *topicality*, a nuestro juicio cumple las mismas características que cualquier debate, por cuanto una definición, es una explicación que da sentido a las palabras de la tesis, y que en caso de ser cuestionadas, deberá tener una explicación creíble y razonable. Por tanto, al ser el *topicality* un debate más, deben existir criterios para los jueces que les permitan evaluar qué definición es más o menos correcta para cada debate, sobre todo si de lo que se define, puede depender toda la argumentación de una u otra bancada, tal como veremos en ejemplos siguientes.

i. Definición por autoridad

Una de las formas más simples de definir una palabra al momento de debatir, será recurriendo a alguna autoridad en el tema que se discuta. Una autoridad es una entidad que tiene el reconocimiento social por saber de un tema, sea ésta una persona, un grupo de personas, un texto determinado, etc.

Ejemplo Nro. 9: Definición por autoridad.

Tesis: “El aborto se opone a los principios sociales básicos”.

Habrá grandes diferencias en la determinación de la idea a discutir, si defino aborto utilizando a la real academia de la lengua española (autoridad lingüística) o a la Organización Mundial de la Salud -OMS- (máxima autoridad en muchos ámbitos clínicos o médicos). Asimismo, será distinto el debate si definimos “**principios sociales básicos**”, según lo que diga una **autoridad política** (*saber reconocido* por la sociedad en cuanto a *cómo dirigir el destino de una nación*), una **autoridad académica** (por ejemplo, un *sociólogo* que lleva *años estudiando sobre la sociedad*) o una **autoridad religiosa** (autoridad espiritual para muchos, pudiendo proponer *tradiciones y buenas costumbres* desde el principio de los tiempos).

De esta forma, discutir sobre el aborto, definido por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como una “interrupción del embarazo por causas naturales o deliberadamente provocadas”, es contrario a los principios

sociales básicos, entendidos como la necesidad de criar a los hijos con estándares de calidad de vida y dignidad mínimos.

Evidentemente, eso no es lo mismo que discutir respecto de si el aborto médico, definido por la OMS como la “utilización de fármacos para finalizar el embarazo”, es contrario a los principios sociales definidos por un político de alguna facción conservadora, que sostiene que la mera concepción (unión entre espermatozoide masculino y óvulo femenino) genera vida, y que la vida es un principio social básico. Menos aún lo será si definimos principios sociales por según los dichos de alguna autoridad religiosa, que para muchos es quien históricamente ha transmitido los principios del buen vivir y la evolución material y espiritual.

Las definiciones por autoridad, serán particularmente relevantes en un debate cuyo formato privilegie la investigación, ya que, habiendo tiempo para preparar los debates, pareciera positivo que las rúbricas de evaluación y/o los jueces, consideren positivo que el tema se enmarque dentro de lo que la humanidad, en determinado momento histórico, se encuentra en capacidad de conocer.

ii. Definición como argumentación lógica

Si lo que importa de la definición es enmarcar el campo de desarrollo del debate, cabría preguntarse qué hacer ante tesis a debatir compuestas por conceptos que parecieran no ser de uso común, o sobre los cuales exista un amplio campo de dudas razonables. Nos referimos a tesis que no requieren investigación ni gran conocimiento del estado de la ciencia en algún ámbito del saber, sino que versan sobre conceptos abstractos, que, si bien pueden dar lugar al debate, parecieran no tener una definición única.

Ante este tipo de tesis, que se enmarcan mayormente en el ámbito de los *debates lógicos*, en contraposición a los ya mencionados *debates de investigación*, lo que importa no es llegar a una definición lo más cercana posible a la “realidad”, lo que incluso pareciera ser irrelevante según un amplio número de argumentos. Lo que aquí importa, es sentar unas bases mínimas para poder llevar a cabo un ejercicio de contradicción de ideas. Algunos tipos de definiciones que logran ese objetivo, son las siguientes.



Ejemplo Nro. 10: Definición como argumentación.

En la final del Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE), llevado a cabo en Santiago de Chile de 2012, se debatió la tesis: “sin dios no hay ley”.

Según recordamos, fue importante la definición de términos, donde algunos definían a Dios en su concepción religiosa, otros lo definían como una concepción de bien. Una de las bancadas (si es que nuestra memoria no falla) para definir “dios”, lo hizo como una “bondad general y de carácter razonablemente obligatorio”, de manera de que para defender exitosamente la postura afirmativa de la tesis “sin dios no hay ley”, bastaba con demostrar que toda norma (ley), proviene de principios que representan la voluntad general (dios).

iii. Definiciones contextuales

Aún cuando haya autoridades que fijen ciertos parámetros útiles para una definición, existen casos en que no necesariamente serán éstas las que primen al momento de representar una realidad sobre la cual se intenta debatir.

Ejemplo nro. 11: Definición contextual.

Un claro ejemplo de definición contextual, que nos servirá para aterrizar lo que venimos diciendo, se da en Panamá con la palabra “Camarón”. Dentro de sus significados, está realizar una actividad extracurricular que permite a un individuo ganar dinero extra, y su origen se remonta a los tiempos en que personas de habla inglesa, llamaban a los locales diciéndoles, “*Come around*”, es decir, pásate por aquí.

Si en algún debate en el contexto panameño tuviésemos que definir en ese sentido la palabra camarón, parece evidente que la definición contextual será de mayor utilidad que alguna definición en base a la autoridad lingüística, por ejemplo.

Podría darse el caso de que, en un contexto en que se esté debatiendo algo particularmente relacionado o arraigado a un determinado contexto social, lugar o cultura, podría ser más eficiente utilizar una definición contextual, que una definición de diccionario. Por lo mismo, el contexto en el cual se haya enmarcado el debate es particularmente relevante (como en todo el fenómeno comunicativo) al momento de identificar las definiciones más precisas ante muchas posibles.

Así las cosas, si para debatir la tesis: “el aborto debe ser prohibido por ley”, para definir “ley” utilizamos la definición del art. 1ro del código civil chileno, que reza que “la declaración de la voluntad soberana que manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda prohíbe o permite”, probablemente dicha definición sea inútil o, a lo menos poco eficiente. Por el contrario, si para tener un debate en un ámbito jurídico, defino a la ley según el diccionario como una “regla fija a la que está sometido un fenómeno de la naturaleza”, probablemente dicha definición sea criticada por la contraparte, y eventualmente modificada a lo largo del debate.

iv. Definiciones creadas para el debate

Un tipo de definiciones contextuales permitidas en el debate, serán aquellas creadas en el contexto del mismo debate, con la finalidad de sortear los problemas que surjan ante una definición importante y difícil de explicitar.

Ejemplo Nro. 12: Debate de definiciones.

En el mismo CMUDE 2012, nos correspondió evaluar excelentes debates, dentro de los que recordamos con especial agrado aquel donde se debatió la tesis: “nada es gratis en la vida”. En dicha oportunidad, se debatió (como era de esperar) con gran interés en base a la definición de la palabra “gratis”. Mientras unos decían que lo gratuito era aquello que no tenía costo, otros discutían sobre si el concepto de “costo”, debía ser entendido para el proveedor de un bien, o para el consumidor. Finalmente, logró sobreponerse el equipo que, bajo ambas definiciones, demostró que incluso aquellos bienes en principio gratuitos (como el aire, o el sol), implicaban un costo para su aprovechamiento, como el proceso de oxidación que genere el acto de respirar, o el envejecimiento o daños a la piel que puede generar el aprovechamiento del sol.

Ejemplo Nro. 13: Debate de definiciones.

En otro debate, en el mismo CMUDE 2012, se debatió la pintoresca tesis: “más sabe el diablo, por viejo que por diablo”. En este debate, se definió “diablo”, desde distintas miradas, tanto como personaje mítico especialmente dotado de facultades sobrenaturales, o personaje generalmente folclórico que representa la astucia, o personaje muy inteligente. En definitiva, se impuso la argumentación que logró demostrar la carga probatoria surgida de que, debían unificarse todas las definiciones en el debate, y esto era posible a que todas giraban en torno a si la experiencia primaba por sobre el talento.

Aquí algunos jueces (al menos del circuito iberoamericano de debate universitario en español en formato parlamentario británico), discuten respecto de si puede libremente inventarse una definición por parte de la bancada afirmativa en alguno de sus debates a evaluar. Nuestra opinión es que efectivamente, si la bancada afirmativa propone una definición (por muy descabellada que sea), y la bancada negativa no niega dicha definición o con mayor razón si la acepta expresamente, el juez no puede intervenir para modificarla y evaluar el debate

considerando que se debatió sobre una tesis incorrecta. Esto producto de que mientras los jueces de torneos de debate se rijan por el principio de pasividad y no intervención, tendrán la obligación de evaluar solamente lo que ocurrió en el debate, determinando cómo se defendió de mejor forma la definición de tesis, y en función de ella los argumentos expuestos por ambas bancadas. Así las cosas, afirmaciones como que “los debatientes deben definir según lo comprendido por una persona razonable promedio, en armonía con el *espíritu de la moción*”, muchas veces quedan en la letra, siendo nada más que una proposición de buenos deseos.

Ejemplo Nro. 14: Aceptación y recusación expresa de definición arbitraria.

Tesis: Los Estados Latinoamericanos deben aportar fondos para construir un tren que una a toda Latinoamérica.

BAF: Definirá **tren** como medio de transporte, que tiene alas y vuela.

BEC: Tiene dos opciones:

Opción 1: BEC **rechaza las definiciones**, producto de que eso no es un tren, sino que un avión, tal como define la RAE. De ser así, la BAF no puede utilizar esa definición, y su carga de la prueba será de defender que exista un tren que una a toda Latinoamérica, con todas las limitaciones que tiene un tren, como, por ejemplo, líneas férreas que deben cruzar montañas y mar para conectar islas.

Opción 2: BEC **acepta expresamente la definición** de tren entregada por la BAF. Lo hace porque le conviene, y su argumentación de ahí en adelante se basa en demostrar que las empresas privadas ya han construido esa red de aviones (porque en la definición se equiparó un tren a un avión) que unen a toda Latinoamérica, y por tanto, que los Estados Latinoamericanos generen aportes para hacer lo mismo, resulta ineficiente e injustificado.

Como vemos, de la aceptación o recusación de las definiciones, surge la carga de la prueba que cada bancada asume.

A nuestro juicio, resulta perfectamente aceptable que ambas bancadas definan y defiendan su teoría del caso como mejor les convenga, y el juez no

puede intervenir para determinar de oficio, por sí mismo, que la definición es incorrecta. Deberá limitarse a resolver las disputas que se generen en las argumentaciones de las partes.

v. Reservas en las definiciones

Como veremos más adelante, al momento de determinar una persona su *carga de la prueba*, es decir, aquella afirmación que debe probar para ganar el debate, puede establecer *reservas*, que serán casos excepcionales, donde sus argumentos no se apliquen, pero que no debilitan su cumplimiento de rol ante su carga de la prueba. De esta forma, la bancada que utiliza reservas establece una suerte de “blindaje” para sus argumentos, reconociendo que, aunque en casos muy excepcionales sus argumentos se vieran refutados, esto no es suficientemente relevante para sostener que ella no cumplió con su carga probatoria. Por ejemplo, si una bancada debe defender la postura afirmativa de la tesis “se debe legalizar el consumo de marihuana”, pareciera razonable que su propuesta pudiese reservarse al caso en que quien consuma sea mayor de edad y lo haga libremente.

Ejemplo Nro. 15: Reservas en las definiciones.

Tesis: “Se debe legalizar el consumo de marihuana.”

Definiciones:

Legalizar : El consumo privado, para mayores de 18 de años.

Reserva : No argumentaremos que se debe legalizar para **menores de 18 años**. Esa es nuestra reserva.

Algo que no debiese hacer, y que dará lugar a que la contraparte cuestione la definición de la bancada afirmativa, será establecer tantas reservas, que el caso excepcional pase a ser el centro de su argumentación, excluyendo así la mayoría de los casos posibles, tal como veremos en el ítem de relacionado con la recusación *de tesis cerrada*.

vi. Causales de recusación de definición

Si el debate sobre las definiciones debiese ser un debate como cualquier otro, entonces parece válido que se establezcan ciertas guías mínimas para dirigir



la deliberación y decisión de los jueces. Ese es el caso de algunos reglamentos que establecen causales de recusación de definiciones, señalando expresamente ciertos casos en los cuales el juez será más proclive a aceptar la negación de la definición originalmente entregada por la bancada afirmativa. En general, se consideran las causales por tesis cerrada, tesis auto comprobatoria, definiciones que requieran para su análisis conocimientos específicos, o en general definiciones de carácter arbitrario.

- **Recusación de tesis cerrada**

Será aquel alegato que se realice por parte de la postura contraria a la que dio la definición, buscando demostrar que ésta ha elaborado tantas *reservas* para su definición, que en vez de defender su carga probatoria en términos generales, reconociendo excepciones, intente probar sólo ciertas excepciones, reconociendo que sus argumentos son sólo excepcionalmente aceptables, y que por no tanto, para la mayoría de los casos, reconoce no tener razón.

Ejemplo Nro.16: Recusación de tesis cerrada.

Tesis: “Se debe legalizar el consumo de marihuana.”

La BAF establece las reservas de que deberían poder consumir solamente personas mayores de dieciocho años, sino que además que tengan una enfermedad de carácter terminal, y que sean víctimas de dolores diarios insoportables, sin poder consumir ningún otro medicamento para aliviarlo.

Será esperable que (aunque libremente puede decidir no hacerlo) la BEC **recuse esa definición, por cerrada**, debido a que establece tantas reservas, que no da lugar al debate. Dicho de otra forma, si la BEC acepta esas definiciones (si no las recusa), deberá defender que no debe legalizarse el consumo de marihuana, **aún para alguien** mayor de dieciocho años, que tenga una enfermedad de carácter terminal que le genere dolores diarios insoportables, sin poder consumir ningún otro medicamento para aliviarlo.

Como vemos, hay casos de definiciones en los cuales, si la BEC no las recusa, su tarea probatoria será mucho más difícil.

Dicho de otra forma, la tesis cerrada dice relación con las cargas probatorias, producto de que difícilmente permitirá el debate. Eso puede generar que en el debate una de las bancadas tenga una carga probatoria tan alta, que sea injustamente difícil de probar, mientras que otra tenga una tan baja, que sea muy fácil probarla y difícil que la refuten.

Otro caso, que por pintoresco parece digno de citar, es aquel que nos correspondió evaluar, donde la bancada afirmativa debía probar que “se debe permitir a los locales nocturnos bailables, discriminar por motivos de vestimenta.”

Dicha tesis o moción a debatir, surgió en el contexto de que se había presenciado un caso en el cual un grupo de profesores había entrado a un bar, pero uno de ellos vio prohibido su ingreso por motivos de su vestimenta. Lo que a algunos pareció una discriminación evidente, para otros fue un ejercicio legítimo de un derecho. Con miras a ampliar el análisis de una temática que consideramos relevante, a favor o en contra, se generó la tesis mencionada.

Ejemplo Nro. 17: Definición de tesis cerrada.

Tesis: “Se debe permitir en lugares nocturnos bailables, discriminar por motivos de vestimenta.”

La definición que propuso la BAF, y con la cual pudo ganar el debate, fue:

“Entenderemos por lugar nocturnoailable, aquel lugar caracterizado por propender a la mantención y fortalecimiento del folclore, que funcione como club (es decir, un lugar no abierto al público), y donde la discriminación se base en que todas las personas que ingresen, deben ir caracterizadas según una tenida típica, folclórica.”

Así podemos ver cómo en lo que probablemente sería un debate respecto de si los lugares nocturnos abiertos al público, lo que comúnmente se conoce como un bar, podía o no discriminar por la vestimenta a sus asistentes, se vio

distorsionado completamente, y discutido como si fuese un caso completamente distinto.

Aun cuando la BEC cumplió con su deber de recusar la definición de tesis de la BAF por ser de carácter cerrado, parte mayoritaria del jurado consideró que dicha definición era legítima, y que no se había recusado de una manera apropiada.

¿Quién se encarga de las recusaciones de tesis?

Al ser la definición un elemento a debatir, como todo en debate, ésta no puede basarse en afirmaciones gratuitas, debiendo quien define, explicar los motivos para sostener que dicha definición es correcta. Si esto no sucede, la bancada contraria deberá evidenciarlo (1), y luego sostener mediante razones que la tesis debe ser entendida de una manera distinta (2).

- **Recusación de tesis auto comprobatoria**

Una definición o una argumentación auto comprobatoria (tautológica), es aquella que aparentemente expone razones para defender su punto, pero que en el fondo no lo hace.

Ejemplo Nro. 18: Tautología.

Para probar que Sócrates no es un dios, BAF sostiene su argumentación en base a que Sócrates es mortal. Si dicha definición (o argumentación en su caso) es recusada, no podrá defenderse diciendo que Sócrates es mortal “porque va a morir”, porque eso no es más que repetir lo mismo con otras palabras, sin acompañar ninguna información nueva que haga más creíble su punto. Así las cosas, si atacada la idea de que Sócrates es mortal (A), ésta se defiende diciendo que Sócrates es mortal (A) porque va a morir (A), es lo mismo que decir que Sócrates es mortal porque es mortal.

- **Recusación de tesis por requerir conocimientos especializados**

Un debate lógico, se caracteriza por debatirse en términos que serían comprensibles por un “ciudadano razonable promedio”, y por lo mismo no debiese requerir conocimientos especializados para efectos de defender una u otra postura sobre la tesis. En ese sentido, también los jueces deberán evaluar en función de razones entendibles por un ciudadano razonable promedio, y si por algún motivo alguno de los oradores está preparado con definiciones tan especializadas que exceden la capacidad de comprensión de su contraparte o del jurado, éstos no podrán ser evaluados.

Distinto es el caso si dichas definiciones, tremendamente especializadas, pueden ser “traducidas” por la parte que los utiliza, explicando la razonabilidad de su postura partiendo de conceptos conocidos por el ciudadano promedio, hasta llegar a ellos. De esa forma, se asegura de que su contraparte pueda comprender sus líneas de razonamiento para efectos de analizar la lógica de la utilización de dicha definición. Dicho de otra forma, la exclusión de conocimientos muy específicos, es una forma utilizada en los debates lógicos para excluir el argumento por autoridad, reconociendo que lo que prime debe ser el ejercicio dialéctico.

Ejemplo Nro. 19: Definición mediante conocimientos especializados.

Tesis: “La ley debe permitir el aborto terapéutico”.

Si nos encontramos en un contexto de abogados o estudiantes de derecho, parecería apropiado definir ley como la “declaración de la voluntad soberana que manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda prohíbe o permite”, como lo dice el Art. 1ro del código civil.

Sin embargo, si yo y mi bancada somos los únicos abogados, y estamos debatiendo en un auditorio repleto de estudiantes de medicina, nos parece aceptable sostener que la comprensión de dicha definición, requiere conocimientos especializados, y por tanto en ese contexto es recusable.

Definir, en el fondo, resulta esencial para poder comunicar.



c. Tipos de tesis en debate: la herencia de los géneros retóricos

En función de lo que quiere fundamentarse con el discurso (es decir, la carga de la prueba), Aristóteles distingue entre el género judicial, el demostrativo o epidíptico, y el deliberativo.

El género judicial, se refiere a la argumentación respecto de la existencia o inexistencia de algo, y da lugar a la *tesis de hecho*, en la cual se discute si algo es o no es.

i. Tesis de Hecho

Ejemplo Nro. 20: Tesis de hecho:

- Pedro mató a Juan.
- El calor de la superficie del planeta tierra se ha incrementado más que nunca antes en la historia.
- El agujero de la capa de ozono ha disminuido en tamaño en los últimos 10 años.

ii. Tesis de Valor

Por su parte, se distingue también al género demostrativo o epidíptico, que da lugar a la *tesis de valor*, en la cual se debate respecto de si cierta característica, se aplica o no a un determinado hecho o elemento. Dicho de otra forma, en la tesis de valor se discute respecto de una analogía, donde se requiere determinar si el hecho o elemento identificado (x) se asimila o no al valor (y), para lo cual deberán identificarse ciertos criterios de comparación (z).

Ejemplo Nro. 21: Tesis de valor.

- 1) El único habitante legítimo de la Araucanía, es el pueblo Mapuche.
- 2) Panamá es el país más hermoso de Latinoamérica.
- 3) El acuerdo de Sikes-Picot representa una intromisión ilegítima en la soberanía de los estados africanos.



iii. Tesis Política

Finalmente, Aristóteles registra el género deliberativo, del cuál surge la *tesis de política*, donde ante un determinado problema (que surge de la concesión de un hecho “x” que es valorado negativamente “y”) la BAF propone una solución, la cual será negada por la BEC, sea porque no se ha identificado correctamente el problema y la solución no procede, porque ésta no puede llevarse a cabo, o porque propone un contracasos, es decir, concede el problema (hecho identificado + valor negativo argumentado), pero propone una solución mejor. La idea de la tesis de política, como del género deliberativo, es encontrar la mejor solución para un problema determinado.

Ejemplo Nro. 22: Tesis de política.

- 1) La ONU debería sancionar a cualquier país que posea arsenal militar nuclear.
- 2) Debe educarse de manera crítica a los ciudadanos de la nación.
- 3) El estado debe otorgar educación gratuita, de calidad y no selectiva.

La política propuesta, que de todas formas puede defenderse en términos abstractos, pero poco específicos y por tanto confusos, idealmente debe contener la respuesta a algunas preguntas que sirven como directrices para generarla, tales como qué, cómo, cuándo, dónde, quién:

- Qué es lo que estoy proponiendo,
- Cómo debe llevarse a cabo,
- Cuándo o en qué momento,
- Dónde o en qué lugar, y
- Quién sería el encargado de llevar a cabo dicha solución, sea por su autoridad o capacidad.

En definitiva, la argumentación ayuda a construir una respuesta a tres tipos de preguntas: ¿Qué debemos creer? ¿Qué debemos hacer? Y ¿Qué tenemos que pensar sobre alguna entidad o realidad? (PLANTIN, Ch. 2002, p. 41)

Cuadro comparativo Nro. 1: Tipos de tesis.

Tesis	Género Retórico	Tesis	Argumentación	Refutación
Hecho	Judicial.	1) Pedro Mató a Juan.	El arma homicida tenía las huellas de Pedro. Pedro había amenazado a Juan.	Juan declara que está vivo, sano, y nadie lo ha agredido.
Valor	Epidíptico	2) La guerra es la mayor estupidez de la humanidad.	Conduce a la amenaza de la especie humana. Sólo es producto de ambición desmedida y miedo.	Muchos avances tecnológicos se han logrado gracias a la guerra.
Política	Deliberativo	3) El estado debe otorgar educación gratuita, de calidad y no selectiva.	Con educación, la nación genera actividad económica. Con educación, la nación decide de manera más informada.	Existen profesionales desempleados. Cada uno tiene el deber de informarse por sí mismo.

iv. La importancia de determinar el tipo de tesis a debatir

En algunos contextos, se discute por personas relacionadas con el mundo del debate competitivo sobre si es o no conveniente fomentar la clasificación de tesis al momento de debatir. Dentro de los argumentos que hemos escuchado, se ha dicho que es una clasificación que “resulta inútil, ya que perfectamente se puede debatir sin identificar tipos de tesis”, o que “da lugar a confusiones, promoviendo debates de definiciones más que a debates de contenido”, o que “implica imponer una visión sobre el debate”.

Creemos que aprender a clasificar las tesis de esta manera, representa una gran cantidad de beneficios. En el apartado siguiente nos enfocaremos



brevemente en los beneficios competitivos, mientras que en el capítulo dedicado a los beneficios educativos del debate, profundizaremos más al respecto.

- **Beneficios competitivos de la identificación de tesis**

En palabras de Johnson (2013, p, 105):

“La identificación de la pregunta planteada por la moción se refiere a la tarea de determinar el punto central de la controversia. Determinar la cuestión no sólo ofrece la ventaja de establecer el terreno para el debate, sino que, si se lo hace bien, aclara la proposición como el principal punto [...de discusión en el debate]”

Para algunos profesores incluso, resulta esencial que el orador determine de qué clase de género va a realizar su exposición, porque de ello dependen los diferentes recursos textuales que necesite elegir para su eficacia comunicativa y la consecución de su finalidad persuasiva. (Ruiz de la Cierva, 2008, p. 13) De ello dependerá la estrategia argumentativa y refutatoria que utilicen las bancadas en el debate, y según ese criterio, también las estructuras argumentativas que serán más o menos útiles. (De Conti, 2013, s/p)

Sin perjuicio de lo anterior, nuestras principales razones para mantener el estudio y ejercicio de dicha clasificación, se enmarcan en el contexto educativo, con o sin competencia de por medio.

2. Discurso de argumentación

Aunque pudiese parecer obvio, veremos que no lo es tanto, y que definir argumentación como la acción de argumentar que, a su vez, es la acción de estructurar lógicamente ciertas ideas conocidas y aceptadas (premisas), con la finalidad de que con dicha estructura podamos efectivamente defender ideas hasta entonces desconocidas o no aceptadas (conclusiones), tiene tremendas consecuencias para la concepción que se tenga sobre el debate competitivo.

En primer lugar, al momento de definir qué entendemos por argumento debemos decidir si esas ideas conocidas y aceptadas que servirán de respaldo para la conclusión, hasta el momento desconocida o no aceptada, se pueden transmitir sólo mediante la palabra (escrita o verbalmente mencionada) o mediante gestos, guiños, sonrisas, etc. A su vez, deberemos decidir respecto de dicha

estructura lógica, ya que, de lo contrario, alguien podría pretender que una serie de ideas simplemente mencionadas, sin ningún respaldo (1) y sin ninguna relación entre sí (2), pueden ser consideradas o no como argumentos, o deben relegarse como afirmaciones gratuitas irrelevantes hasta el momento en que éstas se relacionen efectivamente con otras.

Respecto de la primera interrogante, creemos que en un debate debe existir una estructura argumentativa mínima (ideas coherentemente relacionadas), por los argumentos que a continuación sostendremos.

a. El debate es un ejercicio hablado, una confrontación de ideas, transmitidas en una lengua determinada

Supongamos que en un debate del Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE), de pronto un orador comenzara a debatir en chino mandarín.

¿Podría ganar el debate de un torneo en español, hablando en mandarín? ¿Podría reclamarse en contra de su equipo contrario por no referirse a lo que él dice? ¿Podría cuestionarse a los jueces por no evaluar lo que el debatiente dijo en una lengua que ellos no manejan? ¿Sería posible que ganara a pesar de haber hablado en chino, y por tanto sin que nadie entendiera nada, gracias a sus dotes impresionantes de histrionismo y manejo de la voz?

A nuestro juicio, la evidente respuesta es que no. No puede entenderse que ese debatiente cumple su rol satisfactoriamente, aun cuando en su discurso haya montado casi una obra de teatro muy emocionante, demostrando que es por lejos el debatiente más histriónico. No puede, por cuanto lo que se espera de él es que sea capaz de transmitir ideas que puedan confrontarse con las de su equipo contrario, y para esto, tanto juez como debatientes deben entender de una manera mínima sus ideas para efectos de poder contra argumentarlas.

Cuando hablamos de argumentar, hablamos de compartir un código mínimo, porque de lo contrario no se puede entender claramente lo que el debatiente quiere transmitir, y por tanto difícilmente podrán confrontarse sus ideas a las de la contraparte, siendo imposible evaluar la calidad de su argumentación en contraposición a la de su contraria.



A nuestro juicio, este es un motivo para decir que quien gana un debate, lo hace por sus dichos, el fondo o significado de estos, y no por la forma en que los dice. En un debate no se evalúa discurso público, ni una obra de teatro, ni una poesía. Aun cuando esta última pudiese tener algún valor en el debate, lo tendrá sólo en función de la capacidad de transmitir eficientemente un mensaje, pero no se evaluará por su belleza estética sino por el contenido del mensaje que transmite.

Esto no obsta a que como algún tipo de estímulo anexo al “buen hablar”, un orador con excelentes dotes expresivas tenga una bonificación de puntaje por su estilo, pero en ningún momento debiese ser ésta la razón principal para decidir quién gana o pierde un debate.

Decir lo contrario, sería abogar por que en un debate se evaluará un ejercicio estético, con la aparejada problemática relativa a la justicia en la evaluación de una actividad como esa. Si lo que evalúo es la belleza del discurso, o la capacidad de éste de generar en mí diversas sensaciones, difícilmente podré transmitir mi retroalimentación como juez de una manera objetiva y clara, y parece innecesario explicar por qué eso es impensable si queremos ver en el debate una competencia justa.

En el mismo sentido, si por haber visto una película en la mañana, quedé lo suficientemente sensible como para emocionarme de mayor manera con los argumentos de una postura que de otra, no imaginamos cómo podría defenderse la justicia en el fallo que se basa en esa coincidencia.

En definitiva, que estamos convencidos de que en un debate debe primar el fondo, es decir el significado de los dichos de los debatientes, y no la forma, o la manera en que estos dichos son expresados.

i. Argumentos no son afirmaciones gratuitas

Otra consecuencia necesaria de esta forma de mirar el debate competitivo, implica la necesidad de evaluar *argumentos*, y no meras afirmaciones gratuitas, sin ningún contenido. Imaginemos un torneo de “debate” donde cada afirmación expuesta, aún sin ningún respaldo, fuese considerada como un argumento válidamente elaborado por los jueces.

¿Cómo evaluamos el cumplimiento de la carga probatoria?

Creemos que si fuese así al poco tiempo muchos debatientes extremadamente competitivos (que muchas veces valoran al debate por las medallas que les permite coleccionar y no por las habilidades y aptitudes que les permite desarrollar), podrían llegar a ponerse de pie en el podio con la intención de vociferar la mayor cantidad de afirmaciones posibles, volviéndose prácticamente un ejercicio de quien habla más rápido (o “más lindo”, lo que arriba ya hemos criticado).

En dicho caso, además, cualquier conexión lógica que con el fin de evaluar realizara el juez, corre el riesgo de ser tremendamente subjetiva y parcial, alejándose del ideal de justificar su decisión de la manera más objetiva posible.

Por lo anterior, es que creemos que en el debate competitivo los reglamentos debiesen especificar claramente que por argumento deberá entenderse una estructura lógica mínima, de a lo menos dos premisas (o razones) conectadas por una relación de coherencia (lógica) con la tesis del argumento en cuestión. Otra opción (que parece ser la que prima hasta el momento), es que cada juez explicita claramente que ésta es (o no) su forma de adjudicar, pero lleva aparejado el inconveniente de que quienes conozcan al juez (como también parece pasar en la actualidad) tengan más opciones de obtener su calificación favorable, salvo que por coincidencia su forma de debatir sea la que dicho juez más valora.

- **Una verdad sólo se sustenta a ella misma**

Para explicar un poco más en detalle la base de nuestra afirmación anterior, bastará mencionar que, según los primeros principios de la lógica, es decir de nuestra forma de pensar (a lo menos en la mayoría del mundo occidental), de algo que es, podemos saber que necesariamente es igual a sí mismo, y si es igual a sí mismo, no puede ser algo distinto al mismo tiempo y en el mismo sentido.

Si aceptamos que dichos principios lógicos son válidos, entonces deberemos aceptar que una verdad (premisa) sólo sostiene expresamente lo que sostiene, y para obtener de ella cualquier otra información, deberemos hacer el ejercicio individual de relacionar dicha verdad con otras verdades que nosotros conozcamos con anterioridad.

Ejemplo Nro. 23: Afirmación gratuita.

La afirmación: “las fresas son rojas”, sólo sostiene que las frutillas son rojas, y no que además son dulces, que son frutas, que tienen las semillas por fuera de su cáscara, que en algunos lugares son llamadas “frutillas”, etc., que serían verdades que nosotros acompañemos a la afirmación previamente mencionada.

Si alguien quiere probar la credibilidad de la conclusión de que las frutillas son deliciosas, no bastará mencionar sólo que estas son rojas. Si no acompaña una relación de coherencia entre su explicación y la conclusión, su afirmación será considerada gratuita, y salvo que alguien la utilice para otro argumento, quedará en el olvido por irrelevante.

El problema de sostener lo contrario, es dar al juez del debate la posibilidad de que él reconstruya los mensajes e ideas del debatiente, prácticamente a su arbitrio, pudiendo considerar más relevante las ideas de alguno de éstos, por el hecho de ser mayormente significativas para él. En ese caso, nos encontramos ante una injusticia evidente, en la medida de que el juez pasa a ser parte del debate, perdiendo su cualidad de imparcial y por tanto siendo injusto. Dicho en otros términos, el juez no puede ayudar al debatiente a formar sus argumentos, de lo contrario sería juez y parte en el mismo debate.

b. El silogismo

Los requisitos que hemos venido mencionando, componen la estructura mínima de argumentación (dos verdades lógicamente relacionadas que dan lugar a una conclusión).



En la literatura desde hace muchísimo tiempo, se ha llamado *silogismo* una estructura lógica en la cual, dos afirmaciones que se presume que son ciertas, denominadas *premisas*, dan lugar a una tercera verdad que deriva de ellas, denominada *conclusión*, mediante una estructura lógica que las relaciona coherentemente, denominada *ley de paso* o *regla de inferencia*.

Así las cosas, lo que hemos dicho es que para el debate competitivo (al menos), la estructura argumentativa mínima debe ser el silogismo, siendo aceptable un argumento en el cuál mediante premisas creíbles, se dé lugar a conclusiones válidas, es decir, que vengan de una regla de *inferencia* apropiada para llegar a una conclusión.

Ejemplo Nro. 24: Dos afirmaciones no hacen un silogismo.

Decir que las frutillas (fresas) generalmente son rojas (verdad presumida 1) y que las frutillas (fresas) generalmente son dulces, es equivalente a decir dos premisas creíbles (o verdades aceptables), **pero difícilmente esto nos permitirá llegar a una conclusión**, puesto que sólo podríamos decir que las frutillas son rojas y dulces, pero eso no es más que repetir las verdades antes mencionadas.

Premisa 1 (P1) : Las fresas son dulces

Premisa 2 (P2) : Las fresas son rojas.

Conclusión (C) : ¿?

Distinto es el caso (aunque sutilmente distinto) de un silogismo compuesto por la premisa nro. 1, las frutillas son dulces, y por la premisa nro. 2, lo que es dulce es agradable al gusto. En este caso, vemos que el tipo de relación que se da en las verdades mencionadas, hace que naturalmente podamos concluir (es decir, obtener una nueva verdad), que las frutillas son agradables al gusto.

P 1 : Las fresas son dulces

P 2 : El sabor dulce es agradable al gusto.

C : **Las fresas son agradables al gusto**

En los siguientes párrafos, nos referiremos diferenciadamente a las premisas de un argumento, y a la regla de inferencia que permite obtener coherentemente una conclusión.

i. Las premisas

Como adelantábamos, las premisas son afirmaciones que se presumen ciertas, y al relacionarlas se llega a una conclusión, siendo esta última una nueva verdad, a la que se llega mediante la relación lógica de las premisas. Si bien, en este planteamiento primero se llega a las premisas y luego a la conclusión, en un debate el ejercicio es inverso, puesto que la conclusión es aquella verdad que

estamos obligados a defender, y en función de ella tendremos que escoger las premisas que nos sean más útiles.

En un debate, por ejemplo, utilizaríamos este silogismo si estamos obligados a defender la tesis de que Sócrates es mortal, que sería la conclusión a la cual demostraremos que podemos arribar, y para eso tendremos que escoger las premisas, que serán defendidas por nuestros argumentos.

Ejemplo Nro. 25: Silogismo.

“Como bancada afirmativa respecto de esta tesis, debemos probar que es efectivo que Sócrates es mortal. Nuestros argumentos serán, 1ro., que Sócrates es un hombre, y 2do., que los hombres son mortales. Habiendo probado aquello, habremos ganado este debate.”

P1 : Sócrates es hombre.

P2 : Los hombres son mortales.

C : Sócrates es mortal.

Decimos que la lógica tiene una **función constructiva**, ya que en función de “verdades” conocidas, permite obtener conclusiones que hasta el momento se desconocían. Es decir, genera certezas, conocimiento.

A su vez, las conclusiones que se obtuvieron en un silogismo, se pueden utilizar como premisas en silogismos nuevos.

- **Las premisas implícitas o entimemas**

Hay conocimientos tan asentados en ciertos contextos, que ni siquiera es necesario mencionarlos en el silogismo, pues se entiende que son verdades conocidas por todos. A dichas verdades se llama *entimema*.



El entimema es una especie de silogismo, en el cual, de todos modos, se parte de dos verdades para llegar a una conclusión, pero una de ellas se encuentra implícita.

Ejemplo Nro. 26: Entimema.

Si digo que por la ventana veo el sol (P1), parece válido concluir que es de día (C).

En este entimema, que es una especie de silogismo, existe una premisa implícita (PI), que no se menciona por ser de público conocimiento.

De esta forma, decir que por la ventana veo el sol, y por tanto es de día.

P1 : Por la ventana veo el sol

C : Es de día.

Es lo mismo que decir, que es de día (C), porque por la ventana se ve el sol (P1) y el sol sólo se ve de día (PI).

P1 : Por la ventana veo el sol

P Implícita : **El sol sólo se ve de día.**

C : Es de día.

Utilidad de las premisas implícitas o entimemas

En todas partes usamos *entimemas*, todos los días y permanentemente en nuestros razonamientos. Esto lo hacemos porque cada vez que nos comunicamos con alguien, presuponemos que ese alguien comparte un sustento de conocimientos mínimos (de partida, la lengua en la que hablamos es uno de ellos), y por tanto confiamos en que entienden lo que les decimos. Entre las utilidades del entimema, encontramos la posibilidad de comunicarnos más rápidamente, hablar en doble sentido, o utilizarlo como una herramienta de obtención de información, entre otros.

Premisas implícitas o entimemas y “doble sentido”

Si en medio de una fiesta, Juan le dice a su novia, María, que saldrá a comprar ya que se acabaron los jugos, bastará con que María le diga a su novio que tiene hambre, para que éste vuelva con sus galletas favoritas.



En este caso, María sólo expone una premisa: “estoy sintiendo hambre”, pero Juan, que sabe que no es una buena opción esperar a que su novia tenga más hambre, entiende este dicho como si además dijera: “¿podrías comprar algo para comer, por favor?”. Ahí vemos un caso en que el *entimema*, permite comunicarse más rápidamente.

Premisas implícitas o entimemas, para hablar en “doble sentido”

Uno de los ejemplos que generalmente les hace más sentido a nuestros estudiantes, y que tienden a recordar más en las evaluaciones, es el del entimema siendo una herramienta de doble sentido. Precisamente, tiende a utilizarse la expresión “doble sentido”, cuando alguien diciendo algo, en realidad quiere decir otra cosa.

Ejemplo Nro. 27: Entimema como doble sentido.

Si Pedro está con su amigo Juan, y ven acercarse a su amigo Diego con un pantalón de color y diseño extremadamente “ridículos”, si Pedro dice a Diego: “pero qué pantalón más hermoso”, probablemente éste entienda que en realidad es una broma o una ironía, incluso yendo en contra de la afirmación inicial.

Esto se debe a que entre ellos, que se conocen, probablemente existan una serie de premisas implícitas/*entimemas* que permitan entender el real sentido de la expresión. Este es también un ejemplo de cómo el contexto es tremendamente relevante para poder reconstruir los razonamientos que se utilizan.

Ejemplos de dobles sentidos vemos permanentemente en nuestra vida diaria, por ejemplo, cuando alguien se burla de otro, cuando quiere decirse un piropo, etc.

Hoy en día, las redes sociales hacen que estemos particularmente familiarizados con un tipo de *entimema*, muchas veces (al menos en Chile y otros lugares de Latinoamérica) denominado “meme”.

Un “tipo” de meme muy común, tiene que ver con fotografías a las que se acompaña sólo una afirmación (que como sabemos, sólo afirma lo que



expresamente se lee en ella), pero que en relación a otras verdades generalmente conocidas, o premisas implícitas, puede resultar graciosa o sorprendente.

Premisas implícitas o entimemas, para obtener información.

Un tipo de *entimema* particularmente conocido, se encuentra en el ámbito del derecho, y se denomina pregunta capciosa. En ella, hago una pregunta cuya respuesta, presupone una respuesta aparte, que probablemente podría ser usada en contra de quien responde. Lo que se busca al formular estas preguntas, precisamente, es extraer información con la que nos convenga contar.

Ejemplo Nro. 28: Entimemas preguntas capciosas/compuestas.

Luego de que Juan vendió a Pedro un computador de segunda mano, vino Pedro a reclamar porque luego de una semana de usarlo, el computador se descompuso. Al narrar los hechos a Juan, en un franco reclamo, éste respondió: “¿Se habrá descompuesto por cómo arrojas la maleta con el computador, cada vez que te llegas a tu casa del trabajo?” Ante dicha interrogante, Pedro decidió no responder.

Resulta que en esa pregunta, iba un entimema, que de haber sorprendido a Pedro, podría haber implicado el reconocimiento de que el computador se descompuso por su culpa. En esa pregunta iba implícita la premisa de que luego de llegar del trabajo, Pedro, probablemente cansado, soltaba la maleta y la arrojaba lejos al llegar a su casa.

En debate, se utiliza una estructura similar para realizar lo que se conoce como “pregunta retórica”, es decir, aquella que sólo busca generar una impresión en el público o jurado, o busca que la contraparte reconozca un hecho que conviene a la bancada que la utiliza. Es deseable considerar que, dicha pregunta retórica, será eficiente sólo en la medida de que la contraparte efectivamente exponga la respuesta que se busca, o que, sin hacerlo, luego la bancada que la utiliza demuestre con argumentos que la respuesta esperada ha sido concedida.

ii. La regla de inferencia

En términos muy generales, definiremos la regla de inferencia como aquella regla de razonamiento que nos permite pasar de una verdad a otra, comprendiendo la forma en que éstas están relacionadas. Probablemente, en



cualquier parte del mundo (a lo menos occidental) las reglas de inferencia puedan funcionar de la misma manera.

Ejemplo: Nro. 29.

Supongamos que conozco a alguien que no tiene la menor idea de quién es Sócrates. Aún cuando esta persona fuese la más ignorante del mundo, bastará con que yo le informe que Sócrates es hombre (P1), y que los hombres son mortales (P2), para luego de una breve reflexión, esta persona pueda enterarse, de que Sócrates es mortal.

Existen variados tipos de reglas de inferencia o tipos de razonamientos, que dan lugar a su vez a distintos tipos de argumentos.

Existen variados tipos de reglas de inferencia o tipos de razonamientos, que dan lugar a su vez a distintos tipos de argumentos.

- **Deducción**

Si bien Aristóteles escribió grandes tratados donde sistematiza el conocimiento que en su época se tenía respecto de la deducción, nos limitaremos a decir que la deducción es un tipo de razonamiento en el cual se conoce un principio o regla general, denominado premisa mayor, y un caso particular, conocido como premisa menor. Si logramos determinar que el caso particular pertenece a aquellos contenidos en la regla general, podremos utilizar un razonamiento deductivo para decir que el caso particular va a compartir las características del conjunto, es decir, de aquellos casos comprendidos en la regla general.

El ejemplo de Sócrates, utilizado con anterioridad, es un ejemplo de razonamiento deductivo.

Aún no es momento de referirnos a conceptos como *reservas* y *probabilidades* en los argumentos, pero bastará decir que la premisa mayor es una verdad absoluta (por ejemplo, todos los hombres mueren), entonces bastará verificar que la premisa menor está incluida en el caso general (Sócrates es hombre), para probar sin lugar a dudas que Sócrates en algún momento morirá. Más adelante, nos referiremos a la dificultad de encontrar premisas mayores que



sean verdades absolutas, evidenciando la necesidad de conocer otras leyes de paso, tipos de razonamiento, o reglas de inferencia.

- **Inducción**

Tradicionalmente, se ha entendido que al contrario del caso anterior, la inducción es un proceso de razonamiento en el cual se analizan casos particulares para en función de estos llegar a la conclusión de que existe una regla general.

Ejemplos de inducción

Son las estadísticas, y las denominadas “leyes naturales”. Tal es el caso de la ley de gravedad, que propone en cualquier parte de la tierra, todo lo que suba tendrá que bajar. Nadie ha hecho el estudio de medir punto por punto, por toda la extensión de la tierra, si es que efectivamente existe la ley de gravedad en cada uno de ellos. Lo que se hace, por el contrario, es analizar muchos puntos en los cuales se genera el fenómeno propuesto, y en función de las escasas o nulas excepciones, se propone que probablemente funcione de la misma manera en todo el planeta tierra. De hecho, el análisis de dichos ejemplos lleva a concluir que deba haber una fuerza que en todo momento empuje a los objetos hacia el centro de la tierra. Nadie ha visto esa fuerza, sólo se ven múltiples casos en los que ésta pareciera existir.

Producto de que en la inducción se pasa por un proceso de generalización, es que se dice que las conclusiones obtenidas a través de ésta serán siempre probables. Esta explicación, expuesta de manera magistral por el profesor Rafael Echeverría. (2008, p. 197)

Recordemos que el problema de la inducción consistía en afirmar la imposibilidad de fundar leyes generales y universales a partir de la acumulación de observaciones y, por lo tanto, mediante el proceso de inducción. Ningún número de observaciones particulares permite, según Hume, obtener como conclusión una proposición universal.

Aunque constatamos que el sol se levanta todos los días, no podemos concluir que el sol se levantará necesariamente al día siguiente de nuestra última observación. Nada impide que una

observación futura contradiga lo que han constatado todas las observaciones pasadas. Según Hume, la conclusión universal es el resultado de una expectativa psicológica, avalada por la conveniencia práctica de hacerla. Pero no podemos afirmar que tal conclusión universal sea verdadera.

Más adelante, apreciaremos cómo en función de esta limitación de la inducción, el profesor Stephen Toulmin realiza un aporte importantísimo, que dará lugar al conocido modelo/esquema argumentativo que en su honor, lleva su nombre.

Es importante destacar que cuando no se ha analizado la mayoría de los casos particulares posibles, quien realice la inducción corre el riesgo de cometer una falacia por generalización, que estudiaremos más adelante.

- **Analogía**

La analogía o comparación, es un método de razonamiento que se basa en encontrar similitudes entre elementos, para en función de ellos determinar que, si los elementos a comparar se parecen en algunos aspectos, es probable que también se parezcan en otros. La analogía es la base del ya revisado método inductivo, ya que es en función de ésta que a través de muchas similitudes, se llega a la idea de una igualdad más o menos general (dependiendo de la cantidad de excepciones existentes).

Ejemplo Nro. 30:

La razonabilidad de la analogía se explica en el enunciado: $A=B$, $B=C$ por tanto $A=C$.

$A=B$	P1	: María (A) es igual a Juana (B)
$B=C$	P2	: Juana (B) es igual a Doris (C)
$A=C$	C	: Por tanto, María (A) es igual a Doris (C)

Si los elementos a comparar son absolutamente iguales, (María exactamente igual a Juana, y Juana exactamente igual a Doris), entonces el razonamiento será concluyente, ya que no habrá posibilidad de que el elemento común tenga alguna diferencia (es decir, María será exactamente igual a Doris). Sin embargo, si existe alguna diferencia entre alguno de los elementos que se

sabe que son similares, por mínima que ésta sea, deberemos reconocer que la probabilidad de llegar a una conclusión segura, es sólo probable. Si no tenemos en mente este principio, corremos el riesgo de incurrir en una falacia por falsa analogía.

En definitiva, tendremos que tener siempre en cuenta que para aplicar correctamente un razonamiento por analogía que nos de buenos resultados, tendremos que limitarnos a sólo comparar lo efectivamente comparable.

- **La disyunción, o dilema**

La disyunción, o dilema, es una estructura de razonamiento basada en los primeros principios lógicos, de que nada puede ser y no ser al mismo tiempo y en el mismo sentido, y que por tanto las cosas son o no son (al mismo tiempo y en el mismo sentido), sin existir la posibilidad de una tercera opción de por medio. De ahí, podremos saber que si tenemos sólo dos opciones, al escoger una descartamos la otra, y viceversa, al descartar una elegimos la otra (siempre que tengamos sólo dos opciones).

Ejemplo Nro. 31: Disyunción.

Imaginemos que en una clase de pensamiento crítico, el profesor tiene sólo dos marcadores, uno verde y uno rojo. Luego de introducir ambos a un bolsillo del saco, el profesor extrae de ahí el de color verde. Sin más que saber que dentro están sólo esos dos marcadores, y desde ahí sólo razonando (de manera disyuntiva), los estudiantes sabrán que el marcador que queda en el bolsillo es el de color rojo. No hay más opciones.

P1 : Sólo MV y MR.

P2 : Extraemos MV

C : Queda MR.

Si no se respetan estos requisitos, es decir, si hay más opciones (entre las cuales elegir, o si no es necesario descartar una), al aplicar este razonamiento incurrimos en un error, denominado comúnmente falacia de falso dilema.

- **Razonamiento por autoridad**

Aunque muchas veces se descarta el razonamiento por autoridad como una forma válida de argumentar, éste no es más que una aplicación del razonamiento inductivo, pero reconociendo que no nos encontramos ante una regla universal o verdad absoluta, sino que ante una verdad probable.

Dicha explicación, puede reducirse a que si una autoridad con muy buena reputación sobre un tema, sostiene x o y, y yo, que no soy autoridad alguna sostengo lo contrario, es más probable que quien tenga razón sea la autoridad.

Ejemplo Nro. 32: **Argumento por autoridad.**

En ese sentido, a nadie le parecería razonable que un abogado ganara una discusión sobre medicina basada en su experiencia personal, si es que su interlocutor, es decir la entidad que discute con él, es la Organización Mundial de la Salud (OMS). La probabilidad de que por alguna razón la OMS se equivoque y el abogado tenga razón, existe, pero es escasa.

- **Razonamiento causal**

Como su nombre lo dice, es una forma de razonamiento que se basa en la capacidad de un hecho de generar otro.

Ejemplo Nro. 33: **Argumento Causal.**

Es un argumento causal el utilizado para convencer a las personas de disminuir la cantidad de emisiones de CO₂, por el hecho de que éste es la causa del calentamiento global.

Es un argumento muy utilizado en el ámbito del derecho, en la medida de que se le utiliza para identificar la forma en que se cometen los delitos en función de indicios. Si en el arma que disparó la bala que mató a Juan, se encuentran las huellas dactilares de Pedro, probablemente se acuse a este último de haber matado a Juan.

c. Modelos argumentativos

Podríamos decir que un modelo o esquema argumentativo, es una estructura relativamente uniforme, que sirve de guía al momento de elaborar argumentos por el hecho de detallar distintos elementos de éste. De los que expondremos a continuación, el primero sirve principalmente para orientar a los debatientes más principiantes, mientras que el segundo se compone de variadas reglas de inferencia, a la vez que fortalece las premisas y blinda los argumentos disminuyendo la carga de la prueba de quien lo utiliza.

i. Modelo argumentativo ARE

Muy utilizado por los profesores de debate de la región para enseñar a quienes inician en el mundo de la argumentación, principalmente por la simplicidad y versatilidad que permite, y tiene como base la estructura básica del silogismo.

Su nombre, en realidad es una sigla, que significa:

- Afirmación,
- Razonamiento y
- Evidencia.

La Afirmación es la tesis a probar, que antes analizamos como conclusión del silogismo. El razonamiento es lo que antes analizamos como regla de inferencia o forma de razonamiento. A su vez, la evidencia será aquel dato que me permita arribar a una conclusión en función del razonamiento utilizado.

Ejemplo Nro. 34: **Modelo ARE.**

- A** → Sócrates es mortal.
R → Lo sabemos porque todos los hombres son mortales (razonamiento deductivo).
E → Sócrates es hombre.

Algunos profesores sostienen que la evidencia se refiere más bien a la autoridad que respalda el dato, y no creemos que sea un punto que pueda ser refutado, producto de que a nuestro juicio, el modelo ARE se ha ido generando principalmente a través de la práctica, y no mediante una reflexión profunda al respecto, lo que probablemente explica la vaguedad e impresión con que se llevan discusiones como esa. Dicha confusión se aclara más adelante, en el estudio del modelo argumentativo de Stephen Toulmin.

ii. Modelo de Stephen Toulmin.

El modelo argumentativo de Stephen Toulmin responde principalmente a una crítica filosófica, relacionada con cómo el hombre conoce el mundo y razona sobre él. En ese sentido, para llegar al modelo de Toulmin y comprenderlo a cabalidad, es necesario un análisis muchísimo más extenso, que dejaremos por tanto a la parte de este manual dedicada a docentes, en función de la relevancia que tienen ciertos conocimientos previos, además de requerir intereses de estudio que probablemente sean ajenos a los protagonistas de esta parte de este texto, los estudiantes.

Así las cosas, bastará decir que a la estructura básica del silogismo, que es prácticamente la misma del modelo ARE, Toulmin agrega elementos que aportan mayor solides al argumento, tales como respaldos, que fortalecen las premisas, reservas, que blindan los argumentos, y calificadores modales, que determinan expresamente la carga probatoria de cada uno de ellos.

Cuadro comparativo Nro. 2: Modelos argumentativos.

Silogismo	ARE	Toulmin
Conclusión	Afirmación	Tesis
Premisa	Razonamiento	Garantía
Premisa	Evidencia	Base
		Respaldo
		Reserva
		Calificador modal.

Por el hecho de ya haber analizado los conceptos de Tesis (conclusión o afirmación), base (premisa o evidencia) y garantía (premisa, razonamiento o regla de inferencia), en las líneas siguientes nos referiremos a los elementos del Modelo de Toulmin que hasta el momento han pasado relativamente desapercibidos, tales son el Respaldo, la Reserva y el Calificado modal.

¿Cuál es la diferencia entre una premisa como base o evidencia, y una como garantía?

El profesor Hubert Marraud (2012, p. 7), expone que la diferencia fundamental entre ambas, radica en que “las premisas son proposiciones, y como tales son, o pueden ser, verdaderas o falsas. Por el contrario, las garantías han de concebirse como reglas, y como tales serán aplicables o no aplicables, fiables o no fiables (es decir, llevarán normalmente a conclusiones verdaderas o no).”

A partir de las premisas, que en Toulmin llamamos base o dato, se razona con lo que llamamos regla de inferencia, o garantía, que nos permitirá obtener una conclusión, que en Toulmin, será la afirmación o tesis.

- **El respaldo en el modelo de Stephen Toulmin**

Para referirnos al respaldo, bastará recordar aspectos ya analizados en la parte de este manual dedicada a la introducción, y particularmente a la definición por autoridad, también analizada brevemente en el ítem relacionado con el razonamiento por autoridad.

Sobre ésta, bastará recordar que se trata del “saber socialmente reconocido”, es decir, aquella persona o entidad que tiene cierto prestigio en la sociedad, basado en que ésta confía en su “saber”.

Ejemplo Nro. 35: Respaldo.

Si en mi tesis (afirmación o conclusión) sostengo que María es chilena, y lo quiero probar en base a que nació en Chile y que los que nacen en Chile son chilenos, dichas afirmaciones tendrán mucho más peso si, por ejemplo, en vez de decirlo yo, cito a alguna autoridad como el servicio nacional de registro civil e identificaciones (en cuanto a probar que efectivamente nació en Chile), o a la ley, en cuanto a probar que efectivamente quienes nacen en Chile son chilenos.

- **La reserva en el modelo de Stephen Toulmin**

A pesar de que sea efectivo que María nació en Chile, existen casos excepcionales, en los cuales no se sigue el razonamiento generalmente utilizado y por tanto no podemos tener mayor certeza de que nuestro argumento se aplique también a ellos.

Ejemplo Nro. 36: Reserva.

María podría no ser chilena, si aún habiendo nacido en Chile, es hija de extranjeros transeúntes, de diplomáticos de otros países (reserva de la garantía), o si se ha nacionalizado en otro país.

- **El calificador modal en el modelo de Stephen Toulmin**

Se entiende por calificador modal, o modalizador, al grado de probabilidad existente en mi argumento, respecto de que efectivamente la tesis de éste pueda ser probada. Esta probabilidad, estará directamente relacionada con la reserva, antes caracterizada.

Por ejemplo, si mi tesis busca probar que María es chilena, mi base es que María nació en Chile, y mi garantía que todos los que nacen en Chile son chilenos, veíamos que de todas formas existían excepciones (reservas) a dicha regla general (de lo contrario sería una regla universal).

Para identificar el calificador modal del argumento, tendremos que preguntarnos qué tan altas son las probabilidades de que existan reservas, y qué tan significativas son éstas. Llevado al ejemplo, tendríamos que preguntarnos: ¿Qué tan probable es que el certificado de María sea falso? O, ¿qué tan probable es que de todas las personas que nacen en Chile, justo María haya sido hija de extranjeros o diplomáticos? En los términos recién definidos, la probabilidad de que esto sea así (reserva), es tan baja que resulta válido asegurar que a pesar de no haber certeza absoluta al respecto, María *probablemente* sea Chilena.

El calificador modal, entonces, será el grado de probabilidad que se reconoce a mi argumento, en cuanto a su capacidad para probar la tesis que defiende.

- **Elementos del modelo argumentativo de Toulmin, cuadro comparativo**

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los conceptos aquí elaborados, acompañamos este breve cuadro explicativo elaborado en conjunto con la profesora Ximena Donoso Rochabrunt, que contiene cada elemento del modelo argumentativo de Stephen Toulmin, una breve definición del elemento mismo, preguntas directrices para encontrarlo, y finalmente un ejemplo de cada uno.

Cuadro explicativo Nro. 3: Modelos argumentativo de Stephen Toulmin.

Elemento	Contenido.	Pregunta clave.	Ejemplo.
Tesis	Afirmación cuya veracidad se intenta probar.	¿Qué se afirma?	María es Chilena...
Base	Fundamento o dato a partir del cual se generará el argumento.	¿Por qué se afirma?	Lo sabemos porque nació en Chile...
Garantía	Relación entre base y tesis. Explicación de por qué la base prueba la tesis.	- ¿Y? - ¿Qué relación tiene? - ¿Qué significa?	... y legalmente hablando, son chilenos quienes nacen en Chile...
Respaldo	Autoridad en la cual se basa la afirmación o dato que sirve de base para el argumento.	- ¿Quién lo dice? - ¿Cómo se demuestra?	...tal como dispone la Constitución política de la República en su artículo Nro. 10. (Respaldo de la Garantía) Además, en este caso podemos entender que efectivamente nació en Chile, porque así se acredita con su certificado de nacimiento (Respaldo de la base).
Reserva	Caso excepcional que se excluye de la carga probatoria.	¿Salvo qué?	María podría no ser chilena, en caso de que sea hija de extranjeros transeúntes o diplomáticos de otros países (reserva de la garantía), o que haya falsificado su certificado de nacimiento (reserva del respaldo). Pero esto es tan improbable, que (excepcional),
Calificador Modal.	Grado de certeza respecto de que mi afirmación sea efectivamente comprobada por mi argumento.	¿Qué tan probable es?	que el hecho de que María sea chilena, es muy probable (regla general).

d. Clasificación de argumentos

Una clasificación, es un ordenamiento que se hace en función de distintos criterios relativos a los elementos a ordenar.

En primera instancia, propondremos clasificar argumentos en función del tipo de razonamiento que se utilice, para luego clasificarlos según cómo se estructuren las razones que dan lugar a la conclusión.

i. Clasificación de argumentos según regla de inferencia/razonamiento utilizados

En esta parte, nos remitiremos a lo analizado en el ítem relativo a las reglas de inferencia o tipos de razonamiento, más arriba explicados.



De tal forma, bastará mencionar que para este manual y en este ítem, proponemos la siguiente clasificación.

- **Argumentos deductivos**

Aquellos basados en una norma general o universal, en la cual se analiza si un caso particular se encuentra dentro de ella.

Si se trata de una verdad universal (o dogma), bastará que las premisas sean ciertas para haber probado que la conclusión también lo será, mientras que, si se trata de verdades generales, pero que podrían reconocer excepciones (o paradigmas), entonces que las premisas sean ciertas, asegurarán solamente la probabilidad de que la conclusión también lo sea.

a.1) Deductivos según dogmas

Podemos definir muy genéricamente al concepto “dogma”, como una verdad imposible de cuestionar, generalmente porque existe alguna sanción por ponerla en duda, o porque simplemente se acepta como una verdad basada en la fe, y no en la razón.

Dichas verdades son características de periodos en los cuales la humanidad tenía una visión donde se creía en verdades absolutas, muchas veces otorgadas a la humanidad por parte de dioses o seres con inteligencias superiores.

Hoy en día, dichos dogmas se mantienen principalmente en contextos religiosos. Nos parece importante conocer esta clasificación, precisamente, porque en estos ámbitos también se genera la necesidad de discutir de manera ordenada y revisable, a partir de los dogmas que se aceptan como *verdades reveladas*.

Ejemplo Nro. 37: **Dogma.**

P1 : Si el Papa dice que toda fornicación lleva al infierno

P2 : El Papa no puede equivocarse

C : **Ningún** fornicario entrará en el reino de los cielos, con plena seguridad.

Como vemos, bastará con que las premisas sean ciertas, para que la conclusión también lo sea.

a.2) Deductivos según paradigmas

Caso distinto es el de los paradigmas, que si bien son verdades generales, que por tanto comparten la característica de *axioma*, éstas perfectamente pueden reconocer excepciones.

Ejemplo Nro. 38: **Paradigma.**

- P1** : toda la comunidad científica internacional asegura que el medicamento X sirve para sanar el sarampión.
- P2** : Juan tomó medicamento X para sanar de sarampión
- C** : Es muy probable que Juan sane.

En este caso, la verdad es probable porque aun cuando se trata de un conocimiento ampliamente aceptado, éste se encuentra incluido dentro de las verdades humanas, y por tanto siempre existe la posibilidad de que el razonamiento falle. Precisamente, la ciencia es un método que permite generar un mismo lenguaje, para que cualquiera que tenga los medios y el conocimiento pueda revisar los argumentos científicos de otros. Si la verdad científica fuese absoluta, nada de eso tendría sentido.

a.2.1) Argumentos por autoridad

El ejemplo anterior, además, es un ejemplo de argumento por autoridad, ya que ante la imposibilidad memorizar toda la información existente, se va especializando en distintas áreas, en las cuales se hace especialista. Nadie puede ser especialista en todo ámbito del saber, por lo que toda persona (al menos quienes viven en sociedad) debe confiar en otros con respecto a diversos asuntos poder convencerse de que las reglas generales que conoce, son válidas.

De lo contrario, algunos sostienen, no podríamos creer en absolutamente nada más que en la propia experiencia, limitando así de manera inconmensurable las posibilidades de conocer. Después de todo, un libro no es más que una memoria externa, que guarda conocimientos y experiencias de otros para que nosotros podamos ingresarlos a nuestra memoria.



- **Argumentos inductivos**

Como adelantamos, tradicionalmente se ha dicho que los argumentos inductivos son aquellos que parten del análisis de muchos casos particulares que comparten una característica principal, para llegar a la conclusión de que probablemente, los casos futuros analizados que comparten dicha característica principal, probablemente compartan también otras características.

Ejemplo Nro. 39: Inducción.

Si durante años, hemos conocido a muchos *judokas* (practicantes de Judo) del Club de Judo X, y cada uno de ellos se ha regido en sus combates por los principios: “fuerza, valor y honor” (Casos particulares), pareciera razonable pensar que probablemente, la mayoría de los *judokas* del Club de Judo X, se rige por los mismos principios (regla general).

Por analogía

Comparación, en la cual se razona que dos elementos o individuos que tienen muchos elementos parecidos que conocemos, probablemente también se parezcan en otros que desconocemos.

Ejemplo Nro. 40: Analogía.

Samuel y Roberto son *judokas* amables, respetuosos con su Sensei, compañeros y oponentes, además de que ambos entienden que la competencia es sólo un medio para perfeccionarse y no al contrario.

Si se que Samuel jamás celebra al momento de ganar un combate (por respeto a su oponente vencido), es probable que Roberto tampoco lo haga.

Causal

Un argumento causal se basa en las capacidades de un determinado elemento o hecho, de generar efectos determinados o determinables. Si en un estado de cosas que se mantenga, mantengo la causa, deberían mantenerse los mismos efectos.

Ejemplo Nro. 41: **Argumento causal.**

Durante años hemos visto que los *judokas* del Club de Judo X, se esfuerzan por regirse por un estricto código ético, puesto que todos ellos han sido formados por la misma *Sensei*, quien se los exige y los educa para lograrlo. Es decir, la causa de su aprendizaje apegado a los valores del Judo, es su *Sensei*.

Aún cuando no conozcamos a los futuros *judokas* del Club de Judo X, pero sepamos que dicho club seguirá siendo dirigido y guiado por la misma *Sensei*, sabremos que probablemente se mantengan los efectos.

Por signo o sintomático

Otra forma de argumentar de manera inductiva, es aquella basada en la explicación y argumentación sobre una serie de partes que componen un todo, que van aportándose fuerza probatoria entre ellas.

Ejemplo Nro. 42: **Argumento sintomático o semiótico.**

Por ejemplo, puede que no baste que sistema de transporte sea lento, para decir que es un mal sistema de transporte, ya que puede tener otras virtudes muy importantes.

Sin perjuicio de ello, si logramos probar que además de ser un sistema lento, es inseguro, irregular y sucio, probablemente se asuma por probado que se trata de un mal sistema de transporte.

- **Argumentos disyuntivos**

Con anterioridad decíamos que cuando sólo existen dos opciones que entre ellas son excluyentes (contradictorias), al tomar una, de inmediato podemos saber que se descarta la otra.

Ejemplo Nro. 43: Disyunción.

Si para poder competir en torneos, los *judokas* del Club de Judo X, requieren mantener una actitud de respeto ante su rival, los árbitros, otros *Sensei*, y con todo aquel con quien tengan contacto en el torneo (opción 1), y vemos que Carlos actúa de manera irrespetuosa con su rival por no poder controlar su impotencia de haber sido vencido en un combate (opción 2), entonces sabemos que Carlos no volverá a competir representando al Club de Judo X, al menos mientras no demuestre un compromiso serio y reflexivo, de no volver a comportarse de esa manera tan deshonrosa para él y para su *dojo* (opción 1).

ii. Clasificación de argumentos según la estructura de sus razones

Los profesores Van Eemeren & Grotendorts (2002) clasifican a los argumentos según su estructura, dependiendo de la cantidad de razones que éstos tengan para fundamentar sus tesis (que ellos denominan como “puntos de vista”), y de cómo éstas se relacionen.

De esta forma, habrá una **argumentación única** en el caso de que una razón/argumento se elabore para probar una tesis, y una argumentación múltiple cuando existan muchos argumentos/razones con la finalidad de que cada una de ellas busque probar independientemente una tesis.

A su vez, el asunto se complejiza cuando existen argumentaciones compuestas, en las cuales hay varios argumentos que en conjunto intentan para probar un punto de vista, aportándose fuerza probatoria unas a otras.

Además, las argumentaciones compuestas pueden tener el carácter de orden de importancia, en la medida de que existen razones de las cuales dependen todas las anteriores, u otras en las cuales las razones suman peso al conjunto. A las primeras se denomina argumentaciones compuestas subordinadas, mientras que a las segundas se denomina argumentaciones compuestas coordinadas.

Finalmente, pensamos que de la mezcla de éstas surge la argumentación compuesta mixta. Al análisis y ejemplificación por separado, dedicaremos las siguientes páginas de este manual, debido a que comprender este tipo de

estructuras resulta de particular importancia para efectos de mejorar en la forma de estructurar o prever contra argumentaciones.

- **Argumentación única**

La argumentación única es la más sencilla posible, es decir, aquella en la que se elabora *un argumento* (con independencia del modelo utilizado) para probar *una tesis*. La mayoría de los ejemplos que hemos expuesto con anterioridad, han referido a argumentaciones simples.

Ejemplo Nro. 44: **Argumentación única.**

En este ejemplo, vemos claramente cómo existe sólo una tesis/conclusión, y el resto de la argumentación va enfocada a probarla.

1 → Todos los hombres son mortales.

P2 → Sócrates es hombre.

C → Sócrates es mortal.

- **Argumentación múltiple**

Distinto es el caso en el que existen varios argumentos para probar por separado un punto de vista, que se denomina argumentación múltiple.

Ejemplo Nro. 45: **Argumentación Múltiple.**

1er argumento P1→ Todos los hombres son mortales.

P2→ Sócrates es hombre.

C → Sócrates es mortal.

2do argumento P1→ Sócrates tiene metabolismo.

P2→ Los seres con metabolismo en algún momento mueren.

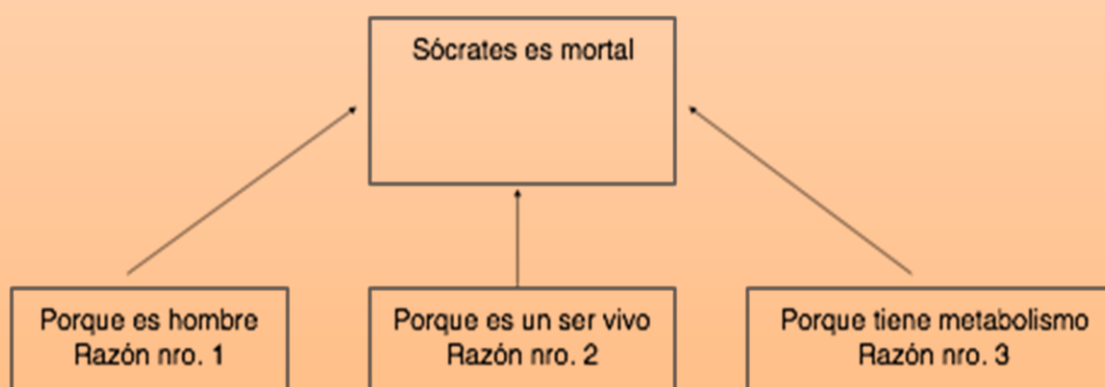
C → Sócrates es mortal.

3er argumento P1→ Sócrates es un ser vivo

P2→ Los seres vivos mueren.

C → Sócrates es mortal.

Desde otra perspectiva, dicha argumentación múltiple se vería así.



Como podemos apreciar, aún cuando en este caso sea refutada alguna de las razones, eso no asegura que se elimine toda fundamentación de la conclusión, sino que quedando una en pie, debiese entenderse el argumento por probado.

- **Argumentación compuesta**

Como adelantábamos, a diferencia de la argumentación múltiple, en la cual cada una de las razones es independiente en cuanto a su capacidad de probar la tesis, la argumentación compuesta requiere de la interrelación de sus razones, de

manera que al ser refutada alguna de ellas, se disminuye la fuerza del argumento en parte o incluso en su totalidad.

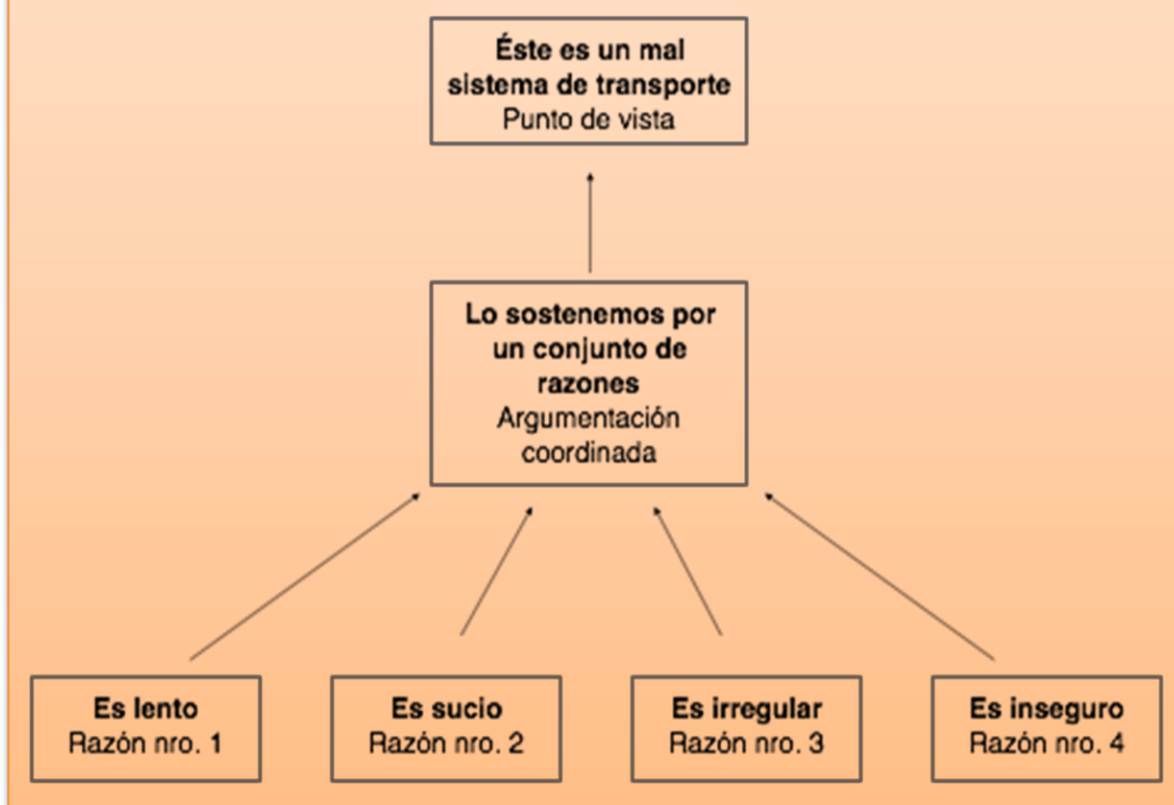
Argumentación compuesta coordinada

Es un tipo de argumentación en la cual las distintas razones utilizadas para probar una tesis/punto de vista funcionan de manera interrelacionada, de manera de que cada una de ellas aporta credibilidad a la fundamentación. Así las cosas, si bien al demostrar que alguna de ellas es inaceptable no se logra refutar por completo la tesis, de todas formas, se disminuye su fuerza probatoria.



Ejemplo Nro. 46: Argumentación compuesta coordinada.

Para exponer nuevamente un ejemplo, traemos a colación lo anteriormente dicho respecto de la argumentación sintomática, cuando decíamos que puede que no baste con que un sistema de transporte sea lento, para decir que es ineficiente, pero si logramos probar que además de ser un sistema lento, es inseguro, irregular y sucio, probablemente hayamos probado que se trata de un mal sistema de transporte.



Argumentación compuesta subordinada

Aún más relevante resulta comprender estas estructuras para el caso de vernos obligados a defender nuestros puntos de vista con argumentaciones subordinadas, en la medida de que muchas veces, ante la falta de paradigmas de base o premisas plausibles para demostrar directamente nuestras tesis, nos vemos obligados a ir probando por pasos, para de esa forma generar argumentos que luego sirvan de base a los siguientes.

Ejemplo Nro. 47: **Argumento disyuntivo, de premisa problemática.**

Por ejemplo, para probar la tesis “debe suspenderse la ayuda humanitaria a Siria”, en principio parece significar una carga probatoria bastante compleja, en la medida de que a primera vista pareciera que la ayuda humanitaria es siempre buena.

Así las cosas, mediante un silogismo simple, podríamos decir que la ayuda humanitaria que enviamos resulta contraproducente, en la medida de que genera más muertes y miserias que las que salva o mejora (P1 o base). De ser eso cierto, parecería razonable suspender la ayuda humanitaria a Siria (Conclusión, punto de vista o tesis), debido a que lo que buscamos con la ayuda humanitaria es mejorar la vida de esas personas, y no empeorarla (P2, garantía o regla de inferencia).

P1 → : Ayuda humanitaria a Siria resulta contraproducente para la población.

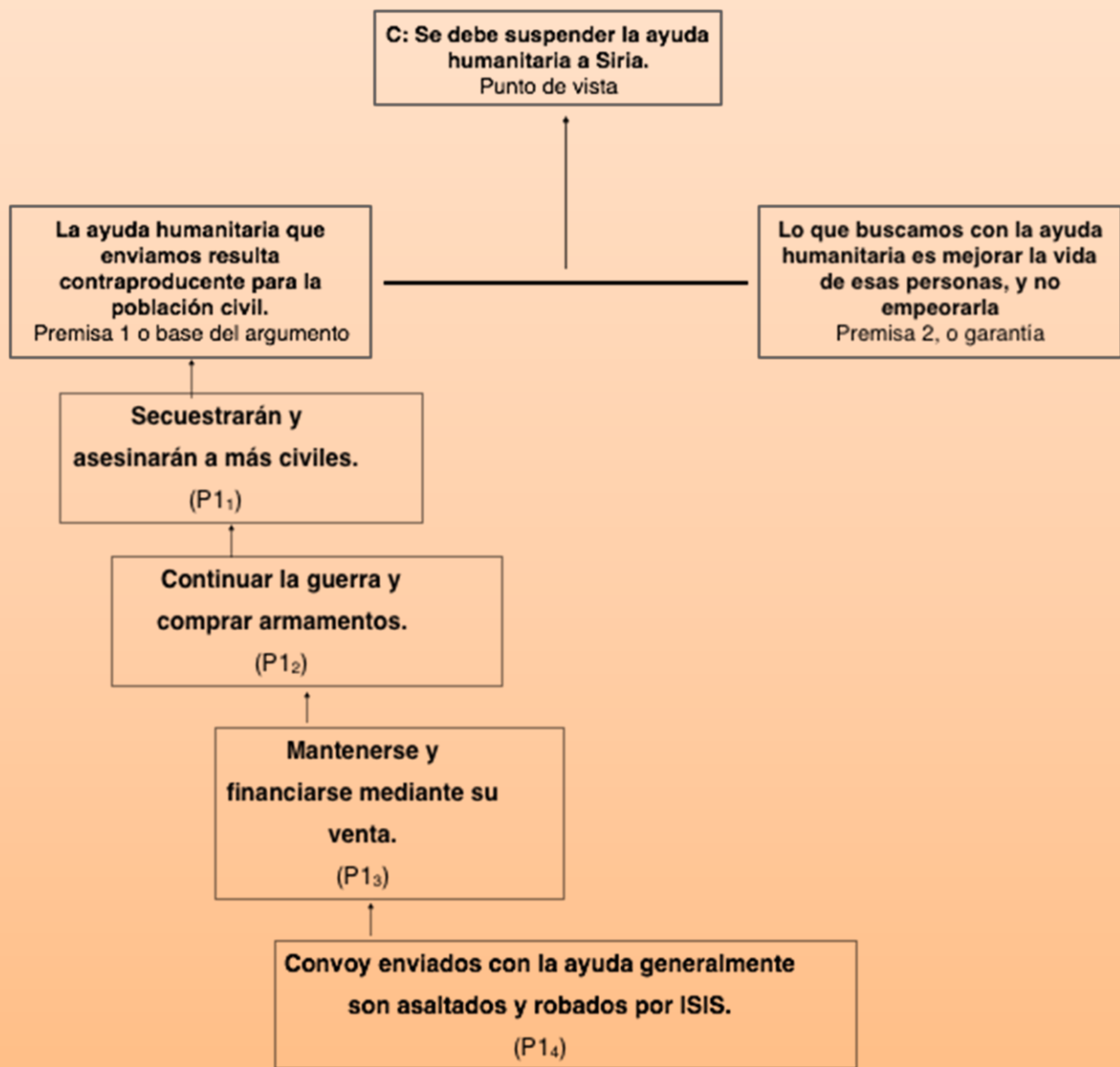
P2 → : Lo que buscamos con la ayuda humanitaria es mejorar la vida de esas personas, y no empeorarla.

C → : Se debe suspender la ayuda humanitaria a Siria.

Ahora, para poder proponer dicha argumentación, quien la utilice deberá demostrar una premisa que hasta ahora es problemática, y es que la ayuda humanitaria resulta contraproducente para la población (P1). Probando dicha premisa, quedará probado el resto del argumento.

Ejemplo Nro. 48: **Argumentación causal subordinada.**

Para lograrlo, tendremos que probar otras razones, por ejemplo, que los convoyes enviados con la ayuda humanitaria son generalmente asaltados y robados por ISIS (P1₄), los que luego utilizan los bienes robados para mantenerse y financiarse mediante su venta (P1₃), permitiendo continuar la guerra y comprar armamentos (P1₂), con los cuales luego secuestrarán y asesinarán a civiles (P1₁), haciendo que la población evidentemente disminuya su calidad de vida, en vez de mejorarla. Por tanto, resulta contraproducente. (P1).



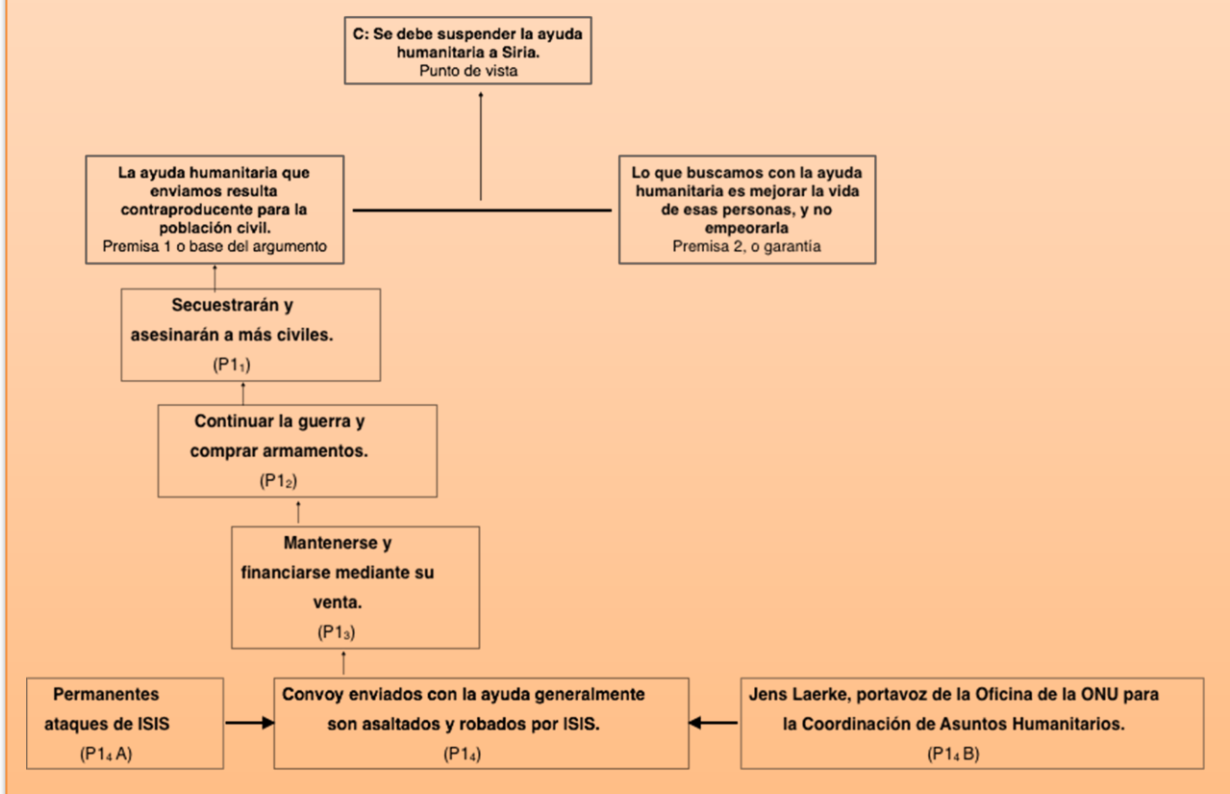
Argumentación compuesta mixta

El problema que representa el hecho de que, en la argumentación subordinada, cualquier premisa que fuese refutada derribará las bases del argumento completo, al romper la cadena causal entre estos, es que nos parece válido incluir la argumentación compuesta mixta, que implica la combinación de ambas estructuras (coordinada y subordinada) para fortalecer una premisa que pueda parecer débil.



Ejemplo Nro. 49: **Argumentación compuesta mixta.**

Basándonos en el ejemplo anterior, ante la sospecha de que la contraparte fuese a refutar nuestra afirmación respecto de que los convoyes son asaltados (P1₄), podremos defender esta premisa, por ejemplo, mediante razonamientos lógicos (P1₄A), argumentos por autoridad (P1₄B), o cualquier otro. En este caso, podríamos agregar que parece lógica la posibilidad de que se asalten dichos convoyes, en la medida de que ISIS permanentemente está haciendo ofensivas con todo su poderío militar, e incluso tomando el control de distintas ciudades (P1₄ A), o por ejemplo porque así lo ha expresado en sus informes el portavoz de la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), Jens Laerke (P1₄ B).



En estricto rigor, la mayoría de los argumentos considerados como sólidos, nos damos cuenta o no, tienen una estructura argumentativa de este tipo.

DISCURSO DE CONTRA ARGUMENTACIÓN

La *contra argumentación*, o *deconstrucción argumentativa*, a nuestro juicio es uno de los pilares fundamentales del debate como modelo educativo, no sólo por su relevancia para los aspectos competitivos del debate, sino que sobre todo porque es acá donde principalmente se materializa el aprendizaje de estructuras de pensamiento crítico, entendido como la capacidad de identificar, analizar, comprender y evaluar paradigmas de base para distintos discursos que generan realidad, para eventualmente criticarlos.

Así también, en el estudio y práctica de esta etapa del debate, se desarrolla en gran medida la metacognición, entendida como la capacidad que tienen las personas de analizar los procesos de aprendizaje por los cuales han pasado, identificando claramente los motivos respecto de por qué creen (cómo aprendieron) lo que creen (lo que aprendieron). Además de analizar la confiabilidad de las premisas de un argumento/discurso, es en la contra argumentación donde se analiza la pulcritud de los razonamientos utilizados por las personas, para dar coherencia al amplio número de conocimientos que se van adquiriendo mediante el proceso de aprendizaje.

Asimismo, entender estas virtudes sobre la contra argumentación, y aplicar esa comprensión a la vida, permite desarrollar la habilidad denominada “mentalidad de crecimiento”, en contraposición a la denominada “mentalidad fija”. La mentalidad fija, es característica en personas que creen que lo relevante es el talento innato, es decir, que la inteligencia y virtudes están marcadas de manera prácticamente predestinada y por tanto que es poco lo que dichos talentos se pueden trabajar, refinar y en general, mejorar.

Por su parte, la mentalidad de crecimiento comprende que la inteligencia es una virtud derivada, delineada y fortalecida principalmente por el esfuerzo y el trabajo. Su relación con la contra argumentación se basa en que quien cree que puede mejorar, se esforzará más que en alabar sus virtudes, en identificar sus defectos, que no los ve como amenazas, muy por el contrario, como posibilidades de mejora. La experiencia nos ha demostrado que quien logra sentir interés real por ser criticado, comienza un camino real e inminente al éxito en todo lo que se proponga, no mirando al éxito como una meta estática, fija, sino como un estado de evolución permanente, en la que cada crítica sirve para identificar un error, y cada error, sirve para identificar un camino al crecimiento.



En definitiva, creemos que la esencia del debate competitivo como metodología activa de enseñanza y aprendizaje, radica en el proceso de revisión de los argumentos. Por lo mismo, nos hemos opuesto permanentemente, tal vez con vehemencia, a aquellos vicios competitivos en los que se intenta contra argumentar con sólo ridiculizar los argumentos de la contraparte, cayendo permanentemente en el riesgo de desarrollar un diálogo de sordos, y perdiendo por tanto algunos de los beneficios formativos fundamentales del debate competitivo.

Siguiendo la estructura tradicional, creemos que para analizar en detalle si un argumento es sólido, creemos válido sostener que debemos revisar tres aspectos esenciales, que son la aceptabilidad de las premisas, la relevancia de éstas respecto del asunto discutido, y su suficiencia para probar lo que defiende.

e. Aceptabilidad de las premisas

Cuando más arriba hablábamos de premisas, decíamos que son afirmaciones cuya veracidad se presume, es decir, que sin cuestionarlas asumimos que dichas afirmaciones son ciertas. Esto se hace con la finalidad de poder pasar desde ellas a una conclusión, ya que como veremos más adelante, si quisiéramos cuestionarlas, podríamos hacerlo eternamente.

En ese contexto, resulta relevante analizar si las premisas que se utilizan son ciertas, al momento de verificar qué tan creíble es la conclusión que se presenta. Recordemos que argumentar, implica respaldar conclusiones con otras afirmaciones, y por tanto, si dichas afirmaciones son falsas o (mejor dicho) no creíbles, entonces difícilmente podríamos asumir que se cumple con la carga probatoria mínima de quien asume el deber de probar que una conclusión es creíble. En ese contexto, tendremos que volver a revisar ciertos aspectos básicos que antes analizamos en el ítem relacionado con el discurso de introducción.

i. Verdad y certeza

Si argumentamos sobre una tesis (no necesariamente en un ejercicio lógico, sino que cuando realmente defendemos una convicción propia), lo hacemos creyendo que partimos de verdades probadas, premisas verdaderas, no

falsas. Esto implica asumir un compromiso con la idea de la “verdad”. Podría ser redundante, pero para explicarlo en palabras simples diremos que la *verdad es la verdad*, con independencia de si un sujeto la conoce o no. Si en este momento está cayendo un carbol en medio de una selva, eso estará ocurriendo realmente, verdaderamente, aún cuando no haya ninguna persona, individuo de la especie humana para cerciorarse de ello y creerlo.

Sin perjuicio de lo anterior, hablar de la verdad implica ignorar una serie de aspectos muy relevantes para el ser humano, que tienen que ver con que cada cosa que nosotros apreciamos, en realidad se compone de una serie de pensamientos generados por impulsos eléctricos que llegan a nuestro cerebro luego de que nuestros sentidos se enfrentan a algo en el espacio físico exterior a nuestro cuerpo. De esta forma, decir que los seres humanos conocemos la verdad, implicaría asumir que nuestros sentidos pueden percibir el mundo tal cual es, lo que en el ámbito filosófico ha sido cuestionado desde hace miles de años, y más cuestionado aún en el ámbito científico, de manera progresiva.

Por poner un par de ejemplos, bastará decir que en nuestras bocas existen más bacterias que seres humanos en la tierra. Por supuesto, no podemos verlas, debido a las limitaciones de nuestros ojos, que tampoco nos permiten ver colores en infra rojo o ultra violeta. Por su parte, aquello que creemos sólido en realidad está compuesto por átomos que son en una mayor parte energía y espacio, en la medida de que, desde el núcleo sólido del átomo, hasta el electrón exterior a éste, existe una gran distancia (según sus propias unidades de medida). Todo esto, por supuesto, para nosotros pasa desapercibido como también sucede con una amplia gama de sonidos que muchos animales sí pueden percibir y, probablemente, lo mismo ocurra con nuestros sentidos del gusto y el olfato.

Dicho eso, y habiendo realizado una muy breve referencia a nuestras limitaciones sensoriales, cabe preguntarnos si es que efectivamente puede el ser humano conocer la verdad, entendida en términos metafísicos, es decir, que excede la apreciación de los *fenómenos* naturales, y trasciende a toda la existencia. Por supuesto, nosotros no contamos con dicha respuesta.

Con lo que sí contamos, no hay duda, es con la *certeza*, es decir aquella convicción o convicciones que tenemos respecto del mundo. Tenemos certeza de que la fuerza de gravedad existe y está en todas partes, y por eso caminamos sin temor a algún día, de la nada y como por arte de magia, despegarnos del suelo y



comenzar a levitar en el aire. A partir de la fuerza de gravedad, incluso, podemos realizar cálculos que nos permiten comprender el funcionamiento de la materia en el espacio exterior, lo que a su vez nos permite llegar a otras certezas, como por ejemplo que la tierra es redonda (relativamente), que gira alrededor del sol, y no al contrario, etc.

Es a partir de esas certezas que razonamos y que determinan también lo que creemos, en función de lo que creemos, lo que hacemos, y en función de lo que hacemos, cómo vivimos.

Cuando llevamos a cabo un debate, sabemos que defendemos posturas muchas veces destinadas al azar, en las cuales tenemos que identificar premisas que nos permitan llegar a las conclusiones que tenemos que defender. En esta instancia nos preguntamos:

¿En un debate argumentamos a partir de certezas, o de verdades?

ii. Regresión escéptica hasta el infinito

Por las razones anteriormente expuestas (entre otras), es que desde hace milenios se ha puesto en duda de muchas formas la idea de que el ejercicio argumentativo, parte de distintas “verdades”. Las premisas no necesariamente se refieren a afirmaciones verdaderas, sino que se presumen verdaderas para poder, a partir de ellas, llegar a la construcción de conclusiones que nos permitan conocer de mejor manera distintos fenómenos.

Por lo mismo, es que en teoría cualquier premisa, de cualquier razonamiento, puede ser puesta en duda, existiendo incluso según algunos, la posibilidad de realizar cuestionamientos infinitos. A este ejercicio, se ha denominado regresión escéptica, en la medida de que constituía un método utilizado por una corriente filosófica denominada *escepticismo*, o los *escépticos*.

La **regresión escéptica** es un ejercicio intelectual que se compone por permanentes cuestionamientos a las premisas de base para cualquier juicio, y era una de las herramientas más importantes que tenían los escépticos para afirmar que la verdad es siempre cuestionable, puesto que cada juicio es la *conclusión* de un *silogismo* que está compuesto por *premisas*, y éstas son en realidad conclusiones de silogismos anteriores, los que a su vez dependen de premisas de silogismos anteriores.

Cuadro expositivo Nro. 4: Regresión escéptica.



Dicho ejercicio genera problemas filosóficos y prácticos, debido a la imposibilidad de afirmar verdades absolutas, objetivas.

¿Cómo tomamos decisiones? ¿cómo analizamos el pasado? ¿cómo proyectamos el futuro? En definitiva: ¿cómo pensamos?

iii. Axiomas

Para solucionar algunas de dichas problemáticas, resulta generalmente utilizado el concepto de *axioma*, que es una verdad (generalmente indemostrada o afirmada sin fundamentación) que se acepta como obvia, evidente, y por tanto difícilmente no cuestionable.

En distintos periodos de la historia de la humanidad, los axiomas han tomado distintas formas y justificaciones, sentando las bases del mundo que conocemos, sea por explicarlo o por justificarlo (si es que existe alguna diferencia).

En ciertos contextos se han utilizado axiomas constituidos por *dogmas*, que son *verdades incuestionables*, o por *paradigmas*, constituidos por verdades tan generalmente aceptadas, que ya no se cuestionan.

Un dogma, por ejemplo, son las verdades fundacionales de muchos sistemas religiosos, como por ejemplo que su líder sea el representante de dios en la tierra, como también en algunas épocas y contextos que su rey pueda ser escogido por quien, por dogma, es el representante de su dios. Ejemplos como éste, abundan en occidente durante la edad media.

Otro tipo de axioma, puede ser un *paradigma*, que aún sin ser verdad incuestionable, termina muchas veces siendo una certeza *incuestionada*. La diferencia de escritura es pequeña, pero sus implicancias son gigantescas.

En base a la estructura de la revolución científica, propuesta por Thomas Kuhn, el profesor Rafael Echeverría (2008) explica que:

“Durante el desarrollo histórico podemos reconocer largos períodos que más allá de las importantes transformaciones que ellos puedan registrar, se realizan sobre la base de una misma y fundamental matriz de sentido. A esta matriz fundamental de sentido la llamaremos <<paradigma de base>>”

iv. Premisas plausibles

Por todo lo anteriormente expuesto, es que decir que las personas, con todas nuestras limitaciones, debatimos sobre la verdad, tiende a parecer demasiado ambicioso, y de ahí, que en argumentación no sea muy popular la idea de discutir en base a premisas verdaderas, sino que se hable de *premisas plausibles*.

En la época clásica, se caracterizó a las premisas plausibles como aquellas que eran conocidas por todos, y sino por todos, por los más sabios, y sino por los más sabios, por la mayoría de los más sabios. A nuestro juicio, en la actualidad dicha dinámica no ha cambiado, y ante la imposibilidad en muchos contextos de

sentar nuestras argumentaciones en dogmas (qué sí serían admisibles, por ejemplo, en un contexto religioso dogmático confesional como un monasterio), utilizamos como premisas plausibles a los paradigmas de base, generalmente asentados por entidades que llevan un reconocimiento de autoridad en un determinado ámbito. Así lo reconoce, por ejemplo, Stephen Toulmin en la elaboración de su modelo.

Hoy en día, en el ámbito del debate competitivo que nos ocupa, podemos echar mano a estas herramientas y tener conciencia sobre ellas al momento en que emprendemos la tarea de argumentar de la forma más aceptable posible.

La primera manera de contra argumentar, entonces, consiste en poner en duda las premisas del argumento, y si logramos demostrar que éstas no son aceptables/creíbles, habremos desarmado el argumento contrario.

Sólo a modo enunciativo podremos señalar que el cuestionar el argumento mediante el cuestionamiento de sus premisas, muchas veces implicará cuestionar también a la autoridad que las respalda. Es decir, corresponderá analizar la corrección de un argumento por autoridad.

Cuando acusamos a nuestro interlocutor de que las premisas que utiliza no son plausibles, decimos que no son aceptables, o que no cumplen con el requisito de aceptabilidad.

f. Regla de inferencia y relevancia de las premisas

Existen otros casos, en cambio, en los cuales no decimos que las premisas no sean plausibles o aceptablemente creíbles, sino que, por ejemplo, éstas son irrelevantes para el asunto en cuestión.

A es relevante para E, en la medida de que existiendo A, esto tenga alguna consecuencia en E. Si E, sigue siendo E, con independencia de lo que suceda con A, entonces decimos que (al menos para E) A es irrelevante.

Ejemplo Nro. 50: **Relevancia de las premisas.**

Si una tesis, por ejemplo, me obligase a probar que los países de occidente deben respetar a países económica y militarmente débiles de oriente, sin asaltarlos a mano armada para apoderarse de sus recursos (C), de nada me servirán, por muy plausibles que sean, las premisas de que las frutillas son rojas (P1) y que la música clásica es hermosa (P2).

P1 → Las frutillas/fresas son rojas.

P2 → La música clásica es hermosa

C → ¿Los países de occidente deben respetar a países económica y militarmente débiles de oriente, sin asaltarlos a mano armada para apoderarse de sus recursos?

Cuando decimos que las premisas son irrelevantes, decimos también que entre ellas y la conclusión no opera ninguna regla de inferencia válida, que nos permita concluir a partir de esas premisas. Dicho de otra forma, al analizar la relevancia o suficiencia de las premisas, no estamos cuestionando su aceptabilidad, sino que si sirven de bases para ser coherentemente relacionadas mediante una regla de inferencia válida.

g. Regla de inferencia y suficiencia de las premisas

Otra forma de contra argumentar se basa en el análisis de la suficiencia de las premisas (incluso cuando son relevantes) para probar la tesis en disputa.

Ejemplo Nro. 51: **Suficiencia de las premisas.**

Por ejemplo, es relevante para el análisis de eficiencia de un sistema de transporte que éste sea lento (A), pero no sabemos si eso es suficiente para llegar a la convicción de que dicho sistema de transporte es ineficiente (E).

P1 : El sistema de transporte es lento.

P2 : ¿Basta la lentitud, para determinar la eficiencia de un sistema de transporte?

¿Hay una regla de inferencia válida?

C : Es un mal sistema de transporte.

Si en cambio, a su lentitud (A), agregamos que es un sistema sucio (B), inseguro (C) y además irregular (D), entonces, parecieran suficientes datos para sostener nuestra afirmación.

P1 : Lento.

P2 : Sucio.

P3 : Inseguro.

P4 : Irregular.

C : Es un mal sistema de transporte.

El grado de suficiencia de los argumentos utilizados, dependerá de la carga probatoria que nosotros mismos asumimos (en el discurso de introducción, por ejemplo), y ahí se hace relevante reconocer desde un inicio las eventuales excepciones que puedan subsistir a nuestra argumentación. Siguiendo al modelo de Toulmin, estaríamos reconociendo las reservas al argumento, de las cuales dependerá nuestro calificador modal. Es tan difícil la tarea de probar que un argumento es sólido para cualquier caso (si se evidencia un solo caso en contrario, el argumento cae), que en un debate competitivo parece razonable asumir una propia carga probatoria en términos de probabilidad, es decir, reconociendo que puedan existir algunos casos excepcionales.

i. Recusación y refutación del argumento

Un tema un tanto técnico, pero de relevancia para el debate competitivo, tiene que ver con la recusación o la refutación al momento de contra argumentar.

En términos generales, la recusación tiene que ver con la crítica a la estructura misma del razonamiento, sosteniendo la imposibilidad de llegar válidamente a la conclusión que se defiende. Proviene de un análisis meramente lógico, analítico.

Ejemplo Nro. 52: Recusación.

Supongamos el caso en que mi amigo alega que su novia, con quien tiene una relación a distancia, viene a visitar nuestra ciudad desde lejos y eso es una prueba de que está muy enamorada de él. Este argumento puede ser recusado en la medida de que se demuestre que dicha premisa no necesariamente nos permita llegar a esa conclusión, ya que resulta perfectamente posible que aún cuando venga a la ciudad en la que vivimos, en efecto, esto se deba a que viene a terminar su relación con él, por algún tipo de interés laboral, académico, etc.

Si en cambio, yo elaboro argumentos propios, que por ser contradictorios con los de mi contraparte creo que anulan a su argumento, me encuentro en el caso de una refutación.

Ejemplo Nro. 53: Refutación.

En el mismo caso del ejemplo Nro. 52, estaría refutando el argumento si evidenciara por mis propios medios, que su novia viene a nuestra ciudad producto de que viene a visitar a su ex pareja, que también vive en ella.

Mientras en la recusación me bastaba con demostrar lo dudoso del razonamiento utilizado, en este caso asumo la carga de la prueba respecto de que su ex vive en nuestra ciudad, y de que viene a visitarlo.

A nuestro juicio, si bien en ambos casos digo a mi contraparte que no ha probado su afirmación, es decir que su argumento es insuficiente, en el caso de la recusación le digo que no prueba su tesis porque su argumento en sí mismo no es sólido, mientras que, en la refutación, le digo que aunque su argumento sea sólido, porque yo tengo un argumento contrario mejor.

Dicha diferencia, como decíamos, es muy relevante para el debate competitivo, en la medida de que si bien en algunos formatos resulta apropiada la contra argumentación durante todo el debate, también en algunos (incluso dentro de los mismos), se plantea la imposibilidad de acompañar datos nuevos, lo que obliga a restringir la contra argumentación con esas condiciones a sólo recusaciones, o a tener que elaborar refutaciones en base a premisas que ya han sido discutidas y/o concedidas en el debate. Si organizadores de algún torneo quisieran especificar dicha situación, nos parece que la reflexión en torno a este ítem podría resultar útil.

ii. La reconstrucción del argumento

Generalmente, las contra-argumentaciones en un debate no se realizan sólo para deconstruir argumentos, sino que también para deconstruir las refutaciones y recusaciones de la contraparte. De esta forma, ante una recusación que haya sembrado la duda respecto de un argumento de mi bancada, en mi contra argumentación tendré la oportunidad de agregar la premisa faltante para que la recusación de mi contraparte quede “anulada”. Asimismo, la refutación de mi contra parte me dará la oportunidad de recusarla o refutarla.

A estas acciones llamamos *reconstrucción* del argumento, en la medida de que re ordeno los elementos de mi estructura argumentativa para que aquello que fue deconstruido, vuelva a construirse, es decir, se reconstruya.

Esto es fundamental de entender, por ejemplo, en el formato parlamentario británico, ante la posibilidad de que me vea obligado a construir mis argumentos y deconstruir los de la contraparte. En esa misma instancia, puede que también tenga Kuhn la labor de reconstruir argumentos de mi bancada, pero que forma parte de otro equipo, y por tanto de quien no conozco sus argumentos más que en el momento en que lo expusieron al público.



A nuestro juicio, el ejercicio que implica ponerse en el lugar del otro, re construyendo los pensamientos que él en algún momento construyó, es una herramienta importantísima, tal como explicaremos más adelante en el ítem donde detallaremos aspectos relevantes del debate como herramienta educativa.

iii. Falacias

Una falacia es un argumento erróneo, pero con apariencia de ser sólido, correcto. Siguiendo la línea del análisis que venimos realizando, es por lo menos posible que dicha incorrección se deba a la falta de aceptabilidad/credibilidad de las premisas, o a que aun existiendo premisas aceptables/creíbles, éstas sean relacionadas en función de razonamientos incorrectos o insuficientes. A las primeras se les llama falacias no formales, y falacias formales a las segundas.

Son tantos tipos de falacias, de tantos nombres, e incluso distintos nombres para la misma falacia dependiendo del contexto de su surgimiento y utilización, que consideramos inoficioso mencionarlos, y que al contrario, creemos que a cualquier lector que haya llegado a esta parte del manual, le será fácil identificar falacias.

Algo que sí es importante de señalar, tiene que ver con una cierta costumbre de memorizar falacias (generalmente con nombres en latín o griego, que por extraños suenan pomposos, como -por ejemplo, falacia *ad hoc ergo propter hoc*-) sin haber comprendido realmente su funcionamiento y significado. Por lo mismo, es que en muchos debates se puede evidenciar ese fenómeno, donde un debatiente menciona que las argumentaciones contrarias son incorrectas por ser una falacia de *x* o *y* nombre, pero sin explicarla. Un buen consejo sería recomendar que al evidenciar una falacia en un debate competitivo, no sólo la enuncie (repita el nombre), sino que la denuncie, es decir, que explique dónde está el error en el argumento.

3. Discurso de conclusión

Generalmente es el último discurso de un debate, donde se expone la conclusión del mismo. Esta se compone por un resumen ordenado del debate, en el cual, en función de los términos definidos y de las cargas probatorias que de ellas surgen, se repasan los puntos *relevantes* discutidos en el debate y se contraponen las argumentaciones, contra argumentaciones, y reconstrucciones.

Dependiendo del formato, la conclusión puede ser parcial (muy probablemente), donde tenga que defender a mi compañera de bancada o de equipo. Otra forma posible y a nuestro juicio válida, tiene que ver con la denominada conclusión imparcial, donde un orador que cierra el debate lo hace reconociendo expresamente sus errores y aciertos. En nuestra experiencia, este tipo de conclusión resulta una gran herramienta en términos metacognitivos, por el hecho de que obliga al estudiante a regular sus defectos y supervisar mediante la autoevaluación, cómo se ha desarrollado.

a. Puntos de choque

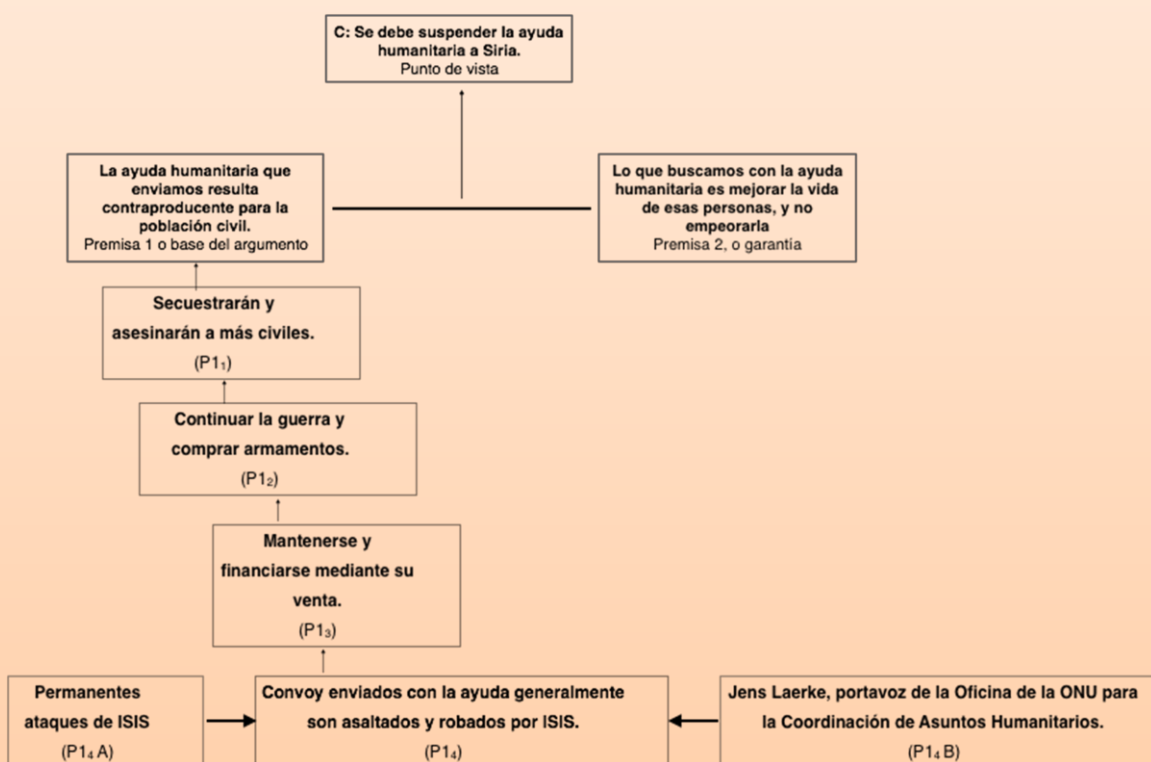
Una de las labores más importantes del concludor es realizar la supervisión del debate con la finalidad de encontrar los aspectos centrales de éste, y de esa forma explicar de manera ordenada cómo su bancada realizó su trabajo de una manera apropiada, y por tanto por qué ésta ganó el debate.

A su vez, en ese repaso se sería deseable identificar las principales disputas que tuvo el debate, es decir, aquellos puntos en que las ideas de ambas bancadas fueron contradictorias. A estos, se les denomina generalmente como *puntos de choque*.

También la conclusión, podría ser la oportunidad de terminar de dejar en evidencia cómo ciertos puntos de la contraparte que no fueron refutados, terminan siendo irrelevantes para el transcurso del debate.

Ejemplo Nro. 54: **Razones o argumentos irrelevantes.**

Tesis: “Se debe suspender la ayuda humanitaria a Siria.”



En este ejemplo usado con anterioridad, vemos lo que podría ser la línea argumentativa de la postura a favor.

Supongamos que, ante una argumentación como ésta, la contraparte refuta la razón P1₄B desde el inicio del debate, sosteniendo que Jens Laerke no es una autoridad adecuada para exponer con conocimiento dicha información. Si la bancada que refuta se concentra sólo en ese punto, podría resultar irrelevante si es que cayendo o no ésta, el argumento completo continúa en pie, en la medida de que lo atacado por la bancada contraria es sólo un elemento accesorio.

Existen altas probabilidades de que alguien que se haya dedicado durante todo el debate a defender una razón irrelevante, haya perdido tiempo precioso para contra argumentar otros muchos detalles que marcan diferencias al momento de determinar qué bancada gana el debate.

A nuestro juicio, esto explica el malestar de muchos debatientes que consideran haber sido mal evaluados, luego de que habiendo levantado muchos argumentos completos que no fueron refutados, la contraparte gane el debate habiendo desarrollado sólo uno. Por muy pobre que sea un argumento bien estructurado y relevante, defiende más la carga probatoria que muchos complejos argumentos que no tienen relación con la disputa.

Un elemento a tener en claro también, tiene que ver con que, en cada debate, lo principal para poder discutir es primeramente definir los términos, ya que de ellos se derivarán las cargas de la prueba de cada equipo. Es decir, una vez sentadas las definiciones todas las argumentaciones venideras deberán considerarse como subordinadas a ellas ya que, de lo contrario, serán irrelevantes. Por lo mismo, en caso de existir en un debate la disputa de definiciones, ésta es la disputa principal y por tanto la que primero debe ser atendida.

4. Puntos de información

En muchos formatos de debate existe la figura de los puntos de información, que son intervenciones breves que pueden hacerse por parte de quien no está realizando el discurso, a quien sí lo está haciendo. Dependiendo del formato, las intervenciones podrán hacerse durante el discurso del orador del equipo contrario, pidiéndole la palabra, o una vez terminado éste.

En general, los puntos de información se utilizan para realizar refutaciones breves, aclaraciones al jurado (de definiciones, por ejemplo), o para hacer preguntas.

Las preguntas, son precisamente eso, y generalmente van enfocadas a que el orador conceda premisas que me sean provechosas para mi labor argumentativa. Éstas podrían hacer cambiar el sentido de su argumento, debilitando sus conclusiones y fortaleciendo las propias, o conceder premisas como insumos, para luego yo utilizarlas como concesiones estratégicas y construir en base a ellas mi discurso.

Un punto de información de aclaración se utiliza para aportar premisas que podrían estar siendo relevantes. Por ejemplo, cuando se han mal entendido o tergiversado las definiciones o los dichos de nuestra bancada, podemos hacer un punto de información al orador del equipo contrario que esté utilizando dicha confusión, y aclarar cuál fue nuestra real definición.

Finalmente, puede solicitarse al orador que esté en el podio la posibilidad de realizar un punto de información para realizar una refutación o recusación breve, que se registrará por lo ya analizado en el ítem relativo al discurso de contra argumentación.

5. Rol del adjudicador en el debate competitivo

A estas alturas del manual, debiese resultarnos fácil entender cuándo un equipo o debatiente gana o pierde un debate. Dependerá de si es capaz de cumplir con su carga de la prueba, surgida de las definiciones de términos desde el discurso de introducción, sea que haya sido auto impuesta o que haya sido resultado de la resolución de la disputa surgida en un caso de *topicality*.

En ese sentido, quien, siguiendo los criterios establecidos a lo largo de este manual, haya logrado probar con argumentos lo que le exigía su carga probatoria, habrá ganado el debate y así deberá dictaminarlo el juez.

Para graficar mejor el rol que el juez de debate debe cumplir, especificaremos las siguientes características:

a) El juez de un debate debe ser imparcial.

Es decir, no debe tomar partido por ninguna de las posturas que se desarrollan en el debate que está evaluando. Lo contrario, sería el equivalente a la corrupción, en el ámbito de los torneos de debate.

b) El juez debe regirse por el absoluto principio de pasividad.

Debe dirimir quien gana el debate exclusivamente en función de las disputas que efectivamente se hayan generado, y en función de la forma en que éstas se dieron. De lo contrario, sería imposible asegurar una competencia justa, ya que el juez pasaría a ser parte del debate.

c) *El juez tiene una importantísima labor docente.*

En la retroalimentación que da a los debatientes no sólo debe explicarles quién ganó y por qué, para asegurar la credibilidad en el torneo, sino que además probablemente pueda transmitir consejos y críticas a fin de que éstos puedan mejorar. No hay que olvidar que, para muchos debatientes, las instancias de mayor aprendizaje y formación, son precisamente los torneos en los que participan.

6. Formatos de debate competitivo¹

a. Formato Karl Popper

Se da la moción o resolución con tiempo de anticipación, pueden ser días, semanas o incluso meses; con el objetivo de que los equipos preparen sus casos. Los equipos desconocen a qué bancada representarán, por tanto, deben preparar tanto el caso afirmativo como el negativo.

Este formato está compuesto por dos equipos de 3 personas, un equipo afirmativo, que tiene el rol de probar la resolución y el equipo negativo que debe desaprobado la resolución.

b. Lincoln Douglas

Es un modelo de debate inspirado en los debates sobre la esclavitud, la moral y los valores, sostenidos en 1858 por Abraham Lincoln y Stephen A. Douglas en 1858. Es un debate que no se realiza por equipos sino entre dos personas. Se reflexiona a partir de valores y de la lógica y por tanto no se requieren datos empíricos, ni estadísticas.

Consta de 7 etapas: dos de los discursos de los dos oradores, tres a discursos de refutación y dos a preguntas cruzadas.

¹ Parte importante de la información contenida en esta sección, se extrajo del Blog , Súper Mileto.

c. Debate político

Este tipo de debate se realiza para discutir las ventajas y desventajas de la implementación de medidas políticas, requiriendo de investigación previa, fundamentalmente con documentación práctica y estadística.

La moción en debate no se reduce a una única solución, sino que a la toma de varias medidas. El modelo tradicional de este debate se hace con dos equipos de dos oradores.

Consta de dos etapas: una de argumentación y otra de refutación. En la primera el equipo proponente inicia con la presentación del caso y la propuesta de solución a cargo del primer orador. Luego, viene una pregunta cruzada al primer orador del equipo oponente. Después sigue la participación del primer orador oponente con su discurso y una pregunta cruzada al primer orador del equipo proponente. Inmediatamente sigue el segundo orador proponente, quien defiende sus argumentos del ataque del primer orador oponente. Sigue una pregunta cruzada al segundo orador afirmativo. Después viene la participación del segundo orador oponente, atacando los argumentos del equipo afirmativo. Luego sigue una pregunta cruzada al segundo orador oponente. Esto cierra la etapa de argumentación. Viene entonces la etapa de las refutaciones. Inicia el equipo oponente con las refutaciones al equipo proponente, reconstruyendo los argumentos del plan en contra de la afirmación. Sigue el primer contra argumento proponente, después el segundo orador oponente da su refutación y por último el segundo orador oponente da su respectivo contra argumento.

d. Foro público

Esta modalidad de debate enfrenta a dos equipos de dos personas cada uno. Tiene once etapas: ocho de discurso, dos de confrontación entre dos oradores y la última en la que intervienen todos los oradores de ambos equipos al mismo tiempo. Poco antes de iniciar el debate se elige la postura que tendrá cada equipo, si a favor o en contra de la moción.

e. World Schools

Este tipo de debate está pensado para el nivel de bachillerato. Los equipos contendientes son de 3 a 5 integrantes cada uno. Sólo tres miembros de cada equipo pueden debatir formalmente, pero los otros dos están autorizados para

asesorar a sus compañeros antes y durante la ejecución del debate. En este tipo de debate se discuten dos mociones: las que son dejadas con antelación (mociones preparadas), las que son anunciadas con una hora de anticipación (moción impromptu).

Consta de ocho momentos, de los cuales 6 son para los discursos de los oradores y cada uno consta de ocho minutos para hablar. Luego, están los dos momentos de refutaciones con cuatro minutos por bando. En los discursos de los oradores, el primer y el último minuto están protegidos, sólo puede hablar el orador. En los minutos que quedan en medio, cabe la posibilidad de solicitar puntos de información (POIS), que en concreto son preguntas al contrincante.

f. Modelo Naciones Unidas (MUN)

El modelo de debate de Modelo de las Naciones Unidas o MUN, en realidad, es uno que se adecua a una simulación del funcionamiento de la Organización de las Naciones Unidas. Se realiza esta simulación entre estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, y se puede hacer a nivel colegial, intercolegial, regional, nacional e internacional. Se debaten temas de cultura, política interior, política exterior, economía y sociedad en los órganos y comités ficticios del modelo, pero que son copias de los reales. Los órganos que se suelen representar son: la Asamblea General, ECOSOC, el Consejo de Seguridad, Sala de Embajadores, Cámara de crisis y DISEC. En este modelo se representan a países y delegaciones, también se tienen roles de cargos de la ONU. En las sesiones realizadas es cuando se presentan discursos, mociones, réplicas, amonestaciones, puntos de información.

g. Formato parlamentario norteamericano

Recibe su nombre debido a que es comúnmente utilizado en torneos organizados en Estados Unidos. Similar al parlamentario inglés, este tipo de formato agrega un integrante al debate denominado “líder de bancada”, quien cuenta con un determinado tiempo para refutar los argumentos contrarios y defender los propios, limitándose siempre a no agregar nuevos argumentos al debate, que consta de dos equipos de dos integrantes cada uno.



h. Formato parlamentario británico

A nuestro juicio, el más a la mano para quien quiera iniciarse en su práctica, es precisamente el parlamentario británico, principalmente por el alcance que tienen los magnos eventos que se llevan a cabo en este formato, tales como *Worlds Universities Debating Championship* (WUDC), y el Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE).

En internet, con una simple búsqueda, se puede encontrar prácticamente todo lo que se necesita para participar en él. A mayor abundamiento, se han generado incluso publicaciones donde se exponen consejos a los debatientes para que cumplan de la mejor manera posible cada uno de sus roles, por ejemplo, por el profesor y doble campeón mundial de debate universitario en español, Daniel Cardona. (2017).

A grandes rasgos, podemos decir que el formato de debate parlamentario simula la labor legislativa en un congreso bicameral, donde la Cámara Alta de Gobierno (1er equipo) define términos que determinan su carga probatoria en cuanto a probar que debe realizarse alguna política o medida.

Acto seguido, la Cámara Alta de Oposición, comienza con el ejercicio contra argumentativo, intentando derribar todo lo que diga la bancada contraria.

Terminados los discursos de ambas cámaras altas, el debate pasa a cámaras bajas, donde la Cámara Baja de Gobierno se encargará de defender la medida que plantea su Cámara Alta, y la Cámara Baja de Oposición se encarga de continuar la labor refutatoria que traía si Cámara Alta de Oposición.

En el fondo, son dos grandes bancadas (Gobierno vs Oposición), que se componen cada una de dos equipos (Cámara Alta y Cámara Baja), donde cada equipo debe cumplir el rol de defender a su bancada y de contra argumentar a la contraria.

Cada equipo cuenta con dos oradores, y cada uno realiza discursos de duración de 7 minutos, en los cuales, desde el minuto 1 al minuto 6, deben dar la oportunidad al menos dos veces (así lo plantean la mayoría de los reglamentos) al equipo contrario para que realice puntos de información.

*i. Formato académico*²

Luego de tener una tradición retórica muy antigua, silenciada por la fuerza en la dictadura, es en el retorno de la democracia española en el siglo XX, que la Retórica se encarna en el *saber hablar* que abandera la máxima expresión de la voluntad política como un camino dialéctico que se recorre continuamente, y cuyo máximo exponente sea con toda probabilidad la Transición, caracterizada por el acercamiento de las posturas contrarias con el único fin de crear esa España que fuera la España de y para todos.

Es ya en la democracia cuando el debate vuelve a entrar inextinguible en la sociedad y en sus universidades, siendo aquellas de carácter privado las primeras en acoger la iniciativa. Estos primeros pasos que hasta hoy duran fueron y son influidos por aquellas que ya contaban y cuentan con una tradición retórica y oratoria extensa, de entre las que ha destacado el modelo anglosajón.

Sin embargo, la difícil adaptación de la naturaleza del modelo así como de sus objetivos a la realidad española del momento, provocaba que la implantación explícita de dichos modelos no fueran asumibles. Es precisamente en el Derecho, en la importancia que adquiere por la nueva realidad constitucional de España y en la extrema necesidad de sentar las bases generacionales del Estado de Derecho, donde el debate encontrará su hogar y cuna. A pesar de su impronta, la creación de los primeros eventos y formatos de competición, aunque relevantes, fueron minoritarios, lo que finalmente provocó la desaparición de grandes competiciones de carácter nacional, como la que ahora es conocida por la participación en ella de políticos como Albert Rivera.

El formato académico, responde a una realidad y necesidad concreta y coherente con la situación de la sociedad en la que surge y con aquellos que de entre ésta lo practican. De este modo, dicho formato encuentra su correspondencia con el género forense o judicial de la Retórica, género además cuyo proceder es seguido en la propia abogacía española (en la práctica judicial).

Sin embargo, no dista en demasía de otros modelos y formatos como el de Antigua, si bien este último fue creado en 2008 (BONOMO, H, MAMBERTI, J, & MILLER, J., 2010).

² El insumo en base al cuál se generó este ítem, fue aportado por el profesor Jesús Baena Criado.



El formato académico parte de la confrontación de dos posturas («A favor» y «En contra») en esa suerte de camino dialéctico ya mencionado, sorteadas minutos antes de dar comienzo el debate. A diferencia de otros formatos, el enunciado que se debate se conoce como «pregunta» o «tema» y es anunciado con antelación a la celebración del torneo (dicha antelación depende del equipo organizador de cada torneo).

La estructura del formato académico se divide en tres partes o secciones principales: los **turnos introductorios**, en los que los oradores deben introducir la posición de su equipo y enunciar su planteamiento argumental haciéndolo atractivo; los **turnos de refutación**, que son dos en los que se desarrollan los argumentos del equipo y se refutan los del contrario y, finalmente, los **turnos de conclusión**, en los que los equipos sintetizan lo ocurrido durante el debate por ambas partes con la intención de hacer prevalecer la postura de su propio equipo.

Según la norma estándar, la composición de los equipos comprende de entre dos a cinco miembros debido a que solo un único equipo debe encargarse del desempeño de todas las funciones de cada turno (a diferencia de la mayoría de formatos); sin embargo, el número máximo de oradores – es decir, aquellos que pueden intervenir – es de cuatro, quedando el quinto (en el caso de que hubiera un quinto participante) haciendo las veces de **documentador** y, habitualmente, encargado de realizar las interpelaciones a los oradores rivales. No obstante, un equipo puede formarse por dos miembros únicamente que distribuyen los roles (no resulta extraño que un único orador se encarga de los turnos introductorios y de conclusión mientras que su compañero ocupa los turnos de refutación), de forma que la persona que interpela en este equipo puede no estar determinada con antelación. En relación a dichas interpelaciones, estas suelen tener la forma de la pregunta si bien en ciertos torneos se permiten también aclaraciones y/o matizaciones y tienen una duración máxima de 15 segundos tras la concesión de la palabra por parte del orador que interviene. Sirva de apoyo y para completar la información la siguiente tabla:

Cuadro explicativo Nro. 5: Formato académico.

Orador	Posición	Turnos	Tiempo
Orador 1	A favor	Introducción	4 minutos
Orador 1	En contra	Introducción	4 minutos
Orador 2	A favor	Primera refutación	5 minutos
Orador 2	En contra	Primera refutación	5 minutos
Orador 3	A favor	Segunda refutación	5 minutos
Orador 3	En contra	Segunda refutación	5 minutos
Orador 4	En contra	Conclusión	3 minutos
Orador 4	A favor	Conclusión	3 minutos

Como se puede observar, no es habitual la existencia de un tiempo intermedio durante el debate de preparación o de charla del equipo, aunque existen ciertas excepciones que permiten el diálogo interno durante un tiempo limitado (generalmente no exceden los dos minutos).

Es interesante que, para confirmar lo que podría llamarse «hipótesis» en relación a la influencia o adaptación del formato académico al género forense o judicial, prestemos atención a la inversión de las posturas en los turnos de conclusión, procedimientos característicos de juicios de abogacía que convierten la afirmación en una tesis lejos de la casualidad.

Por último, debe señalarse que el formato académico es un formato joven de reciente cuño y que la participación de estudiantes universitarios no pertenecientes a las ramas de estudio del Derecho (significativa la influencia de la participación de las disciplinas humanísticas aun cuando parecen agonizar en Occidente) ha provocado – y provoca aún hoy en la actualidad – que se trate de un sistema en continua revisión y renovación por parte de algunas universidades, las cuales han introducido en los últimos años diferentes innovaciones para mejorar y/o completar el formato.

Cabe destacar de entre éstas, el caso de las universidades andaluzas, en concreto las de Córdoba, Granada y Málaga; las dos primeras añadieron **preguntas y refutaciones cruzadas** respectivamente de una duración máxima de un minuto y treinta segundos con la finalidad de dinamizar las refutaciones con

cierta capacidad de argumentación breve. La última ha realizado modificaciones más drásticas creando un turno adicional a los ya existentes a partir de la duplicación del turno de refutaciones, el cual es llamado **turno de argumentaciones** y es empleado específicamente para desarrollar los planteamientos argumentales del equipo, haciendo del turno de refutaciones un turno específicamente para rebatir, cuestionar o atacar la argumentación del equipo contrario.

No obstante, estos y otras posibles modificaciones son solo variantes del formato académico estándar que es el ya expuesto y conocido en este ítem. Se hace a toda luz necesaria una conclusión prudente y en plena coherencia con la observación reflexiva sobre el formato que nos ocupa: se trata de un sistema que, criándose como un hermano indivisible de la democracia, debe ahora seguir creciendo junto a ella.

La expansión de otro tipo de formatos externos como el parlamentario británico, formatos que satisfacen nuevas necesidades y realidades sociales de la población española y que no puede suplir ni ofrecer el formato académico, hace que su supervivencia pueda quedar en entredicho en un futuro no muy lejano, o que se reduzca a la práctica minoritaria en aquellas disciplinas de las que es propio. Por ello, la iniciativa continua de transformación no solo requiere de una inventiva coherente que, a modo de fotografía, vuelva a asentar una base hierática del formato que no tardará en desfasar nuestra experiencia; por el contrario, debe entenderse que el formato académico no es sino un sistema en transición continua hacia un perfeccionamiento posible que satisfaga todas las realidades de España, sin que suponga un perjuicio de los otros formatos, que en todo caso enriquecen la experiencia de la persona que debate.



Manual de Debate ASPADE: Sección de Profesores



EL DEBATE COMO METODOLOGÍA ACTIVA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE³

En el presente capítulo abordaremos el estudio del debate desde la mirada docente. Es decir, sin ser excluyente de la revisión por parte de estudiantes, está pensado, diseñado y escrito para ser preciso, lo que muchas veces significa recurrir a palabras que generalmente implican complicaciones para estudiantes con un menor grado (por el momento) de desarrollo académico.

Por lo mismo, mientras en capítulos anteriores hemos intentado comunicarnos con un lenguaje claro y asequible, tratando de excluir cualquier elemento que pudiera significar una distracción o confusión para el estudiante, en éste haremos lo posible para intentar reforzar nuestras ideas, exponiendo cómo otros autores han reflexionado respecto de los mismos temas, y por tanto, viéndonos en la obligación de citar permanentemente distintas fuentes.

En las siguientes páginas, abordaremos algunos aspectos de la problemática educativa que se genera en distintos lugares, producto de la utilización de metodologías obsoletas que en muchos casos se siguen utilizando para educar. En ese sentido, propondremos al debate como metodología activa de enseñanza, con miras a lograr un aprendizaje significativo y basado en el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel.

1. Conductismo y sus limitaciones

“El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. [...] La preocupación primaria es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.” (Ertmer & Newby, 1993, p. 6) Generalmente se

³ Entre otros materiales, ha sido utilizado para redactar este capítulo el artículo *Debate, argumentación y derecho: desarrollo de metacognición en la formación del abogado*, expuesto en el VI Congreso nacional de pedagogía universitaria y didáctica del derecho (Universidad de Chile, septiembre de 2016), el III Congreso internacional de pedagogía universitaria y didáctica del derecho (Universidad de Buenos Aires, octubre de 2016), y las XXX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del derecho, “Derecho, política y educación” (Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2016). Dicho artículo, se encuentra en proceso de edición para ser publicado en el primer número de la revista interdisciplinaria Dimensión UNAB.



acepta que los principios conductuales no pueden explicar adecuadamente la adquisición de habilidades de alto nivel o de aquellas que requieren mayor profundidad de procesamiento (por ejemplo: desarrollo del lenguaje, solución de problemas, generación de inferencias, pensamiento crítico.” (Ertmer & Newby, 1993, p. 6)

Probablemente por la influencia que ha tenido esta tendencia en nuestros sistemas educativos, en el análisis de los currículos y sistemas de enseñanza formal nos podemos percatar de que en general los alumnos no cuentan con habilidades para cuestionar, criticar o incluso fundamentar su conocimiento en las distintas áreas del saber. (Echeverri, 2011, p.9) “Esta problemática no es ajena a la educación universitaria, lo que repercute negativamente en la formación del estudiante pues impide que pueda desarrollar al máximo sus capacidades, adquiriendo generalmente un conocimiento memorístico y superficial.” (Beas, et. al., p. 9) Aquella instrucción que se enfoca solamente en formar trabajadores productivos, tiende a dejar de lado el desarrollo de otras herramientas, que incluso no son necesariamente excluyentes con la producción, sino muy por el contrario, complementarias. (Cortés, 2015, p. 44)

“La transferencia se refiere a la aplicación del conocimiento aprendido en nuevas formas o nuevas situaciones, así como también a cómo el aprendizaje previo afecta al nuevo aprendizaje. En las teorías conductistas del aprendizaje, la transferencia es un resultado de la generalización. Las situaciones que presentan características similares o idénticas permiten que las conductas se transfieran a través de elementos comunes.” (Ertmer & Newby, 1993, p. 6)

Desde ya, parece quedar en evidencia la necesidad de que dicho proceso de generalización (inductivo), y de posterior aplicación al caso concreto (deductivo), cumplan con estándares de calidad que aseguren una transferencia exitosa, es decir, requieren capacidades de análisis. Dicho de otro modo, pareciera ser que la calidad de la aplicación de contenidos dependerá de la calidad de los razonamientos utilizados en ésta, y es precisamente ahí donde la teoría conductista se desentiende.

Sin que el pensamiento crítico guíe el proceso de aprendizaje, el aprendizaje por memorización se convierte en el recurso primario, donde los estudiantes olvidan aproximadamente a la misma razón con la que aprenden y raramente, -si acaso- interiorizando ideas de poder. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes nunca se adueñan genuinamente del concepto de democracia. Memorizan frases como ‘una democracia es el



gobierno de la gente, por la gente, para la gente.’ Sin embargo, no llegan a entender lo que significa dicha definición y cuando no saben lo que significa una definición, no pueden desarrollar o ejemplificar su significado. (Richard & Elder, s/a, p. 10)

2. Marco teórico y valoración crítica

Ante el panorama recientemente reseñado, pareciera evidente que nos encontramos frente a un problema, pues en la sociedad del siglo XXI resulta fundamental “formar profesionales para interactuar con la sociedad del conocimiento, de la producción, de la innovación,[...] seres pausados, capaces de leer el mundo, entenderlo y proponerle alternativas plausibles y lógicas [...] Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la capacidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y diversidad de otros”. (Salinas, 2015, p. 6)

Identificado en los hechos cómo el conductismo tiene exacerbadas limitaciones, procederemos a explicar por qué evaluamos dicha realidad con una carga valorativa negativa, demostrando así la existencia de un problema a solucionar. Los criterios que defenderemos para evidenciar el problema, se basarán en el estado de la ciencia en cuanto a la evolución de las teorías psicopedagógicas, y la especial realidad que surge del cambio de era al cual se ven enfrentados nuestros estudiantes y profesores.

a. Evolución de las teorías psicopedagógicas

“A finales de los años 50, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas [...] Psicólogos y educadores iniciaron la enfatización del interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.” (Ertmer & Newby, 1993, p. 9)

Muy a grandes rasgos, podríamos decir que Jean Piaget, si bien tenía una formación eminentemente científica, realiza grandes aportes al criticar la concepción empirista tenida hasta el momento, que llevaba a algunos autores

conductistas a renegar de la reflexión en torno a procesos mentales por el hecho de no ser perceptibles. En ese sentido, Piaget se sitúa en una especie de punto medio, donde reconoce la relevancia de la ciencia para efectos de identificar premisas plausibles (demostrables) a partir de las cuales surgiría la interpretación filosófica.

De esta forma, Jean Piaget comienza a analizar el proceso de aprendizaje desde un punto de vista técnico, identificando distintas etapas en las que el conocimiento ingresa a la matriz cognitiva del sujeto, desafiando esquemas previamente establecidos para generar “desequilibrios” o tensiones cognitivas, generando la necesidad del individuo de asimilar nuevos conocimientos, acomodándose (haciendo que se acomode) para generar un nuevo esquema y un estado (al menos momentáneo) de nuevo equilibrio.

El profesor, progresivamente, va dejando de ser fuente de conocimiento que el estudiante deberá retener de manera memorística, y pasa a ser un planificador de experiencias didácticas útiles para desafiar los esquemas cognitivos previos con que contará el estudiante, generando desequilibrios que repercutan en su motivación para asimilar los nuevos conocimientos y adaptar a ellos su matriz cognitiva. En otros términos, el profesor deja de ser autoridad con conocimientos incuestionables, concentrándose ya no en las respuestas, sino que en las dudas.

De esta manera, el aprendizaje deja de ser una metodología memorística para pasar a generarse mediante la vía del **descubrimiento**, donde no se entrega al estudiante información acabada, sino que mediante observación y reflexión puede analizar casos particulares para, mediante la vía inductiva, llegar a concluir los aspectos generales de todos ellos y obtener así una definición que le permita ubicar los casos analizados en los conocimientos con que contaba previamente, de una forma coherente y equilibrada, haciéndolo **significativo**⁴.

⁴ No podemos obviar aquí la referencia necesaria a ciertos conceptos analizados en el estudio de la semiótica, donde se tratan en profundidad aspectos relacionados con la coherencia entre imágenes que van modificando su significado, en la medida de que se adquieren nuevos significantes.

Por ejemplo, si pregunto a un deportista equis sobre el *significado* de la palabra *tatami*, probablemente conteste que se trata de un tipo de colchoneta, que generalmente se utiliza para la práctica de artes marciales, o como protección para ciertos ejercicios de gimnasia. Si la misma pregunta la realizo a un *judoka* tradicionalista con amplia experiencia, el significado de *tatami* será mucho más amplio, considerándolo como un lugar de reunión, de reflexión, de autoconocimiento, de generación de hermandad y, por qué no, un santuario espiritual. Dicha diferencia de *significados* se dará porque el *judoka* tiene una vida completa de experiencias *significativas* en el *tatami*, las

Tal como propone el profesor David Ausubel, el conocimiento significativo es mucho más relevante para el estudiante y por tanto más fácil de asimilar, puesto que, si el conocimiento logra transmitirse de manera que quede anclado a conocimientos del estudiante, en la medida de que éste se relacione con sus conocimientos previos, lo hará también con los nuevos anclados a ellos. Si el docente logra hacer sus enseñanzas significativas a la vida diaria del estudiante, de forma tal que conviva cotidianamente con ellas, la clase de 45 minutos se transformará en una clase permanente.

Tal vez por esos mismos significantes diversos, es que cada individuo tiene una forma distinta de aprender, y como los hechos significantes no se reducen ni por mucho a la sala de clases, deberá considerarse otros factores que influyan en el aprendizaje del estudiante. En ese contexto, el paradigma ecológico-contextual analiza al individuo como uno de los vértices de un triángulo en el cual los otros dos están constituidos por el objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales.

Como consecuencia, será fundamental identificar la Zona de Desarrollo Actual (del estudiante (o el acervo de conocimientos y habilidades con las que cuenta) para calcular su Zona de Desarrollo Próximo (es decir, aquel objetivo de aprendizaje que se busca alcanzar) y, en función de su relación con distintos instrumentos (de razonamiento y de acceso a la información) y con su entorno (principalmente sus pares), lograr su avance desde una hacia otra. Para eso el profesor actúa facilitando un andamiaje conceptual que luego, en la medida de que el alumno se vaya familiarizando con sus nuevos aprendizajes, irá retirando de manera progresiva, motivando así la participación independiente del estudiante.

Se delinea entonces el paradigma **constructivista**, que da especial énfasis al entorno del individuo, donde éste interactúa permanentemente y, por consiguiente, apreciando al conocimiento como un constructo social y permanente.

que al actuar como *significantes*, cambian el significado que el sujeto tiene de éste. Ante la ausencia de dichos significantes, el deportista que no es artista marcial, no comprenderá dicho significado.



Según todo esto, parece evidente que el aprendizaje es un proceso permanente y significativo, a lo que debemos agregar que además es voluntario, puesto que para que se genere esa deconstrucción de estructuras psicológicas, el estudiante debe dirigirse a ello, y lo hará solamente cuando haya percibido estímulos tan poderosos que lo lleven a disponer su voluntad para encaminar su comportamiento con ese fin. A nuestro juicio, nada hay más motivante que la duda, y ese principio debiese regir el actuar del profesor.

b. Educación del siglo XXI

Todo lo anteriormente señalado, guarda perfecta coherencia con las necesidades que genera la era actual, en la que existe gran cantidad de variada información a la que el estudiante tiene acceso fácilmente, sea desde dispositivos móviles o fijos, personales o compartidos, en centros de internet privados o su entidad educativa (en el caso de que no cuente con su computador personal), posibilidad que se ha visto aumentada aún con distintas políticas públicas que buscan entregar estas herramientas a los estudiantes.

Las nuevas generaciones están compuestas en su mayoría por nativos digitales. Tanto para los estudiantes como para la sociedad toda, surgen necesidades distintas a las de siglos anteriores, y para satisfacerlas se hace necesario modificar también los paradigmas educativos.

En definitiva, podemos concluir que el estudiante no necesita un profesor que esté repitiendo información (puesto que tiene acceso a ella directamente), pero requerirá distintas herramientas cognitivas que le permitan procesar esta información, teniendo conocimiento de cuál es o no creíble, y por tanto debiendo desarrollar habilidades de **análisis** para alcanzar el *pensamiento crítico*.

Con esta herramienta, el alumno puede hacer frente a la vida actual, *identificando paradigmas de base para sus distintos razonamientos, comprendiéndolos y cuestionándolos*, para luego *evaluarlos* según los principios que considere acordes con su visión del mundo. Deberá avanzar entonces hacia



la comprensión, más que la mera repetición memorística de lo que el alumno sepa. “La comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.” (Perkins & Blythe, 1994, p. 2)

3. Contribución del debate hacia la solución de dichas problemáticas

En la educación formal actual, donde generalmente se utilizan metodologías basadas en memorizar y repetir, encontramos que estudiosos de la educación como Benjamín Bloom (Bloom, et. al., 1971) y Robert Marzano (Marzano, & Kendall, 2007) desarrollaron clasificaciones de habilidades que sitúan a las mencionadas como la base del aprendizaje, pero también como las más rudimentarias.

Proponemos convenir en que, las habilidades evolucionan hacia analizar, comprender en profundidad, explicar, aplicar, cuestionar o evaluar, resolver (fundamentar), y finalmente proponer o crear, avanzando desde lo más simple (recuperar información memorizada), hasta lo más complejo, es decir, el desarrollo meta cognitivo.

En ese contexto, creemos que el debate es una metodología activa de aprendizaje que permite alcanzar los estándares más elevados de desarrollo cognitivo y meta cognitivo.

Así se ha reconocido desde hace algunos años en Latinoamérica, donde se ha venido gestando un movimiento que propone al debate como herramienta para generar ese tipo de aprendizaje, puesto que cuando un estudiante aprende a argumentar, aprende también que el resultado (certeza aprendida) no importa tanto como el proceso para adquirirlo (cuestionamiento, investigación, discusión y resolución). Para esto el debate resulta ideal, ya que no sólo permite que el alumno participe activamente en su formación (y no que sólo esté sentado en silencio, escuchando), sino que además se vea obligado a desarrollar sus capacidades meta cognitivas, evolucionando desde la memorización a la generación de pensamiento crítico y la innovación.

En el debate se hace exigible ir más allá de la mera exposición, ya que la necesidad de argumentar se vuelve imperiosa, no sólo en cuanto a la estructura argumentativa mínima para considerar que lo que se aporta son argumentos y no afirmaciones gratuitas (que en debate carecen de todo valor), sino que además es exigible avanzar progresivamente hacia la elaboración de argumentos de calidad, que hagan más difícil a la contra parte su refutación.

a. Debate, pensamiento crítico, innovación y metacognición

En el contexto que venimos describiendo es que hoy en día cuando se habla del pensamiento de buena calidad, se reconocen, al menos tres características:

“que sea **crítico**, capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias; **creativo**, es decir, generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales, y **metacognitivo**, o sea, estar capacitado para reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen.” (BEAS, J., et al., 2011).

Creemos que el debate genera este buen pensamiento, y que mediante la utilización herramientas que desarrollan pensamiento crítico, permite identificar problemas que luego requerirán ser solucionados, lo que despliega la capacidad de innovación en el estudiante. Además, la metacognición se desarrolla a lo largo de todo el estudio de la argumentación, fundamental para la formación y participación en debate.

En primer lugar, el estudiante practica y desarrolla permanentemente el **pensamiento crítico**, ya que resulta necesario identificar los argumentos que generalmente se esgrimen en el contexto de una discusión sobre un tema a debatir, es decir, identificar un paradigma de base.

Denominamos **pensamiento crítico** a la capacidad de identificar paradigmas de base sobre distintos discursos (o pensamientos), analizarlos, comprenderlos y evaluarlos en contraste con principios o creencias propias. Se trata de una capacidad cognitiva de alto nivel, posterior a la memorización y repetición, compuesta por habilidades de análisis, comprensión y evaluación.

Luego de realizado este ejercicio (que servirá no sólo para fundamentar la propia postura, sino que además para precaver probables refutaciones y argumentaciones de la contra parte), será necesario deconstruir los paradigmas de base para la postura contraria.

Ante la crítica a las ideas tradicionales se genera también la necesidad de generar una argumentación propia, que implica desarrollar una carga propositiva, es decir, **innovación**, que será necesaria para efectos de salvar las críticas generalmente utilizadas que probablemente sirvan de base a la refutación de la contraparte. A su vez, ante las críticas de la contraparte surge la necesidad de innovar en cuanto a propuestas que sirvan para defender la carga probatoria asignada al debatiente, reconstruyendo la propia teoría del caso para sortear las refutaciones realizadas.

No debe ni puede defenderse una teoría del caso (carga de la prueba en un debate) con la mera exposición, de ser así, ante la primera refutación efectiva de la contraparte, el debate terminaría. Es ante esto que surge la necesidad de reconstruir, reelaborar, innovar para solucionar los problemas evidenciados con la crítica.

La **metacognición**, por su parte, se trabaja con el estudio de la argumentación, transversal al estudio y práctica del debate, ya que es requisito indispensable para pasar de un hecho conocido (premisa) a uno hasta el momento desconocido (conclusión). Es decir, mientras quien utiliza un argumento deberá evidenciar que lo hizo respetando las normas generalmente aceptadas de razonamiento humano, su contraparte se esforzará por identificar los errores en esta operación, de lo que dependerá finalmente la evaluación del debate que realice el juez, según lo cual fundamentará su fallo (siempre que según el formato

de debate utilizado, se privilegie el fondo por sobre la forma).

He ahí la metacognición como “el conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.” (FLAVELL, J.H. 1976, p. 232)

Resulta fundamental, por tanto, analizar aspectos (por lo menos) básicos de la lógica, desde el análisis de los primeros principios y su estructuración mediante modelos argumentativos que servirán para analizar con rigurosidad cada paso que se siga, tanto en el razonamiento propio como en el de la contraparte.

No basta en debate utilizar analogías, deducciones o inducciones, sino que para sortear las críticas que (necesariamente) realice el equipo contrario, el debatiente requerirá conciencia de cómo ha ido identificando y relacionando cada parte de su argumentación, es decir, deberá poder reconstruir sus argumentos, defender cada elemento, cada parte del razonamiento utilizado. De esa forma se desarrolla una matriz analítica que se ve forzada a conocer mediante argumentaciones ordenadas, con conciencia de los datos (premisas aceptables) y razonamientos que se generen en función de ellos (conclusiones), es decir, con un amplio desarrollo metacognitivo.

Se puede considerar que determinados recursos y actividades tienen carácter metacognitivo en la medida en que en su desarrollo son compatibles o inciden en algunos de los aspectos siguientes: a) Conocimiento o control del propio conocimiento (ideas previas) o procesos cognitivos (estrategias de pensamiento y estrategias de aprendizaje). b) Autorregulación cognitiva, incluyendo el control del estado actual de la propia comprensión. c) Ideas adecuadas sobre la estructura, producción y organización del conocimiento, incluyendo las relaciones entre partes aparentemente diferenciadas de un área determinada y, en el caso del conocimiento científico, ideas adecuadas sobre el carácter a menudo contra intuitivo de dicho conocimiento y sobre el papel de los conocimientos previos, de la

observación o de la experimentación en la creación de nuevo conocimiento.” (CAMPANARIO, J., 2000, p. 370)

b. Estudio de argumentación y desarrollo de Metacognición

“La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –el argumento-, para llegar a un enunciado menos asegurado -(menos aceptable)-, la conclusión.” (PLANTIN, Ch., 2002, p. 39). Es esa la labor que debe cumplir un estudiante en un debate, quien, para defender su carga de la prueba, se dirige a otro y “le comunica, por así decirlo, que él conoce el camino que conduce desde lo que es ya aceptado hasta el punto de vista”. (Van Eemeren, & Grootendorts, 2002, p. 116).

“Cuando discuto con alguien considero que tengo un punto de vista más correcto, sólido o verdadero y más certeramente justificado que el de mi oponente [...], y desde la perspectiva de poner en duda el punto de vista del otro, espero que aquél ofrezca razones de peso o, al menos, que ellas justifiquen suficientemente lo que mantiene.” (SANTIBÁÑEZ, C., 2016, p. 167)

Aprender en profundidad, “está necesariamente acompañado de procesos auto-reguladores por parte de los estudiantes y las estudiantes; de allí que concluyamos que aprender a argumentar implica considerar de manera consciente e intencionada ciertas estrategias metacognitivas que se ponen en escena en el mismo acto argumentativo.” (Sánchez-Castaño, et. al., 2015, p. 1154)

En resumen, si los estudiantes aprenden a argumentar, se van alejando de la exposición/repetición memorística de contenidos, puesto que, ante la refutación de su contraparte, deberán esforzarse por demostrar (a) la aceptabilidad (plausibilidad) de las premisas que utiliza como base para su fundamentación, y (b) cómo el razonamiento utilizado es el indicado para garantizar la correcta inferencia entre las premisas y la conclusión, haciendo especial énfasis en su correcta aplicación.

i. Premisas plausibles:

Como ya hemos revisado en la primera parte de este manual, un argumento “es una estructura de proposiciones –esto es, no se trata de una mera colección de éstas- en el contexto de la cual, una de ellas, denominada conclusión, se afirma sobre la base de otra u otras proposiciones, denominadas premisas.” (GARCÍA, O., 2012, p. 70)

El orador, utilizando las premisas que serán el fundamento de su construcción, cuenta con la adhesión de los oyentes a las proposiciones de partida, pero éstos pueden rechazársela, bien porque no aceptan lo que el orador les presenta como adquirido, bien porque perciben el carácter unilateral de las premisas, bien porque les sorprende el carácter tendencioso de su presentación. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 120)

Es decir, “las posibilidades de la argumentación dependen de lo que cada uno está dispuesto a conceder, de los valores que reconoce, de los hechos sobre los que señala su conformidad”, (Perelman, Ch, Olbrechts-Tyteca, 2000, p.184) pudiendo ser cuestionado cualquier dato o razonamiento, caso en el cual, quien los utiliza, asume el compromiso de defenderlos. “En la argumentación, la noción de «hecho» se caracteriza únicamente por la idea que se posee de cierto género de acuerdos respecto a ciertos datos” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2000, p.121)

Es relevante, entonces, basar un argumento en premisas aceptables, hechos incuestionados, o dicho de otra forma, paradigmas de base, los cuales (dependiendo del formato de debate que se utilice) se obtendrán mediante la construcción lógica, la identificación de hechos públicos y notorios, o la investigación y acompañamiento de fuentes, donde la aceptabilidad de las premisas vendrá dada por la autoridad citada.

Luego de analizar la aceptabilidad de las premisas, se dará lugar al análisis de la ley de paso, denominada también regla de inferencia, garantía, raciocinio, etc.

ii. Regla de inferencia o ley de paso:

Teniendo premisas aceptables para un argumento:

La ley de paso aporta a la premisa **el sentido argumentativo** que no tenía antes: éste es un postulado fundamental de la argumentación discursiva. De ahí toma la premisa su **orientación**



hacia la conclusión. Expresa una verdad general, a veces de tipo proverbial, atribuida a un enunciador colectivo: «se sabe que...» A menudo implícita, la ley de paso permite al argumentador apoyar lo que dice en un principio, en una convención admitida en su comunidad de habla. Estos principios también reciben el nombre de **lugares comunes**, o *topoi* (sing.: *topos*). (PLANTIN, Ch. 2002, 42)

A pesar de que no es un tema pacífico en la doctrina, en general podríamos asumir que la ley de paso se clasifica primeramente en inducción o deducción.

Siendo la primera de éstas un razonamiento que se basa en el análisis de elementos comunes que se repiten en distintos casos, para concluir que probablemente, al analizar otros casos similares, el elemento común se repita. Es decir, se analizan casos particulares para concluir una regla general. “La conclusión se sigue de sus premisas solamente de manera probable, siendo admisible, por esto, la consideración de esta probabilidad en términos de gradualidad.” (GARCÍA, O. 2012, p. 72)

La deducción, en cambio, tiene una estructura distinta, donde se cuenta con una verdad absoluta y general, para luego analizar si un caso particular se subsume, se incluye, dentro de ésta.

Si todos los hombres son mortales.

Y Sócrates es hombre.

Entonces, Sócrates es mortal.

“En el marco de una inferencia deductiva las premisas que lo componen proporcionan fundamentos concluyentes para establecer la verdad de su conclusión”, (GARCÍA, O. 2012, p. 72) en la medida de que la premisa mayor (verdad conocida) no cuente con excepciones, caso en el cual nuestra conclusión volvería a ser solamente probable. En definitiva

la circunstancia de que una inferencia inductiva contenga una conclusión probable se debe a que ésta contiene más información que aquella presente en las premisas; es decir, este tipo de inferencia es «aumentativo», a diferencia de los de naturaleza deductiva, que por no añadir a su conclusión ninguna información que no haya estado contenida ya en sus premisas, sólo posee un carácter «explicativo». (GARCÍA O., 2012, p. 74)

“Los participantes en una discusión pueden estar de acuerdo con respecto a los datos y diferir acerca de las conclusiones extraíbles, e incluso sacar conclusiones opuestas”, (MARRAUD, 2014, pp. 43) y ahí radica la relevancia de no solo citar fuentes o mencionar hechos para defender la propia postura en un debate, sino que resulta fundamental razonar sobre ellos, evidencia clara de cómo el debate obliga (y por repetición y estudio, prepara) a no sólo memorizar y repetir, sino que reflexionar respecto de cómo se utiliza y reelabora la información que el estudiante recibe, con un análisis preciso y específico donde el principio base es no creer a ciegas todo aquello que aparezca como cierto.

Las garantías son las más de las veces reglas que admiten excepciones, reglas que justifican una inferencia “en condiciones normales”. [...] Cuando la garantía no admite excepciones, estamos ante un argumento deductivo. Como consecuencia, la fuerza de un argumento deductivo es máxima. (MARRAUD, 2014, pp. 43)

- **Los Usos de la Argumentación, Stephen Toulmin**

Este texto surge en el marco del fin de la Segunda Guerra Mundial, con la finalidad inicial de dar claridad a la nueva tendencia filosófica de las inferencias deductivas. Esto provocó que en primera instancia se generara un rechazo general por parte de sus connacionales ingleses y por muchos otros filósofos en el resto de Europa. No obstante, al mismo tiempo, en América los comunicólogos encontraron en este libro una nueva manera de dar solución a las disputas y en poco tiempo se empezó a conocer y a estudiar lo que ahora conocemos como el Modelo de Argumentación de Toulmin. (Marafioti, 2007)

Este modelo parte de la idea de que todo argumento debe tener el objetivo de justificar una aseveración que es puesta en duda. Es decir, es una aproximación *justificatoria*. En segundo lugar, retoma la propuesta aristotélica de que todo argumento puede ser esbozado a manera de una premisa menor, una premisa mayor y que estas dos llevan a una conclusión. (Toulmin, 2007)

- Bodoque es un perro (Premisa menor)
- Los perros ladran (Premisa mayor)
- Ergo, Bodoque ladra (Conclusión)

No obstante, Toulmin sostiene que este modelo deductivo puede estar sacrificando algunas otras categorías argumentativas que pudieran darle una



mucha mayor claridad al análisis argumentativo y, de esta manera, evitar malas interpretaciones (Toulmin, 2007) Con ese objetivo en mente propuso un modelo con categorías nuevas: modalizadores, reservas y respaldos. Los cuales pueden tomar la siguiente forma:

Ejemplo Nro. 55: **Modelo argumentativo de Stephen Toulmin.**

- Según el veterinario (Respaldo del dato)
- Bodoque es un perro (Dato)
- Según mi propia experiencia (Respaldo de la garantía)
- Los perros ladran (Garantía)
- A menos que, algo le hubiera pasado en sus cuerdas vocales, pero esto es improbable. (Reserva)
- Por tanto, Bodoque probablemente (el grado de probabilidad es lo que Toulmin llama calificador modal), ladra (Conclusión).

Como se puede apreciar en este ejemplo, en el modelo de Toulmin se mantiene en gran medida la estructura aristotélica de argumentación, pero se amplían las categorías, lo que permite generar un mejor análisis y poder formular con mayor claridad argumentos más complejos, más fáciles de sostener.

En esto radica en gran medida su utilidad en la práctica del debate, pues dota a los debatientes de una herramienta de análisis un tanto más detallada, que les permite expresarse de una manera más clara y específica, lo cual puede traer beneficios a la hora de ser evaluados.

Asimismo, en ello radica también su utilidad en la formación de los estudiantes, en la medida de que se familiarizan con la idea de que no basta argumentar sobre premisas que a ellos les parezcan razonables o aceptables, sino que ante su falta de credibilidad ante un interlocutor que intenta demostrar que sus bases están erradas, buscan utilizar autoridades aceptadas de la manera más general posible, para que en la medida de que éstas sean reconocidas, sus premisas sean tomadas como plausibles.

No obstante lo anterior, el sólo hecho de citar una autoridad no será suficiente para asegurar la plausibilidad de las premisas utilizadas, surgiendo muchas veces la necesidad de justificar por qué éstas son tales, desarrollando así la capacidad de analizar distintas fuentes, en la medida de que se reconoce que a pesar de ser improbable, una autoridad de todas formas puede equivocarse y más aún, mentir deliberadamente.

Para desarrollar una mayor comprensión del concepto de autoridad, es que proponemos su análisis en detalle, que exponemos a continuación.

iii. Autoridad y respaldo de las premisas

Como explicamos con anterioridad, la plausibilidad de las premisas ha sido asunto de discusión desde tiempos inmemoriales, siendo motivo de gran controversia hasta el día de hoy, generando incluso distintos tipos de doctrinas o escuelas argumentativas. Con anterioridad explicamos el modelo argumentativo de Stephen Toulmin, pero ahora repararemos en su contexto y relevancia para la formación de los estudiantes.

- **Concepto y características de la autoridad**

Autoridad, del latín “*auctoritas*”, significa “saber socialmente reconocido.” Este concepto es distinto al de potestad, del latín: “*potestas*”, que significa “poder socialmente reconocido”. Si bien, muchas veces la potestad (poder) proviene de la autoridad (saber), eso no siempre es así, habiendo muchos “líderes” que no son seguidos por la sabiduría que representan sino por el miedo que infunden. La autoridad por excelencia en la sociedad es el profesor, que es reconocido (o debiese serlo) eminentemente por su saber.

De todas formas, no toda persona que sabe es una autoridad, puesto que lo será solamente cuando la sociedad reconozca su conocimiento. Es decir, para ser autoridad *no basta con saber*.

Ejemplo Nro. 56: **Para ser autoridad, no basta con saber.**

Albert Einstein, por ejemplo, elabora sus teorías sobre el efecto fotoeléctrico en 1905, mientras era un humilde trabajador de la oficina de patentes de Berna. Dicho estudio le valió años más tarde el premio nobel de física. En ese tiempo, Albert Einstein sabía lo suficiente para años más tarde ser reconocido como uno de los más grandes genios de la historia de la física, sin embargo en ese entonces era casi un desconocido, es decir, tenía *saber* pero no *autoridad*.

Por otra parte, al ser lo relevante el reconocimiento social, y no el saber efectivo, una persona puede ser reconocida como autoridad *sin que necesariamente sepa*.

Ejemplo Nro. 57: **Para ser autoridad, ni siquiera se necesita saber.**

Un profesor es la autoridad en una sala en la que dicta clases, pero eso no asegura que maneje a cabalidad los contenidos de su curso, pues puede ser un profesor poco experimentado o que haya estudiado en un contexto distinto al actual, ignorando contenidos que hoy se manejan, por el hecho de no haber existido en sus años de estudio.

Esto se explica porque otra de las características de la autoridad, es que *ésta se transmite*.

Ejemplo Nro. 58: La autoridad se transmite.

Un profesor titular transmite autoridad a su ayudante cuando le solicita que lo reemplace en sus clases. Los alumnos aprenderán lo que les enseñe el profesor ayudante, creyendo lo que éste narra sobre los contenidos, aún sin conocerlo, solamente porque su profesor (al que reconocen como autoridad) confió en él para su reemplazo. Lo mismo pasa con la universidad, que transmite autoridad a sus alumnos mediando el título que les entrega, o a sus profesores, ya que con solo contratar a un profesor para que se pare frente a un grupo a transmitir conocimientos, reconoce que ese docente sabe lo que hace. En ambos casos, si la universidad es reconocida como autoridad, tanto sus egresados como sus profesores la tendrán también. Lo mismo pasa con el comité editorial de una revista científica cuya revisión de pares implica la transmisión de autoridad por parte de los examinadores al autor del trabajo publicado.

Destacamos que un profesor será autoridad en la sala en que dicta clases, porque el hecho de que lo sea ahí, no significa que lo sea en cualquier otro lugar y ante cualquier auditorio. De ahí que la autoridad sea *relativa al grupo social que la reconozca*.

Ejemplo Nro. 59: La autoridad es relativa al ámbito social.

Un profesor de pensamiento crítico no será reconocido como autoridad, si en vez de entrar a la sala donde hace clases habitualmente, se equivoca y entra a otra con alumnos desconocidos. Como los alumnos no lo reconozcan, éste no será autoridad para ellos, aun cuando siga manejando a cabalidad los contenidos de su materia.

Finalmente, lo más probable es que un profesor, aún si sus alumnos lo reconocen como un erudito ante un determinado ámbito, no lo reconozcan como tal en todos los demás. Por muy reconocido que sea el saber de una persona en un área determinada, esto no implica que sepa absolutamente todo sobre cualquier tema. Esto, porque a pesar de encontrarse en una sociedad en la que se

reconozca como autoridad al profesor, este ámbito de saber es específico, y es posible que los alumnos sepan incluso más que él sobre algunos temas en particular. Dicho de otra forma, la autoridad no sólo es relativa al ámbito social, sino también *al ámbito de conocimiento*.

Ejemplo Nro. 60: **La autoridad es relativa al ámbito de conocimiento.**

Por muy reconocido que sea un profesor de física cuántica por sus alumnos, si trata de convencerlos de que sus novias en realidad no son sus novias, o de que los nombres de sus propias madres no son los que ellos conocen, probablemente no crean una sola palabra.

iv. Círculo de generación de autoridad.

Por todo lo anterior, decimos que puede darse un *círculo de generación de autoridad*, que inicia cuando la sociedad deposita su confianza en una persona o institución, haciendo que ésta adquiera autoridad, lo que a su vez la hace más creíble, y mientras más creíble es, más puede convencer a la sociedad, y por tanto más autoridad se le otorga, con la que le es más fácil volver a convencer, sucesivamente. Además, mientras más autoridad tenga (mientras más se *reconozca* su saber), más autoridad podrá transmitir a otros.

Dependiendo de las circunstancias, este círculo de generación de autoridad podrá ser *vicioso* o *virtuoso*.

Será *vicioso*, en el caso de que exista una autoridad corrupta, que engañe a la sociedad para lograr su propio beneficio. Si la sociedad engañada no tiene la forma de acceder al conocimiento que se le oculta, entonces no habrá forma de percatarse del engaño, y por tanto su reconocimiento a esa autoridad podrá mantenerse. Por su parte, si esta *autoridad viciosa* quiere mantenerse como tal, no querrá que la sociedad se informe al respecto, para que no pueda percatarse del engaño y así siga confiando en ella. A esto llamamos *círculo vicioso de generación de autoridad*.

En cambio, puede generarse también un *círculo virtuoso de generación de autoridad*.

Si se trata de una autoridad virtuosa, ésta no engañará a las personas, puesto que tendrá el conocimiento suficiente para enseñar y beneficiarse de que así se reconozca públicamente su saber. A su vez, si realmente la autoridad maneja los conocimientos que dice tener, no tendrá inconveniente en que el pueblo la cuestione, ya que, si lo hace, le dará la oportunidad de responder y demostrar que es una autoridad que efectivamente sabe.

Por todo lo anterior, sostenemos que la única forma -al menos la más segura- de garantizar que la autoridad sea virtuosa y responsable en el cumplimiento de su función, es educar a la sociedad para que la fiscalice.

Si la sociedad se informa y fiscaliza a una *autoridad viciosa*, ésta dejará de ser autoridad, mientras que si se hace lo mismo con una *autoridad virtuosa*, ésta se verá fortalecida, aumentando su credibilidad ante un pueblo informado que puede darse cuenta de cuánta razón tenía.

Lo relevante, en esta parte, es entender que la autoridad está lejos de ser infalible, y que aun cuando en debate la utilicemos como respaldo para nuestras fundamentaciones, **deberemos realizar el ejercicio metacognitivo de analizar de qué tipo de autoridad se trata**, sea para recusar los argumentos contrarios

como para mantener los nuestros. Si se trabajan estos contenidos a conciencia, dependiendo del formato de debate a utilizar (en mayor medida en debate escrito y con preparación extensa), se trabajarán con ellos habilidades de gestión de la información, entendidas en general como “la capacidad de encontrar información en la bibliografía, distinguir entre fuentes y bibliografía primarias y secundarias, hacer uso de bibliotecas —tradicionales o electrónicas— y localizar información en Internet.” (Sócrates – Tempus, s/a, p. 65)

- **El cuestionamiento a la autoridad como herramienta de pensamiento crítico**

Haber estudiado en profundidad aspectos relacionados con el cuestionamiento de premisas, sumado al análisis del concepto de autoridad y sus características, permite que el estudiante que practica debate se vaya formando de manera sistemática y progresiva en la habilidad del pensamiento crítico, en la medida de que cada vez le es más fácil deconstruir paradigmas, encontrando sus orígenes y valorándolos en función de aquellos que él considera más correctos. “La complejidad de un proceso mental es invariable, el número de pasos para su ejecución no cambia. Sin embargo, la familiaridad sí cambia con el tiempo. Cuanto más familiar sea más rápido se ejecutará el proceso.” (Gallardo, 2009, p.3). La habilidad de criticar, se hace naturalmente familiar al estudiante cuando éste lo ha hecho durante días, por ejemplo, en torneos en que debe participar en a lo menos 4 debates diarios, durante tres días, o a veces incluso más.

En la medida de que la crítica es un paso previo para llegar a la innovación, es más probable también que el debatiente habitual desarrolle amplias facultades creativas. “Sólo una mirada crítica, acompañada de una cierta insatisfacción y deseos de superación, dan lugar un proceso creativo.” (López P., 1998, p. 24)

c. Argumentación en la estructura de la revolución científica

En una obra que marca un antes y un después en los estudios sociológicos y epistemológicos, el profesor Thomas Samuel Kuhn (1962), detalla lo que a su juicio es la estructura que sigue una revolución científica, que no es más que un cambio de paradigma en algún ámbito del saber.

Como paradigma Kuhn (2004) define a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p. 13) Se trata de una matriz de sentido, un conocimiento que converge en una certeza generalmente compartida por la comunidad científica. No es sólo una creencia, teoría o conjunto de teorías sobre algún tema, sino que va más allá, siendo una “verdad” que sirve de base para otras, y que finalmente determina la forma en que dicha comunidad científica percibe y conoce el fenómeno que estudia. Nos referimos a comunidad científica como a una comunidad de conocimiento, y no solamente a un conjunto de estudiosos de alguna de las llamadas ciencias exactas.

Kuhn observa con razón que a una vez aceptado dicho paradigma, por dar respuesta a preguntas relevantes de la propia comunidad, los demás miembros de ésta comienzan a fortalecer dicho paradigma, dando cada vez más credibilidad a éste, en función de teorías que dependen de él, como de experimentos que confirman sus postulados. A dicho periodo se denomina etapa de *ciencia normal*.

La ciencia normal, mantendrá el paradigma en la medida de que lo vaya testeando permanentemente, y si surgen casos aislados en los cuales no se obtengan los resultados propuestos y esperados, se tratará a esos casos como *anomalías*, aceptándose como excepcionales pero que probablemente, el mismo avance de la ciencia irá resolviendo, en el futuro.

Cuando eso no ocurre, y las anomalías se van acumulando, es probable que alguno de los científicos cambie de rumbo y proponga una crítica a la teoría generalmente aceptada, proponiendo una nueva, que Kuhn denominará como *ciencia revolucionaria*. En la medida de que dicha ciencia revolucionaria vaya dando respuesta a las anomalías anteriormente identificadas, es probable que el resto de la comunidad científica vaya adhiriendo a ella, haciendo que poco a poco se vaya generalizando su aceptación, pasando a de su divergencia original, a ser un nuevo punto de convergencia del conocimiento, es decir, pasando a ser un nuevo paradigma. Thomas Kuhn llama a ese proceso “*revolución científica*”.

Bastará mencionar que desde el momento en que el paradigma se va asentando, hay científicos argumentando para que ello ocurra, como también se

argumentan las anomalías, y argumenta quien propone la ciencia revolucionaria con miras a sentar un nuevo paradigma.

Gracias a dicha estructura la humanidad ha avanzado considerablemente, en reiteradas oportunidades, dando lugar a las más grandes revoluciones en ámbitos científicos, históricos, sociales, y por supuesto, como base para todos ellos, cambios discursivos y filosóficos.

En nuestra opinión, en dicha estructura se refleja el real valor de trabajar para desarrollar pensamiento crítico e innovación en los estudiantes, ya que en ellos radica la posibilidad de percatarse de todas aquellas anomalías que por obvias, quienes pertenecemos a paradigmas anteriores (tradicionales, pero no por eso más acertados), no identificamos.

Para quien haya leído en su extensión este manual, creemos, la relevancia de la argumentación en la revolución científica, resultará obvia.

4. Debate y desarrollo de competencias

Producto del cambio de era ya reseñado, de la evolución que ha tenido la teoría psicopedagógica, y en función de los cambios sociales que no sólo se caracterizan por mayores facilidades de acceso al conocimiento sino también por mercados, sociedades, y en general cada vez más un mundo globalizado, se han realizado grandes esfuerzos por realizar *afinamientos* a los métodos de enseñanza aprendizaje tradicionalmente utilizados.

De ahí que cada vez sea más generalizada la migración de la enseñanza memorística a la concepción de desarrollo de competencias, entendidas como “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. [...] Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).” (Sócrates – Tempus, p. 90)

En ese sentido, tanto los currículos como las metodologías se van enfocando de manera progresiva en lograr el aprendizaje de los estudiantes mediante metodologías activas de enseñanza aprendizaje, que se constituyen de esfuerzos interactivos entre profesores y alumnos con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje en los cuales, además de que los estudiantes adquieran conocimientos (saber), entendido como los contenidos específicos que se pretenda que el estudiante pueda conocer y almacenar en su memoria, se espera

que los estudiantes desarrollen habilidades y valores, actitudes, que les sirvan para desarrollarse de una manera integral (ontogénica).

En ese contexto, por ser el debate una herramienta procedimental, un medio de aprendizaje, y no un fin (al menos en nuestra visión), es que en los siguientes apartados revisaremos (muy brevemente) cómo el debate desarrolla habilidades, actitudes y valores. Finalmente, daremos término a este manual compartiendo planificaciones de clases estructuradas según esa dinámica, con la finalidad de facilitar la aplicación en clase de los contenidos estudiados en este manual, y además acompañaremos rúbricas de evaluación con la finalidad de facilitar la evaluación de los ejercicios propuestos.

a. Debate y desarrollo de habilidades cognitivas

Con la finalidad de clarificar y compartir procesos de evaluación de objetivos de aprendizaje, en 1948 surge la idea de establecer una taxonomía, es decir una clasificación de habilidades cognitivas que desarrollan las personas, en la medida de que se van complejizando los desafíos a los que están expuestas. Surge así la famosa Taxonomía de Bloom, en honor a su principal gestor, Benjamín Bloom, doctor en educación por la Universidad de Chicago.

En estas taxonomías se define una serie de objetivos de aprendizaje, que luego son reemplazados por verbos, en la medida de que representan a las acciones que se espera que un estudiante pueda realizar. Es decir, después de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, se utilizará dicha taxonomía para ir comparándola con los comportamientos que logra desarrollar el estudiante.

En el marco de la taxonomía de habilidades cognitivas, se determina que de manera progresiva, las habilidades más básicas, como recuperar información almacenada en la memoria del individuo, van permitiendo realizar otras, como representar un significado para comprender dicha información, y luego aplicarla, para pasar a un proceso de análisis que permitirá realizar ejercicios de síntesis, evaluación, y creación de nuevos contenidos en función de la síntesis de información ya conocida.

En particular, nos resulta imposible comprender del todo dicha taxonomía, en la medida de que consideramos que comprender, va mucho más allá de representar (imaginar) percepciones (sensaciones), y como dice el profesor David Perkins, se trata de la capacidad de realizar con la información un conjunto de operaciones complejas, que implican razonar con precisión sobre ella. En



particular, nos parece que el análisis es previo a la comprensión y por tanto a la aplicación. Cuando una persona comprende algún contenido, al punto de poder aplicarlo, creemos que significa necesariamente que analizó las partes de dicho contenido, entendiendo su relevancia en el todo, causas y consecuencias.

Con independencia de lo anterior, y no obstante que existen actualizaciones de la taxonomía de Bloom y nuevas taxonomías como la propuesta por Robert Marzano (que tampoco aceptamos del todo), concordamos en que existen pasos previos que permiten ir desarrollando la capacidad de abstracción para la realización de procesos mentales más complejos.

Creemos (sólo a manera de postulado, y sin haber realizado ninguna comprobación científica de lo que proponemos), que una persona *percibe* ciertos estímulos mediante sus sentidos, que luego se *representa*, es decir *imagina*, dándoles significado y almacenándolos en su *memoria*, para luego poder *analizar*, es decir separar esa información, conociéndola en detalle y comprendiendo las relaciones que surgen entre cada parte separada. Luego de dicho conocimiento en profundidad, parece razonable pensar que hablemos de *comprensión*, y comprendido un fenómeno, podrán *explicarse* sus causas y efectos, y por tanto *aplicarlo*. Además, con la sumatoria de todas esas habilidades, parece razonable pensar que el fenómeno comprendido pueda ser *evaluado* (se le asigne un valor), en la medida de que se le contraste con ciertos principios o estándares abstractos, alcanzables mediante un razonamiento refinado. Una vez criticada lo que antes fue una certeza, surge la necesidad de reconstruir lo deconstruido, generándose motivación para afrontar los problemas identificados, *proponiendo* o *creando* soluciones plausibles para éstos, es decir, *innovando*.

Como sea, y cual sea el orden que se considere válido, creemos que el debate (como metodología activa de enseñanza aprendizaje), útil para ejercitar y desarrollar capacidades argumentativas, permite desarrollar todo ese amplio abanico de habilidades, en la medida de que cada etapa del debate requiere de habilidades elevadas para poder sortear los desafíos que implica debatir de manera exitosa. Todo esto, partiendo de la obviedad de que en todo debate se

requerirá la utilización de información ya conocida (en mayor o menor medida y detalle, dependiendo del formato).

De esta forma, en el discurso de introducción se requiere que el debatiente *defina* los términos sobre los cuales se va a debatir, *identificando* la carga probatoria de su equipo y eventualmente *listando* argumentos que utilizará su bancada, *rotulándolos* con nombres atractivos y fáciles de recordar por el público y el jurado, y eventualmente *definiendo una medida* para el caso de la tesis política, donde además deba responder a las preguntas ya analizadas para *diseñar* su medida, compuestas por qué, cómo, cuándo, dónde, quién. A su vez, eventualmente *parafrasee* alguna frase célebre o cita científica que sirva para defender su carga probatoria, la que ya ha sido *interpretada* luego de las definiciones. Eventualmente, incluso pueda *predecir* argumentos fuertes de su contraparte, con la finalidad de blindar su postura o refutar desde ya.

Por su parte, además de lo anteriormente mencionado, en la etapa de argumentación deberá realizarse necesariamente una *discusión* de las posturas, *describiendo* hechos que sirvan de premisas para los *argumentos*, que idealmente puedan ser *ilustrados* con un ejemplo. Es principalmente en la argumentación, donde se *fundamenta* mediante *inducciones*, *deducciones* y *comparaciones* o analogías para llegar a *inferencias* que le permitan probar sus distintas tesis, *generalizando*, *especificando* y *formulando hipótesis*, relacionadas con lo que logrará haber probado una vez terminado el debate. Si además el argumentador se hace cargo de demostrar un problema a solucionar, deberá elaborar una *evaluación* negativa de un hecho, explicando por qué este problema *justifica* la solución propuesta.

En la contra argumentación, la labor *refutatoria* requerirá además *contrastar* principios y efectos de los argumentos que se *deconstruyen*, *resolviendo* dichos cuestionamientos en base a *inferencias* sobre las premisas analizadas, *combinando* premisas concedidas e *integrándolas* para generar conclusiones relevantes en su favor, muchas veces *reformulando* argumentos debilitados, *criticando* los argumentos contrarios de manera *justificada*, *fundamentada*. Todo esto, evidentemente, luego de haber *analizado* en profundidad los argumentos contrarios y los propios.

Ya en la conclusión o *síntesis*, además deberá realizarse una *comparación* de los argumentos realizados por ambas bancadas, *midiendo* y *gradando* la fuerza probatoria de cada uno, para *argumentar* finalmente, por qué fue un buen o mal debate, cuáles fueron los argumentos que se mantuvieron y cuáles fueron refutados, eventualmente *defendiendo* su postura por última vez.



En aquellos debates en que existe un orador exclusivamente dedicado a realizar puntos de información, estos pueden realizar aclaraciones de la introducción, carga de la prueba o *definiciones*, además de poder hacer preguntas que busquen la concesión de premisas útiles para su equipo, y *refutar* directamente, entonces se mueve por todos los discursos antes mencionados, y por ende, por todas las habilidades.

b. Debate y desarrollo de valores y conductas esperables

Dependiendo del tipo de metodología utilizada en la clase, el debate permite desarrollar en la mayoría de los casos conductas y valores relacionados con el trabajo en equipo, la tolerancia, empatía (ante la necesidad de comprender los fundamentos, por ejemplo, para defender una tesis que el estudiante no comparte), planificación y organización, etc.

La necesidad de fundamentar posturas complejas, y muchas veces ante la deconstrucción de estos fundamentos por la contraparte, creemos que genera *humildad intelectual*, en la medida de que (más allá del vértigo de la competencia y del brillo distractor de las medallitas), para fundamentar se requiere estar consciente de los límites del conocimiento, debiendo atender con justicia (sólo así puede realmente refutarse una idea) los argumentos contrarios.

La virtud de la *perseverancia intelectual*, se genera por el ejercicio de análisis de ideas en base a la razón, *confiando en ésta* como una herramienta justa e igualitaria, en la medida de que se traten todos los puntos de vista con la misma rigurosidad argumentativa (*imparcialidad*).

En resumen, si tuviésemos que elaborar una lista de estos principios y valores, habría que decir que el debate desarrolla capacidades de trabajo en equipo, investigación y planificación, además de virtudes intelectuales como imparcialidad, confianza en la razón, perseverancia intelectual, autonomía intelectual, empatía intelectual, entereza intelectual y humildad intelectual. Es decir, gran parte de los que se denominan como virtudes intelectuales. (Richard & Elder, s/a, 15).

• **Géneros retóricos y educación del S.XXI**

Como ya hemos explicado, creemos que el debate es una metodología activa de aprendizaje que permite alcanzar los estándares más elevados de desarrollo cognitivo y meta cognitivo. En ese sentido, los géneros retóricos (o tipos



de tesis), permitirán que el estudiante desarrolle una estructura de razonamiento que naturalmente lo lleve a profundizar su pensamiento sobre el tema que se discute, avanzando desde la investigación y citas de referencias en la defensa de argumentos fácticos, a la evaluación según los criterios proporcionados y discutidos en la tesis valorativa, para finalmente proponer o crear en función del deber de generar propuestas innovadoras para solucionar problemas actualmente existentes, teniendo siempre que defender argumentativamente su propuesta.

Género Judicial o Tesis de hecho

Relacionado con las taxonomías anteriormente reseñadas, es en esta discusión donde se investigan distintas posturas, para aprender distintos argumentos en función de una visión u otra, es decir, memorizar, repetir, comprender, analizar, comprender, explicar.

Ejemplo Nro. 61: Tesis de hecho.

“El gobierno de Siria utilizó (o no, dependiendo del rol a cumplir) armas químicas para atacar a sus ciudadanos.”

Por eso, parece ideal que este tipo de tesis se discuta en torneos que permitan una preparación e investigación extensas.

Muchas veces, defender este tipo de tesis (cuya postura es sorteada) implica también defender creencias distintas a las propias, ayudando así a formar investigadores críticos, que no sólo repitan tendencias en base a las fuentes que consultan, sino que además reflexionen al respecto para decidir si dichas afirmaciones son o no aceptables.

El género demostrativo (epidíptico) y la tesis de Valor

En palabras de la profesora María del Carmen Ruiz de la Cierva (2008, p. 12):

El género demostrativo o epidíptico (genus demonstrativum) es el que se usa para elogiar o denigrar a algo o alguien. Consiste en alabar o vituperar a una persona, pero también admite contemplar actuaciones de los hombres o hechos concretos dignos de alabanza o rechazo. [...] Se valora lo bello o lo feo, lo digno de admiración o lo despreciable o vergonzoso de una persona o de unos hechos, tanto en el aspecto interno de las cosas referidas al alma, al cuerpo o a aspectos externos de cualquier clase.

Aristóteles (1998, p. 94-95), refiriéndose a la estructuración del discurso en el contexto del género epidíptico, sostenía que:

Como se da muchas veces el caso de que, tanto en serio como sin sinceridad, encomiamos no sólo a un hombre o a un dios sino también a seres inanimados o al primer animal que se nos venga a las mentes, de igual modo se han de escoger también las premisas de estos temas.

En la discusión generada en un debate, ante un hecho que ambas partes acuerdan que ocurre, podría surgir la duda respecto de sus características y, dentro de éstas, si estos hechos son benéficos o problemáticos, variando la discusión a analizar respecto de cuales criterios se utilizan para aplicar dicha valoración, y cómo estos efectivamente se materializan en los hechos previamente identificados.

En la tesis de valor, como estaremos discutiendo respecto de si el hecho o sujeto equis (eventualmente discutido antes como tesis de hecho) cuenta o no con las características para serle atribuido tal o cual valor (abstracto o concreto), luego corresponderá determinar cuáles serán los criterios para resolver dicha interrogante. Probado el criterio, y que su aplicación es razonable, estaremos cumpliendo con nuestra carga de la prueba en la tesis valorativa.

Como mencionábamos, su correcto tratamiento exige la identificación de un principio, para luego generar criterios que permitan determinar si éste se aplica o no al caso concreto, es decir, obliga a realizar (y defender el resultado de) un proceso de evaluación.

Ejemplo Nro. 62: **Tesis de valor.**

- “La dictadura en Chile fue **necesaria** (o no, dependiendo de la postura a defender)”.
- “El gobierno militar en Chile, fue (o no) un gobierno **de facto** pero **legítimo** (o no).”

Es en este momento donde el estudiante cuestiona un tema ya investigado, la contrapone con ciertos valores, y resuelve si los comparte o no.

La profesora María del Carmen Ruiz de la Cierva (2008, p. 27), define con tremenda claridad la importancia que reviste el estudio de la tesis de valor para los estudiantes de hoy en día, en palabras que por su valioso aporte, optamos por transcribir.

Es un hecho unánimemente admitido hoy día que los medios de comunicación desarrollan un papel fundamental en la acción cultural porque no sólo son canales de expresión de los escritores y de los artistas, y reflejo de las identidades colectivas, sino que, además, sirven de puentes entre los agentes culturales, entre sus obras y entre los públicos a los que se destinan. Pero, junto a esa labor de mediadores culturales, son en sí mismos productos culturales acabados que ejercen un papel social imprescindible.

Hoy en día, donde el alumno promedio se enfrenta diariamente a grandes cantidades de información, se evidencia la necesidad de contribuir en su educación en cuanto al análisis de los criterios que utiliza para dar valor a las cosas, y sobre todo con respecto a cómo llegó a interiorizar sus estándares valorativos. Particularmente relevante resulta el estudio de la argumentación para

ser un ciudadano crítico, por ejemplo, en cuanto a la publicidad y la política, que en palabras de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000, p.102) constituyen:

un género retórico que queda adscrito a uno de los géneros tradicionales, el demostrativo [epidíptico], en la medida de que desempeña la función de elogiar el producto para venderlo [...] Los discursos epidípticos tienen como finalidad aumentar la intensidad de adhesión a los valores comunes del auditorio y del orador. Su papel es importante, pues sin estos valores comunes, ¿en qué podrían apoyarse los discursos deliberativos o judiciales?

El género deliberativo y la tesis política:

“En la deliberación puede haber exhortación o disuasión. Y es que siempre, los que aconsejan en privado como los que pronuncian un discurso en público hacen una de las dos cosas” (Aristóteles, 1998, p. 63), abogando por la aplicación de una solución para un problema ya determinado, o por la no aplicación de ésta, alegando que podría ser ineficiente o generar más problemas.

En la tesis de política, los debatientes deben, precisamente, elaborar una política, una medida, que sirva como **solución a un problema**, es decir a un hecho (x) al cuál se aplica un valor negativo (y), previamente identificado.

Es en este tipo de tesis, donde el estudiante se ve forzado a desarrollar la capacidad de proponer, la cual se encuentra en lo más alto de los estándares de pensamiento metacognitivo.

Ejemplo Nro. 63: **Tesis de Política.**

“Se debería instaurar la educación cívica en todos los niveles”, “se deben fortalecer los sistemas de democracia directa y protección internacional de los derechos humanos”.

PLANIFICACIÓN DE CURSO DE DEBATE Y PENSAMIENTO CRÍTICO. MATERIALES PARA APLICACIÓN

A continuación, adjuntamos planificaciones elaboradas para servir de base a la dictación de un curso de debate y pensamiento crítico, en las cuales se procura generar metodologías activas de enseñanza aprendizaje en el marco de todo lo descrito hasta ahora.

El curso, en este caso, lleva por nombre: “Cazadores de charlatanes”, en clara alusión a las habilidades discursivas tanto constructivas como deconstructivas que se desarrollan al momento de estudiar debate como metodología activa en el contexto de la educación del s. XXI.

Se trata de un curso que fue dictado en un proyecto de la Fundación Consejo de Curso (www.consejodecurso.cl), en el marco de su programa “Escuela de Verano”, actividad gratuita y no selectiva, destinada a jóvenes de cualquier origen geográfico y/o socioeconómico que estén dispuestos a asistir a clases en verano, las cuales giran en torno a la metodología de proyectos.

Si bien el curso se realizó en el colegio Instituto Nacional, en Santiago de Chile, en los veranos de 2016 y 2017, estas planificaciones se aplicaron en el primero de ellos.

Los instrumentos acompañados son la ruta de enseñanza aprendizaje, donde se establecen los lineamientos generales del curso y el detalle de sus Objetivos de Aprendizaje y de las planificaciones clase a clase, además de rúbricas para ser aplicadas en el proceso de evaluación.

1. Ruta de enseñanza y aprendizaje

Curso:	Cazadores de charlatanes.
Descripción del curso	Curso especialmente enfocado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, innovación y meta cognición, a través de la práctica del debate, lo que permite alejarse de la estructura utilizada en la generalidad de la educación formal, que desarrolla principalmente las habilidades de memorizar y repetir, para enfocarse en una participación activa del estudiante, que le permita analizar, comprender, explicar y aplicar conocimientos recabados mediante la investigación, para luego cuestionar el status quo, resolver si éste se condice con principios o paradigmas de base, y luego proponer cambios en caso de existir con los principios socialmente aceptados.
Principal objetivo del curso	Identificar la relevancia del discurso en la generación de realidad, mientras se desarrollan habilidades de análisis y propuesta discursiva.
Conocimientos previos requeridos	Conocer un mínimo de lenguaje que permita comunicarse a los alumnos y el profesor.
Proyecto final y evaluación del curso	Debate grupal.



Unidad	Número estimado de días	Objetivos de cada unidad y evaluación de los objetivos
1		<p>Objetivo: Valorar la capacidad del discurso de generar miedo y manipular a través de él, a través de una historia que les haga creer que en la mochila hay una araña de rincón. Con esta actividad busca darse inicio al desarrollo de la competencia de valentía intelectual.</p>
		<p>Evaluación: Exposición en clase por parte de los estudiantes.</p>
2		<p>Objetivo: Ejecutar ejercicios de respiración y programación neurolingüística que les permitan exponer en público y desarrollar el valor de valentía intelectual.</p>
		<p>Evaluación: Práctica. Exposición individual.</p>
3		<p>Objetivo: Analizar la función social del discurso en una situación de interés nacional, generando curiosidad intelectual para analizarlos. Todo esto, mediante el análisis y discusión del estado actual de la educación formal en Chile.</p>
		<p>Evaluación: Exposición individual, explicando las consecuencias y causas del discurso analizado.</p>
4		<p>Objetivo: Valorar los sistemas de gobierno teocrático y democrático, analizando los paradigmas de base, medios y finalidades de uno y otro. Identificar el discurso social presente en los dogmas religioso y democrático.</p>



		Evaluación: Breve exposición sobre derechos humanos. Reflexión y exposición individuales.
5		Objetivo: Analizar la función social del concepto de “verdad”, conociendo posturas filosóficas que lo han estudiado, e identificando la función del lenguaje como sistema de objetivación de lo subjetivo.
		Evaluación: Retroalimentación y exposición de ejercicios de análisis.
6		Objetivo: Conocer las formas de definiciones válidas en un debate, e identificar su relación con la generación de discurso, a través del estudio y la práctica de distintos tipos de definiciones en debate.
		Evaluación: Ejercicios de definiciones desarrolladas por los alumnos.
7		Objetivo: Identificar los tipos de definiciones de tesis (utilizadas en debate y en la vida diaria) y comprender su relevancia en cuanto a la identificación de carga probatoria y su relación con el desarrollo de habilidades meta cognitivas.
		Evaluación: Participación en clases.
8		Objetivo: Defensa de carga probatoria, elaborando argumentos con sus palabras y luego perfeccionándolos según la estructura propuesta.
		Evaluación: Elaboración de argumentos.
9		Objetivo: Identificar los elementos básicos de una refutación y comprender su relevancia para la defensa de la carga probatoria propia,

		debilitamiento de la contraria y utilidad en la profundización del conocimiento, refutando argumentos previamente elaborados y analizando el proceso, familiarizándose con la labor refutativa.
		Evaluación: Elaboración de refutaciones y reconstrucciones a argumentos creados anteriormente.
10		Objetivo: Identificar los elementos básicos de la reconstrucción de argumentos, y comprender su relevancia para la defensa de la carga probatoria propia, debilitamiento de la contraria y utilidad en la profundización del conocimiento, reconstruyendo argumentos previamente refutados y analizando el proceso, familiarizándose con la evolución intelectual mediante el debate.
		Evaluación: Reconstruir argumentos previamente refutados.
11		Objetivo: Participación en debate práctico escrito, desarrollando pensamiento crítico e innovación.
		Evaluación: Desarrollo de debate escrito.
12		Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos sobre argumentación, a través de la evaluación de un debate de exhibición.
		Evaluación: Feedback y adjudicación por parte de los estudiantes.
13		Objetivo: Profundización en conocimientos sobre definición, argumentación, refutación, y reconstrucción argumental, mediante la práctica de debates orales. Permiten



		<p>desarrollar el valor de la valentía intelectual y estrategias de exposición oral, además de trabajar la tolerancia, la empatía y manejo del miedo.</p>
		<p>Evaluación: Desarrollo de debate oral por parte de los alumnos.</p>
14		<p>Objetivo: Profundización en conocimientos sobre definición, argumentación, refutación, y reconstrucción argumental, mediante la práctica de debates orales. Permiten desarrollar el valor de la valentía intelectual y estrategias de exposición oral, además de trabajar la tolerancia, la empatía y manejo del miedo.</p>
		<p>Evaluación: Desarrollo de debate oral por parte de los alumnos.</p>
15		<p>Objetivo: Profundización en conocimientos sobre definición, argumentación, refutación, y reconstrucción argumental, mediante la práctica de debate oral, desarrollando el valor de la valentía intelectual y estrategias de exposición oral, además de trabajar la tolerancia, la empatía y manejo del miedo.</p>
		<p>Evaluación: Desarrollo de debate oral por parte de los alumnos. Evaluación según la rúbrica.</p>

2. Planificaciones y clase a clase.

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 1:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Cómo funciona el miedo y su relevancia para comprender el discurso.

Objetivo de la clase: **HGMA** (**Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor**)

- Valorar la capacidad del discurso de generar miedo y manipular a mediante él, a través de una historia que les haga creer que en la mochila hay una araña de rincón. Con esta actividad busca darse inicio al desarrollo de la competencia de valentía intelectual.

Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)

- A través de toda la dinámica se observa cómo los estudiantes van interactuando, primero con su actitud de miedo o nerviosismo, y luego con la relajación que experimentan.
- Luego de pasada la dinámica, se hacen preguntas para que identifiquen por sí mismos las reacciones que sufrieron, las que luego de anotar palabras clave en la pizarra, se convierten en una reseña de lo aprendido.

Materiales

- Marcadores.
- Material de apoyo: Charla TEDx, "Discurso generador de psicopatía social".

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Pregunta a los alumnos qué es para ellos el discurso y qué relevancia práctica tiene en sus vidas. Si es capaz de hacerlos creer cosas que no son, o si, por el contrario, lo que creen se basa en hechos demostrables.</p>	<p>La mayoría de los alumnos responden que, si bien en el discurso tiene poder, las personas habitualmente se basan en lo que conocen y no sólo en lo que les dicen.</p>	30

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Desarrollo	<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo?</p> <p>Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p>	<p>Historia de la araña: Muy seriamente, el profesor explica a los estudiantes cómo ha ido superando su aracnofobia, desde el punto en que cuando era adolescente no podía mirar una araña sin sentir ganas de llorar, hasta hoy en día que ha aprendido que son seres inteligentes y que no dañan al ser humano sin una causa previa. Luego de dicha introducción, le pide a un alumno al azar (idealmente el que más nervioso se vea), que abra lentamente la mochila, y espere que la araña salga. Cuando se alcanza el climax de la actividad, el profesor en un movimiento rápido pero seguro, levanta la mochila y les explica que todo lo de la araña es mentira, pero que sirve para darse cuenta de cómo el discurso (sumado a la posición de autoridad y seriedad del expositor), es capaz de convencernos incluso de algo que no es normal o lógico, como que una persona porte su mochila con una araña de rincón dentro.</p>	<p>Generalmente oyen muy atentos la historia, dando muestra de la sorpresa que les genera y lo nerviosos que están. Generalmente, se forma un círculo de alumnos nerviosos alrededor de quien es escogido para abrir la mochila, y en la medida del alumno escogido la va abriendo, este círculo también reacciona de manera nerviosa y muchas veces poco controlada. Cuando ya saben que es sólo una puesta en escena, los alumnos tienden a relajarse y reír, volviendo a su estado habitual.</p>	45 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Cierre	<p>¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos?</p> <p>¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito?</p> <p>Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación.</p>	<p>Dirige una discusión con el grupo curso, donde pide opiniones a los alumnos respecto de que hayan llegado a crear algo tan ilógico, y que identifiquen las causas, y cómo eso genera miedo en las personas e incluso reacciones físicas.</p> <p>En función de lo que los alumnos contestan, expone ejemplos de cómo técnicas cómo esas se han aplicado a lo largo de la historia para convencer a las personas de distintos ideales políticos, económicos o sociales.</p> <p>Se plantean las preguntas finales (que no se responden en la clase), respecto de: ¿Cuánto de lo que temo en mi vida diaria, se debe a temores generados por peligros reales, y cuánto se debe al discurso? ¿Hay alguien que saque provecho de esos miedos que me genera el discurso?</p>	<p>Explican qué sintieron y qué pensaron mientras se desarrollaba la actividad, y generalmente explican también su sorpresa en cuanto a cómo la palabra puede hacerlos sentir de distinta manera.</p>	15 minutos



PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 2:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Introducción a la oratoria y exposición discursiva (Primeros pasos del orador).				
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar ejercicios de respiración y programación neurolingüística que les permitan exponer en público y desarrollar el valor de valentía intelectual. 				
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)				
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes aplican lo estudiado, realizando ejercicios de respiración, y luego exponiendo individualmente frente al grupo curso, respecto de cuáles son sus intereses, vida diaria y forma de convivir. - Se van anotando consejos en la pizarra, que los alumnos siguientes van aplicando. 				
Materiales				
<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores. - Material de apoyo: Fisiología del stress, Youtube. 				
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología		
		¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Repaso sobre aspectos del miedo que pueden ser relevantes a la hora de analizar y exponer un discurso.</p> <p>Relaciona el ejercicio realizado el día anterior (araña) con el miedo que sufre un orador al momento de exponer un discurso.</p> <p>Dirige preguntas a los estudiantes para que relacionen el miedo generado por una araña con el miedo que sufre el ridículo en público.</p> <p>A través de preguntas a los estudiantes, va explicando los efectos fisiológicos del miedo, y cómo producto de éste, nos acercamos a nuestra parte animal (reacciones agresivas e instintivas) y nos alejamos de nuestra naturaleza racional.</p>	<p>Participan exponiendo sus reflexiones en cuanto a cómo influye el miedo generado por el discurso en su vida diaria.</p>	Tiempo
				30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Propone una solución a los efectos nocivos del miedo, basada en la práctica de respiración diafragmática e instrucciones verbales a nuestro cerebro para que se sienta cómodo y calme los nervios.	¿Qué hacen los alumnos? Los alumnos, aplicando lo recién expuesto, pasan adelante uno a uno a exponer sobre cualquier tema (principalmente sobre ellos mismos).	Tiempo
Desarrollo	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? En función del trabajo realizado por los estudiantes, se explican situaciones de su vida diaria en las cuales se puede requerir la aplicación de esos principios, y se les pide que hagan el ejercicio intelectual de ir pensando en qué momentos lo han necesitado, y cómo hubiesen cambiado los resultados de sus acciones en caso de haber aplicado estas técnicas. Se plantean las preguntas (sin responder): ¿Cuáles de mis creencias se han visto influenciadas por mi miedo descontrolado? ¿Cómo influye en mi vida no tener estas herramientas, mientras que otros sí?	¿Qué hacen los alumnos? Exponen respecto de cómo, cuándo y dónde ven el miedo en su vida diaria, y cómo podrían cambiar ciertas situaciones a las que se enfrentaron, si hubiesen aplicado lo aprendido en clase. Aplican los contenidos a aquellos momentos en que ha sido necesaria su exposición en público, y movidos por el miedo, han dejado de realizar alguna acción o lo han hecho de manera defectuosa.	Tiempo
Cierre	Preguntas orientadoras (guías para planificar)			

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 3:

Asignatura: Cazadores de charlatanes. Cómo identificar las trampas del discurso.		Profesor: Jorge Albornoz Barrientos.		
Curso:		Fecha: Miércoles 20 de enero 2016.		
Día y bloque de clases: 90 minutos.				
Aprendizaje(s) Esperado(s): La capacidad de comprender la existencia de meta sistemas valorativos de una sociedad.				
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la función social del discurso en una situación de interés nacional, generando curiosidad intelectual para analizarlos. Todo esto, mediante el análisis y discusión del estado actual de la educación formal en Chile. 				
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)				
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reflexionan individualmente durante 5 minutos, luego exponen características del sistema formal de educación que ellos conocen (callar, memorizar, repetir) que se van anotando en la pizarra como lista de cotejo. - Luego de identificar ese sistema, en el cual generalmente los alumnos coinciden, se plantea la pregunta respecto de si es el sistema educacional que ellos esperarían. - Finalmente, por turnos, van exponiendo la forma en que consideran que debiese tener el sistema educacional chileno, y cómo el sistema actual no satisface sus necesidades e intereses. 				
Materiales				
- Marcadores.				
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Repaso sobre aspectos analizados en clases anteriores, relacionados con la relevancia del discurso como generador de realidad, y cómo se transmite a través del sistema educacional.</p> <p>Comenta a los alumnos el trabajo a realizarse en la clase, y cómo se espera que se desarrolle la dinámica, destacando la importancia que tiene la opinión de cada uno de ellos en cuanto a la formación del otro, incluyendo al profesor.</p>	<p>Los alumnos participan respondiendo preguntas abiertas y exponiendo opiniones sobre cómo han ido apreciando el discurso.</p>	Tiempo 30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Solicita a los alumnos la reflexión individual (cronometrada) sobre la pregunta: ¿Cómo es el sistema de educación actual? Luego de eso se pide a los alumnos que expongan su opinión, la que va quedando registrada en la pizarra. A posteriori, se pide a los alumnos que reflexionen sobre si existen o no problemas en el sistema formal actual, y cómo ellos los solucionarían en caso de existir.	Los alumnos realizan el ejercicio, reflexionando, tomando apuntes, pidiendo la palabra y exponiendo sobre sus pensamientos. Argumentando y eventualmente contra argumentando a sus compañeros.	
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Se elabora un flujo donde se contraponen el estado actual del sistema educacional, los problemas que se identifican por los estudiantes, y las soluciones que estos proponen. Se guía la reflexión hacia la existencia de meta principios que han ido influyendo en el desarrollo del sistema educacional chileno, preguntando a los alumnos si identifican algún nexo entre el sistema político, económico, social, y cómo en él existen grupos en pugna por la imposición de un discurso, que da como resultado la gestación de un sistema como el actual. Se propone a los alumnos la reflexión al respecto.	¿Qué hacen los alumnos? Generalmente, terminada la actividad, las propuestas de los alumnos coinciden muchísimo con sistemas educacionales actuales en países desarrollados, privilegiando la participación del alumno en clase, el desarrollo de habilidades vs la memorización de contenidos, el tratamiento por temas de manera holística y no el conocimiento parcelado por áreas inconexas. Generalmente también, los alumnos tienden a relacionar nuestra estructura educacional con la estructura económica, que requiere de especialización y competencia para seleccionar a quién entregarle ciertos bienes y a quienes no.	Tiempo
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Se elabora un flujo donde se contraponen el estado actual del sistema educacional, los problemas que se identifican por los estudiantes, y las soluciones que estos proponen. Se guía la reflexión hacia la existencia de meta principios que han ido influyendo en el desarrollo del sistema educacional chileno, preguntando a los alumnos si identifican algún nexo entre el sistema político, económico, social, y cómo en él existen grupos en pugna por la imposición de un discurso, que da como resultado la gestación de un sistema como el actual. Se propone a los alumnos la reflexión al respecto.	¿Qué hacen los alumnos? Generalmente, terminada la actividad, las propuestas de los alumnos coinciden muchísimo con sistemas educacionales actuales en países desarrollados, privilegiando la participación del alumno en clase, el desarrollo de habilidades vs la memorización de contenidos, el tratamiento por temas de manera holística y no el conocimiento parcelado por áreas inconexas. Generalmente también, los alumnos tienden a relacionar nuestra estructura educacional con la estructura económica, que requiere de especialización y competencia para seleccionar a quién entregarle ciertos bienes y a quienes no.	Tiempo
Cierre	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .			15 minutos

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 4:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Religión, libertad e igualdad. Paradigmas religiosos y su relación con el paradigma democrático.				
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar y valorar los sistemas de gobierno teocrático y democrático, analizando los paradigmas de base, medios y finalidades de uno y otro. Identificar el discurso social presente en los dogmas religioso y democrático. 				
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)				
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión y discusión en parejas de alumnos, con la permanente intervención del profesor realizando preguntas y proponiendo perspectivas. - Exposición de cada pareja en función de los criterios analizados, y discusión grupal general respecto de los elementos presentes en una religión, una democracia, una etnia, una nación, etc. 				
Materiales				
<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores. - Material de apoyo como lectura complementaria fuera de la clase: Columna sobre la permisibilidad del aborto terapéutico en Chile. https://www.academia.edu/21728799/En_Chile_el_aborto_terap%C3%A9utico_est%C3%A1_permitted_y_lo_ha_estado_desde_siempre 				
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Repaso sobre aspectos analizados en clases anteriores, relacionados con la relevancia del discurso como generador de realidad.</p> <p>Realiza preguntas desafiantes a los alumnos en cuanto a su visión de la religión, los derechos humanos y el sistema de gobierno democrático.</p> <p>Expone conceptos sobre minorías en el ámbito político y social, y sobre el sistema de toma de decisiones nacionales, y cómo esta percepción influye en la participación que cada ciudadano asume para la toma de decisiones.</p> <p>Define conceptos como derecho a la igualdad, a la libertad y a la participación y elección de autoridades. Plantea la duda de cómo influyen estos principios en luchas sociales como la cuestión feminista y de minorías por orientación sexual.</p>	<p>Los alumnos participan respondiendo preguntas abiertas y exponiendo opiniones sobre cómo han ido apreciando el discurso.</p> <p>Exponen su percepción sobre conceptos como política, religión, democracia, participación ciudadana.</p>	30 minutos
Inicio				

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Desarrollo	<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo?</p> <p>Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p>	<p>Solicita a los alumnos la distribución en parejas, reflexión y discusión, para su posterior exposición y discusión a nivel general en el curso, sobre temáticas como justificación moral de los DDHH expuestos, efectos en la sociedad ante su existencia o falta de ellos.</p> <p>Fomenta el trabajo de aquellas parejas que se identifiquen como más débiles en cuánto al seguimiento de la metodología propuesta.</p> <p>Realiza preguntas dirigidas a cada una de las parejas, partiendo por aquellas que se noten más nerviosas y con menor nivel de reflexión, fomentando su participación y siguiendo la dinámica con base en sus comentarios, destacando la importancia que han tenido para la clase.</p> <p>Se dirige la discusión mediante preguntas, aclaraciones y anotaciones en la pizarra de palabras clave.</p>	<p>Los alumnos realizan el ejercicio con la intervención permanente (idealmente no muy invasiva) del profesor, discutiendo y generando opiniones que luego exponen.</p> <p>Los alumnos con mayores dificultades comienzan exponiendo y aclarando sus puntos de información, mientras los más aventajados piden la palabra, que no se les otorga hasta que los grupos más débiles exponen sus puntos a cabalidad.</p>	45 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Cierre	<p>¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos?</p> <p>¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito?</p> <p>Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación.</p>	<p>Se identifican brevemente conceptos como dogma y paradigma, dejándolos para el final a propósito, en la convicción de que es más fácil para los alumnos encasillar aquello con lo que llevan toda la clase trabajando (en vez de pedirles al principio de la clase que identifiquen y diferencien abstracciones que son muy similares).</p> <p>Se pregunta a los alumnos cuáles de estos derechos son paradigmas discutidos en la sociedad o dogmas impuestos por grupos de poder, y cómo debiesen aplicarse en la sociedad para su mayor materialización. Pregunta también a los alumnos el nivel de inferencia que tiene la educación en la materialización efectiva de cada uno de esos principios.</p> <p>Guía la reflexión en torno a principios como la tolerancia y el pluralismo, la necesidad y efectos de éstos.</p>	<p>Los alumnos exponen sus reflexiones en torno al contenido, justificación y evolución histórica de los derechos y principios mencionados.</p> <p>Comparan el dogma religioso con el paradigma democrático, y cómo ambos implican decisiones de una sociedad que se organiza en torno a un discurso.</p> <p>Los alumnos identifican que sus opiniones son muchas veces infundadas, el desconocimiento que generalmente tienen sobre temas tan importantes, y la necesidad de ilustrarse al respecto.</p>	15 minutos



PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 5:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Lenguaje generador de realidad y sistema de referencia.

<p>Objetivo de la clase: HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la función social del concepto de "Verdad", conociendo posturas filosóficas que lo han estudiado, e identificando la función del lenguaje como sistema de objetivación de lo subjetivo. 		
<p>Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión grupal y exposición de conclusiones por parte de los alumnos. - Ejercicios de análisis de combinatorias de palabras y abstracciones. 		
<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcadores. - Material de apoyo como lectura complementaria fuera de la clase: Manual básico del debatiente. Definiciones. 		
<p>3 pasos</p>	<p>Preguntas orientadoras (guías para planificar)</p>	<p>Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)</p> <p>¿Qué hace el profesor?</p> <p>Repaso sobre aspectos analizados en clases anteriores e introducción al estudio de la argumentación como herramienta de análisis discursivo. Se destaca la importancia de, no sólo conocer la importancia del discurso, sino que además de conocer las herramientas que permitan analizarlo. Se expone la propuesta de este curso en cuanto a desarrollar habilidades argumentativas para cumplir ese fin. Se pregunta a los alumnos, que ya comprenden que el discurso es importante en la vida de una que vive en sociedad, cómo creen ellos que debiese analizarse. Se expone el concepto de "planisferio celeste" (carta celeste o carta estelar), y cómo esta constituye un sistema de referencia para escudriñar los cielos. Se plantea la pregunta: ¿tiene relación con el lenguaje? Finalmente, se advierte sobre que se hará una pregunta que dará lugar a la discusión más relevante del curso, y se pide a los alumnos que la tomen con seriedad, madurez y altura de miras.</p>
		<p>¿Qué hacen los alumnos?</p> <p>Los alumnos responden preguntas abiertas relacionadas con cómo analizar el discurso. Ante la falta de herramientas al respecto, los alumnos identifican la necesidad de adquirirlas y la importancia que esto revise para un pensador crítico. Los alumnos se comprometen a tomar la discusión en serio y participar de forma ordenada.</p>
<p>Inicio</p>	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Tiempo</p> <p>30</p>

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Desarrollo	<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo?</p> <p>Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p>	<p>Luego de hacer un largo y denso preámbulo, se escribe en la pizarra la pregunta: ¿Qué es una mesa?</p> <p>Luego de un breve periodo de reflexión individual (cronometrado), se da lugar a que los alumnos respondan de uno en uno a la pregunta expuesta. Las respuestas se anotan en la pizarra.</p> <p>Se contraponen las respuestas y refutaciones generadas, y se utilizan para refutar cada una de las definiciones expuestas por los alumnos.</p> <p>En base a las definiciones de los estudiantes, se exponen conceptos como objetivo (relativo al objeto y que no cambia dependiendo de quien lo mire), subjetivo (o relativo al punto de vista del sujeto), y se incorpora la definición de lenguaje como sistema de referencia, que viene a objetivar lo que es por naturaleza subjetivo, como las ideas. Con esto, se exponen brevemente las concepciones filosóficas de empirismo, escepticismo y estructuralismo.</p>	<p>Los estudiantes, recordando todo el énfasis que se hizo en que la discusión es clave para el curso, se esfuerzan por tomarla en serio e identificar “qué doble sentido hay en ella”.</p> <p>Los estudiantes comienzan a responder de manera individual qué es una mesa, y desde ya comienzan a identificarse las primeras refutaciones entre ellos, dando lugar a una discusión prolongada respecto de la definición del concepto.</p> <p>Los estudiantes comienzan a impacientarse y darse cuenta de que la pregunta es más compleja de lo que parece en principio.</p> <p>Agregan conceptos reconducibles a las definiciones de objetivo y subjetivo.</p>	45 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Cierre	<p>¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos?</p> <p>¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito?</p> <p>Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación.</p>	<p>En torno a la discusión realizada, se resalta la relevancia del lenguaje como sistema de referencia, que al igual que el planisferio celeste, nos sirve para establecer relaciones entre las cosas, para poder comunicar pensamientos, con independencia de si estos se refieren a lo objetivo, y logran identificarlo, o se refieren sólo a una intersubjetividad (o consenso), mediante la cual los individuos acuerdan (o generan) un lenguaje para exteriorizar sus pensamientos, y poder co-laborar, co-operar y con-vivir en sociedad.</p> <p>Conocida la importancia del lenguaje, se exponen breves estadísticas en cuanto al manejo de palabras por la generalidad de los chilenos, y como: 1) Genera muchas veces la imposibilidad de comunicarse, por la poca precisión de las definiciones utilizadas; 2) Cómo es una herramienta de poder, en la medida de que quien más palabras conoce, de mejor manera percibe el mundo.</p> <p>Se plantea a los alumnos las preguntas: ¿Cuántas palabras maneja cada uno de ustedes? ¿De qué forma y en qué medida conocen la realidad?</p>	<p>Los estudiantes participan exponiendo su opinión sobre la importancia del lenguaje, y cómo perciben día a día problemas generados por la falta de entendimiento entre las personas.</p> <p>Identifican, de paso, problemas de la educación formal en cuanto a que no se comprende la relevancia de conocer palabras, de motivar la lectura, y la buena utilización del vocabulario.</p>	15 minutos

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 6:

Asignatura: Cazadores de charlatanes. Cómo identificar las trampas del discurso.	Profesor: Jorge Albornoz Barrientos.
Curso:	Fecha: Lunes 25 de enero de 2016.
Día y bloque de clases: 90 minutos.	

Aprendizaje(s) Esperado(s): Definiciones: Su utilización en un debate y su relevancia para la vida diaria.

Objetivo de la clase: HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)

- Conocer las formas de definiciones válidas en un debate, e identificar su relación con la generación de discurso, a través del estudio y la práctica de distintos tipos de definiciones en debate.

Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)

- Discusión grupal y exposición de conclusiones por parte de los alumnos.
- Ejercicios de definición y recusación de definiciones.

Materiales

- Marcadores.
- Material de apoyo como lectura complementaria fuera de la clase: Manual básico del debatiente: Definiciones.

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Repaso sobre aspectos analizados en clases anteriores, con especial referencia al cambio de unidad, habiendo finalizado lo medular de la primera unidad relacionada con la relevancia del discurso, y habiendo comenzado la segunda, relacionada con el debate y su utilidad para aprender a cuestionar el discurso mediante la argumentación. Asimismo, se hace especial referencia a la relación entre la clase anterior y el concepto de definición.</p> <p>Referencia expresa a la importancia de las definiciones en debate, como herramienta para identificar la carga probatoria de cada bancada.</p> <p>Se pide a los alumnos que propongan cualquier tesis, y ante cualquier propuesta, a propósito, se generan argumentos irrelevantes, que identifican la utilidad de definir correctamente para marcar el campo de acción de los argumentos verídicos.</p>	<p>Los alumnos responden preguntas abiertas relacionadas con la utilidad y necesidad de las definiciones para efectos de generar la comunicación. Hacen referencias expresas a la clase anterior y la pregunta: "¿Qué es una mesa."</p> <p>Los alumnos proponen una tesis, e intentan explicar en sus palabras por qué los argumentos del profesor "no tienen que ver". A raíz de dicho ejercicio van comprendiendo el concepto de "definición" (de-finir, de-limitar, marcar el camino de la discusión).</p>	30 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Desarrollo	<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo?</p> <p>Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p>	<p>Se pide a los alumnos que, trabajando en grupos de 3 integrantes, elaboren un argumento sobre cualquier tema y de cualquier forma, con sus palabras.</p> <p>Sobre sus argumentos, se pide a otro grupo que defina los conceptos utilizados por los alumnos, lo que permite que quienes elaboraron el primer argumento, se den cuenta de cómo la definición de términos puede modificar el sentido de su propuesta.</p> <p>Se expone sobre los tipos de tesis utilizados en debate, exponiendo ejemplos sobre cada uno y narrando anécdotas de cómo han sido utilizados en competencias de debate.</p> <p>Se pide a los alumnos que sobre su argumento, ahora definan los términos y con eso identifiquen claramente su carga probatoria.</p>	<p>Conforman grupos de trabajo de 3 integrantes (a estas alturas los grupos trabajan prácticamente solos y atentos al tiempo para realizar sus actividades), y se incorpora la posibilidad de utilizar celulares para buscar información.</p> <p>Realizan la actividad, discutiendo y consultando sobre las mejores definiciones posibles. Se dan cuenta además, de que la definición por autoridad (RAE), no siempre es útil para definir una discusión que se realiza en un contexto determinado.</p>	45 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Cierre	<p>¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos?</p> <p>¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito?</p> <p>Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación.</p>	<p>Cierre del curso con especial mención a definiciones utilizadas socialmente, y cómo éstas van cambiando dependiendo de la lengua, dialecto o sociodictio utilizado.</p> <p>Se hace referencia a las definiciones por autoridad como herramienta de objetivación del concepto, por ser el sistema de referencia general a una nación o grupo de naciones conformadas bajo la misma lengua.</p> <p>Se propone a los alumnos que en su vida diaria, jueguen a identificar qué tipo de definiciones utilizan ellos y su contexto, para en función e eso identificar la relación que tiene con el lenguaje la persona observada.</p> <p>“Al apreciar cómo hablas, aprecio también lo que conoces y el contexto en el que te desenvuelves.”</p>	<p>Los estudiantes aportan ejemplos de casos en los cuales se han generado “malos entendidos” por la falta de definiciones correctas, y cómo en algunos casos han tenido sendas discusiones en las cuales, luego de realizadas, se dan cuenta de con su contraparte, o estaban de acuerdo, o hablaban de temas distintos.</p>	15 minutos

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 6:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Identificación de tipos de tesis y su relación con la carga probatoria y desarrollo de habilidades cognitivas.

<p>Objetivo de la clase: HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los tipos de definiciones de tesis (utilizadas en debate y en la vida diaria) y comprender su relevancia en cuanto a la identificación de carga probatoria y su relación con el desarrollo de habilidades meta cognitivas. 				
<p>Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión grupal y exposición de conclusiones por parte de los alumnos. - Exposición de los alumnos sobre las herramientas otorgadas por el conocimiento de tipos de definición de tesis. 				
<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcadores. - Material de apoyo como lectura complementaria: Por qué utilizar el debate como política educativa. https://www.academia.edu/21708483/Por_que_utilizar_el_debate_como_politica_educacional 				
<p>3 pasos</p>	<p>Preguntas orientadoras (guías para planificar)</p>	<p>Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)</p>	<p>Tiempo</p>	
		<p>¿Qué hace el profesor?</p>		<p>¿Qué hacen los alumnos?</p>
<p>Inicio</p>	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala. ¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr? ¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante? Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Profesor, propone un tema de discusión al azar, en la medida de sea relevante y significativo para los estudiantes. Luego de haber debatido varias razones o sub razones, y habiendo anotado las principales en la pizarra, el profesor pide a los estudiantes que identifiquen si todas ellas intentaban probar lo mismo. Identifica claramente cuál es el tipo de tesis para cada una.</p>	<p>Alumnos (idealmente sin darse cuenta del proceso) comienzan a mantener una discusión con el profesor, defendiendo sus propios argumentos y contra argumentando los del profesor. Al analizar el tipo de tesis que servía de base para sus argumentos, el alumno comienza a darse cuenta de que cada tipo requiere ser defendido de distinta manera.</p>	<p>30 minutos</p>



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Desarrollo	<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo?</p> <p>¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo?</p> <p>Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p>	<p>¿Qué hace el profesor?</p> <p>Profundiza los contenidos sobre tipos de tesis, haciendo énfasis en las labores deconstruktivas de la bancada en contra, y las labores reconstructivas propias.</p> <p>Pide a los estudiantes que propongan una política pública, basada en la identificación de un hecho, los criterios según las cuales ese hecho es un problema, y una solución.</p> <p>La solución debe ser guiadas por las preguntas ¿Qué (propongo hacer? Cómo (propongo hacerlo)? ¿Cuándo (propongo hacerlo)? ¿Dónde (propongo hacerlo)? ¿Quién (será el encargado de ejecutar la solución)?</p>	<p>¿Qué hacen los alumnos?</p> <p>Discuten en grupos, y proponen una política pública que les parezca interesante.</p> <p>Discuten para identificar un hecho.</p> <p>Discuten para fundamentar la evaluación del hecho, según algún valor negativo. (Identifican el problema).</p> <p>Desarrollan la política pública según las preguntas planteadas por el profesor.</p>	45 minutos



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
Cierre	<p>¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos?</p> <p>¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito?</p> <p>Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación.</p>	<p>Aplicando alguna política pública propuesta por los estudiantes, el profesor identifica cómo en ésta se identifica un hecho, cómo luego se fundamenta un valor negativo, y cómo, finalmente, se propone un cambio positivo para dicha situación.</p> <p>Paralelamente, explica cómo en la medida de que el tipo de tesis se hace más complejo, se van complejizando también las habilidades cognitivas trabajadas.</p> <p>Pide a los estudiantes que identifiquen las habilidades (taxonómicamente) desarrolladas con el trabajo realizado</p> <p>Repasa habilidades trabajadas y las relaciona con cada parte del trabajo.</p>	<p>Estudiantes identifican las habilidades trabajadas (según taxonomía de Bloom), en la clase sobre tipos de tesis. Exponen desde su asiento.</p>	15 minutos



PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 7:

Asignatura: Cazadores de charlatanes. Cómo identificar las trampas del discurso.		Profesor: Jorge Albornoz Barrientos.	
Curso:	Día y bloque de clases: 90 minutos.	Fecha: Miércoles 27 de enero de 2016.	
Aprendizaje(s) Esperado(s): Estructura básica del argumento.			
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>			
- Defensa de carga probatoria, elaborando argumentos con sus palabras y luego perfeccionándolos según la estructura propuesta.			
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)			
- Elaboración y reconstrucción de sus argumentos.			
Materiales			
- Marcadores.			
- Material de apoyo:			
- Video sobre estructura básica argumental: https://www.youtube.com/watch?v=HoDQjB7Ug3o			
- Cuadro explicativo sobre el modelo argumental de Stephen Toulmin. Cuadro explicativo https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin .			
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Luego de repasar clases anteriores y de explicar brevemente la relevancia de estructurar argumentos de manera ordenada y lógica, pide a los estudiantes que elaboren un argumento sobre cualquier tema, y de manera intuitiva, es decir, de cualquier forma en que ellos consideren que debe hacerse.	
Inicio	Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala. ¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr? ¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante? Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?	¿Qué hacen los alumnos? Los estudiantes, con un tiempo máximo de 5 minutos cronometrados, elaboran su argumento, escribiéndolo en su cuaderno. Los estudiantes exponen brevemente sus argumentos, de los cuales se toma nota en la pizarra.	30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Se expone el modelo de argumentación más básico (Afirmación, evidencia y razonamiento). Esto se hace “mejorando” algún aspecto de los argumentos escritos en la pizarra, explicando con eso cada elemento. Luego de ese primer ejercicio, se pide a los estudiantes que reptan el esquema con cada uno de sus argumentos elaborados individualmente, pero en trabajo grupal de 5 personas.	¿Qué hacen los alumnos? Van resolviendo los argumentos que se encuentran en la pizarra, agregando los elementos que faltan según la estructura expuesta. Luego de este primer ejercicio se separan en grupos y comienzan a trabajar en sus argumentos.	Tiempo 45 minutos
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Pide a los alumnos que expongan un argumento por grupo, y mientras lo hacen toma notas en la pizarra y va corrigiendo errores y explicando desde ya ciertos aspectos complementarios, con la finalidad de profundizar el conocimiento al respecto. Finalmente, puede ser leyendo un periódico o con noticias en el celular (idealmente escogidas previamente), se van exponiendo distintas noticias y evidenciando cómo muchas veces un texto que pretende ser expositivo, termina argumentando, y para peor, sin respetar la estructura más básica.	¿Qué hacen los alumnos? Exponen un argumento por grupo. Exponen ejemplos que conozcan de informativos o argumentos de autoridades que no han respetado esta estructura básica.	Tiempo
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar) ¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .			Tiempo 15 minutos
Cierre				

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 8:

Asignatura: Cazadores de charlatanes. Cómo identificar las trampas del discurso.

Profesor: Jorge Albornoz Barrientos.

Curso: **Día y bloque de clases:** 90 minutos.

Fecha: Jueves 28 de enero de 2016.

Aprendizaje(s) Esperado(s): Estructura básica de la refutación.

Objetivo de la clase: *HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)*

- Identificar los elementos básicos de una refutación y comprender su relevancia para la defensa de la carga probatoria propia, debilitamiento de la contraria y utilidad en la profundización del conocimiento, refutando argumentos previamente elaborados y analizando el proceso, familiarizándose con la labor refutativa.

Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)

- Elaboración y reconstrucción de sus argumentos.

Materiales

- Marcadores.
- Material de apoyo:
 - Video sobre estructura básica argumental: <https://www.youtube.com/watch?v=HODQjB7Ug30>
 - Cuadro explicativo sobre el modelo argumental de Stephen Toulmin. [Cuadro explicativo https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin](https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin).

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Luego de repasar clases anteriores y de resaltar la importancia de la refutación para la discusión crítica y la profundización del conocimiento (y sobre todo el auto conocimiento), se solicita a los estudiantes que en grupos de 5 personas, analicen un argumento elaborado el día anterior por un grupo distinto, encontrando puntos débiles de su argumentación.	¿Qué hacen los alumnos? Los estudiantes, con un tiempo máximo de 5 minutos cronometrados, analizan el argumento contrario, y exponen desde sus asientos (por turnos) qué aspectos creen que podrían mejorar. En base a sus comentarios, se va tomando notas en la pizarra que puedan servir para orientar en la actividad siguiente.	
Inicio	Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala. ¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr? ¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante? Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?			



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Se expone un modelo de refutación en tres pasos, haciendo énfasis en cómo su estructura facilita la identificación del punto central del argumento refutado, y cómo eso debilita la teoría del caso en su conjunto. Con esos nuevos datos, se pide a los alumnos que lo apliquen a su refutación anterior.	¿Qué hacen los alumnos? En grupos y con tiempo cronometrado, identifican la estructura de refutación en 3 pasos, en su refutación elaborada previamente de manera intuitiva, la que adecúan al nuevo formato.	Tiempo
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Repaso de la clase y de la relevancia de la estructura en argumentación y refutación. Explica cómo este modelo se puede aplicar a nuestras propias creencias, y sobre todo a aquellas fundacionales de nuestros propios principios. Explica brevemente cómo la refutación ha significado cambios profundos en el desarrollo de la humanidad, y cómo da paso a la innovación y revoluciones sociales.	¿Qué hacen los alumnos? Ejemplifican revoluciones sociales, científicas, históricas, etc., que ellos conozcan. Explican cómo la refutación ha sido relevante en su vida, aplicándola principalmente al proceso de aprendizaje permanente del ser humano.	Tiempo
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .		Tiempo 15 minutos
Cierre				

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 9:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Reconstrucción argumentativa				
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>				
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos básicos de la reconstrucción de argumentos, y comprender su relevancia para la defensa de la carga probatoria propia, debilitamiento de la contraria y utilidad en la profundización del conocimiento, reconstruyendo argumentos previamente refutados y analizando el proceso, familiarizándose con la evolución intelectual mediante el debate. 				
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)				
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y reconstrucción de sus argumentos. 				
Materiales				
<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores. - Material de apoyo: - Video sobre estructura básica argumental: https://www.youtube.com/watch?v=HoDQjB7Ug3o - Cuadro explicativo sobre el modelo argumental de Stephen Toulmin. Cuadro explicativo https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin 				
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Repaso de clases anteriores y exaltación la importancia de la conclusión en un debate, se hace especial mención al status quo de la ciencia y el conocimiento en función de la etapa social y política del avance de la humanidad (principios, derechos, adelantos tecnológicos, formas de gobierno, etc.).</p> <p>Se resalta como objetivo de la clase, la capacidad de identificar el flujo argumental en un debate.</p> <p>Explicación de las funciones del debate crítico.</p>	<p>Los estudiantes, con un tiempo máximo de 5 minutos cronometrados, reflexionan sobre las diferencias entre resultados de un debate tradicional vs el debate crítico. Esos resultados se aplican tanto a la clase como a la sociedad.</p>	Tiempo 30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos? En grupos y con tiempo cronometrado, identifican el flujo del debate que han venido teniendo (en distintos días), reconstruyendo los argumentos originalmente planteados por un grupo distinto al propio.	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Se explica el recorrido o flujo de un debate, en el cual los argumentos son elaborados, refutados y reconstruidos. Se explica cómo la refutación de la refutación, reconstruye el argumento refutado. Se solicita a los alumnos que, trabajando en grupos, reconstruyan el argumento originalmente planteado.		
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.			
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos? Ejemplifican cómo paradigmas que actualmente ellos conocen (ej.: Tierra redonda, teoría heliocéntrica), han avanzado luego de ser reconstruidas las refutaciones de origen. Comentan sus apreciaciones en cuanto al ciclo de clases de argumentación, enfocadas en cómo realizar el seguimiento argumental.	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Repaso de la clase y de la relevancia de la estructura en argumentación, refutación y reconstrucción. Revisión de reconstrucciones elaboradas por los estudiantes.		
Cierre	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .			15 minutos

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 10:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Debate escrito.			
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>			
- Participación en debate práctico escrito, desarrollando pensamiento crítico e innovación.			
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)			
- Elaboración y reconstrucción de sus argumentos.			
Materiales			
- Marcadores.			
- Material de apoyo:			
- Video sobre estructura básica argumental: https://www.youtube.com/watch?v=HoDQjB7Ug3o			
- Cuadro explicativo sobre el modelo argumental de Stephen Toulmin. Cuadro explicativo https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin .			
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?
	Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala. ¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr? ¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante? Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?	Repaso de ciclo de clases anteriores, en las que los estudiantes desarrollaron las habilidades suficientes para poder realizar un debate. Se propone la dinámica de dividir el curso en dos grandes grupos, los que comienzan a desarrollar una teoría de caso sobre tesis propuesta y escogida por ellos mismos. Con esto comienza a llevarse a cabo el primer debate escrito de los estudiantes.	Separación del curso en dos grupos, los que serán contrapartes en un debate escrito. Proponen y escogen una tesis, sobre la cual comienzan a desarrollar su teoría del caso.
Inicio			Tiempo 30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
		<p>¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.</p> <p>Alumnos elaboran discursos de introducción, argumentación y refutación a sus distintas posturas, aplicando el modelo que se viene siguiendo hace días, pero esta vez resolviendo la propuesta escrita del grupo contrario. Se da libertad a los grupos de sub dividir su trabajo como ellos estimen convenientes, y a estas alturas del curso ya deben tener la capacidad de trabajar en equipo y auto motivados.</p>	<p>Los grupos determinan su estructura de trabajo, generalmente en sub grupos, y defienden su postura en el debate escrito.</p>	
Desarrollo	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos?	Tiempo
		<p>Finalizada la clase, da inicio al cierre, explicando a los alumnos la importancia del trabajo que realizaron, y cómo eso sirve de evaluación del tremendo desarrollo que han tenido en el curso. Solicita a uno de los alumnos de cada grupo que exponga la conclusión neutral de su debate.</p>	<p>Oyen y comentan las conclusiones expuestas por los miembros de cada equipo, reconociendo falencias y virtudes del trabajo realizado.</p>	
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .		15 minutos
Cierre				

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 11:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Evaluación de debate de exhibición.				
Objetivo de la clase: <i>HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)</i>				
- Aplicar los conocimientos adquiridos sobre argumentación, a través de la evaluación de un debate de exhibición.				
Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)				
- Elaboración y reconstrucción de sus argumentos.				
Materiales				
- Marcadores.				
- Material de apoyo:				
- Video sobre estructura básica argumentativa: https://www.youtube.com/watch?v=HoDQIB7Ug3o				
- Cuadro explicativo sobre el modelo argumental de Stephen Toulmin. Cuadro explicativo https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumental_de_Stephen_Toulmin .				
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala. ¿Qué? Comunicar el objetivo. ¿Qué esperamos lograr? ¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante? Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?	Repaso de ciclo de clases anteriores, en las que los estudiantes desarrollaron las habilidades suficientes para poder evaluar un debate. Presentación de la actividad, en la cual los estudiantes deberán evaluar un debate de exhibición.	Cada estudiante anota la estructura según la cual deberá evaluar el debate, decidiendo finalmente el ganador. Los estudiantes ponen especial cuidado en cómo se constituyen las teorías del caso y el flujo argumental, en función de que luego serán ellos quienes debatan bajo esa estructura.	Tiempo 30



3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos? Los estudiantes participan tomando notas de las líneas argumentales de ambas bancadas.	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Debate contra monitores invitados, haciendo especial énfasis en evidenciar y clarificar el formato de debate y las estructuras argumentales propuestas.		
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.			
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)	¿Qué hacen los alumnos? Exponen sus argumentos respecto de quién debiese ganar el debate y por qué, respondiendo preguntas que los hacen enfatizar en roles, estructura argumental, flujo del debate, etc.	Tiempo
		¿Qué hace el profesor? Finalizado el debate de exhibición, se da paso a los alumnos para que expongan su retroalimentación y decisión de equipo ganador. Se explicitan las relaciones entre lo identificado por los estudiantes y sus futuros roles, además de resaltar las habilidades que se desarrollan en el reciente debate, identificando la etapa de cada una.		
Cierre	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .			15 minutos

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 12:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Debate práctico y mejora de estilo, presentación y fundamentación.

Objetivo de la clase: *HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)*

- Profundización en conocimientos sobre definición, argumentación, refutación, y reconstrucción argumental, mediante la práctica de debates orales. Permiten desarrollar el valor de la valentía intelectual y estrategias de exposición oral, además de trabajar la tolerancia, la empatía y manejo del miedo.

Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)

- Debate de los alumnos evaluado según rúbrica.

Materiales

- Marcadores.
- Material de apoyo: retroalimentación y flujo de adjudicación del debate realizado por los estudiantes, debe estar disponible para ellos.

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Realiza una breve motivación y recordatorio de los roles, asignando 10 minutos cronometrados para que los estudiantes afinen detalles sobre su teoría del caso elaborada con anterioridad con el mismo grupo con que ahora trabajan.</p> <p>El profesor solo interviene para fortalecer roles que mediante la observación de las preparaciones identifica como débiles.</p>	<p>Trabajan en grupos de 10 a 12 personas (una bancada de debate), terminando de especificar detalles de su línea argumental y teoría del caso, haciendo preguntas directas al docente o los monitores.</p> <p>Cabe destacar que a estas alturas del curso los grupos ya trabajan solos (con sus monitores).</p>	30 minutos

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Da inicio al debate con las formalidades y explicaciones acostumbradas.	¿Qué hacen los alumnos? Alumnos debaten según el estilo acostumbrado, cumpliendo cada uno de sus roles (introducción, argumentación (x2), contra argumentación (x2), conclusión y puntos de información)	Tiempo
Desarrollo	¿Qué concepciones erróneas podrían traer los estudiantes? ¿Qué oportunidades tendrán mis estudiantes para practicar el objetivo? ¿Qué oportunidades tendrán para revisar su trabajo? Preguntas escalonadas por nivel de dificultad.			
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Profesor elabora una breve retroalimentación del debate, destacando puntos altos y evidenciando aspectos a mejorar. Se exponen breves referencias a cómo el debate (con especial énfasis en el realizado recientemente) contribuye al desarrollo de distintas habilidades. Se delibera entre los alumnos la postura a debatir al día siguiente.	¿Qué hacen los alumnos? Los estudiantes participan proponiendo tesis y votando por la que es de su preferencia.	Tiempo
Cierre	¿Qué evidencia tengo del alcance de los objetivos? ¿Qué evidencia tengo de que mis estudiantes se acercan al propósito? Estudiantes hacen feedback de la clase y autoevaluación .			

PLANIFICACIÓN CLASE A CLASE

Clase 13:

Aprendizaje(s) Esperado(s): Debate práctico y mejora de estilo, presentación y fundamentación.

Objetivo de la clase: *HCMA (Habilidad, contenidos, metodología, y actitud/valor)*

- Profundización en conocimientos sobre definición, argumentación, refutación, y reconstrucción argumental, mediante la práctica de debates orales. Permiten desarrollar el valor de la valentía intelectual y estrategias de exposición oral, además de trabajar la tolerancia, la empatía y manejo del miedo.

Indicador de Evaluación (¿Cómo verifico la comprensión de mis estudiantes?)

- Debate de los alumnos evaluado según rúbrica.

Materiales

- Marcadores.
- Material de apoyo: retroalimentación y flujo de adjudicación del debate realizado por los estudiantes, deben estar disponibles para ellos.

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?)		Tiempo
		¿Qué hace el profesor?	¿Qué hacen los alumnos?	
Inicio	<p>Haz ahora para activar los conocimientos previos y regular el ambiente de la sala.</p> <p>¿Qué? Comunicar el objetivo.</p> <p>¿Qué esperamos lograr?</p> <p>¿Para qué? ¿Cómo esta clase nos ayuda a alcanzar nuestro propósito? ¿Cómo este aprendizaje nos ayuda en la vida real/que vamos a hacer más adelante?</p> <p>Expectativas de comportamiento: ¿Cómo debería ser el ambiente para cumplir el objetivo?</p>	<p>Profesor prepara su postura respecto de la tesis que acaba de conocer (durante 15 minutos), sin intervenir en la preparación de los distintos grupos de alumnos que debatirán contra él.</p>	<p>Alumnos, luego de notificar la tesis y postura al profesor, terminan de afinar detalles sobre su teoría del caso, cumplimiento de roles y aspectos prácticos. Esto se realiza durante 15 minutos.</p>	30

3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Da inicio al debate con las formalidades y explicaciones acostumbradas.	¿Qué hacen los alumnos? Alumnos debaten según el estilo acostumbrado, cumpliendo cada uno de sus roles (introducción, argumentación (x2), conclusión y puntos de información)	Tiempo
Desarrollo	Preguntas orientadoras (guías para planificar)	Metodología (¿Cómo mis estudiantes serán protagonistas de la clase?) ¿Qué hace el profesor? Profesor elabora una breve retroalimentación del debate, destacando puntos altos y evidenciando aspectos a mejorar. Se hace especial referencia al tremendo avance que han tenido los alumnos, proponiendo afinar pequeños detalles, pero evidenciando que ya están listos para su debate de muestra. La labor fundamental del docente consiste en motivar a los alumnos y (ojalá sin que se den cuenta), entregarles ciertos tips que servirán para relajarse durante el día y afrontar su presentación con calma y seguridad. En esta oportunidad, además, realiza una breve mención al debate del día siguiente, en el cual los distintos cursos se enfrentarán entre ellos.	¿Qué hacen los alumnos? Los alumnos, ya concentrados para el debate del día siguiente, realizan preguntas sobre puntos a trabajar para fortalecer sus distintos roles. Se comprometen a investigar y trabajar durante el día, para llegar al próximo con su postura lista.	Tiempo
3 pasos	Preguntas orientadoras (guías para planificar)			
Cierre	Preguntas orientadoras (guías para planificar)			



a. Evaluación de debate grupal

En función de todo lo anterior, hemos elaborado la siguiente rúbrica, con la finalidad de que los profesores puedan aplicarla al momento de evaluar un debate entre sus estudiantes.

Rol.	INSUFICIENTE Puntaje: 0%	SUFICIENTE Puntaje: 40%	ADECUADO Puntaje: 70%	SOBRESALIENTE Puntaje: 100%
Introducción Ponderación: 20%	El contenido y los temas que abarca no son atinentes a la tesis. La definición de tesis y carga probatoria no se mencionan.	Parte del contenido y los temas que abarca no son relevantes, o faltan algunos datos según la tesis propuesta. La definición de tesis y carga probatoria se expresan deficientemente.	La introducción expresa de manera clara el tema y su contexto; explica el contenido y es relevante para la defensa de la tesis. La interpretación de la tesis definida no está expresada claramente. Se esbosan reservas a su teoría del caso.	La introducción expresa de manera clara la tesis y su teoría del caso, enmarcada en el contexto identificado. Explica la estrategia dependiente su carga probatoria, que surge de su definición e interpretación de tesis.
	Valor: 2 puntos	Valor: 3 puntos	Valor: 4.5 puntos	Valor: 6 puntos
Argumentación Ponderación: 30%	No hay argumentación según modelo propuesto. Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con la tesis definida, no son claras ni se presentan con un estándar de aceptabilidad mínimo. Las fuentes de información son muy pocas o ninguna.	Algunos argumentos esbozados se basan en suposiciones propias. Esboza la estructura de su argumentación, sin satisfacer un estándar probatorio mínimo. Explica varias ideas que tienen relación con el tema, pero deben exponerse con mayor claridad y estructura. Las fuentes de información son limitadas o poco variadas.	Elabora argumentos según el modelo propuesto, respaldando sus afirmaciones con evidencias aceptables. Una amplia mayoría de las ideas que se exponen tienen relación directa con el tema, y ésta se explica con claridad y precisión, identificando explícitamente las relaciones entre premisas. La información recopilada es actual y atinente, pero incluye algunos datos sin especificar su aceptabilidad.	Elabora sus argumentos siguiendo el modelo propuesto, explicando antecedentes extraídos de distintas evidencias cuya aceptabilidad es fundamentada. Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema, y su relación se expone explícitamente, identificando los elementos y estructura del razonamiento utilizado. Las fuentes de información son múltiples y variadas, identificando su aceptabilidad y evidenciando claramente su relación con los argumentos

				propuestos.
	Valor: 2 puntos	Valor: 3 puntos	Valor: 4,5 puntos	Valor: 6 puntos
Contra argumentación.	No logra identificar la teoría del caso de la contraparte. No diferencia entre evidencias y fuentes en la argumentación de la contraparte. No se refiere a las fuentes utilizadas por la contraparte.	Identifica la propia carga probatoria y la de la contraparte. Demuestra errores en la relación entre las evidencias utilizadas por la contraparte y su correcto respaldo. Cuestiona las fuentes con preguntas abiertas.	Demuestra debilidades en la relación entre argumentos y carga probatoria de la contraparte. Identifica los errores en la argumentación de la relación evidencia-respaldo en la argumentación de la contra parte. Cuestiona las fuentes reduciendo al absurdo y generalizando razonamientos.	Refuta y/o recusa argumentos, evidenciando cómo la contraparte queda en falta de cumplir con su carga probatoria. Identifica errores en la relación evidencia-respaldo de la contraparte, cuestionando fuentes y explicando su relevancia para la teoría del caso de la contraparte. Presentando fuentes que contradicen el caso contrario y explica por qué debilitan a la teoría del caso.
Conclusión Ponderación: 20%	Valor: 2 puntos El resumen es limitado o no lo incluyó. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión es muy pobre o no existe.	Valor: 3 puntos Termina la presentación con un resumen satisfactorio. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene alguna fluidez, evidenciando cómo influyen ciertos momentos específicos en el debate.	Valor: 4,5 puntos Termina la presentación con un claro resumen, resaltando los puntos fuertes de su argumentación y explicando los errores de la contraparte. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene fluidez, rescatando premisas concedidas por la contraparte.	Valor: 6 puntos Termina la presentación con un resumen claro, preciso y ordenado, donde incluye los puntos altos y bajos de ambas líneas argumentales, contraponiéndolas y ponderándolas en defensa de su teoría del caso. La transición entre el cuerpo de la presentación y la conclusión tiene fluidez, utilizando premisas concedidas por la contraparte o no reconstruidas para reforzar su postura y debilitar la contraria.
	Valor: 2 puntos	Valor: 3 puntos	Valor: 4,5 puntos	Valor: 6 puntos

3. Debate y argumentación como metodología de proyectos

Una de las repercusiones que ha tenido la evolución psicopedagógica en cuando a identificar la relevancia de mirar al aula no como un lugar donde los estudiantes escuchan en silencio, sino como un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes interactúan permanentemente entre ellos y con el profesor, es que surge la denominada metodología de *aula invertida*, en la medida de que se invierte la visión tradicional, pasando los estudiantes a ser los protagonistas de las acciones a realizar. Una de estas estrategias es la metodología de aprendizaje por proyectos.

En dicha dinámica, los estudiantes (idealmente en grupos) deben trabajar coordinados por el profesor, que pasa a ser un líder, un coach. Se fijan productos finales, plazos, estrategias y problemas a solucionar.

Hemos utilizado dicha metodología en nuestros cursos de pensamiento crítico de la Universidad Andrés Bello, aplicada a la argumentación de una política pública (tesis de política o género deliberativo), enfocada a solucionar un problema (que surge de la argumentación sobre la existencia de un hecho, y la argumentación de la existencia de un valor negativo que hace de ese hecho un problema) de relevancia social, lo que permite desarrollar todas las habilidades más arriba reseñadas.

A continuación, acompañamos las instrucciones y rúbrica de evaluación de dicha dinámica.

a. Rúbrica de evaluación de género deliberativo

Instrucciones:

I-. Fondo.

Elabore un video en el cual proponga una solución para un problema de relevancia nacional o internacional, cumpliendo con los siguientes indicadores de resultado:

- 1) En primer lugar, argumente (según modelo de Stephen Toulmin), el hecho que genera el problema que usted pretende solucionar (tesis de hecho o género retórico judicial).
- 2) Argumente (según modelo de Stephen Toulmin), el valor que usted asigna al hecho ya argumentado, demostrando por qué dicho hecho genera un problema (tesis de valor o género retórico epidíptico).
- 3) Elabore una política para solucionar el problema argumentado, identificando qué, cómo, cuándo, dónde, quién, según material analizado en clase (tesis de política o género retórico deliberativo).
- 4) Argumente (según modelo de Stephen Toulmin), por qué su propuesta es útil para solucionar el problema identificado.

II-. Forma:

- 1) Subir el video a Youtube, de forma tal que pueda acceder a él cualquier persona que tenga la liga (link).
- 2) Enviar el link del video, al correo electrónico:
- 3) En el video debe aparecer en todo momento, la imagen y voz de a lo menos uno de los integrantes del grupo.
- 4) En la descripción del video, inserte claramente detalladas las fuentes (y si es material *online*, también la liga *-link-* que lleve a él) utilizadas como respaldo.

III-. Modalidad del trabajo:

La modalidad del trabajo será grupal, de un mínimo de 3 miembros por equipo, y máximo 5 miembros por equipo.

IV-. Material de apoyo para elaborar el trabajo:

- 1) Video tutorial (40 minutos) sobre tipos de tesis y géneros retóricos, de libre acceso en youtube mediante la liga: https://www.youtube.com/watch?v=z0L-wH_nUDw
- 2) Video tutorial sobre estructura argumentativa de Stephen Toulmin: <https://www.youtube.com/watch?v=uNrqj9H6SIY>



- 3) Cuadro explicativo, modelo argumentativo de Stephen Toulmin:
https://www.academia.edu/17493482/Modelo_argumentativo_de_Stephen_Toulmin._Cuadro_explicativo
- 4) Manual Básico del Debatiente, MarAdentro de México A.C. Páginas 14 a 34.:
https://www.academia.edu/23207472/Manual_Básico_del_Debatiente._Mar_Adentro_A.C

V-. Evaluación y calificación

Los criterios de evaluación y calificación se acompañan en la rúbrica adjunta

Evaluación.				Indicadores de resultado.			
Tipos de tesis (géneros retóricos).	Opinión. 0% a 10%	Base. 11% a 20%	Garantía 21% a 45%	Respaldo de la base. 46% a 56%.	Respaldo de la Garantía. 56% a 70%	Reserva 71% a 85%	Calificador modal. 86% a 100%
Tesis de hecho. (judicial).	Expone una opinión, relacionada con un hecho. 0% a 5%	Identifica un hecho que da por probado. 11% a 15%	Menciona la regla de inferencia ⁵ que utiliza para concluir (tipo de razonamiento). 21% a 25%	Menciona una autoridad que respalda sus dichos. 46% a 50%.	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía. 56% a 60%	Identifica un caso problemático, el cual acepta como excepción a su conclusión. 71% a 77%	Menciona un grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 86% a 90%.
	Afirma la veracidad de un hecho (identifica tesis). 6% a 10%.	Afirma una relación de causalidad entre el hecho probado y la veracidad de su tesis. 16% a 20%	Explica la regla de inferencia utilizada, caracterizándola. 26% a 35%	Individualiza a la autoridad que respalda su base. 51% a 55%	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía, el estudio mediante el cual llega a sus conclusiones, y por qué éste es creíble. 66% a 70%	Argumenta por qué su reserva es un caso excepcional. 78% a 85%	Con base en su reserva, identifica por qué asume tal grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 91% a 100%.
			Caracteriza la regla de inferencia utilizada, y explica por qué se aplica en su argumento. 36% a 45%	Individualiza a la autoridad que respalda su base, el estudio mediante el cual llega a sus conclusiones, y por qué éste es creíble. 61% a 65%			

⁵ Sobre la regla de inferencia utilizada, puede consultarse el Manual Básico del Debatiente MarAdentro de México A.C., en el título "14. Algunos tipos de argumentos". Disponible en:

https://www.academia.edu/23207472/Manual_Básico_del_Debatiente_Mar_Adentro_A.C

Tipos de tesis (géneros retóricos).	Opinión. 0% a 10%	Base. 11% a 20%	Garantía 21% a 45%	Respaldo de la base. 46% a 56%.	Respaldo de la Garantía. 56% a 70%	Reserva 71% a 85%	Calificador modal. 86% a 100%
Tesis de valor (epidíptico).	Realiza un juicio sobre el hecho identificado. 0% a 5%	Identifica un criterio por el cual el hecho resulta problemático. 11% a 15%	Menciona la regla de inferencia que utiliza para concluir (tipo de razonamiento). 21% a 25%	Menciona una autoridad que respalda sus dichos. 46% a 50%.	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía. 56% a 60%	Identifica un caso que acepta como excepción a su conclusión. 71% a 77%	Menciona un grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 86% a 90%.
	Afirma la existencia de un problema en el hecho identificado. 6% a 10%.	Explica por qué el criterio utilizado es relevante. 16% a 20%	Explica la regla de inferencia utilizada, caracterizándola. 26% a 35%	Individualiza a la autoridad que respalda su base. 51% a 55%	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía, el estudio o razonamiento mediante el cual llega a sus conclusiones, y por qué éste es creíble. 66% a 70%	Argumenta por qué su reserva es un caso excepcional. 78% a 85%	Con base en su reserva, identifica por qué asume tal grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 91% a 100%.
			Caracteriza la regla de inferencia utilizada, y explica por qué la verificación del criterio escogido, asegura la existencia de un problema. 36% a 45%				



Tipos de tesis (géneros retóricos).	Opinión. 0% a 10%	Base. 11% a 20%	Garantía 21% a 45%	Respaldo de la base. 46% a 56%.	Respaldo de la Garantía. 56% a 70%	Reserva 71% a 85%	Calificador modal. 86% a 100%
Tesis de política. (deliberativa)	Verbaliza una acción a realizar para solucionar el problema identificado. 0% a 5%	Afirma que la acción propuesta soluciona el problema identificado. 11% a 15%	Menciona la regla de inferencia que utiliza para concluir (tipo de razonamiento) que la acción utilizada, solucionará el problema. 21% a 25%	Menciona una autoridad que respalda sus dichos. 46% a 50%.	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía. 56% a 60%	Identifica un caso en el cuál su solución podría no ser efectiva para solucionar el problema identificado. 71% a 77%	Menciona un grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 86% a 90%.
	Propone cómo debe realizarse dicha acción. 6% a 10%.	Explica cómo la acción que propone solucionará el problema. 16% a 20%	Explica la regla de inferencia utilizada, caracterizándola. 26% a 35%	Individualiza a la autoridad que respalda su base. 51% a 55%	Individualiza a la autoridad que respalda su garantía, el estudio o razonamiento mediante el cual llega a sus conclusiones, y por qué éste es creíble. 66% a 70%	Argumenta por qué su reserva es un caso excepcional. 78% a 85%	Con base en su reserva, identifica por qué asume tal grado de probabilidad de que su conclusión sea cierta. 91% a 100%.
			Caracteriza la regla de inferencia utilizada, y explica por qué éstas es utilizable en este caso. 36% a 45%	Individualiza a la autoridad que respalda su base, el estudio o razonamiento mediante el cual llega a sus conclusiones, y por qué éste es creíble. 61% a 65%			



b. Think tank compuesto por evidencias de aprendizaje

Una de las críticas que permanentemente se realizan a la labor de las universidades (pasando incluso a ser estándar de acreditación nacional e internacional), tiene que ver con la falta de responsabilidad social y vinculación con el medio. La misma crítica, ha sido realizada permanentemente a la formación académica del debatiente, y en lo particular, hemos trabajado durante años para que dicha situación cambie. Incluso, en una de tantas intervenciones (nuestras y de otros profesores mucho antes que nosotros), propusimos trabajar para que cada debate sea una instancia educativa para la sociedad toda, sobre distintos temas en los cuales cualquier estudiante que haya investigado, pueda ser un aporte a su sociedad.

Imaginemos por un momento si cada debate realizado en un torneo, fuera accesible para quien quiera informarse sobre el tema debatido. Imaginemos ahora lo mismo, en temas especializados, por ejemplo, sobre asuntos relativos a las carreras que esté cursando cada estudiante universitario que además sea debatiente.

En nuestra opinión, ni siquiera es necesario que se disponga de una detallada logística y grandes cantidades de recursos para que eso pase, ya que cada profesor que enseñe debate, por ejemplo, mediante la vía de los proyectos, podría motivar a los estudiantes para que su actividad de cierre de curso, más allá de ser una mera calificación, sea un aporte para su sociedad.

En la rúbrica acompañada, se encuentra una matriz de investigación y análisis, mediante la cual el estudiante que la siga, podrá generar un breve video explicando algún problema de contingencia social, y además proponiendo una solución. Desde este momento, dicha posibilidad la tiene, en cualquier tiempo y en cualquier lugar, el lector del presente manual.

Imaginemos, por un momento, que tal como circulan por nuestras redes sociales una serie de bromas, cadenas de amor, pornografía, etc., circulen también estas políticas públicas, con cientos y tal vez miles de jóvenes trabajando para llevar conocimiento e innovación a su sociedad, con miras a romper los círculos viciosos de autoridad existentes en ella.

Cuántas mejoras para la sociedad, cuántas revoluciones científicas, podrían surgir de una herramienta como esa



GLOSARIO

Abstracción : Capacidad que tienen los seres racionales, de generar ideas sobre aquello que no se encuentra en su contexto inmediato.

Ejemplos de abstracciones son, los conceptos, el pasado, el futuro, el bien, el mal, etc.

Análisis : Habilidad Cognitiva que permite dividir un todo para identificar sus partes y comprender las relaciones entre éstas.

Analogía : La analogía o comparación, es un método de razonamiento que se basa en encontrar similitudes entre elementos, para en función de ellos, determinar que si los elementos a comparar se parecen en algunos aspectos, es probable que también se parezcan en otros.

Argumentación : Acción de estructurar lógicamente ciertas ideas conocidas y aceptadas (premisas), con la finalidad de que con dicha estructura se puedan defender ideas hasta entonces desconocidas o no aceptadas (conclusiones).

Argumento : Conjunto de enunciados que relacionados coherentemente, dan lugar a conclusiones, y permiten defender su razonabilidad y credibilidad.

Autoridad : Entidad socialmente reconocida por su saber.

: Reconocimiento social sobre un saber relativo a un ámbito



social y de conocimiento, capaz de transmitirse de una autoridad a otra.

BAF : Bancada A Favor, o bancada afirmativa. Es la encargada de afirmar la veracidad de la tesis, pregunta, punto de vista o moción que se discute.

Generalmente, los oradores que dan inicio al debate son de esta bancada.

Bancada : En debate, equipo que debatientes que defienden la misma tesis/moción/premisa/pregunta/punto de vista.

BEC : Bancada En Contra, o Bancada negativa.

Es la encargada de contradecir a la BAF, encargándose de que ésta no sea capaz de cumplir con su carga probatoria.

Carga probatoria : Obligación de cada bancada, de defender su teoría del caso, es decir, de probar lo comprometido al momento de quedar asentadas las definiciones.

Conclusión : Es la proposición que se obtiene al relacionar coherentemente dos premisas.

Contradicción : Cualidad de dos afirmaciones que no pueden ser ambas a la vez, ya que al ser una cierta, la otra es necesariamente falsa.

Deducción : Tipo de razonamiento que permite concluir sobre un caso particular, cuando éste se encuentra incluido en una regla



general conocida.

Debate : Discusión formal. Intercambio de ideas mediante el lenguaje, con una estructura pre determinada.

Entimema : Tipo de silogismo, que tiene la particularidad de contar con una o más premisas implícitas, es decir, que no se mencionan expresamente.

Debate Competitivo : Disciplina en la cuál dos o más personas se enfrentan en una discusión reglamentada, de la cuál surge un ganador, con base en el reglamento y los principios que rijan a cada competencia.

Debate educativo : Metodología activa de enseñanza aprendizaje, mediante la cual los estudiantes aprenden y ejercitan habilidades surgidas de la argumentación y en general del análisis del discurso, basada en la confrontación de ideas a través de su materialización y especificación mediante el lenguaje.

Evaluación : Es una habilidad cognitiva superior, una forma de razonamiento basada en la analogía, en la cual se analiza un determinado objeto y se le da un valor determinado, en función de criterios de evaluación previamente establecidos.

Evaluar implica “dar valor” a algo, y ese valor, viene de la similitud entre el caso estudiado y el valor aplicado.

Habilidades cognitivas : Conjunto de operaciones y procedimientos mentales, mediante los cuales una persona puede conocer y



comprender información, para luego utilizarla y re elaborarla.

Inducción : Proceso de razonamiento en el cual se analizan casos particulares, con la finalidad de encontrar relaciones entre estos, que permitan abstraer reglas generales.

Innovación : Aplicación de la creatividad, mediante la cual se introducen cambios novedosos en un elemento determinado, con un fin específico.

Lógica La lógica es la ciencia formal que estudia las técnicas procedimientos, reglas, métodos y principios utilizados para discriminar la inferencia válida de la no válida. Es una ciencia formal porque ella atiende sólo al aspecto estructural de las inferencias sin considerar el contenido significativo de sus proposiciones componentes. La lógica estudia las inferencias y las relaciones inferenciales. (García Zarate, 2012, p. 19)

Lógica constructiva : Aquella cualidad de la lógica que permite generar nuevos conocimientos en función de relacionar conocimientos anteriores.

Lógica deconstructiva : Aquella cualidad de la lógica que permite cuestionar conclusiones en virtud de estándares de corrección, o poner en duda y demostrar la falta de credibilidad de las premisas de un silogismo.

Metacognición : Es “el conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la



información o los datos relevantes para el aprendizaje.”
(FLAVELL, J.H. 1976, p. 232)

Objetividad : Es lo relativo al objeto, aquella condición que éste tiene, de mantenerse inalterable con independencia de lo que crea el observador.

Lo objetivo es lo que es, y no lo que los sujetos crean o quieran que sea.

Paradigma : El profesor Thomas Samuel Kuhn (2004) define así a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p. 13) Se trata de una matriz de sentido, un conocimiento que converge en una certeza generalmente compartida por la comunidad científica. No es sólo una creencia, teoría o conjunto de teorías sobre algún tema, sino que va más allá, siendo una “verdad” que sirve de base para otras, y que finalmente determina la forma en que dicha comunidad científica percibe y conoce el fenómeno que estudia. Nos referimos a comunidad científica como a una comunidad de conocimiento, y no solamente a un conjunto de estudiosos de alguna de las llamadas ciencias exactas.

Pensamiento Crítico : Lo definimos como la capacidad de identificar paradigmas de base para el discurso propio o ajeno, analizarlos, comprenderlos y evaluarlos, identificando problemáticas que podrían dar paso a la innovación.

Premisa : Afirmación que forma parte del silogismo, cuya veracidad se presume para efectos de generar lógica constructiva, o se pone en duda mediante la lógica deconstructiva.

La premisa aporta la información al silogismo, sobre la cual luego se razonará con la ley de paso o regla de inferencia.

RAE : Real Academia de la Lengua Española. Es la mayor autoridad en cuanto a análisis de la lengua castellana.

Subjetividad : Lo subjetivo es lo relativo al sujeto, se refiere al fuero interno del individuo, y no necesariamente dice relación con la correcta apreciación de la realidad.

Aún cuando objetivamente las cosas no cambien, esto podría ser irrelevante para que el sujeto, *subjetivamente*, crea lo contrario.



REFERENCIAS

- Albornoz Barrientos, Jorge & Gómez Caro, Ricardo. (23 de octubre de 2013) En derecho las cosas son o no son... ¿Son o no son? Derecho, subjetividad y argumentación. *Diario Constitucional*. Recuperado de: <http://diarioconstitucional.cl/articulos/en-derecho-las-cosas-son-o-no-son-son-o-no-son-derecho-subjetividad-y-argumentacion/>
- Aristóteles (s.f). *Retórica*. [Traducido en 1998]. Madrid: Alianza Editorial.
- Atienza, Manuel. (2006). *El Derecho como argumentación*. 2a ed. Barcelona, España: Ariel Derecho.
- Atienza, Manuel (2004). *El Sentido del Derecho*. 2a ed. Barcelona, España: Editorial Ariel Derecho.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. & Utreras, S. (2011). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Bonomo, H, Mamberti, J, & Miller, J. (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo*. New York: International Debate Education Association.
- Blog Súper Mileto. Formatos de debate. Recuperado de: <http://supermiletto.blogspot.cl/2016/05/formatos-de-debate.html?q=debate+parlamentario>
- Bloom, B., et al. (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. [Traducido al español de Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals]. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Campanario, J.M. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de



las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 369-380.

Cardona, Daniel (2017). Cómo ganar campeonatos mundiales de debate en español. Talleres y capacitaciones TODI 2017. Recuperado de: https://www.academia.edu/31754932/Cómo_ganar_Campeonatos_Mundiales_de_Debate_en_Español._Daniel_Cardona_Caicedo._Talleres_y_capacitaciones_ToDI_2017..pdf

Cortés Rodas, Francisco. (2015). La Contienda entre las Ciencias y las Humanidades. *Revista "Debates" Universidad de Antioquía, Medellín*, (71).

De Conti, M. (Enero, 2013), *Fallacies selection criteria for effective debate training*, Trabajo presentado en 4th international conference on argumentation, rhetoric, debate, and the pedagogy of empowerment de Qatar National Convention Center, Qatar.

Echeverri, Paula Andrea. (2015). Perspectivas técnica y crítica del currículo en la educación superior. *Revista "Debates", Universidad de Antioquía, Medellín*, (71).

Echeverría, Rafael. (2008). *El Búho de Minerva, Introducción a la filosofía moderna*.

2a ed., Santiago de Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda.

Ertmer, Peggy A. & Newby, Timothy J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.

Flavell, J.H. *Metacognitive aspects of problem solving*, en Resnick, L.B. (ed.). *The nature of intelligence*. New Jersey, 1976.

Frola, P. & Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias*. México D.F: Centro de Investigación educativa y Capacitación Institucional.



García Zárate, Óscar Augusto. (2012). *Elementos de Lógica*, 2ª ed. Lima.

Henríquez Viñas, Miriam Lorena. (2003). Interpretación del artículo 5º inciso segundo de la Constitución Política de la República de Chile. *Revista jurídica Entheos Universidad de las Américas*, (1).

Henríquez Viñas, Miriam Lorena. (2009). *Las Fuentes Formales del Derecho*.

Santiago de Chile: Legal Publishing.

Henríquez Viñas, Miriam Lorena. (2008). Jerarquía de los tratados de derechos humanos: Análisis jurisprudencial desde el método de casos. *Estudios constitucionales*, 6(2), 73-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002008000100004>

Johnson, Steven L. (2013). *Ganar debates, una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate*. [Traducido al español de Winning debates: a guide to debating in the style of the world universities debating championships]. Nueva York: International Debate Education Association.

Gallardo, K. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*. Recuperado de:

http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.

López P., Ricardo (1998). *La creatividad*. Santiago de Chile:

Editorial universitaria.

Marafioti, Roberto (2008). «Argumentando acerca de la Argumentación.» *Anales de la educación común*, 148-158.

Marraud, Hubert J. (2014). *Breve curso de teoría de los argumentos*. Madrid:

Universidad Autónoma de Madrid.

Marraud, Hubert J. (2012). *Nuevo compendio de esquemas argumentativos*. Madrid.



Marzano, R. & Kendall, J. (200). *The new taxonomy of educational objectives*, 2^a ed., Estados Unidos: Corwin press.

Osses Bustingorry, S., Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (1), 187-197.

Paul, R. & Elder, L. *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. (2003). Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Paul, R. & Elder, L. (2005) *Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Perelman, Ch, Olbrechts-Tyteca, L. (2000). Tratado de la argumentación, la nueva retórica. [Traducido al español de *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*]. Madrid: Gredos.

Pérez Rifo, M, & Vega Alvarado, O. (2003). *Técnicas argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Perkins, D. & Blythe, T. (1994). "Putting Understanding up-front". *Educational Leadership*, 51 (5), 4-7.

Plantin, Christian. (2002). *La Argumentación*. Barcelona, España: Ariel S.A.

Salinas Salazar, M. (2015). La pedagogía incita a la compasión. *Revista "Debates" Universidad de Antioquia, Medellín*. (71).

Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. & Tamayo-Alzate, O. E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1153-1168.

Santibáñez Yáñez, C. (2016). La argumentación a la luz de la filosofía de la biología. *Revista de Filosofía*, 72.



Socrates-Tempus (s/a). Una introducción a *Tuning Educational Structures in*

Europe, La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf.

Tognato, Carlo. (2015) Reconstruir después de la guerra: Desafíos para la

Universidad Nacional y su cultura universitaria. *Revista "Debates" Universidad de Antioquia, Medellín*, (71).

Toulmin, Stephen. (2007). *Los Usos de la Argumentación*. Barcelona: Península.

Van Eemeren, Frans H. & Grootendorts, Rob. (2002). *Argumentación,*

Comunicación y Falacias, Una perspectiva pragma-dialéctica. [Traducido al español de *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*]. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2015) *Argumentation: Analysis,*

Evaluation and Presentation. Routledge, Santiago de Chile, Editorial Universidad Católica de Chile.



BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz Barrientos, Jorge, Gómez Caro, Ricardo, “*En derecho las cosas son o no son... ¿Son o no son? Derecho, subjetividad y argumentación*”, columna publicada en DiarioConstitucional. Disponible en: <http://diarioconstitucional.cl/articulos/en-derecho-las-cosas-son-o-no-son-son-o-no-son-derecho-subjetividad-y-argumentacion/>
- Aristóteles, *Retórica*, Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé, Alianza Editorial, Madrid, 1998, pp. 94-95.
- Atienza, Manuel, *El Derecho como argumentación*, 2da edición, Ariel Derecho, 2006, Barcelona, España.
- Atienza, Manuel. *El Sentido del Derecho*. 2da Edición. Barcelona: Editorial Ariel Derecho, 2004.
- Beas, Josefina; Santa Cruz, Josefina; Thomsen Paulina y Utreras, Soledad: *Enseñar a pensar para aprender mejor*, Ediciones UC, Santiago de Chile, 2011, p. 9.
- Bloom, B., et al. *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales : manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del Profesor Antonio F. Salomía. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D). 1971.
- Campanario, Juan Miguel, *El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*, en *Enseñanza de las ciencias*, 2000, 18 (3), 369-380.
- Cortés Rodas, Francisco, *La Contienda entre las Ciencias y las Humanidades*, Revista “Debates” N°71, Universidad de Antioquía, Medellín, Mayo-Agosto, 2015.



- De Conti, Manuele, *Fallacies selection criteria for effective debate training*, Edited by: Abdel Latif Sellami, ISBN 978-99921-95-34-5, disponible en: <http://d2ivco2mxiw5i2.cloudfront.net/app/media/5215>, p. 204.
- Echeverri, Paula Andrea, *Perspectivas técnica y crítica del currículo en la educación superior*, Revista “Debates” N°71, Universidad de Antioquía, Medellín, Mayo-Agosto, 2015.
- Echeverría, Rafael, “*El Búho de Minerva, Introducción a la filosofía moderna.*”, Edit.: Comunicaciones Noroeste Ltda., 2da edición, año 2008, Santiago de Chile.
- Ertmer, Peggy A., Newby, Timothy J., Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción, en *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), 50-72.
- Ertmer, Peggy A., Newby, Timothy J.,(1993) Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción, en *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Flavell, J.H. *Metacognitive aspects if problema solving*, en Resnick, L.B. (ed.). *The nature of intelligence*. New Jersey, 1976.
- Frola, Patricia, Velásquez, Jesús, (2011) *Estrategias didácticas por competencias*, Centro de Investigación educativa y Capacitación Institucional S.C., México D.F.
- García Zárate, Óscar Augusto, *Elementos de Lógica*, segunda edición, Lima, 2012.
- Henríquez Viñas, Miriam Lorena, “*Interpretación del artículo 5º inciso segundo de la Constitución Política de la República de Chile*”, revista jurídica *Entheos*, nro. 1, Universidad de las Américas, Santiago de Chile, año 2003.
- Henríquez Viñas, Miriam Lorena, “*Las Fuentes Formales del Derecho*”, edit. Legal Publishing, Santiago de Chile, (2009).



- Henríquez Viñas, Miriam Lorena. (2008). Jerarquía de los tratados de derechos humanos: Análisis jurisprudencial desde el método de casos. *Estudios constitucionales*, 6(2), 73-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002008000100004>
- Johnson, Steven L. Ganar debates, una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate, Traducción de Juan M., Mamberti, International Debate Education Association, 2013.
- Katherina Edith Gallardo Córdova, Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall. Sept. 2009.
- Marafioti, Roberto. «Argumentando acerca de la Argumentación .» *Anales de la educación común* , 2007: 148-158.
- Marraud, Hubert J., *Breve curso de teoría de los argumentos*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, Julio de 2014.
- Marzano, Robert J., Kendall, John S., *The new taxonomy of educational objectives, second edition*, Corwin press, United States of America, 2007.
- Osses Bustingorry, Sonia, Jaramillo Mora, Sandra, Metacognición: UN camino para aprender a aprender, Estudios pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197, 2008.
- Paul, Richard, Elder, Linda, La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003.
- Paul, Richard, Elder, Linda: “*Estandares de Competencias para el Pensamiento Crítico*”. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perelman, Ch, Olbrechts-Tyteca, L, Tratado de la argumentación, la nueva retórica, traducción española de Julia Sevilla Muñoz, Edit. Gredos, Madrid, año 2000, p. 120.
- Perelman, Ch, Olbrechts-Tyteca, L, *Tratado de la argumentación, la nueva retórica*, traducción española de Julia Sevilla Muñoz, Edit. Gredos, Madrid, año 2000.
- Pérez Rifo, Mónica, Vega Alvarado, Olly, *Técnicas argumentativas*, ediciones universidad católica de Chile, Santiago de Chile, 2003.



- Perkins, D. y Blythe, T. (1994) “*Putting Understanding up-front*”. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7.
- Plantin, Christian. *La Argumentación*, Edit. Ariel S.A., Barcelona, España, Año 2002.
- Richard Paul, Elder, Linda: “Estandares de Competencias para el Pensamiento Crítico”. Fundación para el Pensamiento Crítico., pp. 10. (https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf).
- Salinas Salazar, Marta, “La pedagogía incita a la compasión” (Medellín, Revista “Debates” N°71, Universidad de Antioquía, Mayo-Agosto, 2015).
- Salinas Salazar, Marta, *La pedagogía incita a la compasión*, Revista “Debates” N°71, Universidad de Antioquía, Medellín, Mayo-Agosto, 2015.
- Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. & Tamayo-Alzate, O. E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1153-1168.
- Santibáñez Yáñez Cristián, *La argumentación a la luz de la filosofía de la biología*, Revista de Filosofía, Volumen 72 (2016).
- Socrates-Tempus, s/a, Una introducción a *Tuning Educational Structures in Europe*, La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.
- Tognato, Carlo, *Reconstruir después de la guerra: Desafíos para la Universidad Nacional y su cultura universitaria*, Revista “Debates” N°71, Universidad de Antioquía, Medellín, Mayo-Agosto, 2015.
- Toulmin, Stephen. *Los Usos de la Argumentación*, Barcelona: Península, 2007.
- Van Eemeren, Frans H., Grootendorst, Rob, *Argumentación, Comunicación y Falacias, Una perspectiva pragma-dialéctica*, Ediciones Universidad Católica de Chile, traducción de Celso López y Ana María Vicuña, Santiago de Chile, enero de 2002.
- Van Eemeren, Franz, Rob Grootendorst, and Francisca Snoeck. *Argumentation: Analysis, Evaluation and Presentation*. Routledge, 2015.



SOBRE EL AUTOR

JORGE ALBORNOZ BARRIENTOS.

- Licenciado en ciencias Jurídicas, de la Universidad Andrés Bello (UNAB-Chile).
- Abogado.
- Diplomado en diseño curricular y metodología de los aprendizajes. UNAB-Chile.
- Candidato a Magíster en desarrollo curricular y proyectos educativos, UNAB-Chile.
- Ha dictado cursos, talleres, ponencias y seminarios, en Argentina, Perú, Colombia, España, Panamá, México, Brasil, Uruguay y Chile.
- Profesor titular de las cátedras de “Pensamiento crítico” y “Técnicas para discutir mejor”. UNAB-Chile.
- Ha sido profesor ayudante para las cátedras de Derecho Penal y Derechos Fundamentales. UNAB-Chile.
- Ha sido ayudante investigador para las cátedras de Derechos fundamentales e Historia del Derecho. UNAB-Chile.
- Ha sido profesor y capitán de distintos equipos de debate, desde el año 2010. Entre otros, obteniendo el campeonato mundial de debate escolar en español, organizado en el contexto del Foro Internacional de Debate en Español (FIDE), el año 2013, en Irapuato, estado de Guanajuato, México.
- Tiene a su haber más de una decena de publicaciones, en los ámbitos de derechos fundamentales, derecho penal, derechos del consumidor, derecho procesal penal, debate, argumentación, y participación juvenil.
- Co Autor del Manual Básico del Debatiente, editado y publicado por Mar Adentro de México A.C., y ha publicado en Chile, Colombia, México y Francia.
- Co autor del taller: Paradigmas y premisas plausibles en debate competitivo. CMUDE, Bogotá, Colombia 2016.
- Profesor de los talleres: Debate y educación del S.XXI (U. De Palermo, Buenos Aires, Argentina); Carga de la prueba en debate competitivo



(CMUDE, Córdoba, España); Definiciones en debate competitivo: problemas y estrategias (CMUDE, Bogotá, Colombia); Esquema argumentativo de Stephen Toulmin, reservas y probabilidad (CMUDE México); Lógica y argumentación para el análisis de paradigmas actuales (Días de Debate, Buenos Aires, Argentina); Introducción a la lógica y la argumentación (EIDE, Trelew, Argentina)

- Profesor de los cursos para docentes: Debate como metodología activa de enseñanza aprendizaje para el S.XXI, y Debate, Argumentación y Desarrollo de competencias.
- Profesor del seminario: Debate: ¿Destreza o técnica? (JUD-USMA), Ciudad de Panamá, Panamá, 2014.
- Director académico del Torneo de Debate Universitario TODI, 2016 y 2017, y miembro del comité académico TODI 2015, Lima, Perú.
- Organizador y Jefe de adjudicación del torneo de debate: “Desde las aulas” representando a la ONG INCIDE, Soacha, Colombia, 2015.
- Juez de debate:
 - o CMUDE: Chile 2012, México 2014, Colombia 2015 y España 2016.
 - o Torneo Panamericano de debate, Jamaica 2016.
 - o TODI 2015 a 2017, Lima, Perú.
 - o Torneos Interescolares de Litigación UNAB, 2012 a 2016, Santiago de Chile.
 - o Torneo de Debate Escrito, Universidad Autónoma de Madrid, 2015 y 2016.
 - o Liga metropolitana de debate Universitario 2012 a 2015.
 - o Concurso estatal de debate político juvenil, Jalisco, México, 2014.
 - o Campeonato mundial escolar de debate Karl Popper, FIDE 2013.
- Segundo lugar, representando a Chile, en la Copa de Naciones llevada a cabo en CMUDE México, 2014.
- Actualmente realizando las siguientes investigaciones:
 - o Tipos de tesis en debate competitivo: estudios de los géneros retóricos para el desarrollo de competencias metacognitivas.
- En el año 2016, expuso en el VI Congreso nacional de pedagogía universitaria y didáctica del derecho (Universidad de Chile, septiembre), el III Congreso internacional de pedagogía universitaria y didáctica del derecho (Universidad de Buenos Aires, octubre), y las XXX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del derecho, “Derecho, política y educación” (Universidad de Buenos Aires, noviembre) con ponencias relativas a la utilización del debate como metodología activa de enseñanza aprendizaje para la formación del abogado.



SOBRE LOS COLABORADORES PARA ESTE MANUAL

BERNARDITA GAETE CATALÁN.

- Estudiante becaria, cursando cuarto año de la carrera de derecho en la Universidad de los Andes Chile.
- Profesora ayudante en la cátedra de Derecho Constitucional del profesor Miguel Ángel Fernández y ayudante de investigación para él mismo profesor en el estudio jurídico CW&c
- Capitana y debatiente de la Sociedad de debate de la Universidad de los Andes desde el año 2015.
- Primer lugar en el Campeonato Mundial Escolar de Debate Karl Popper, FIDE-IDEA, realizado en la ciudad de Irapuato, Estado de Guanajuato, México, en el año 2013, obteniendo además el reconocimiento como tercer Mejor Orador en la modalidad de equipos mixtos de dicho Foro.
- Primer lugar en el campeonato realizado por la Escuela Internacional de Debate en Español, realizado el año 2014 en Trelew, Argentina.
- Profesora titular del taller de debate en la Escuela Héroe Arturo Pérez Canto de la comuna de Recoleta, Santiago el año 2014.
- Ayudante del profesor y abogado, Jorge Albornoz Barrientos en la cátedra de “Pensamiento Crítico” y “Técnicas para discutir mejor”, en la Universidad Nacional Andrés Bello de Chile.
- Profesora ayudante de los cursos de Argumentación, Debate y Pensamiento Crítico, del profesor Jorge Albornoz Barrientos en el colegio Arturo Alessandri Palma.
- Desde el año 2014 se ha desempeñado como jurado en diversas competencias e interescolares de debate realizadas en Chile.



CAMILO ROJAS CASTILLO

- Ayudante del profesor y abogado Jorge Albornoz Barrientos en la cátedra de "Pensamiento crítico" y "Técnicas para discutir mejor" en la Universidad Nacional Andrés Bello.
- Ayudante del profesor y abogado Jorge Albornoz Barrientos en el curso de verano "Cazadores de Charlatanes" para la Fundación Consejo de Curso.
- Estudiante becado de la carrera "Licenciatura en ciencias jurídicas y sociales" en la Universidad de Chile.
- Ayudante ad honorem del profesor Jakob Stagl en la Cátedra "Introducción al Derecho" en la Universidad de Chile.
- Obtuvo el título de Mejor Orador en el XIII Torneo Interescolar de Debate organizado por la Universidad Nacional Andrés Bello el año 2015.
- Obtuvo el título de Mejor Orador en la Segunda Liga Escolar de Debate organizada por el Liceo 7 de Providencia. Año 2015.
- Obtuvo el título de Mejor Orador en el Primer Torneo de Debate Escolar organizado por la DIBAM, año 2015, oportunidad en la que además con el equipo de Liceo Arturo Alessandri Palma, se adjudicó el Primer lugar de la competencia.
- Obtuvo el título de Mejor Orador en el "Primer Torneo interescolar de Debate de la comuna de Recoleta". Año 2014.
- Obtuvo el primer lugar en el Torneo de Debate escolar organizado por el Colegio Cumbres Masculino. Año 2015.



JESÚS BAENA CRIADO.

- Formador de Retórica y Oratoria en la Universidad de Málaga y en el Colegio Mayor Hernando Colón de la Universidad de Sevilla.
- Miembro del cuerpo docente de la Fundación General de la Universidad de Málaga también como formador de Retórica y Oratoria durante la temporada de invierno.
- Ha participado en diferentes congresos, sirviendo como ejemplo el Congreso Internacional de Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015) o el Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y Desarrollo Social;
- Ha participado en conferencias, como las impartidas en los Grados de Administración y Gestión Pública (Comunicación Institucional), Grado de Publicidad (Comunicación Política) o Grado de Derecho (Comunicación Jurídica) y también en la programación de webinarios de la Fundación Activa-t sobre el lenguaje no verbal para los chicos que participan en sus competiciones, desde la Liga de Debate BBVA a las competiciones de oradores.
- Juez en diferentes torneos (I Torneo Nacional de la Universitat de Barcelona o Torneo Nacional Tres Culturas, entre otros).
- Director del Torneo Internacional de Debate Académico de Málaga.
- Como debatiente, ha sido campeón en el I Torneo Nacional Séneca y Mejor Orador en la quinta edición del torneo del mismo nombre, entre otras.
- Dentro de sus principales intereses, se encuentra lograr la mejora de la experiencia comunicativa y crítica, como forma de compartir con los demás para mejorar nuestro entorno y nuestras propias vidas.



MÓNICA L. CRESPO CHANIS.

- Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas, graduada de la Universidad Católica Santa María la Antigua en Panamá.
- Actualmente ejerce el cargo de Asistente Ejecutiva de la Ministra de Gobierno de la República de Panamá.
- Miembro Fundadora de las Asociación Panameña de Debate (ASPADE), y actual Vice-Presidenta.
- Secretaria General del Primer Campeonato Nacional de Debate en Panamá, 2015, primera competencia de debate exclusivamente de estudiantes universitarios en Panamá.
- Junta Directiva de la asociación estudiantil Jóvenes Unidos por el Diálogo (JUD). Como miembro activo de esta asociación,
- Parte de la primera delegación panameña en asistir al Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español (CMUDE) 2014,
- Parte del equipo subcampeón del Torneo Reina Isabel de España, Madrid, 2015
- Parte de la primera delegación panameña en asistir a *World Universities Debating Championship* (WUDC) 2016.
- Participó del IV Foro de Jóvenes de las Américas de la VII Cumbre de las Américas, en el Debate por la Educación.



RAFAEL LÓPEZ LÓPEZ.

- Alumno de octavo semestre del Instituto Tecnológico Autónomo de México en la licenciatura de Ciencia Política.
- Debatiente desde el año 2005.
- En los torneos que se han realizado en el último año ha participado como juez,.
- Imparte el taller de pragmatialéctica con duración de 8 semanas en el Instituto Tecnológico Autónomo de México, por parte de Debate ITAM.
- Imparte el taller de argumentación y debate con duración de 12 semanas en el Instituto Tecnológico Autónomo de México por parte de Debate ITAM.
- Presidente de Debate ITAM (2016-2017)
- Vice campeón del Campeonato Nacional y undécimo mejor orador del Campeonato Nacional Mexicano de Debate 2015.
- Asesor del equipo subcampeón nacional IMEF ITAM universitario 2016
- Líder por parte de la Ciudad de México en el torneo L.Í.D.E.R.E.S. 2.0 MX
- Juez en el torneo de L.Í.D.E.R.E.S. 2.0 MX



XIMENA DONOSO ROCHABRUNT.

- Estudiante becaria, cursando cuarto año de la carrera de Derecho, Universidad de Chile (Uchile).
- Miembro del Equipo organizador del 2° Interescolar de Debate de la Universidad de Chile;
- Coordinadora del Programa de Acompañamiento Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, enfocado a coordinar tutores que brinden acompañamiento académico a estudiantes universitarios, profundizando en metodologías activas de aprendizaje, elaboración de planificaciones de clases y manejo de grupos en el aula, además de desempeñar el rol de Tutora Integral Par.
- Profesora Ayudante para las cátedras de Derecho Administrativo, Introducción al Derecho e Historia del Derecho, y para la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.
- Ha sido Vicedirectora de Talleres y Capacitaciones en el Torneo Internacional Interuniversitario (TODI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ha sido miembro de sociedades de debate a nivel escolar y universitario, participado como debatiente en distintos torneos nacionales e internacionales.
- Ha sido capitana y profesora de debate, argumentación y pensamiento crítico en colegios con alto índice de vulnerabilidad social y jueza de distintos torneos de debate en Chile.
- Ha realizado investigaciones y expuesto en III Encuentro Nacional de Tutores Pares, organizado por la Universidad Austral, U. Católica del Bío Bío y U. de Santiago, con el patrocinio de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior y el Ministerio de Educación.
 - o Autora del trabajo en formato poster: “Debate: Método de Aprendizaje Activo e Inclusivo en el Aula”.





Ambos son estudiantes de 1er año de la carrera de derecho, UNAB, y Han sido miembros de la Sociedad de Debate del Liceo Arturo Alessandri Palma, con la cual participaron en más de una decena de torneos obteniendo reconocimientos en la mayoría de ellos, entre los que destacan los primeros lugares de los torneos organizados por el Museo Benjamín Vicuña Mackenna, el Colegio Cumbres Masculino y el Liceo Paulina Von Mallinkrodt.

Vicente, además, ha sido colaborador de cátedra e investigación para el profesor Jorge Albornoz Barrientos.