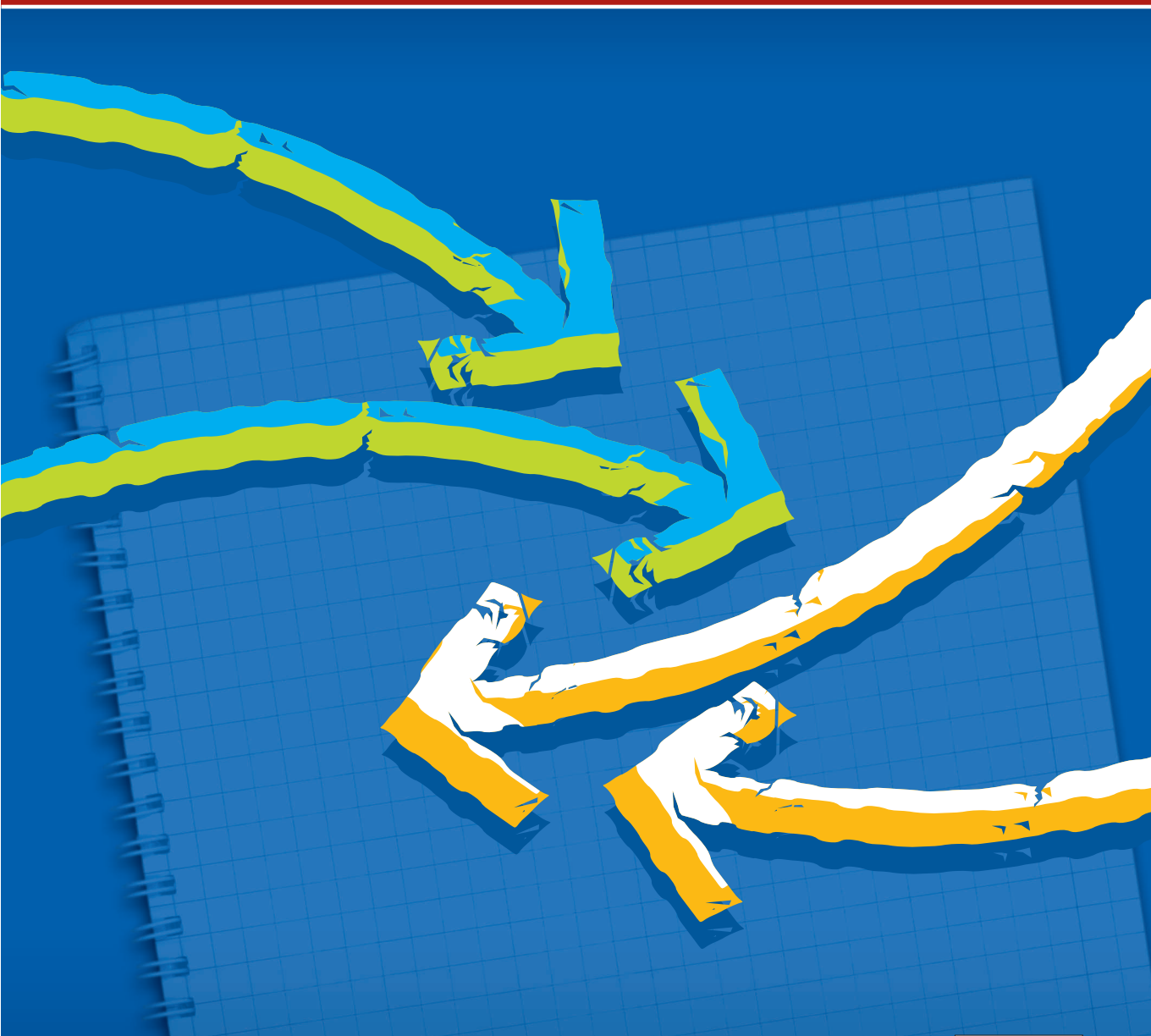


DEBATES ESTUDIANTILES



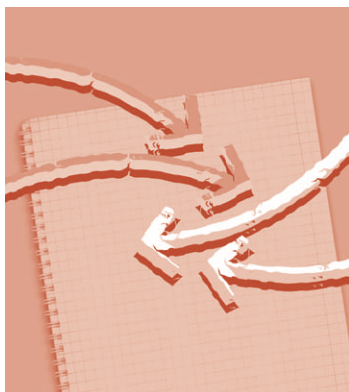
▶ **MANUAL DE APOYO A LA DOCENCIA**

Publicaciones de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad

- **“Criterios para una Política de Transversalidad”**. MINEDUC. 2ª Edición. 2003.
- **“Política de Convivencia Escolar”**. MINEDUC. 2ª Edición. 2003.
- **“¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula?”.** Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC. 2ª Edición. 2003.
- **“Calidad de la Educación y Calidad de la Convivencia Escolar”**. MINEDUC – OEI. 2003.
- **“Orientaciones Metodológicas para la Reformulación de Reglamentos de Convivencia Escolar”**. MINEDUC. 2003.
- **“Estándares de Calidad de la Convivencia Escolar”**. MINEDUC. 2003.
- **“Prevención de Riesgos para Profesores de Enseñanza Básica”**. MINEDUC. 2003.
- **Cartilla: “Educación de Tránsito, una actividad entretenida al aire libre. Validación de una experiencia educativa”**. MINEDUC. 2003.
- **Cartilla: “La Semana de Seguridad de Tránsito. Actividades Pedagógicas”**. MINEDUC. 2003.
- **“Crecer en Familia. Fortalecimiento de Roles Parentales”**. MINEDUC. 2ª Edición. 2003.
- **“Educación en Derechos Humanos. Experiencias pedagógicas en establecimientos educacionales”**. Fundación Ideas. MINEDUC. 2003.
- **“Estrategias de Educación Ambiental en el marco de los Objetivos Fundamentales Transversales”**. Bosqueduca. Fondo de las Américas. MINEDUC. 2003.
- **“Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educacional”**. MINEDUC. 2002.
- **“Jornadas de Análisis de Profesores Jefes y su Rol en la Reforma Educacional”**. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC. 2002.
- **“Manual de Seguridad Escolar”**. MINEDUC. 2002.
- **“Set de Cartillas de Seguridad Escolar con tema asociado”**. MINEDUC. 2002.
- **“Educar para transitar en el espacio público en el marco de los Objetivos Fundamentales Transversales 1º Ciclo de Enseñanza Básica”**. MINEDUC. 2002.
- **“Rol y Función del Profesor Jefe en la Reforma Educativa”**. MINEDUC. 3ª edición. 2002.
- **“Oportunidades para la Educación en Sexualidad en el Nuevo Currículum”**. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC. 2002.
- **“Comités de Convivencia Escolar Democrática”**. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. MINEDUC. 2002.
- **“Política de Educación en Sexualidad”**. MINEDUC. 2001.
- **Cartillas para “Profesores y Profesoras”, “Directivos”, “Alumnas y Alumnos”, “Madres, Padres y Apoderados”, Política de Educación en Sexualidad**. MINEDUC. 2001.
- **“Derecho a la Educación y Convivencia Escolar - Conclusiones y Compromisos”**. MINEDUC. 2001.
- **“Compendio de Asignatura Juvenil”**. CIDPA - MINEDUC. 2001.
- **Libro del Alumno/a “Asignatura Juvenil Enseñanza Media”**. CDPA - MINEDUC. 2001.
- **“Diez Recomendaciones para una Escuela donde Todos Aprenden”**. MINEDUC. 2001.
- **“Cartilla: Profesores Jefes y Familia”**. MINEDUC. 2001.
- **“Contenidos de Prevención del Consumo de Drogas en el Marco Curricular”**. CONACE - MINEDUC. 2001.
- **“Profesores Jefes y Familia”**. MINEDUC. 2001.
- **“Cartilla: Resolución de Conflictos”**. MINEDUC. 2000.

DEBATES ESTUDIANTILES

Manual de Apoyo a la Docencia



Debates Estudiantiles, Manual de Apoyo a la Docencia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Unidad de Apoyo a la Transversalidad

René Donoso Sereño
Jefe, Unidad de Apoyo a la Transversalidad

Autores:

Claudio Fuentes Bravo, Universidad Diego Portales
Paulina Chávez Ibarra, Universidad Diego Portales
Valeska Carbonell Montoya, Unidad de Apoyo a la Transversalidad
Jaime Coquelet Figueroa, Unidad de Apoyo a la Transversalidad

www.mineduc.cl

© Ministerio de Educación, 2004
Todos los derechos reservados
Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente

Registro de Propiedad Intelectual, Inscripción N° 139520

I.S.B.N. 956-292-090-9

Diseño: Duográfica

Impresión: Gráfica Imprecom Ltda.

Mayo, 2004

Publicación de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad
Ministerio de Educación
República de Chile
Alameda 1371, Santiago
Fono: 390 41 52 / Fax: 380 03 76

PRESENTACIÓN	4
---------------------	---

INTRODUCCIÓN	6
---------------------	---

CAPÍTULO 1: LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES SE FORTALECEN A TRAVÉS DEL DEBATE	11
--	----

CAPÍTULO 2: ¿QUÉ ES EL DEBATE?	17
1. Acercándose a una definición	17
2. El Debate: Un Tipo Particular de Oposición Dialógica	21
3. Formatos más conocidos de Debate	22
3.1. Debate Parlamentario	23
3.2. Debate de Proyectos	24
3.3. Litigación Oral	26

CAPÍTULO 3: ¿QUÉ DEBATIR?: LA PROPOSICIÓN DE DEBATE	29
1. Contextualización	29
2. Preguntas que debemos evitar en el Debate	30
3. El sentido de la Pregunta o Proposición de Debate	32
4. Construcción de una Proposición de Debate	33
5. Estructura de una Proposición de Debate	35
5.1. Indicadores Modales	36
5.2. Intención Comunicativa	39
5.3. Tema	41
5.4. Contexto	41
6. Ejemplos de Proposiciones de Debate	42

CAPÍTULO 4: ¿CÓMO INVESTIGAR PARA UN DEBATE?	45
1. Consideraciones Generales	45
2. Dónde investigar	46
3. Cómo guiar la investigación	47
4. El informe de investigación	47
5. Fuentes de investigación en Internet	48

CAPÍTULO 5: CONDICIONES PREPARATORIAS PARA ARGUMENTAR EN UN DEBATE	51
1. Contextualización	51
2. Condiciones Preparatorias del Debatiente	52
2.1. Primera Condición del Debatiente: Saber escuchar críticamente	52
2.2. Segunda Condición del Debatiente: Saber redactar un discurso oral argumentativo	54
2.3. Tercera Condición del Debatiente: Saber enfrentar la ansiedad en un Debate	56

CAPÍTULO 6: ARGUMENTACIÓN	57
1. Contextualización	57
2. El Modelo de Stephen Toulmin aplicado a la producción del Discurso Argumentativo	58
2.1. Elementos de cualquier Argumento	59
2.2. Ejemplos y Ejercicios	62

CAPÍTULO 7: LOS CAMPOS ARGUMENTATIVOS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	65
1. Fundamentación	65
2. Taller I: Campo Argumentativo Legal	67
3. Taller II: Campo Argumentativo Científico	71
4. Taller III: Campo Argumentativo Artístico	74
5. Taller IV: Campo Argumentativo Administrativo	77
6. Taller V: Campo Argumentativo Ético	81
7. Síntesis: Itinerario ideal para preparar la argumentación en un Debate	83

CAPÍTULO 8: LA EVALUACIÓN DEL DEBATE	85
1. Aspectos Generales	85
2. Formatos de Evaluación	87
3. Características de las Planillas de Evaluación para el TIND	89
4. Pauta de Evaluación TIND (competencias y criterios)	92
5. Comentarios y recomendaciones para cada ítem de la Pauta de Evaluación	97

CAPÍTULO 9: ¿CÓMO ORGANIZAR UN DEBATE?	107
1. Invitación al Docente	107
2. Organizando un Debate Parlamentario	108
3. Propuesta Didáctica	113

BIBLIOGRAFÍA	115
---------------------	-----

Presentación

La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana. Esta misión cobra cada día mayor importancia ya que la vida social está en permanente transformación, y por tanto, las formas de participación ciudadana varían y se hacen diversas, verificadas en distintos ámbitos sociales, políticos, culturales, económicos, comunitarios, locales, nacionales, regionales e internacionales.

La sociedad chilena requiere de ciudadanos y ciudadanas con habilidades, destrezas y conocimientos que le permitan integrarse al quehacer social para aportar en él, desarrollando las tareas y labores requeridas, y al mismo tiempo aportar a su dinámica de transformación. En el ámbito político, el ejercicio de la ciudadanía debe ser esencialmente participativo y responsable, asumiendo los desafíos de superación de la pobreza y de integración con otros, en contexto de globalización.

La educación asume este desafío e incluye en el currículum escolar, a través de los distintos Subsectores de Aprendizaje, de los Objetivos Fundamentales Transversales y por medio de las diversas actividades y acciones que los establecimientos educacionales realizan, en vista a fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes.

De este modo la educación para el ejercicio de la ciudadanía es una misión de la comunidad educativa. La comunidad escolar, a través del desarrollo de su proyecto educativo, como espacio para la formación ciudadana, donde se plasma el ideal de hombre y mujer que queremos formar, en el que nuestros estudiantes dan sus primeros pasos de aprendizaje de la vida en común, con los derechos y responsabilidades que les están implicados.

En las escuelas y liceos se conocen y ejercita la participación; se conoce y vivencian, la democracia, el ejercicio de los Derechos Humanos, la tolerancia y el respeto. En la escuela y el liceo, los estudiantes reconocen su identidad nacional e internacional, sus roles sociales, sus responsabilidades personales, sociales e institucionales, aprende a respetar y a generar las leyes y las normas que regulan nuestra convivencia.

La formación ciudadana es una dimensión del desarrollo de las personas, y ésta se hace presente en el proceso educativo en el que van participando nuestros estudiantes. Cada uno de los sectores de aprendizaje del currículum son una oportunidad de ir aprendiendo, conociendo, realizando distintas actividades que le permitan ir desarrollando sus habilidades, destrezas y capacidades para ejercer de modo responsable su participación en sociedad.

El presente libro, pretende promover el desarrollo del debate, en estudiantes a partir del trabajo con sus docentes, como un *“medio para exponer nuestros puntos de vista con fundamento y como una forma efectiva de intercambio con los argumentos de los otros, esto no sólo como una forma de desarrollar nuestras competencias lingüísticas, sino como una forma de favorecer el desarrollo de actitudes de seguridad y de confianza en nosotros mismos, de consideración y de respeto por las posiciones o puntos de vista que sustentan otros, de capacidades para sostener y defender los nuestros, con fundamentos y no de manera caprichosa o arbitraria y de aceptar modificarlos cuando los argumentos de los otros son efectivamente convincentes, así como de no dejarnos influir por ello cuando responden a intenciones o posiciones que no compartimos”*¹.

En una sociedad en la que el debate, se instala como práctica permanente, en que la confrontación de argumentos es parte fundamental de la construcción social, en que el diálogo nos aparece como la única forma para resolver nuestras diferencias, estaremos aportando a una sociedad más democrática y para todos.

René Donoso Sereño

Jefe

Unidad de Apoyo a la Transversalidad

¹ Ministerio de Educación (2000), Programa de Estudio Lengua Castellana y Comunicación, Tercero Medio, página 26.

Introducción

***Una vez oí desde la habitación vecina, exclamar a un niño que se angustiaba en la oscuridad;
“Tía, háblame, tengo miedo”.
“Pero, ¿de qué te sirve, si no puedes verme?”
Y respondió el niño: “Hay más luz cuando alguien habla”***

Sigmund Freud, 1916

Este Manual es fruto de las maravillosas huellas dejadas por el primer Torneo Interescolar de Debate Metropolitano realizado con 1500 jóvenes de Enseñanza Media de Establecimientos Subvencionados entre los meses de Agosto y Noviembre del 2002, evento que fue a su vez fruto de la constatación de una carencia tradicional en nuestro país, a saber, el déficit en las competencias comunicacionales. Sin embargo, a poco andar nos dimos cuenta que el debate movilizaba mucho más que ciertas habilidades argumentativas o cognitivas; mejorando, por ejemplo, las relaciones cotidianas en las comunidades educativas entre docentes y estudiantes, la identificación de estos jóvenes ciudadanos a sus establecimientos educacionales y el fuerte compromiso con la reflexión de problemáticas que atraviesan nuestra realidad nacional, la autoestima tanto de docentes como de estudiantes, el cariño y pasión por la palabra que, en su intercambio, posibilita procesos de construcción de sentido tanto de la realidad externa como propia, entre otros grandes logros.

En el inicio de la historia de los Torneos de Debate en Chile existía bastante desconocimiento de los procesos pedagógicos presentes en la experiencia del debate y desde la academia, tal vez por el mismo motivo se criticó ácidamente esta actividad.

Pero es a partir del año 2001 cuando ocurren tres hechos clave para el desarrollo definitivo del debate como praxis pedagógica.

- La Universidad Diego Portales conciente de su liderazgo en la materia se preocupa de integrar la *Sociedad de Debate* que había sido fundada en 1994 al resto del quehacer académico de su Casa de Estudios. Se sistematizan los cursos de comunicación oral y argumentación, que son dictados por docentes de la Sociedad de Debates al resto de las facultades.
- Autoridades del Ministerio de Educación asisten a la final del Torneo de Debates de la Universidad Diego Portales del año 2001, apreciando la potencia educativa de la actividad y la oportunidad que significaría extender esta práctica al resto de los estudiantes del país. En tal sentido le solicitan a la Sociedad de Debates, desarrollar el Torneo Interescolar Metropolitano de Debates durante el 2002 para todos los establecimientos subvencionados de la Región Metropolitana.
- El Ministerio de Educación, preocupado por la formación de los estudiantes y la vinculación de estos con el quehacer nacional, elabora un Plan de Formación Ciudadana que permita

abordar las distintas dimensiones de desarrollo de los estudiantes, en perspectiva de construir una sociedad más democrática, participativa, tolerante y responsable. Así, los Debates Estudiantiles pasan a ser parte de un proceso, en que docentes y estudiantes, adquieran mejores y mayores competencias para la vida en democracia.

Es importante destacar, que el convenio que finalmente une al Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales para el desarrollo del debate en la Región Metropolitana contempla no sólo la organización de un Torneo, sino que además el estudio de las habilidades comunicativas y argumentativas de la población afectada por esta iniciativa. Con el objetivo de aportar el conocimiento necesario que permita consolidar el proyecto y pasar desde la organización de un mero Torneo de Debate a una verdadera Intervención Socioeducativa.

Hoy el programa en su fase de consolidación y extensión a todo el territorio nacional cuenta con el respaldo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, quienes actúan como contraparte técnica desde el Ministerio de Educación; la red de coordinadores regionales en las Secretarías Regionales de Educación, y el grupo de profesionales de la Sociedad de Debates de la Universidad Diego Portales.

Todo lo anteriormente expuesto constituye sin duda el campo de sentido profundo de la práctica del debate en su apuesta por una ética del diálogo y la necesaria inclusión de las diferencias entre los sujetos; diversidad necesaria en tanto es gracias a ella (y no pese a ella), que es posible seguir construyendo democráticamente realidades cada vez más complejas.

El debate como método de enseñanza y aprendizaje o como praxis cotidiana, compromete no sólo el manejo de un conjunto de directrices teórico metodológicas, sino que por sobre todo, pone en juego el núcleo y sustancia misma de los procesos que posibilitan la emergencia del sujeto humano.

El debate viene a reponer el vacío dialógico existente en las interacciones educativas. Se ha hecho frecuente escuchar en muchos estudiantes el juicio sobre la importancia de *participar*. Y hablan de una forma de participación relevante; siendo argumentativamente competentes, estando debidamente informados y protegidos de las invectivas del poder aplastante de la cultura.

En este contexto es posible fundamentar la necesidad del debate como estrategia de resignificación social y complementaria a las propuestas esbozadas por el documento *El porvenir de la equidad: una contribución desde el debate filosófico contemporáneo*², en donde se sugiere la necesidad de trabajar en estrategias que apunten a una resignificación de la equidad y la política social si queremos que nuestras sociedades tengan aún un porvenir como tales³.

*(...) Lo anterior lleva a enfrentar la pobreza, la miseria, la inseguridad existencial y social, las nuevas formas de violencia y analfabetismo, los dilemas del compromiso ciudadano, los desafíos ambientales, no sólo desde una racionalidad de la eficiencia o desde un cálculo de factibilidades. Con ser ambas necesarias y relevantes en cualquier estrategia, **tenemos que contribuir, todos, a un trabajo de descubrimiento y fundamentación intersubjetiva de un nuevo imaginario formativo que, adoptado en común, sea una suerte de faro o suelo de la convivencia para todos y por todos sostenido**⁴.*

² El porvenir de la equidad: una contribución desde el debate filosófico contemporáneo, MIDEPLAN 2000. Centro de Ética, Universidad Alberto Hurtado. También podemos encontrar una versión del mismo estudio en: Salvat, Pablo; El Porvenir de la Equidad: Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea. LOM Ediciones, Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, 2002.

³ Ibid. Página 205.

⁴ Ibid. Página 205

En razón de estos deseos debiésemos instalar la comprensión del debate como estrategia educativa, en el supuesto de ser parte de un proyecto de mayor aliento destinado a *la fundamentación intersubjetiva de un nuevo imaginario formativo*. De allí deben desprenderse los diálogos que encarnen los conflictos detonados por los temas que afectan el interés público, *interés del que parecen tan despreocupados gran parte de los estudiantes chilenos*.

Algunos criterios en un plano social político que pueden orientar la tarea de indagar los modos de encarnación de un nuevo imaginario formativo:

- a) *Realizar un esfuerzo permanente por supeditar los dictados de la razón pragmática a los ideales y objetivos trabajados desde una racionalidad ética (...)*
- b) *Contribuir a la conformación y difusión de una pedagogía en una ética cívica pública en la cual todos los ciudadanos sean reconocidos como sujetos de derecho y con competencia comunicativa para dirimir conflictos, acciones, decisiones y llegar a acuerdos en ámbitos en los cuales se juegue el destino de cada cual y de la vida en común. Las bases a desarrollar en esta pedagogía ciudadana (son):*
 - *Educar en una capacidad de crítica o cuestionamiento de las normas establecidas;*
 - *Desarrollo de la capacidad de argumentación y elaboración discursiva;*
 - *Reconocimiento recíproco entre sujetos con un igual derecho de expresión y crítica;*
- c) *El reforzamiento del poder comunicativo basado en el reconocimiento para todos, de un igual derecho a esgrimir derechos, a expresarlos y demandarlos (fuera y dentro de las instituciones);*
- d) *Frente a la fragmentación y el nihilismo trabajar acuerdos básicos en torno a derechos fundamentales.*
- e) *Un ejercicio de la política que no acepta la supeditación así como así al poder de la facticidad: sea proveniente del dinero, de la fuerza, de la tradición o de la emoción. Las normas (sociales, jurídicas, políticas) han de poder discutirse y validarse mediante el diálogo, la discusión, la participación y el mutuo ejercicio de la intercomprensión.*
- f) *Una política que trabaje en disminuir la brecha de las desigualdades.*
- g) *El esfuerzo o impulso hacia una ciudadanía compleja.*
- h) *Profundizar en la idea de una democracia deliberativa de ciudadanos, que ponga especial esfuerzo en fortalecer el espacio público, la ciudadanía de las personas (...) y que se refuerce el poder de la solidaridad, como contrapeso al poder del dinero o de la administración⁵.*

Es este el sentido que no debemos perder de vista a lo largo del recorrido propuesto por el presente texto introductorio a la práctica del debate, pues si bien constituye un esfuerzo por ofrecer un primer acercamiento práctico al ejercicio pedagógico del debate -entregando para ello herramientas teórico metodológicas básicas-, el espíritu que anima este trabajo apunta a que cada uno de los lectores pueda contar con las herramientas que le permitan implementar un dispositivo de debate en sus espacios cotidianos de trabajo con el propósito final de que, tanto docentes como estudiantes, puedan hacer la maravillosa experiencia de co-construir espacios de intercambio dialógico al servicio de mejorar las competencias tanto comunicativas, como argumentativas y ético-morales de nuestros jóvenes ciudadanos, fortaleciendo y re-creando en este camino, una cultura participativa y democrática.

⁵ Ibid. Página 212

El Manual de Apoyo a la Docencia, Debates Estudiantiles, quiere ser una herramienta de trabajo y reflexión, es por eso que hemos dividido el libro en nueve capítulos que le permitirán a los docentes comprender los fundamentos teóricos sobre el debate, como conocer y aprender la forma en que se puede organizar un debate.

Así, el *capítulo primero*, nos enmarca en la reflexión sobre los Objetivos Fundamentales Transversales y su vinculación con el Debate, permitiéndonos la comprensión de éste como una estrategia pedagógica posible de implementar en distintos subsectores de aprendizaje.

El *capítulo segundo*, nos introduce a la definición de debate y a sus distintas formas, en tal sentido, los *capítulos tercero y cuarto*, nos ponen en la situación de qué debatir, cómo generar una pregunta de debate y cómo y en qué fuentes podemos encontrar los argumentos para el debate.

En los *capítulos cinco, seis y siete*, profundizaremos sobre la Argumentación, estableciendo las condiciones preparatorias necesarias para ésta, tales como; la escucha crítica, la redacción del discurso oral y el manejo de la ansiedad que genera el Debate. Se presentará el modelo de Stephen Toulmin, como un modelo de producción de discurso argumentativo. En tal sentido, se profundizará en la relación de los campos argumentativos y los programas de estudio de la Reforma Curricular.

El libro finaliza, con los *capítulos ocho y nueve*, en los que se entregan principalmente herramientas para realizar una Evaluación de Debate y los criterios para Organizar un Debate.

Esperamos, con este Manual de Apoyo a la Docencia, contribuir al desarrollo de los Debates Estudiantiles a nivel nacional.

C A P Í T U L O 1

Los Objetivos Fundamentales Transversales se fortalecen a través del Debate

El Marco Curricular chileno define a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como “aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum”⁶. Se los ha identificado como aquellos objetivos que apuntan a las finalidades generales de la enseñanza.

Los OFT apuntan a superar la separación que se tiende hacer entre el desarrollo de las capacidades intelectuales y la internalización de valores, la formación de actitudes o la expresión de sentimientos. Adicionalmente, se otorga especial preocupación por aquellos aprendizajes que favorecen que los estudiantes sean capaces de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos históricos, sociales, culturales y económicos que les plantea la sociedad en la que se encuentran inmersos⁷.

Desde esta perspectiva, los OFT se inscriben en el Marco Curricular con una visión de futuro incorporando contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, con una ética respetuosa de la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación con la capacidad de discernimiento, la capacidad crítica y propositiva frente a problemas o situaciones nuevas que se plantean, entre otros.

Estos Objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, apuntan a la formación de personas con autonomía moral e intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de la sociedad, cualidades centrales para una inserción social responsable y activa, tanto en las esferas productivas como ciudadanas; al estar formulados como objetivos fundamentales favorecen la relación entre lo cognoscitivo y lo formativo del aprender, atendiendo a dimensiones personales, sociales valóricas y cognitivas de los estudiantes; se pueden desarrollar a través del currículum oficial y explícito de las diferentes disciplinas, como también a través de mensajes, declaraciones u otras actividades y acciones presentes en la cultura escolar.

De este modo, y entendiendo que el debate es formalmente una disputa argumental, suscitada a partir de la formación de posturas opuestas en referencia a una pretensión o demanda de verdad, en un debate cada participante dispone de una serie de elementos que tienen como fin posicionar sus argumentos por sobre los argumentos de otros.

⁶ Ministerio de Educación, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Octubre 2002 (Decreto N° 232); Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media Mayo 1998 (Decreto N° 220)

⁷ Ministerio de Educación. (2003) ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales en el aula? Página 24. Chile.

Los Objetivos Fundamentales Transversales se ven favorecidos y ejercitados a través del debate, el cual permite a los y las estudiantes, por ejemplo, exponer puntos de vista, intercambiar argumentos con otros, seleccionar información y exponerla con claridad. Además, favorecen el desarrollo de actitudes de seguridad y confianza en sí mismos, de consideración y respeto por las posiciones o puntos de vista que sustentan otros, de capacidades para sostener y defender los propios, con fundamento y no de manera caprichosa o arbitraria, y de aceptar modificarlos cuando los argumentos de los otros son efectivamente convincentes, así como de no dejarnos influir por ellos cuando responden a intenciones o posiciones que no se comparten⁸. Por otro lado, facilitan el análisis de los problemas o conflictos que aquejan personalmente, sopesar argumentos y razones que llevan a adoptar una decisión, a realizar una acción, a modificar un comportamiento o a resolver alguna situación problemática.

Es posible apreciar que la práctica del debate cumple con los principios para una didáctica de los OFT, en el sentido en que: *refuerza* la conexión entre contenidos, *integra y vincula* la realidad y contingencia social nacional a los diversos contenidos programáticos y a la vez permite desde aquí, formular dilemas vinculados a alguna de los ámbitos de los OFT, *posibilita* la apropiación crítica de nuevos aprendizajes en el campo afectivo, intelectual, ético y/o de convivencia, *promueve* un ambiente de discusión en donde se respetan las distintas opiniones y se valora la información de la actualidad como fuente de aprendizaje y reflexión; y por último, *permite* ir gradualmente profundizando en la comprensión de la complejidad de los temas abordados.

Ámbitos de Los Objetivos Fundamentales Transversales

- **Ámbito del crecimiento y la autoafirmación personal:** contiene una serie de objetivos de aprendizaje que apuntan al desarrollo de la identidad personal y social y el fortalecimiento de la autoestima y la autovalía; autocuidado y mutuo cuidado, valoración y respeto por el cuerpo.
- **Ámbito del desarrollo del pensamiento:** contiene una serie de objetivos de aprendizaje que orientan los procesos de conocimiento y comprensión de la realidad; favorecen el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y teorización; desarrollan la capacidad crítica y propositiva frente a problemas o situaciones nuevas que se les plantean.
- **Ámbito de la Formación ética:** favorece el desarrollo del juicio moral de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella en cuanto sujeto moral; promueve el conocimiento y adhesión a los derechos humanos, en cuanto criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.
- **Ámbito de la persona y su entorno:** sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno, con un alto sentido de responsabilidad social; capaz de favorecer estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro, en la resolución pacífica de conflictos; promueve que los estudiantes conozcan, valoren y cuiden su entorno social, tanto personal –familiar, como el medio ambiente y los grupos sociales en que se desenvuelven.

⁸ Ministerio de Educación 2000. Programa de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación. Tercer Año Medio. Página 26. Chile.

La práctica del debate en el contexto de los Objetivos Fundamentales Transversales, sitúa al ejercicio de éste como herramienta al servicio de la promoción de habilidades para la vida, entendiendo que el currículum busca formar a los y a las estudiantes para desenvolverse en ella, otorgándoles un conjunto de saberes, habilidades, valores y experiencias que hacen dialogar lo conceptual o cognitivo, con lo formativo⁹. La formación para la vida de hoy, demanda una integración y equilibrio entre estos dos ámbitos del aprender. Los nuevos requerimientos que la sociedad y el país le hace a la educación van justamente en este sentido: formar sujetos flexibles, creativos, con capacidad para innovar, con juicio crítico y capacidad de tomar decisiones, moralmente sólidos y con un dominio de conocimientos fundamentales para dar respuestas a las nuevas demandas y desafíos que se le planteen, proactivo en la contribución al desarrollo de la sociedad y del país.

Formar para la vida es indudablemente, por sí mismo, el objetivo global de la educación, en cualquiera de sus definiciones.

“La vida”, en este enunciado queda referida como un objetivo realizable, para el cual la educación debe proveer las condiciones de acceso y equidad, que por un lado, permitan dotar de sentido al proyecto de ser humano; y por otro, enfrentar la dimensión problemática del devenir cultural e histórico.

Dado que la educación, según esta argumentación, ha sido concebida como “principio” de sentido para el vivir humano y parte de este sentido es tener las competencias que permitan enfrentar la dimensión problemática del devenir histórico-cultural en condiciones de equidad y accesibilidad, situando los objetivos generales del debate, en el nivel de las competencias necesarias para lograr una educación de calidad (entendida como mínimo ético social).

Cómo el debate favorece el ejercicio de los ámbitos de los Objetivos Fundamentales Transversales

En el ámbito del **desarrollo del pensamiento**, el debate favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y con fundamento, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Además, favorece las habilidades de investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizando información relevante acerca de un tópico o problema; revisando planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; por último invita a suspender los juicios en ausencia de información suficiente.

El Debate, también favorece las habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre distintas temáticas, comparar similitudes y diferencias.

En el ámbito de la **formación ética**, el debatir favorece el reconocimiento de la diversidad de visiones que existe sobre los problemas sociales, respetando el desarrollo de planteamientos de diferentes puntos de vista.

⁹ Ministerio de Educación (2003) ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales en el aula? Santiago. Chile. Página 22.

En el ámbito de la **persona y su entorno**, el debatir permite fortalecer el reconocimiento de una sociedad pluralista y la posibilidad de ejercer en plenitud los derechos como ciudadanos.

En el ámbito del **crecimiento y autoafirmación personal**, el debatir permite fortalecer la autoestima, confianza en sí mismo, el interés por comunicarse con otros defendiendo puntos de vistas personales.

Por lo tanto, el debate es una oportunidad para:

- ✓ Seleccionar temas controversiales que se entregan en los contenidos de los Programas de Estudio de los subsectores de aprendizaje.
- ✓ Realizar las actividades en un clima de discusión y reflexión, abierto a todas las posturas, tolerantes de las distintas opiniones.
- ✓ Evaluar el proceso del debate, de modo que los y las estudiantes expliciten una postura personal y elaboren un discurso acerca de sus aprendizajes durante el proceso de éste.
- ✓ Favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y escucha activa frente a los argumentos de los demás.
- ✓ Fortalecer la capacidad de comunicar las propias convicciones y posturas éticas personales frente a los demás.
- ✓ Ser trabajado como recurso metodológico para favorecer los OFT a través, por ejemplo, de los siguientes subsectores de aprendizaje: Lengua Castellana y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias, Filosofía, Orientación, Educación Tecnológica.

En relación, con esto último, es importante destacar que en el capítulo 7 del presente manual se realiza una mirada profunda respecto a los campos argumentales del debate y las oportunidades que se encuentran en los distintos subsectores de aprendizaje para el trabajo de éste y de los OFT.

Así, se propone el siguiente esquema que sintetiza cuáles son las competencias que el debate apunta a promover en los sujetos y la vinculación que éstas tienen con el desarrollo de los ámbitos de los OFT:

Los Objetivos Fundamentales Transversales y las competencias que promueve el Debate



De esta manera, cada una de estas competencias que la práctica del debate promueve, permiten favorecer los distintos ámbitos de los OFT. Así, el Ámbito del Crecimiento y Autoafirmación personal, se vincula con las Competencias Comunicativas que desarrolla el debate, en cuanto permite afianzar la autoestima de los estudiantes, la confianza y reconocimiento de sí mismo, entre otras.

Si lo miramos desde el ámbito del Desarrollo del Pensamiento, se vinculan y promueven las Competencias Argumentativas que el debate permite desarrollar, ya que fortalece las habilidades comunicativas, es decir, la posibilidad de exponer ideas, investigar las fuentes de los datos, reconociendo e identificando aquellas más pertinentes y dar fundamento para la resolución de problemas, entre otras.

De igual manera, el ámbito de la Formación Ética, será promovido a través de las Competencias Morales que el debate promueve, a partir de la aceptación y validación de la diversidad de ideas, respetando y valorando las ideas propias y las de los otros y reconociendo el diálogo como forma permanente de legitimar la humanidad de cada persona.

Por último, el Debate como experiencia comunicativa se funda en la interrelación con otros, es decir, el Debate siempre supone la valoración de la sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, como una manera de formarse en el ejercicio de la convivencia con otros, donde se aprende a respetar y valorar los deberes y derechos personales que demanda la vida en sociedad,

especialmente de la vida democrática. En tal sentido la experiencia de debate en sí favorece el desarrollo del ámbito de la Persona y su Entorno que desde los OFT se plantean.

Ahora bien, cabe destacar que los ámbitos de los OFT cubiertos y las competencias que busca promover el debate, apuntan en su conjunto, al desarrollo global de *habilidades sociales*, vale decir, “habilidades para la vida”, como se dijo anteriormente, -la vida en sociedad, por cierto- en el sentido de constituir un “saber hacer” del sujeto en los diversos contextos vitales de interacción social; “saber hacer” que también se relaciona con la posibilidad del logro exitoso de las metas o proyectos de vida de los estudiantes en tanto sujetos capaces de manejar adecuadamente el universo simbólico de su entorno cultural.

Por otra parte, es importante señalar que estas competencias que pretende formar el debate, evidencian que no sólo se trata de una metodología dialógico –participativa, sino que además, por sus características y consecuencias en la praxis docente e incluso en la comunidad escolar, se adapta perfectamente como metodología para poner en práctica los objetivos que plantea la Reforma Educacional chilena como fundamentales y transversales del currículum.

Finalmente, para cerrar este punto, cabe señalar que se ha cuidado de presentar ante ustedes un modelo didáctico que cumpla con los principios que se ha establecido, no debieran faltar en un recurso para la enseñanza-aprendizaje de los OFT. De este modo, es posible apreciar que la práctica del debate cumple con los principios para una didáctica de los OFT establecidos por la Reforma Educativa en el sentido en que: *refuerza* la conexión intermaterias o contenidos, *integra y vincula* la realidad y contingencia social nacional a los diversos contenidos programáticos y a la vez permite desde aquí, formular dilemas vinculados a alguna de las dimensiones de los OFT, *posibilita* la apropiación crítica de nuevos aprendizajes en el campo afectivo, intelectual, ético y/o de convivencia moral, *promueve* un ambiente de discusión en donde se respetan las distintas opiniones y se valora la información de la actualidad como fuente de aprendizaje y reflexión; y por último, *permite* ir gradualmente profundizando en la comprensión de la complejidad de los temas abordados.

¿Qué es El Debate?

1. Acercándose a una definición

Debate es el nombre de una actividad progresivamente institucionalizada por los individuos que la practican en el contexto de su cultura. Existen sociedades que le otorgan un alto valor a la práctica del debate, como una extensión natural del derecho de libre expresión; así también existen aquellos que no consideran tan valioso el intercambio argumentado de puntos de vista y basan sus sistemas políticos en credos religiosos, gobiernos totalitarios, dictaduras militares u otras anomalías sociales.

Que el debate esté institucionalizado significa que responde a ciertos ritos y costumbres que la identifican y la mantienen. Un debate tiene ciertas reglas, como todo juego de negociación, que pudiendo variar contextualmente, siempre existen y obligan a sus participantes a respetarlas.

La formalidad que subyace a las reglas del debate, ayuda a distinguirlo de la simple conversación, o de otra forma de oposición dialógica.

Se puede identificar un debate cuando se observa a dos o más individuos en un diálogo que enfrenta posiciones o puntos de vista argumentalmente opuestos.

Revisando un ejemplo:

Conversación de un alumno con su docente a propósito de la etimología de la palabra debate:

Docente: Etimológicamente, la palabra 'debate' es deudora del verbo latín "batir", que se escribiría 'battere' o 'battuere', que en nuestra lengua refiere al concepto de 'golpear'.

Luis: O sea, Profesor, que el debate es algo así como pelear o darse de puñetes.

Docente: No exactamente, en francés antiguo, los vocablos 'debat' y 'debattre', eran sinónimos de 'lucha', de donde la partícula 'de' señalaba 'separación' o 'contrariedad'.

Luis: Pero es más o menos lo mismo. Lo único que agregó ahora es eso de la separación y la contrariedad. ¿Cuál es la diferencia?

Docente: Podríamos decir que la diferencia se puede observar en que 'debate' significaba en francés antiguo lo que nosotros entendemos actualmente por 'contienda' o 'duelo'.

Luis: Sí. Pero en francés antiguo y yo hablo en español. Además, cuando he visto la TV a veces sólo falta que comiencen a darse manotazos.

Docente: Lo que ocurre es que las controversias siempre mueven las pasiones, así como cuando tú eres del Colo-Colo y conversas con alguien que es de la "U". A veces te sientes como impotente de no resolver las diferencias con palabras.

Luis: pero para entenderle bien profesor... ¿me podría dar un ejemplo?

Docente: Debate significaba en estas lenguas antiguas de las que te hablo, algo así como "batirse a duelo". ¿Has visto películas de pistoleros cuando el sheriff del pueblo se bate a duelo con el malo?. Eso mismo pasa con el debate. No se trata de darse de balazos de buenas a primeras. Siempre es necesario un ritual o una ceremonia anterior. Debe haber un momento para acercar las diferencias, para discutir o hasta para insultarse, puesto que así muchas veces no es necesario llegar a la violencia. La gente se arrepiente o se desahoga.

Luis: interesante lo que me contó sobre el debate profesor, ahora me encantaría poder practicarlo.

Docente: perfecto, entonces organicemos uno con tus compañeros para la próxima clase.

Desde una perspectiva bastante difundida, podemos decir que el debate es "un acto de habla"¹⁰ que tiene como uno de sus objetivos la persuasión, es decir, el lograr conseguir adhesión para un discurso o punto de vista. Sin embargo, es posible sostener que la participación en el debate, va mucho más allá del ejercicio de una función puramente retórica, poniendo en juego todo un arte de discutir, que podemos definir como:

"Comprometerse con la defensa de una tesis sin pretender imponérsela a los demás a cualquier precio y tratando de conquistar el acuerdo de la parte contraria sin robarle la palabra y reducirla a silencio"¹¹

Se puede ver en esta definición tres elementos esenciales de considerar a la hora de entender qué es el debate, a saber, la defensa de una tesis, la colaboración y el acuerdo. Estos tres elementos son característicos también de la argumentación. Destacar que un elemento fundamental de toda actividad argumentativa es la existencia de un "desacuerdo" o de "opiniones opuestas", pues si no existiera el desacuerdo o la expectativa del mismo, no haría falta argumentar.

Con este antecedente, para entender el sentido y motivación de un debate, así como para entender la actividad que lo sustenta, esto es, la argumentación, resulta necesario referirse brevemente a su origen, vale decir, al conflicto.

Se parte por sostener la vivencia cotidiana del hecho frecuente en nuestras vidas de la experiencia del conflicto, es decir, la oposición real o potencial de puntos de vista sobre una tesis o curso de acción.

¹⁰ Nota de los autores: El acto de habla es la unidad elemental de la comunicación lingüística, que según J.R. Searle no es un símbolo sino "la producción o emisión de una 'instancia' de una oración bajo ciertas condiciones". J.R. Searle (1969), Actos de habla, Madrid, 1980, página 16.

¹¹ Cattani, Adelino 2003. Los usos de la Retórica. Alianza Editorial, Madrid.

EJEMPLO 2

¿Qué debo hacer? ¿Le digo -honestamente- al Director, que me quedé dormido, o le cuento que se me rompió una cañería y se me inundó la casa, evitándome una amonestación?



Hay tradicionalmente un tipo de conflicto que ubicamos en nuestro interior (como en el ejemplo 2), y que se supone deambula por lugares recónditos del alma o la razón. No obstante, reconocemos cotidianamente otro tipo de conflicto, aquel que externalizamos a través del lenguaje, y que enfrenta al otro concreto o “a un otro” impersonal o inespecífico, como la protesta que un ciudadano hace frente a La Moneda.

EJEMPLO 3

Tomando un megáfono con la mano derecha, me dispongo a leer una carta dirigida al Presidente de la República firmada por un grupo de jóvenes pro democracia. “Señor Presidente: Como próximos ciudadanos y ciudadanas de este país, queremos expresar nuestra preocupación por el hecho de que la voz de miles de nosotros no cuente a la hora de legislar respecto a medidas que afectan directamente nuestro propio futuro y el futuro de nuestros hijos. De este modo, resulta una paradoja y más aún, una injusticia, que en el proceso de la ley de divorcio no se tomara en cuenta nuestra opinión sobre el valor de la familia y el derecho de contar con una en buenas condiciones (...)”

Bien, respecto de este último ejemplo, se puede afirmar que la condición esencial que lo distingue de la cavilación o conflicto interior, es la capacidad de externalizar un razonamiento. Esta externalización, es posible a través del lenguaje, ya sea oral o escrito y permite además algo muy importante, exponer una razón o punto de vista contrario. Acerca de un argumento implícito no es posible exponer una razón contraria, puesto que no se conoce el punto de vista, aún cuando se supone que alguien lo tiene y de hecho: ¡todos tienen un punto de vista!

Recapitulando, se tiene en síntesis dos características del conflicto externo:

-  a) **Se explicita o externaliza a través del lenguaje ya sea verbal, no verbal y/o escrito.**
-  b) **Permite refutar, apoyar o confirmar un punto de vista (dado que un punto de vista es conocido a través de su exposición fónica, gestual o gráfica)**

Ahora bien, es importante señalar que pocas veces en la vida se enfrentan conflictos en que las cosas son completamente “buenas” o completamente “malas”, aún cuando en la vida adolescente esta parece la única condición posible de la realidad. No obstante, a medida que se suceden las estaciones en la experiencia, la retina cada vez distingue más y mejor la infinita variedad de grises en el horizonte.

EJEMPLO 4

Motivo de la controversia: *Un padre, viendo que su hijo se abandona a la vida licenciosa, hace lo mismo. El hijo acusa al padre de demencia.*

Argumento a favor del padre: *El hijo que acusa experimenta sentimientos contradictorios, quiere que se condene al padre licencioso para que así se le absuelva a él de su propia conducta.*

Argumento a favor del hijo: *El padre es finalmente el responsable de la conducta del hijo pues no lo ha educado bien, ni le ha transmitido principios sólidos y podría decirse entonces que ha sido él quien le ha conducido por mal camino.*

A modo de comentario podemos sugerir para esta controversia una solución dictada por el sentido común: “¿por qué no cambian los dos?”¹²

Este es un muy buen ejemplo de un dilema, vale decir, una problemática para la cual encontramos buenas razones en ambos lados de la disputa. El dilema en un contexto de habla efectivo plantea la necesidad de encontrar un “criterio” que permita resolver la controversia en un escenario bastante difícil, dado que, como ya fue mencionado, no existe un punto de vista correcto, en el sentido de que para ambos puntos de vista, existirían buenas razones de apoyo. Por otra parte, otro agravante de la situación es “la ocasión” de la controversia. En condiciones reales, la negociación de un punto de vista en oposición a otro, se da en cuestión de segundos y no existe posibilidad de consultar un texto de apoyo o recordar una regla lógica o de otro tipo que nos permitiese salir del paso. Es aquí donde se encuentra una primera utilidad para el entrenamiento de las habilidades asociadas a la controversia o debate: el dominio de las formas de resolución de conflictos en situaciones reales de habla; situaciones que demandan al sujeto, su capacidad de situar el conflicto o controversia como requisito necesario en el proceso de negociación de significados respecto a la realidad externa o subjetiva y no como impedimento para dicha negociación.

Una vez hechas estas aclaraciones preliminares, se pasará ahora a ubicar el debate en el entramado de otras formas de intercambio dialógico, a través de su contextualización en una tipología o clasificación de diversos juegos de lenguaje que implican algún tipo de oposición o controversia.

¹² Séneca; *Controversiae*. Libro II, VII. Adaptación de los autores. (En Cattani, Adelino 2003; *Los Usos de la Retórica*, Alianza Editorial. Madrid. Página 37).

2. El Debate: Un tipo particular de oposición dialógica

Tal como se acaba de mencionar, resulta importante situar -y en ese mismo gesto diferenciar- las particularidades de este juego de lenguaje que es debatir.

Para esta tarea, se ha seleccionado -por su claridad y precisión- la tipología planteada por Cattani¹³ relativa a diversas formas de oposición dialógica.

El siguiente cuadro clasificatorio, permite singularizar el debate entre otras formas de intercambio u oposición dialógica.

Diálogo	Original y literalmente significa “hablar con, razonar junto a”. Este discurrir juntos ha adquirido una connotación positiva como método privilegiado de búsqueda y de conocimiento a través de contraste y colaboración.
Discusión	(en sentido estricto) Puro contraste de ideas, exento de carácter conflictivo. Cada interlocutor manifiesta su parecer sobre la verdad de una tesis o sobre la pertinencia de una proposición.
Debate	(en sentido estricto) Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas en la que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes.
Polémica	Debate al que se añaden dos elementos, la agresividad y el carácter irreductible de las posiciones. La polémica, como evidencia su etimología original (“guerra”), remite directamente al ámbito bélico.
Controversia	Divergencia de opiniones continua y encendida que puede referirse también a intereses (en materia laboral por ejemplo), cuestiones de principio y opiniones. La controversia es lucha continua, periódica y no concluyente.
Disputa	Debate de naturaleza doctrinal o académica, que puede realizarse también con fines de ejercitación. La disputa es predominantemente filosófica, teológica o literaria, y suele producirse entre expertos, técnicos o estudiosos. La finalidad de sus participantes es lograr que prevalezca una de las posiciones.
Diatriba	Debate áspero y polémico, de naturaleza teórica, erudita o filosófica (la etimología griega remite a “pasatiempo” o “perdida de tiempo”). A diferencia de la disputa, nunca es ficticia ni busca objetivos didácticos.

En esta tipología se encuentran siete formas de intercambio argumentativo desde el diálogo a la diatriba, en una progresión que va desde lo más colaborativo a lo menos colaborativo, elevado y agresivo. La mayoría agrega elementos distintivos al anterior que son los que finalmente las separan y las oponen. Lo importante será entonces distinguir cuándo una oposición dialógica es efectivamente un debate y cuándo, otra cosa.

¹³ Cattani, Adelino 2003. Los usos de la Retórica. Alianza Editorial, Madrid. Página 67

Es frecuente que quienes organizan por primera vez un debate tengan algunas confusiones con la disposición de las partes, la organización, preparación, y otras vicisitudes del debate. Sin embargo, una dificultad menos notoria, pero no por eso menos grave es la confusión de los géneros o subtipos de intercambio argumentativo.

Es deber del docente cuidar que su actividad se mantenga dentro de los cánones del debate, es decir del intercambio dialógico argumentativo con fines competitivos, que tiene como fin convencer a un juez neutral de la razonabilidad de un punto de vista sobre otro completamente opuesto.

De lo anterior se desprende que el docente deberá cuidar, entonces:

- ▶ a) Que el debate tenga como referencia un conflicto de opinión, es decir, que existan dos puntos de vista opuestos y compitan por la evaluación de un jurado.
- ▶ b) Que el intercambio argumentativo respete normas básicas de convivencia y no impida la libertad de expresión.
- ▶ c) Que no se convierta en un intercambio puramente académico y se concentre en su naturaleza práctica

3. Formatos más conocidos de Debate



En el punto se intentó situar el debate como un tipo -entre otros- de oposición dialógica o intercambio argumentativo. El objetivo de esta clasificación no era otro que brindar cierto contexto al lector que le permitiera relacionar el debate a ciertas tareas y objetivos, sin confundirlo con otras formas de intercambio argumentativo.

Pues bien, cumplido ese objetivo es hora de conocer las formas de debate más estudiados o más frecuentemente usados en educación.

Es necesario advertir al lector que se pasará revista a más de un tipo de debate. A lo largo del texto, sin embargo se hará referencia continuamente al debate parlamentario, pues es éste el tipo de debate conocido masivamente por los Torneos que organiza el Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales. No obstante esta situación, los conocimientos que en este texto podrán recoger y las recomendaciones prácticas que se intentan, también podrán servir para implementar las otras formas o tipos de debate.

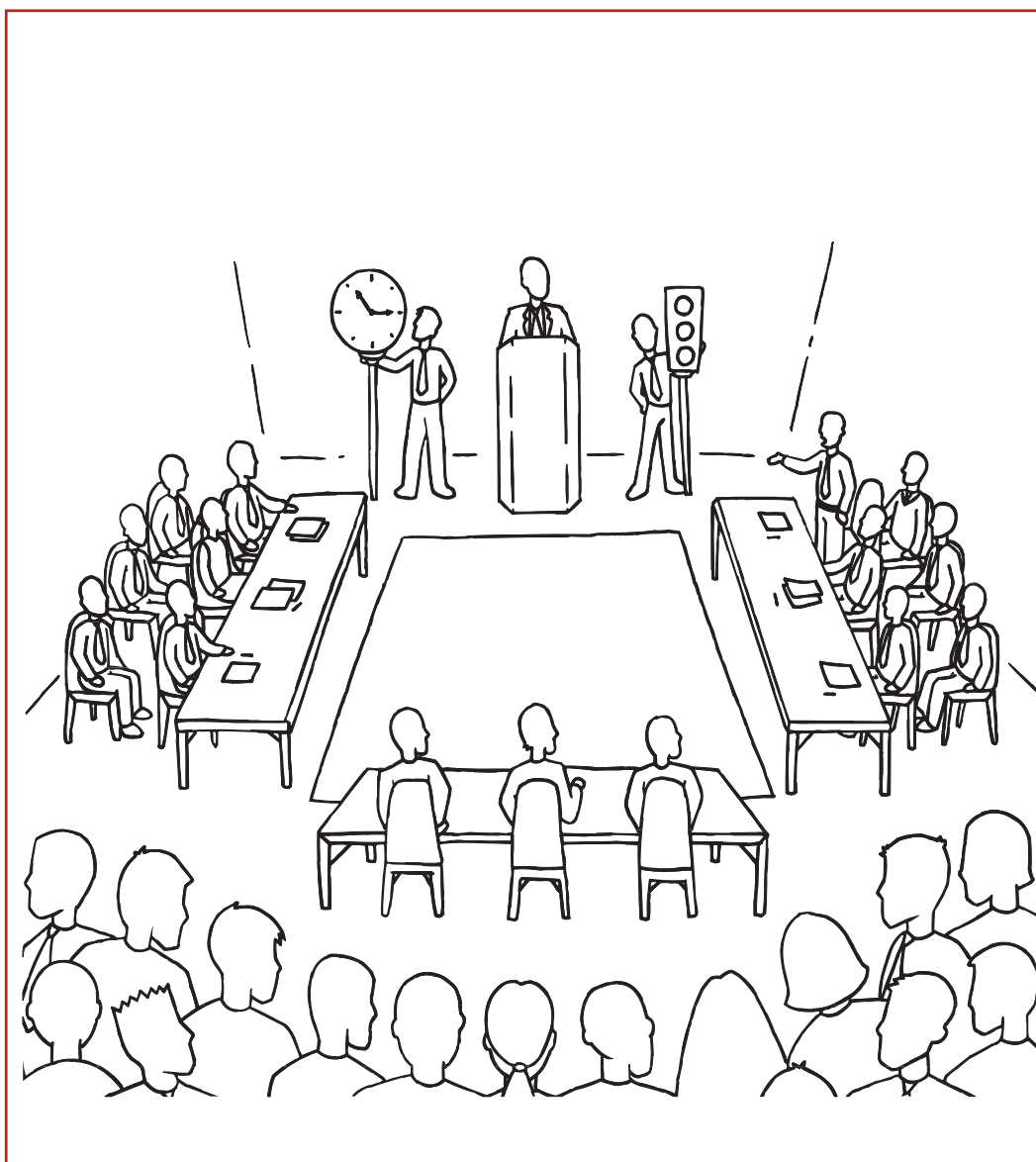
Dicho de otro modo, se pretende entregar las herramientas y lineamientos básicos de las técnicas de interacción argumentativa en el contexto estudiantil, pero serán los docentes los llamados a adaptarlas a su experiencia específica.

3.1. Debate Parlamentario

Es el tipo de debate que se abordará en extenso en este “Manual de Apoyo a la Docencia”. Se llama Parlamentario porque sigue las directrices formales del debate propio de los parlamentos de las naciones en régimen democrático, como la nuestra.

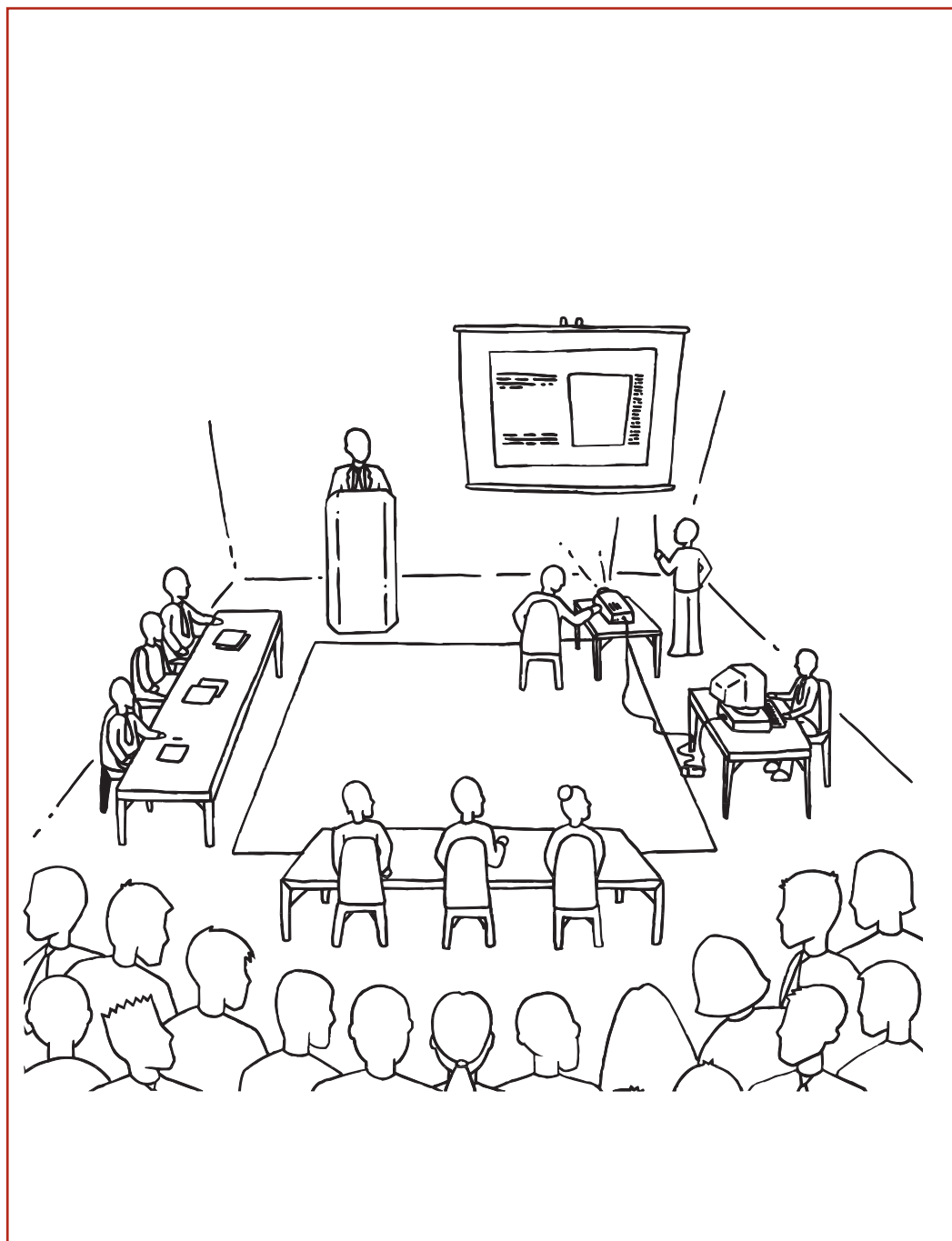
Tradicionalmente se ha entendido que el discurso deliberativo, aquel que se lleva a cabo en el debate, tiene como referente la asamblea (en el caso de los discurso parlamentarios la asamblea está compuesta por el conjunto de diputados o senadores presentes en la cámara). Es esta la que debe decidir si los puntos de vista expuestos son razonables como propuestas legislativas a respaldar o no lo son. La asamblea en nuestro caso será el jurado y secundariamente el público que asiste a los debates.

En el siguiente capítulo se desarrollarán los aspectos específicos de esta forma de debate.



3.2. Debate de Proyectos

Una modalidad de debate que se puede implementar en “La Educación Técnico Profesional” es la “Defensa de Proyectos”. Pensando en las necesidades que han manifestado los docentes de los liceos técnicos, comerciales o polivalentes de la Región Metropolitana que participan regularmente de los Torneos de Debate, se entrega una propuesta específica que puede servir para estos establecimientos en todo el país.



Aún cuando la participación de estudiantes de liceos técnico profesionales en los torneos de debate tradicionales les entrega -a juicio de sus docentes- una serie de beneficios para su futuro laboral, se puede potenciar este trabajo con actividades paralelas y complementarias.

Tal como en otros tipos de debate el centro de la controversia es el enunciado que motiva el intercambio de argumentos. Pero en este caso el enunciado no es sólo la proposición problemática de una política pública o un tópico ambiental, sino que un proyecto concreto y acotado.




Este proyecto debe estar abierto al concurso de dos bancadas o incluso tal como en una licitación, a muchos equipos.

Una comisión de docentes del liceo presentará una licitación abierta para todos los equipos que quieran inscribirse en el Torneo de Debate de Proyectos Técnicos. Cada equipo deberá contar con la supervisión de un docente que los guiará y cuidará que respeten las bases del concurso.

Es necesario que con anterioridad al certamen los docentes de la comisión hayan realizado una pauta de evaluación que contenga todos los ítems a evaluar, velando por que ésta sea conocida públicamente y esté a disposición de quien quiera consultarla.

Los objetivos fundamentales de este Torneo de Debate de Proyectos Técnicos serán similares a los de los torneos de debate tradicionales, pero agregarán destrezas básicas para el desarrollo profesional de los estudiantes de estos liceos como habilidades de negociación, conocimientos técnicos básicos de presentaciones profesionales y habilidades en la confección de proyectos.

Por otra parte, hay ciertas puntualizaciones técnicas específicas al Debate de Proyectos que hay que mencionar:

-  a. La diferencia en los turnos argumentativos, es que en el Debate de Proyectos no se usarán sólo los podios y la voz será la única herramienta persuasiva. Los miembros de un equipo deberán trabajar en torno a lo que se denomina "Presentaciones Profesionales", es decir, deberán defender un proyecto determinado apoyados de presentaciones en power point, papelógrafo, u otros formatos audiovisuales, con la asistencia de sus compañeros.
-  b. Los equipos podrán ser multidisciplinarios dependiendo de la naturaleza de los concursos.
-  c. Se puede mantener la estructura básica de tres fases pero es necesario ser flexibles en la utilización del tiempo, asignándose un total de 12 a 15 minutos para ser libremente administrado por un equipo. Luego se replica o refuta respondiendo interrogaciones cruzadas tanto de su contraparte como de un jurado compuesto por docentes del liceo¹⁴.

¹⁴ Nota de los autores: En el capítulo 9 se podrán encontrar más detalles sobre como organizar debates.

3.3. Litigación Oral

En sentido estricto, las diferencias con el Debate Parlamentario radican en que este último está orientado hacia la deliberación en una asamblea que debe escuchar las argumentaciones de bancadas opuestas en sus puntos de vista con el fin de tomar una decisión. La decisión se toma en un juicio que determinará la razonabilidad de las argumentaciones y su capacidad de resolver el conflicto al que se refieren según un jurado previamente establecido.

En el caso del Debate Forense, las argumentaciones están orientadas a fijar o resolver un conflicto que tiene como referencia un hecho. La proposición que se debate puede ser “una teoría o hipótesis del caso” si se refiere a un hecho penal. También puede tratarse de una tesis médica sobre la hora y circunstancias de la defunción de un individuo. Es notable su utilidad para aplicarlo como didáctica en los subsectores de ciencias.

En general la característica forense está determinada por la lectura que se puede hacer de los hechos, las interpretaciones, conjeturas y correspondencia con la realidad, respecto de ciertos criterios, sean estos de ámbitos tan diversos como la jurisprudencia o la ciencia.

Ahora se hablará, brevemente, en lo que se denomina “Litigación en Juicios Orales”.

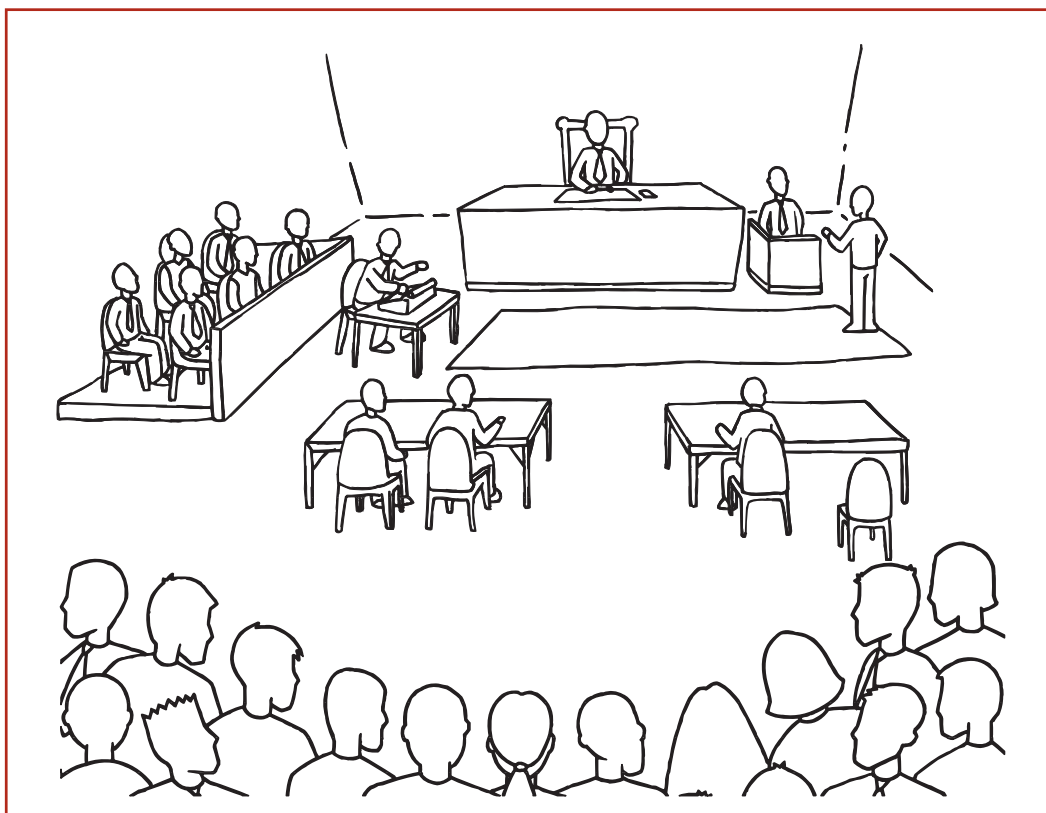
La litigación es una forma específica y altamente especializada de Debate Forense. Para conocer mejor la técnica del litigio se recomienda el texto sobre Juicios Orales en la Reforma Penal de la Universidad Diego Portales¹⁵, en él se encontrará una descripción exhaustiva de los procedimientos de un litigio en el marco de la reforma al sistema procesal penal chileno. En una adaptación del texto ‘Litigación Penal en Juicios Orales’¹⁶, a continuación se entrega una forma de juicio oral que se puede aplicar, por ejemplo, a casos de disciplina en un establecimiento durante un consejo de curso.

La recreación de un juicio oral en el contexto del consejo de curso aporta principalmente en tres aspectos centrales para el proceso educativo:

- ▶ a. En lo concerniente a la aplicación de normas disciplinarias, existe la percepción de los estudiantes de no estar aplicando el valor de la justicia según lo que se les enseña y difunde en los textos escolares. Los estudiantes del sistema escolar chileno muchas veces se quejan de reglamentos de disciplina aplicadas con arbitrariedad y de reglamentos de disciplina en los que la comunidad no ha tenido ingerencia.
- ▶ b. Los procedimientos para aplicar los reglamentos aludidos frecuentemente no responden a lo que en jerga jurídica se conoce como “debido proceso”. Los estudiantes en algunas ocasiones son acusados por sus pares o docentes y no tienen las instancias para defenderse.
- ▶ c. Pero lo más importante que se produce al tener la posibilidad de aplicar una técnica como el juicio oral en los liceos del país es que, a nuestro juicio, por una parte se está educando a los jóvenes en sus derechos fundamentales y por otro lado, comienzan a conocer un sistema que inicia su historia en Chile y que será su sistema procesal como ciudadanos de este país.

¹⁵ Baytelman Andrés, Duce Mauricio 2001, “Litigación Penal en Juicios Orales”, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

¹⁶ Seguimos a los autores Baytelman y Duce especialmente en su propuesta para la estructura de un juicio oral, pero nos apartamos en el lenguaje y cambiamos los intervinientes para adaptarlos al contexto de la sala de clases.



Un juicio oral y público despeja además las suspicacias de las comunidades escolares acerca de la aplicación de justicia en el contexto de la disciplina de un liceo. Nuevamente se observa en lo dialógico y en lo participativo, valores irrenunciables de la educación con fines críticos y del fortalecimiento de la ciudadanía.

Antes de comenzar a describir las partes del proceso de un juicio oral, se debe advertir la labor fundamental del docente en la contextualización, las razones y los objetivos de esta actividad en la sala de clases para sus estudiantes. Sin las explicaciones y aclaraciones previas del docente que dirige la actividad, fácilmente un juicio oral puede convertirse en una situación de menoscabo para un estudiante. Debe reforzarse la idea de actividad educativa de la que los asistentes deben sacar lecciones relativas a su crecimiento moral y conducta ética en el liceo. Además, debe insistirse en el objetivo central que será el conocimiento de un sistema para el cual las conductas de entrada posibilitadoras de un buen ejercicio, son la honestidad y la veracidad. El fin último será mejorar la percepción de valores como la justicia, la honestidad, el honor y la veracidad, en el contexto de la convivencia docente-estudiante.

Una vez hechas estas aclaraciones, se verán ciertas puntualizaciones técnicas del Juicio Oral.

El Juicio Oral comienza con la exposición del profesor jefe del curso. Este debe verificar la asistencia de los intervinientes en el juicio, lo que incluye a los testigos (quienes observaron o presenciaron los hechos), peritos (estudiantes, paradocentes o docentes que pueden aportar desde su experiencia a la dilucidación de un caso), y demás personas que hayan sido citadas a la audiencia (estudiantes de otros cursos). Las personas que obligatoriamente deben estar presentes son los integrantes del jurado (grupo de estudiantes con mejor disciplina del curso), el fiscal (presidente de curso), el acusado y el

defensor (el defensor debe ser otro estudiante para el cual el docente debe cuidar su preparación y compromiso con el valor de la presunción de inocencia).

Acto seguido de la exposición del profesor jefe se le concede la palabra al presidente de curso a fin de que exponga sus acusaciones y demandas. El contenido de su exposición tiene como objetivo explicar el contenido de la acusación. No tiene límites de tiempo para ello, pero el docente jefe debe cuidar el fijar límites de tiempo igualitarios para cada uno de los que intervengan en el juicio.

Luego se le concederá la palabra a la defensa. El abogado defensor debe exponer los argumentos que fundamentan su defensa con los mismos límites temporales que tenga el resto de los intervinientes. Junto con ello el acusado podrá prestar declaración, caso en el cual, el docente jefe le permitirá expresar libremente su opinión respecto de las acusaciones que se le hayan formulado hasta ese momento.

Finalizada esta parte, el acusado podrá ser interrogado tanto por el presidente de curso como por el acusador (otro abogado que represente al o los afectado(s)), el defensor y otros compañeros. El docente jefe no puede obligar al acusado a prestar declaración bajo juramento sino sólo exhortarlo a decir la verdad.

Debe evitarse las preguntas sugestivas o capciosas a los intervinientes en un juicio, por ejemplo, aquellas que tienden a dar por reconocido un hecho que no hubiere sido verdaderamente reconocido.

Se prohíben estrictamente las amenazas, coacciones, promesas o cualquier método que menoscabe la libertad y la integridad física o psíquica del imputado.

Finalizada la declaración del acusado o si este decide no hacerla, el docente debe disponer la recepción de la prueba, la cual se debe producir en el siguiente orden: peritos; testigos; documentos; objetos y otras pruebas de carácter material y finalmente, reconstitución de escena.

Concluida la recepción de las pruebas el docente jefe otorgará sucesivamente la palabra al presidente de curso, al acusador, al defensor y a las partes para que expongan sus conclusiones (Alegatos Finales).

Concluidas las alegaciones de las partes y la intervención final del acusado, el tribunal deberá declarar cerrado el debate y procederá a la deliberación del fallo. La deliberación será realizada en una oficina separada de la sala de audiencias y deberá concluir con el veredicto de absolución o culpabilidad que será comunicado públicamente a los asistentes. (Cierre del Debate y Deliberación)

C A P Í T U L O 3

¿Qué Debatir?: La Proposición de Debate

1. Contextualización

El tipo de debate que servirá como guía para su análisis y desarrollo, será el “Debate Parlamentario”.

Es necesario advertir a los docentes que trabajarán con este texto de apoyo, que las recomendaciones y comentarios hechos en él, valen tanto para el formato *parlamentario* como para el *de proyectos* y *de litigación oral*, puesto que las habilidades relativas a la argumentación oral, retórica, investigación y redacción argumentativa, entre otras, estarán presentes en todos los tipos de interacción argumentativa y más aún en cualquier formato de debate. En otras palabras, lo único que cambia en los tipos de debate, son los elementos formales, elementos que dicho sea de paso, están (o debiesen estar) absolutamente relacionados con las necesidades y características de la comunidad escolar que desarrolla estos eventos.

EJEMPLO 1

Como ejemplos se puede citar los casos de La Serena y Melipilla, ambas, comunas muy entusiastas y pioneras en el debate escolar.

1. En los debates que organiza el Colegio Alemán de La Serena, los argumentadores prescinden del podio y realizan su presentación a viva voz, sin apunte y sin micrófono. Además marcan una zona por donde el argumentador se puede mover libremente sin traspasar esos límites.

2. En Melipilla son pioneros en debates para niños de educación básica. Allí los niños hacen intervenciones de 1 minuto y 30 segundos, para la fase de preguntas y respuestas; y 1 minuto para la apertura y el cierre.

Como ven... ¡cada comunidad puede fijar libremente sus formatos y reglas!

A lo largo de este capítulo, se intentará situar la didáctica del debate a través de su detonante lingüístico, es decir, la *proposición de debate*.

La *proposición de debate* también se ha llamado enunciado de debate o simplemente tópico, para resaltar el tema respecto del cual se articula este tipo reglamentado de interacción argumentativa con fines pedagógicos que es el debate.

Ahora bien, cuando se habla de debate necesariamente se debe comenzar por aquello que lo suscita.

En este punto se puede hacer una distinción: la causa mediata del debate es la existencia de un conflicto que separa a dos bancadas que sostienen puntos de vista divergentes aunque igualmente razonables. Pero también podemos hablar de una causa inmediata del debate, a saber, la *proposición de debate*, puesto que no necesariamente en el debate escolar los estudiantes que se oponen en un debate están comprometidos con un punto de vista conflictivo y la verdad es que recién en el sorteo de las posturas, se definen por afirmar o negar un tópico determinado.

En consecuencia, al iniciar un estudio sobre la didáctica del debate, hay que abocarse a comprender qué es y cómo se construye aquello que se debate, vale decir, una *proposición de debate*, más aún, una *proposición debatible*, pues como se verá más adelante, no toda *proposición* lo es.

Habrà que preguntarse entonces:

¿Qué significa que sea una proposición y no otra cosa? ¿Qué ocurre con la naturaleza de la pregunta que hace el debate? ¿En qué afecta esta forma de preguntar a la praxis del debate?... Se intentará abordar algunos de estos puntos.

2. Preguntas que debemos evitar en el Debate

Hay cierto tipo de preguntas que se deben evitar en el contexto de un debate, pues más que promover el intercambio dialógico participativo y la construcción intersubjetiva del saber, cierran estas posibilidades.

A menudo se pregunta a los estudiantes:
¿Qué es...? ¿Cuál es la causa de...? ¿Por qué...?

Se llamará a estas preguntas, *preguntas metafísicas*. Estas formas de preguntar implican muchas veces, ubicarse en un lugar que excluye el saber y la cultura del otro.

En la comunicación existen a lo menos dos niveles que continuamente se están superponiendo en las interacciones y no siempre son coherentes el uno con el otro. “Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas”¹⁷.

EJEMPLO 2

“Si una mujer A señala el collar que lleva otra mujer B y pregunta: “¿Son auténticas esas perlas?, el contenido de su pregunta es un pedido de información acerca de un objeto. Pero al mismo tiempo, también proporciona –de hecho, no puede dejar de hacerlo- su definición de la relación entre ambas”¹⁸.

Hace referencia a los niveles de contenido y relación (también conocidos como nivel conativo y de referencia). En el nivel del contenido se está simplemente pidiendo un reporte de información que *considera* los estudiantes debieran manejar, sin embargo, al mismo tiempo se está transmitiendo (en el nivel de relación) una descalificación. Por otra parte, la pregunta metafísica es una forma de ejercer un poder incontrarrestable. La pregunta metafísica sólo se responde (correctamente) desde el saber del que la hace. La respuesta metafísica divide a los estudiantes entre los que saben y los ignorantes.

¹⁷ Watzlawick, Beavin & Jackson 1976. Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, página 52.

¹⁸ Ibid página 53.

EJEMPLO 3

¿Qué es la moral? ¿Por qué la vida es tan injusta? ¿Cuál es la causa de la existencia humana?

Peor aún, si estas preguntas surgen como estrategias para descalificar al oponente, haciendo notar su ignorancia en el tema, a través de preguntas intencionadas, se encontrará que nada del ejercicio del debate tiene algún sentido. Cuando los críticos del debate apuntan a este clima de agresividad y competitividad mal entendido, tienen toda la razón.

Más allá de la consideración fría de principios como la verdad lógica, la validez, o la demostración; existe el valor superior del respeto por el otro, sus circunstancias y creencias. Es importante recordar en este punto las ideas de Paulo Freire, cuando apunta a la importancia de reconocer la cultura del estudiante, sin hacer distinciones que los marginen y excluyan, con anterioridad a su intervención en el diálogo y el encuentro de las palabras.

Otro tipo de preguntas, a las que se ha llamado: **preguntas eruditas**, tienen también un efecto (en el nivel relacional) parecido a las preguntas metafísicas, excluyen el saber de quien intenta responderlas, dado que al ponerlas en un diálogo pedagógico muchas veces desestiman el valor de la diferencia y sólo premian a un grupo de autores arbitrariamente escogidos por el docente o por las instituciones.

Es obvio que al no conocer todos los autores en todos los temas discutibles, es muy probable que constituya una manipulación, la apelación al conocimiento de determinado autor, su hipotético accionar en otro contexto o su hipotética opinión sobre un tema.

Este hecho es frecuentemente usado para mostrar al público el desconocimiento de una cita o una autoridad en la materia discutida.

Es necesario advertir que no existen autores, medios, u obras obligatorias en la discusión de algún tema. La libertad de conciencia debe ser un bien a cautelar por los docentes en el debate.

EJEMPLO 4

Según Martin Heidegger, ¿qué se entiende por...? ¿qué diría David Hackenger de esta situación...?

**Entonces a estar atentos pues.
¡El debate ejercita o debiera ejercitar, otra clase de preguntar!**

3. El sentido de la Pregunta o Proposición de Debate

La proposición de debate es en sí una forma de interrogar por un problema, que a su vez es signo de un conflicto que interesa a una comunidad y no sólo a *una* persona. Las preguntas de interés privado son resueltas (cuando pueden serlo) en y por el diálogo o la reflexión privada.

En tanto pregunta de interés público, el debate se constituye también como un intento ético, por cuanto, explícita o muestra sintéticamente, un problema que anuda los intereses de un grupo de individuos que comparten una cultura, un territorio o un conjunto de creencias.

Todo docente que se aventura en el debate debe saber por tanto, que tiene una responsabilidad enorme desde el inicio, responsabilidad que no se trata sólo de la visualización de ciertos objetivos que reconocen intuitivamente en la praxis educativa, sino que se relaciona fundamentalmente con la forma en que interactuamos con el otro en la ética de nuestras relaciones comunicativas.

Considerar entonces que:

- La pregunta del debate no divide en sabios e ignorantes.
- La pregunta del debate no tiene una sola respuesta.
- La mejor respuesta en un debate es la respuesta más razonable
- La respuesta más razonable es más razonable con respecto sólo a un punto de vista distinto, no con respecto a toda la realidad.
- Las respuestas en un debate son transitorias.
- Si es posible decir que en un debate un punto de vista es más razonable que otro, esto será así sólo hasta que se organice otro debate sobre el mismo tema.

El docente debe comprender que la proposición de debate separa dos mundos posibles, aquel que defiende la versión afirmativa y aquel que defiende la versión negativa. Ambos mundos son perfectamente equivalentes en su posibilidad, y esa situación es la razón de su conflicto. No deberá confundir nunca sus propias tendencias, legítimas por cierto, con la razonabilidad de la argumentación, puesto que esta actitud afectaría los fundamentos mismos del sentido y la evaluación de los debates.

Lo que pretende desarrollar el debate son las competencias comunicativas necesarias para convivir y fortalecer la convivencia democrática. Su objetivo no es instruccional, siendo este el peligro que corre cuando el docente no entiende los objetivos del debate.

4. Construcción de una Proposición de Debate

Antes de entrar a detallar el cómo construir una Proposición de Debate, hay que referirse nuevamente a la pregunta: *¿Qué es una Proposición de Debate?*

Una proposición de debate es la manifestación lingüística de un conflicto de interés público. En el caso de los debates escolares este interés público además está determinado por los contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales que destaca la Reforma Educacional en el marco curricular vigente. Se llama proposición o enunciado de debate, dado que su estructura gramatical está conformada por un sujeto, una cópula verbal y un predicado que modifica el sujeto que realiza la acción. En otras tradiciones se llama también premisa, enunciado, o más extendidamente: tópico.

“El *interés público* que está detrás de cada caso es aquel que supone la vigencia de los derechos fundamentales básicos de todas las personas. Es de *interés público*, es decir, de interés de toda la sociedad, que en ella no se violen los derechos constitucionales de las personas. Estamos ante un caso de *interés público* cuando esa violación particular de derechos afecta, por determinadas causales, a un colectivo mayor que está o podría estar eventualmente en la misma situación que la víctima del caso concreto que la clínica tramita”¹⁹.

En nuestro enfoque cobra vital importancia la estructura de una proposición de debate. De ella, se pueden desprender tanto la estrategia como los ámbitos en que se debe investigar el debate. También en ella podemos pesquisar el contexto y obviamente el tema que convoca a los participantes del debate.

En razón de esta importancia se ha construido un método que se espera pueda servirles para reconocer, construir y evaluar proposiciones de debate.

Pasos necesarios para construir una Proposición de Debate:

Paso N°1:

Reconocer colectivamente el conflicto expresado en un texto (oral, escrito):

Es necesario advertir que se utiliza el concepto de texto en su significación global desde su triple consideración: comunicativa, pragmática y estructural. Dicho esto se puede considerar como *texto* a cualquier secuencia de expresiones lingüísticas en una situación comunicativa.

En cuanto a su extensión, un texto puede ser breve y simple, estar compuesto por una sola palabra, o ser extenso y complejo, compuesto de cientos de oraciones o enunciados; lo importante es que sea un todo comprensible y que tenga un propósito comunicativo; de lo contrario, estaríamos frente a un no texto (...)²⁰

¹⁹ En Red de Clínicas de Acciones de Interés Público. Portal de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales <http://derecho.udp.cl/accionesred.htm>

²⁰ Pérez Rifo, M; Vega, O. (1999). Claves para la conexión textual, Editorial de la Universidad Católica, Santiago de Chile, página 6.

Es necesario recordar al docente entregar a los estudiantes la responsabilidad de consensuar el conflicto presente en un texto. Siempre considerando el Marco Curricular, los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales que correspondan al nivel y naturaleza de la clase, el texto puede ser, entre otros:

- ▶ a) Una narración del docente o de algún estudiante sobre hechos históricos, ficticios, contingentes o personales.
- ▶ b) La lectura individual o colectiva de algún artículo o noticia²¹ interesante para la clase.
- ▶ c) Un ensayo hecho por los estudiantes.
- ▶ d) Cualquier otro recurso textual elegido por el docente (diario, revista, libro, pintura, película, etc.).

Paso N°2:

Discriminar cuáles son los puntos de vista que se oponen en el texto.

El docente debe guiar a los estudiantes en la investigación de los puntos de vista que se oponen en el texto escogido. Se debe advertir a los estudiantes que un punto de vista puede ser sustentado no sólo por un individuo o grupos de individuos (como cuando dice Juan: *Pienso que la actitud de los turistas Chilenos en el extranjero es un tema digno de estudiar*. O respecto de una estadística: *Un 63% de los chilenos piensa que la televisión exageró en la cobertura de los treinta años del golpe militar*), sino que puede ser sostenido también por instituciones.

Para una descripción y clasificación exhaustiva de los puntos de vista, se recomienda el texto de Franz van Eemeren, “Argumentación, Comunicación y Falacias”²².

Paso N°3:

Expresar en una Proposición de Debate, el conflicto presente en el texto.

Cuando ya se ha consensuado cuáles eran los puntos de vista opuestos en un texto determinado, es muy fácil conocer acerca de qué discuten (conflicto central) y quiénes se oponen en sus puntos de vista. En otras palabras, ahora ya se puede preguntar: ¿Cuál es la proposición a debatir?


Un ejemplo para poder ilustrar los pasos anteriormente señalados:

EJEMPLO 5

Las Últimas Noticias/ Sábado 3 de enero de 2004

POLÉMICA POR LEY QUE PROHIBE FUMAR EN LUGARES PÚBLICOS

Los holandeses recibieron el nuevo año con una ley que les prohíbe fumar en lugares públicos. Así informó la CNN. Los trenes y las estaciones emiten mensajes cada veinte minutos advirtiendo a los viajeros que no pueden fumar, y los empleadores deben proveer un espacio separado para los fumadores en las oficinas. Sin embargo, hoteles, bares y restaurantes quedaron exentos por ahora

Continúa pag. siguiente 

²¹ Recomendamos buscar en algún periódico, una noticia que haya causado cierta conmoción en la opinión pública y cuya redacción no sea muy extensa.

²² Van Eemeren, Franz (2002); “Argumentación, Comunicación y Falacias” (Traducción y Notas de Ana María Vicuña y Celso López), Editorial de la Universidad Católica, Santiago de Chile.

de la medida después de una feroz batalla contra la legislación. Este sector presentó un plan propio al gobierno, en el que los negocios deciden su propia manera para regular a los fumadores, y deben llegar a un compromiso en 2005. Los más de 800 coffee shops holandeses –lugares especiales en los que se puede fumar marihuana- se han opuesto a la medida. Otros afectados son los cafés marrón, pequeños lugares pintorescos cuyos techos adquieren el color del humo del tabaco. Según Liesbeth Backus, la dueña de un café de este tipo, la medida es “paternalista: yo tengo un bar, y todo el mundo fuma aquí. Es un disparate enviar a la gente afuera a fumar, y es muy pequeño para organizar una sección de no fumadores”. Holanda es uno de los países europeos con más número de fumadores, sólo superado por España, Grecia y Alemania. El gobierno tiene el objetivo de reducir el número de fumadores en un 5% durante los próximos tres años. Noruega e Irlanda tienen planes similares para el próximo año.

Como se puede observar en esta noticia, los puntos de vista aquí son dos:

- ▶ 1. Aquel sostenido por el gobierno holandés que podría expresarse de la siguiente manera: “Dado que hay que disminuir el número de fumadores en nuestro país, se promulga una ley que prohíbe fumar en lugares públicos”.
- ▶ 2. Aquel sostenido por el sector comercial directamente afectado por la promulgación de la ley (negocios tales como bares, cafés, etc.) que podría expresarse así: “El gobierno no debe promulgar la ley porque afecta económicamente al rubro y además cada negocio debe decidir autónomamente su propia forma de regular a los fumadores en sus locales”.

Respecto al **conflicto** en juego se puede enunciar de la siguiente manera: “*Regulación legal del consumo de tabaco en Holanda, a través de una ley que prohíbe fumar en lugares públicos y que afecta directamente los intereses de ciertos negocios (cafés, bares, restaurantes, etc)*”.

Finalmente entonces, se puede formular la siguiente **Proposición de Debate**: “*¿Debe el gobierno holandés aplicar una ley que prohíbe fumar en lugares públicos como medida para disminuir el consumo excesivo de tabaco en dicho país?*”

Es sumamente importante destacar que siempre es posible diferenciar distintos tipos de conflicto en juego, o si se quiere, distintos niveles de profundidad de un conflicto. De este modo, un estudiante podría proponer que el conflicto en este caso se relaciona con la tensión entre la autonomía decisional del sector comercial (autonomía regulada finalmente por leyes de mercado) y lo que el sector comercial llama “abuso de una actitud paternalista del estado”. En definitiva, lo que se pondría en juego al plantear el conflicto de este modo, sería una discusión sobre los límites de acción del gobierno de un país, asunto que evidentemente podría llevar a formular otras proposiciones a debatir.

5. Estructura de una Proposición de Debate

Otro aspecto más específico y técnico -pero no menos importante- para poder construir una proposición debatible, es el manejo de la estructura formal de una Proposición de Debate. En principio puede parecer algo tedioso e incluso difícil, pero la experiencia en capacitaciones con docentes ha mostrado que, una vez incorporada esta herramienta, se facilita enormemente el trabajo de construir Proposiciones de Debate.

Pues bien, a continuación se ofrece una propuesta de estructura para una Proposición de Debate, a partir del siguiente ejemplo:

EJEMPLO 6

¿Se debe rebajar la responsabilidad penal de los jóvenes chilenos a 14 años?

En principio en toda Proposición de Debate es posible distinguir 4 elementos o partes:

- a. **indicador modal**
- b. **intención o acción comunicativa**
- c. **tema**
- d. **contexto**

De este modo, retomando el ejemplo anterior tenemos que:

(a) indicador modal	(b) acción	(c) Tema	(d) Contexto
<i>Se debe</i>	<i>Rebajar</i>	<i>la responsabilidad penal</i>	<i>de los jóvenes chilenos a 14 años</i>

Detallemos a continuación cada una de estas partes o elementos de una Proposición de Debate que dan cuenta de su estructura formal. No olvidemos que siempre estaremos refiriéndonos a proposiciones o enunciados.

5.1. Indicadores Modales

El concepto de 'Indicador Modal' (IM) es parte de los términos que pertenecen al dominio de la 'Lógica Modal' (LM), que a su vez es uno de los ámbitos de aplicación de la 'Lógica Formal' o 'Lógica Simbólica' disciplina ligada a la Matemática y la Filosofía. La Lógica Modal se desarrolla a partir de los años cincuenta con Herbert Von Wright y posteriormente en los trabajos de Jakko Hintikka y Saul Kripke, entre otros. Su utilidad radica en la posibilidad de corroborar la validez lógica de un lenguaje interpretado como por ejemplo: el jurídico.

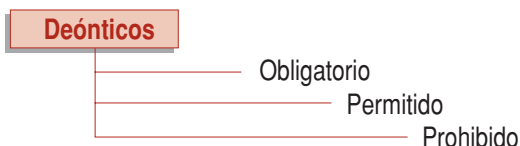
A propósito del discurso jurídico, una de las ramas de la Lógica Modal que mayor desarrollo ha tenido a partir de la década de los sesenta es la 'Lógica Deóntica' (LD) (lógica del deber, lógica jurídica, lógica de las normas, son otros nombres para la lógica Deóntica), principalmente porque trabaja en contextos de análisis del discurso jurídico, moral o ético.

Para la formulación clásica de la LM existen cuatro Funciones Modales (en el cuadro explicativo aparecen en negrita) y a cada función corresponden distintos indicadores modales:

Función modales ▶	Aléticas	Epistémicas	Deónticas	Existenciales
Indicador Modal ▶	Necesario Posible Contingente Imposible	Verificado Falsificado No-decidió	Obligatorio Permitido Prohibido	Indiferente Universal Existente

Para cada función modal es posible encontrar indicadores (términos) que muestran (indican) el modo lógico de la proposición.

Los “indicadores deónticos” serán particularmente importantes pues en el Debate Parlamentario –al ser este de naturaleza deliberativa– las proposiciones que motivan los alegatos o discusiones aparecen casi siempre precedidas por “indicadores modales deónticos”.



En este *Manual de Apoyo a la Docencia* se considerará este término en un sentido didáctico y no necesariamente en su dimensión técnica, precisamente para evitar excluir al lector no especializado.

Una proposición de debate con un *indicador modal* distinto al deóntico, encabezando el enunciado, aún cuando se puede debatir sin problemas, es posible que conduzca a equívocos en el caso que lo que se ponga en juego sea la *deliberación* sobre conflictos de *interés público*.

Antes de concentrarse en el estudio de los casos de proposiciones deónticas, se verá qué ocurre con las proposiciones que corresponden a otras funciones modales, a través de distintos ejemplos.

EJEMPLO 7

Proposiciones precedidas de Funciones Modales Epistémicas

- a. *Es verificable* la afirmación de ciertos ufólogos acerca de la inexistencia de isla friendship.
- b. *Es falsable* la teoría de la relatividad.
- c. *Son verificables* los resultados de un experimento sobre conducta no verbal.

Uno se encuentra aquí con versiones muy interesantes de debates sobre cuestiones de distintos ámbitos de la ciencia. Estos u otros ejemplos, perfectamente podrían servir para analizar contenidos en cursos de epistemología, metodología de las ciencias, método científico, talleres de investigación y filosofía de las ciencias, entre otros. La única advertencia se podría hacer es cuidar el nivel de estudios (manejo de información técnica y específica) necesarios para desempeñar estos debates.

EJEMPLO 8

Proposiciones precedidas de Funciones Modales Existenciales

- a. Es universal el juicio que afirma acerca de los hombres que son mortales.
- b. Es indiferente la elección entre el bien y el mal.
- c. Existen atributos contingentes en el concepto de Dios.

Como es posible observar, los operadores existenciales resultan propicios fundamentalmente para debates en la clase de filosofía. La experiencia dice que son mucho más accesibles que los debates epistémicos. Es posible a través de ellos revisar temas relativos a contenidos de lógica como en el caso 8.a, pidiendo a los estudiantes que argumenten acerca de las razones de decretar la universalidad o particularidad de una afirmación.

También se pueden revisar contenidos referidos a metafísica u ontología, como en el ejemplo 8c.

Por último, en el caso 8.b es posible realizar interesantes debates que involucran conceptos de filosofía, ética y religión. No está demás advertir que los debates que susciten puntos de vista cercanos al pensamiento religioso deben promover el respeto y el pluralismo de ideas.

EJEMPLO 9

Proposiciones precedidas de Funciones Modales Aléticas

- Es posible observar un virus desde un microscopio
- Es necesario que las células de los animales tengan ARN
- Es imposible colonizar el planeta Marte dado el actual desarrollo de la ciencia.

Una advertencia importante: Los operadores modales aléticos son especialmente inadecuados cuando cumplen funciones deónticas. Equivocadamente a veces los docentes entregan proposiciones que versan de esta manera: *¿Es necesario que los parques nacionales estén protegidos?*. Al respecto podemos decir que la fuerza de estos operadores es muy débil para sostener un debate. Ante la propuesta de si es necesario, la contraparte puede responder estratégicamente “sí, es necesario, pero no imprescindible”; “no es necesario, pero es útil”, y un sinnúmero de fórmulas intermedias. Más grave aún es el tema con el operador “es posible”. Veamos un ejemplo: *¿Es posible que los jóvenes adquieran la ciudadanía a los 14 años en Chile?*. Ante la pregunta por la posibilidad, sólo cabe responder que sí, dado que la contraria “no es posible” es equivalente a “es imposible” lo que cierra demasiado el ámbito de la discusión práctica. Negar la posibilidad a algo no es propio de un debate deliberativo.

No obstante, podemos apreciar que el caso 9.a puede ilustrar debates que confirmen o refuten conocimientos importantes para la clase. La respuesta a 9.a indicará el dominio que los estudiantes tengan sobre una materia determinada y la capacidad de hacer relaciones entre datos derivados, en este caso, el tamaño de los virus además de la capacidad y tipo de microscopio.

En el caso 9.b observamos la utilidad de implementar un debate que permitiría reconocer en los estudiantes el dominio de la biología celular puesto a prueba en términos de la obligatoriedad de dar argumentos para aquello que seguramente se aprendió memorísticamente. Este tipo de preguntas de debate son muy útiles en ciencias.

Entonces las distintas funciones modales conducen a diferentes campos o ámbitos argumentales en donde resultan más adecuadas y fecundas a la hora de formular Proposiciones de Debate.

Esto queda graficado en el siguiente cuadro:

Función Modal	Aléticas	Epistémicas	Deónticas	Existenciales
Indicador Modal	Necesario Posible Contingente Imposible	Verificado Falsificado No-decuido	Obligatorio Permitido Prohibido	Indiferente Universal Existente
Campo o ámbito argumental	Ciencias Sociales Comprensión del medio	Epistemología Filosofía Psicología	Derecho Moral Ética Historia Derecho Economía	Filosofía Teología

Al terminar esta breve revisión de las proposiciones que permiten desempeñar debates a través de distintas funciones modales, queda la sensación de que existe un mundo de posibilidades para seguir trabajando en ellos. La invitación es a desarrollar estas posibilidades y a compartir sus opiniones con sus colegas.

Ahora se preparará a los operadores deónticos, particularmente importantes en el caso del Debate Parlamentario.

Comúnmente los operadores deónticos están presentes en las Proposiciones de Debate en formas compuestas para completar su forma gramatical más amigable. Como ejemplos se puede citar: *Se debe obligar, Debe ser prohibido, Es legítimo permitir*, etc.

Otros conceptos más débiles son inadecuados porque no permiten una nítida oposición entre los puntos de vista y dificultan el debate.

Ahora bien, cuando se encabeza una proposición de debate diciendo “se debe...” ocurre que:

- ▶ a. En primer lugar, se está señalando una controversia, pues hay una pregunta solapada en una afirmación. En verdad decimos “¿se debe o no se debe...?”, tal como en la formulación de Aristóteles del “problema dialéctico”.
- ▶ b. En segundo lugar, se está circunscribiendo el resto de la proposición (no importando aún cuál es el tema) a un ámbito o campo, que es necesariamente, aquel que trate de algún modo la noción de *deber*, es decir, el campo del derecho, o más propiamente, el de la ética y la moral. El resto de apoyos y documentos sólo situarán la discusión, acreditándola o desacreditándola frente a un auditorium o jurado, no obstante, la proposición tiene asignado en su *indicador modal*, el lugar desde dónde se debe discutir: un lugar eminentemente deliberativo que plantea un conflicto de *interés público*.

5.2. Acción o Intención comunicativa

La acción está determinada -como se sabe- por el verbo principal en la proposición. Lo que se quiere resaltar en este punto es que cuando se comunica, se usan palabras o expresiones que pueden funcionar como preguntas, promesas, afirmaciones, u otras intenciones. Interactivamente, estas expresiones o palabras pueden conducir, por ejemplo, a una respuesta, a la obediencia, a una solicitud de información, etc. Al expresar de este modo sus intenciones, lo que el hablante realiza son distintos tipos de ‘actos de habla’.

Es el verbo principal el que denota “la intención o la acción intentada”, es decir, la realización o ejecución de un acto de habla, sea este una orden, promesa, petición, amenaza, etc.

Sobre la base de un análisis componencial del significado, Searle²³ afirma que hay sólo cinco fuerzas ilocucionarias o realizativas²⁴ primitivas o máximamente simples. Las fuerzas ilocucionarias primitivas y algunos de los verbos que designan son:

- a) **Asertiva:** enunciar, afirmar, argüir, predecir, informar, admitir, recordar, testificar, confirmar, conjeturar, etc.
- b) **Compromisoria:** prometer, amenazar, aceptar, consentir, garantizar, etc.
- c) **Directiva:** pedir, ordenar, solicitar, invitar, sugerir, recomendar, etc.
- d) **Declarativa:** aprobar, excomulgar, nombrar, bautizar, etc.
- e) **Expresiva:** agradecer, felicitar, deplorar, etc.

Si se sigue la taxonomía de Searle, se tendrá el universo completo de actos ilocutivos diferenciados en los cinco tipos de fuerzas que distingue el filósofo norteamericano.

Agregados al operador modal se puede reconocer el tipo de acto intentado en el enunciado y acotar de este modo la estrategia para el debate, puesto que se sabe la dirección de los argumentos de la contraparte.

Para ejemplificar, a continuación se presentan combinaciones entre *indicadores modales* deónticos y ejemplos de *actos de habla* según la taxonomía de Searle. Es probable que las combinaciones aparezcan un poco rígidas, sin embargo, sólo presentan una estructura inicial que obviamente debería ser adaptada a enunciados más inteligibles:

Asertiva: Se debe (permitir) informar(...), Es legítimo obligar a recordar (...), Debe ser obligatorio testificar (...), Se debe prohibir confirmar (...)

Compromisoria: Se debe prohibir prometer (...), Es legítimo permitir amenazar (...), Debe ser obligatorio aceptar (...), Se debe prohibir garantizar (...)

Directiva: Se debe obligar pedir (...), Es legítimo ordenar (...), Debe ser obligatorio solicitar (...), Se debe permitir invitar (...), Debe ser obligatorio sugerir (...)

Declarativa: Se debe prohibir aprobar (...), Debe ser permitido excomulgar (...), Es legítimo obligar nombrar (...)

Expresiva: Debe ser obligatorio agradecer (...), Es legítimo prohibir felicitar (...), Se debe permitir deplorar (...)

Todas estas combinaciones están sujetas a modificaciones o simplificaciones en términos de una mejor comprensión.

Una vez que se conoce el campo argumental de la proposición de debate, por ejemplo, el legal (*se debe*), luego se debe conocer el tipo de "intención comunicativa" designado por el verbo, por ejemplo, un acto declarativo (*aprobar*).

²³ John Searle es autor del libro *Actos de Habla*, traducción del original en inglés *Speech Acts*. Con este texto se continúa y sistematiza el pensamiento de J.L. Austin que años antes había presentado la obra *Cómo hacer cosas con Palabras y Palabras y Acciones* inaugurando la escuela de filósofos del lenguaje ordinario.

²⁴ "Realizativas" en tanto realizan, llevan a cabo una determinada acción (pedir, prometer, ordenar, etc.). De este modo, puede ocurrir que un enunciado esté formulado como pregunta, pero tener la fuerza ilocucionaria o realizativa de una petición (es decir su "significado profundo" sea una petición). Por ejemplo: "¿Podrías cerrar la ventanal?"

Como ejemplo, se entiende que el acto presente en la proposición es del tipo declarativo, en este caso “aprobar” y si además se sabe que el operador modal es del tipo deóntico (se debe), se puede comisionar a los estudiantes a buscar todos los argumentos que encuentren a su disposición y jerarquizarlos en importancia. Esta jerarquización tendrá como referente el campo legal o moral, serán prioritarias las razones que aporten a deliberar una decisión y secundarias las que aporten criterios técnicos o efectos colaterales. Pero todos los argumentos deberán probar la “intención declarativa” (afirmativa o negativa, dependiendo de nuestra bancada), es decir, en este caso si debemos “aprobar o no aprobar(...)”. Lo importante de todo esto es que una argumentación que pierda de vista estas condiciones incurrirá en una grave descontextualización.

5.3. El Tema

El tema es el elemento más intuitivo de toda la estructura. Todo estudiante y docente reconoce los temas polémicos en una clase o en una conversación cotidiana, sin embargo su planteamiento no siempre resulta viable para discutirlo sin perder la compostura. Es por esto que es necesario plantear la diferencia entre “el tema” y “el problema propiamente dialéctico”, que en este caso se denomina “Proposición de Debate”.

De este modo, si se pregunta en una sala de clase: ¿Cuáles son los temas que les gustaría discutir en un debate?, la gran mayoría de los estudiantes responderá rápida y seguramente: “el consumo de las drogas”, “el medio ambiente”, “la violencia en los estadios”, “la sexualidad de los adolescentes”, entre otros temas interesantes.

Con nuestra experiencia ya sabemos que formularlo así, el tema no es viable de discutir. Muchos docentes han comunicado su fracaso al proponer “temas de discusión” que terminan en un intercambio de groserías, descalificaciones, y hasta pugilatos; por lo tanto, se recomienda completar sus temas según la sugerencia modular.

También se puede relevar desde una crónica noticiosa el tema central y luego completarlo según las sugerencias para que de esta manera se pueda tener fácilmente una proposición debatible en clase.

5.4. El Contexto

El último componente de una Proposición de Debate –y no por eso menos importante- que da cuenta de su estructura formal es el denominado contexto. El contexto del enunciado corresponde a lo que se conoce tradicionalmente como complemento del predicado. Algunos especialistas dicen que estas “partículas” del predicado son “acotaciones” o “especificaciones” en el sentido que restringen el tema del enunciado en sus aspectos de cantidad, tiempo, lugar, cualidad, etc.

EJEMPLO 10

Si se está hablando de la Ley de Divorcio, debemos decir ¿Dónde queremos legislar?...“*En Chile*”, “*Entre Tongoy y los Vilos*”, “*después de la medianoche*”, “*a 30 pesos el minuto*”, “*de dos metros de alto*”, etc.
Cuando no acotamos la discusión, se expone a esa tediosa experiencia de las discusiones interminables que todos hemos vivido alguna vez, en la universidad, en la sobremesa, con un amigo, en la iglesia, etc.

El contexto a menudo es considerado un hermano menor en la familia de las partes del enunciado de debate, sin embargo, es imprescindible por las razones que se acaban de exponer. Se puede decir que: “sin acotar el contexto de una discusión, la discusión es impracticable”

Como ejemplo se puede citar una experiencia de los autores en un *consejo de profesores hace algún tiempo*. El tema: “si el 3,9 era cuatro o no lo era”. Cada colega daba su punto de vista, y los fundamentos variaban desde aquellos de orden estadístico matemático, hasta los de naturaleza moral, pasando por recuerdos de la infancia y premiaciones de juventud entregadas por el cuerpo de Bomberos de La Serena.

Finalmente la decisión siempre se postergó para la semana siguiente por falta de consenso...

En resumen, el contexto debe estar siempre presente en una proposición de debate, por dos razones fundamentales:

- ▶ a. **Evita la ambigüedad de la proposición, lo que evita a su vez, que se desarrollen debates en que los puntos de vista no se oponen directamente. En la sabiduría popular...*Debate de sordos.***
- ▶ b. **Permite circunscribir la investigación de los equipos, facilitando la tarea del docente como guía de estudio. Si sabe que el debate se trata del divorcio, por ejemplo, y además que está acotado a la experiencia de los *países europeos*, el docente podrá guiar a sus estudiantes en la búsqueda de información sin peligro de *descontextualizarse.***

6. Ejemplos de Proposiciones de Debate

1. Para un país del tercer mundo el desarrollo económico debería ser prioritario por sobre la ecología.
2. ¿Proyectos como el parque Pumalín ponen el riesgo la soberanía del Estado?
3. El Estado debe reducir sus gastos en defensa para aumentar el gasto social.
4. La huelga de hambre debe ser penada como un atentado contra la vida.
5. Las leyes de punto final respecto de la violación de los DD.HH. procuran bienestar social a una nación.
6. Debe rebajarse la edad de responsabilidad penal a 14 años.
7. ¿Es necesario restringir la libertad de culto para evitar las sectas satánicas?
8. ¿Se justificó la intervención militar en Chile en 1973?
9. Internet es una amenaza para los derechos de propiedad intelectual.
10. ¿Puede una empresa discriminar por edad o sexo para lograr mayor productividad?
11. Las políticas económicas del gobierno de Chile son adecuadas en la lucha contra la pobreza.
12. ¿Deben ser remunerados los servicios que prestan bomberos en Chile?

13. ¿Debe permitirse la adopción de niños por parte de parejas que no están casadas?
14. ¿Se deben privatizar las cárceles?
15. El tema de la homosexualidad debe ser abordado por la educación sexual escolar.
16. La Evaluación de Desempeño Docente es un aporte para mejorar la calidad de la educación chilena.
17. Son eficientes las actuales políticas estatales para prevenir la delincuencia.
18. Son eficientes las actuales políticas estatales para prevenir la drogadicción.
19. Las políticas habitacionales son adecuadas a las necesidades de la población chilena.
20. Los partidos políticos son legítimos representantes de las inquietudes de los jóvenes chilenos.
21. Debe la Iglesia Católica asesorarse por profesionales externos que seleccionen a sus postulantes.
22. Deben los establecimientos educacionales permitir el ingreso o la permanencia de jóvenes embarazadas.
23. Se debe reponer la detención bajo sospecha para combatir a la delincuencia
24. Son los allanamientos policiales prácticas que contribuyen a la lucha contra la delincuencia.
25. Se debe hacer noticia con la vida privada de las “estrellas” de la farándula.
26. Las teleseries deben ser consideradas como instrumentos educativos.
27. Se debe entregar una salida al mar a Bolivia.

DEBATES ESTUDIANTILES / Manual de Apoyo a la Docencia



¿Cómo investigar para un Debate?

1. Consideraciones Generales

Con todo lo planteado en la sesión anterior, el docente debiera tener una idea relativamente clara de las formas de investigación a partir de la estructura de la Proposición de Debate. No obstante, en este breve capítulo se entregará un resumen explicativo de las estrategias de investigación para el debate que han dado buenos resultados en los Torneos de Debate organizados por el Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales.

La idea es que puedan complementar su experiencia con la nuestra y juntos obtener nuevas o recicladas formas de investigación para el debate que motiven a los estudiantes.

Siete pasos para organizar la investigación para un debate

- ▶ 1. Ciertamente lo primero es tener ante sí la proposición a debatir y la postura que se debe defender.
- ▶ 2. A partir de ella se debe aislar sus partes tal como lo han aprendido en la sesión anterior.
- ▶ 3. Luego, se debe disponer las partes siguiendo el orden aprendido:
 - a) Reconocer el tipo del indicador modal y el campo o ámbito argumental al que se refiere.
 - b) En virtud de esta información se puede comisionar a los estudiantes la búsqueda de documentación.
- ▶ 4. Una vez determinado el ámbito al que refiere el indicador modal, se debe circunscribir la búsqueda de toda información pertinente al tema, sin preocuparse aún de si es beneficiosa o perjudicial a la postura propuesta.
- ▶ 5. Cuando ya se tiene un volumen de investigación adecuado, el docente debe comisionar a los estudiantes para que clasifiquen los documentos en orden de *pertinencia* y *relevancia*. Un criterio de selección será el *contexto* de la proposición.
- ▶ 6. De los argumentos que hayamos seleccionado, los que sean contrarios a nuestra postura servirán para preparar las “*refutaciones posibles*”, es decir, los posibles

argumentos que la contraparte esgrimirá en contra nuestra. Los argumentos que sean beneficiosos para nuestra postura deberán someterse a un nuevo control del equipo, supervisado por el docente.

- ▶ 7. Una vez que tengamos seleccionado el material y separado según criterios y postura, el docente deberá proceder a construir una estrategia argumentativa, basándose entre otras cosas en la “intención comunicativa” de la proposición, puesto que, lo que se debe probar o desacreditar es aquello que dice manifiestamente el verbo principal, por ejemplo: aprobar o no aprobar, obligar o no obligar, construir o no construir, etc.

2. ¿Dónde investigar?

Ahora bien, es importante saber también en qué contexto investigar. La investigación puede realizarse en forma “presencial o no presencial” por los estudiantes, es decir, estando presentes en la sala de clase o en sus horas de libre disponibilidad. También se puede desarrollar una investigación en forma “sincrónica y no sincrónica”, esto es, el docente junto a sus estudiantes colaborativamente y en las mismas horas de clase; o bien, los estudiantes acuden a las fuentes de información fuera del establecimiento independientes de la guía del docente, clasificando y procesando la información en clases posteriores.

a) Formato de investigación sincrónico y presencial:

En la misma clase

El docente dependiendo del tipo de taller que quiere ejecutar puede optar por desarrollar la investigación durante la misma clase. Para este fin es necesario haber avisado con anterioridad a los estudiantes de la actividad, para posibilitar que estos traigan material pertinente. Es recomendable reunir a los estudiantes en grupos para que compartan material y discutan su relevancia.

b) Formato sincrónico no presencial

En todo el establecimiento

Otra modalidad es usar la capacidad instalada del establecimiento para desarrollar la investigación. Un establecimiento educacional consta con muchas instancias y personas que pueden aportar con sus conocimientos al debate. Incluso algunos profesionales del establecimiento podrían participar eventualmente como respaldo testimonial de algún caso debatido por la clase. Los estudiantes durante la clase pueden salir de la sala y visitar –como en una competencia contra el tiempo-, la biblioteca u otros recursos disponibles en el liceo. Consultar material bibliográfico, los diarios del día, realizar entrevistas para usarlas como testimonio real, etc.

c) Formato no sincrónico y no presencial

En un lapso de tiempo previamente pactado (una semana, 15 días, un mes)

Esta es la forma tradicional de investigación que permite al docente planificar una investigación completa y más profunda de los datos que solicita para una defensa de postura.

3. ¿Cómo guiar la investigación?

En lo relativo a las formas de guiar la investigación, tenemos distintas estrategias:




- a. **Entregar información:** el docente entrega el material necesario, fotocopiado, o resumido, para facilitar la tarea de los estudiantes.
- b. **Entregar bibliografía de consulta:** El docente se limita a entregar una bibliografía a los estudiantes y estos tienen la responsabilidad de buscarla en bibliotecas y otras fuentes de documentación a las que tengan acceso.
- c. **Guiando fuentes de investigación:** El docente no entrega datos bibliográficos a sus estudiantes pensando en motivar el desempeño autónomo de la investigación. Sólo se limita a recomendar fuentes de investigación, acotando si es necesario las fechas y lugares donde pueden buscar.
- d. **Dejando la investigación en manos de los estudiantes:** El docente sólo entrega la proposición de debate y deja en manos de los estudiantes la investigación y la búsqueda de fuentes fidedignas y la clasificación de la información.

4. El informe de Investigación

Para finalizar este breve recorrido, sólo resta mencionar lo que hemos denominado, el *informe de investigación*. Con la experiencia de los "Torneos de Debate" tanto a nivel de estudiantes de enseñanza media como universitaria, se ha observado que es necesario solicitarles a los equipos de debate, entregar un informe de investigación.

Esta solicitud se hace en respuesta a ciertos vicios que se estaban cometiendo en el desarrollo de los torneos.

Como ejemplo de tales vicios se presentan los siguientes:

-  a. **Muchas veces se citaron fuentes de las cuales no existía seguridad que fuesen fidedignas.**
-  b. **En algunas oportunidades los debatientes refutaron fuentes o apoyos que la contraparte no había mencionado.**
-  c. **El nivel de algunos debates se desmejoró a raíz de la falta de estudio o investigación de los equipos.**

En consecuencia se optó por solicitar a los equipos la entrega como requisito previo al comienzo de los debates de un informe de investigación, que incluyera las citas y fuentes de la investigación que fuesen a ser usados en el debate otorgándoles una ponderación para la evaluación final. Con esta medida se controló entre otras cosas el nivel de los debates y se evitó los vicios antes mencionados.

Por otra parte, el informe de investigación es una herramienta útil en el aula, por cuanto los docentes a través de ella pueden mejorar el nivel de sus debates y al mismo tiempo controlar otras variables y habilidades como la investigación, la redacción, la argumentación escrita, etc.

A continuación se entrega una guía que pretende mostrar a los docentes las fuentes de información más usadas por los docentes-entrenadores de debate, además de un pequeño comentario que justifica su elección y orden de exposición.

5. Fuentes de investigación en Internet

El primer texto que un argumentador debiera ver es el Diccionario de la Real Academia de la Lengua. En primer lugar para fijar los términos a discutir y evitar la ambigüedad semántica en el debate. Es muy frecuente que se enfrenten dos equipos con acepciones diferentes del mismo término y la asamblea tiene la sensación que discuten “cosas distintas”. El Diccionario de la RAE es el recurso de mayor prestigio para fijar las definiciones y los significados de las palabras que forman una proposición de debate.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua www.rae.es

Dado que la mayoría de las problemáticas que se discuten en un debate son de actualidad, el mejor referente de la actualidad nacional e internacional es la prensa. Es decir, el conjunto de medios escritos, visuales o radiofónicos; con servicios informativos. Siempre serán más apropiados para una investigación aquellos que cuenten con documentación gratuita y disponible en la red. Todo debatiente debe recordar que siempre es posible jerarquizar las informaciones con referencia al grado de prestigio que tienen las publicaciones citadas, razón suficiente para considerar a la hora de presentar una información como prueba de una tesis a defender.

Prensa chilena:

EMOL www.emol.com, que agrupa a los diarios El Mercurio, las Últimas Noticias y La Segunda. La Tercera www.latercera.cl, La Cuarta www.lacuarta.cl.

Sitios de Noticias

Canal13 www.canal13.cl

TVN www.tvn.cl

Chilevisión www.chilevision.cl

Radio Cooperativa www.cooperativa.cl

Servicios informativos en el mundo:

www.bbc.co.uk/

www.cnn.com/

www.nbc.com/

Existen sitios con enlaces e información especialmente relevante para las temáticas de los debates que organiza el Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales. Estos sitios administran contenidos a nivel académico, de divulgación e investigación reciente sobre problemas legales, sociales y científicos. La selección que se presenta está recomendada por otros docentes capitanes de equipo que visitan regularmente estas páginas como primera fuente.

Sitios con enlaces de información

Educarchile www.educarchile.cl
 Centro Nacional de información y comunicación educativa <http://www.cnice.mecd.es/>
 Senado www.senado.cl
 Cámara www.camara.cl
 Discovery www.discovery.com
 Universia www.universia.net

Directorios

Dirección de archivos bibliotecas y museos www.dibam.cl
 Directorio de revistas especializadas en la Universidad de Chile
<http://www.al-dia.cl/sistema/tablas/xchile-index-vf.asp>
 Otro directorio de revistas
<http://www.periodismo.uchile.cl/medios/revistas.html>
 Revistas científicas chilenas (directorio de CONACYT)
<http://www.conicyt.cl/informacion/rcientcl.html>
 Directorio de revistas con acceso gratuito (Universidad de Antofagasta)
http://www.uantof.cl/recursos_mar/revistas.htm
 Índice de publicaciones electrónicas PUC
<http://www.puc.cl/sibucdb/revistas.php>

Índices temáticos y Directorios de Websites en Chile

http://www.servicioweb.cl/indice_web/revistas.htm
<http://www.sitios.cl/>
<http://www.guiawebchile.cl/>

Centros de estudios y documentación:

Consejo Nacional de Televisión: www.cntv.cl
 Consejo Nacional de Estupefacientes: www.conace.cl/f_estudios.htm
 Congreso Nacional de Chile: www.congreso.cl/
 Centro de Estudios Públicos: www.cepchile.cl

Para finalizar este breve recorrido por sitios con información relevante para la investigación de las problemáticas suscitadas a propósito de los debates, se entrega un listado con buscadores, algunos muy populares entre las comunidades de internautas y otros más desconocidos. La importancia de los buscadores radica en la selección “gruesa” que hacen de temas por palabras clave. Con un poco de paciencia y dedicación es posible acceder a información de calidad y muy actualizada. El trabajo que finalmente dedique a la búsqueda de información será uno de los puntales del rendimiento en los debates en los que se tenga la suerte de participar.

Algunos Buscadores

Altavista www.altavista.com
 Google www.google.com

...Buscadores

Yahoo www.yahoo.com

MSN www.msn.com

YupiMSN www.yupimsn.com

Lycos www.lycos.com

Ozu www.ozu.es

Hotbot www.hotbot.co.uk

Buscadores gráficos

http://www.groxis.com/service/grok/g_products.html?id=65FQ9Luo

<http://www.kartoo.com/>

C A P Í T U L O 5

Condiciones Preparatorias para Argumentar en un Debate

1. Contextualización

Ya en la introducción se mencionó que la habilidad que se pone en *juego* en el debate es la argumentación. A partir de un tópico de interés para ambas partes en disputa, las bancadas tratan de resolver un conflicto. Este conflicto pasa a su vez por la oposición de puntos de vista divergentes. Es muy posible que se encuentren con ideas compartidas, pero a la vez, con enfoques irreconciliables en la discusión.

Para enfrentar este problema y para encontrar un consenso o un acuerdo provisorio acerca de que se debe hacer, un jurado dirime o delibera teniendo como referente la postura más razonable, *-no la verdad acerca de un curso de acción-* sino que el punto de vista más razonable, a partir de “los argumentos expuestos”.

En tanto recreación lúdica de un conflicto de interés público, *el debate pone en juego* argumentos, que a su vez, representan puntos de vista, que un jurado evaluará de acuerdo a su mayor o menor razonabilidad.

Es necesario entonces, que asumido el debate de este modo, se investigue cómo se desenvuelve esto de... *argumentar* en un debate.

Se ha hecho hincapié en el concepto de *argumentar*, puesto que cuando se argumenta en un debate, se hace mucho más que simplemente *argumentar*. La argumentación como ya se expresa en la introducción es un hecho lingüístico que deviene como resultado o extensión del conflicto. No obstante, se argumenta en forma refleja, al contestar una pregunta, al dar una recomendación, al enviar un mensaje, etc. En el debate se ponen en *juego* además de la habilidad de argumentar, ciertas condiciones preparatorias o iniciales para el debatiente.

Estas condiciones son las que se estudiarán con más detalle a continuación y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:



Saber escuchar críticamente, es decir, no sólo oír los argumentos ajenos, sino que evaluar y procesar la información que implican sus afirmaciones.



Saber redactar un discurso argumentativo, esto es, construir un texto argumentativo escrito, adecuado *para ser dicho como si no fuera escrito*.



Saber administrar la ansiedad presente en todo debatiente que realiza su intervención argumentativa.

2. Condiciones Preparatorias del Debatiente

2.1. Primera condición del Debatiente: Saber escuchar críticamente

EJEMPLO 1

Docente: Estudiantes, esta mañana quiero agradecerles su disposición y entusiasmo con la lectura de “Los Diálogos Platónicos” que realizara la semana pasada. Señor González, ¿qué puede decirnos del Mito de la Caverna?

Señor González: mmm... que es falsa la idea de que Platón se reuniera con sus amigos a beber en un lugar de Atenas y allí producto de la embriaguez, construyera sus importantes “ideas”.

Docente: (...) Quiero advertirle Señor González que el mito al que hace referencia Platón transcurre en una “caverna” y no en una “taberna” como creyó escuchar y argumenta en consecuencia.

La mayoría de las veces se está más preocupado de lo que se quiere decir que de lo que los otros tienen que decir. Esta dificultad entorpece la comunicación y dificulta gravemente, en el caso del debate, sus objetivos educativos. Si no se escucha lo que la contraparte quiere decir, se está en presencia de un diálogo de sordos.

Lamentablemente en los Torneos de Debate, muchos docentes han optado por preparar a tal punto las intervenciones de sus equipos que anticipan incluso las preguntas que les van a proponer, descuidando el incontrolable azar de las controversias.

Es así como se encuentran debates en que el público se pregunta ¿qué se está discutiendo?, dado que los debatientes responden preguntas que... *¡jamás se hicieron!*, se jactan de afirmaciones que... *¡nadie ha escuchado!*, o incluso agradecen a la contraparte ciertas concesiones que, *¡nadie tiene la certeza que se hayan deslizado!*

El diálogo basa toda su riqueza expresiva en la infinita variedad de situaciones a las que se puede transportar, siendo virtualmente imposible determinar qué va a suceder a partir de alguna postura, puntos de vista o ideas sustentadas por un par de individuos.

Es en esta deriva o complejidad, en la que se encuentran equipos de debate y la verdad es que sólo la solidez de la investigación y la flexibilidad de la estrategia bastan para un enfrentamiento digno y educativo

Es esta la importancia fundamental de esta primera condición preparatoria que todo buen debatiente debe cumplir. Por otra parte, la escucha crítica y atenta tiene una serie de ventajas:



- a. Escuchar ayuda a ser mejores debatientes porque quien escucha a sus oponentes, sigue el hilo argumental de sus ideas; y por lo tanto, tiene mayores oportunidades de refutar certeramente. Para el público es muy importante la agudeza de los comentarios, la espontaneidad, y la pertinencia de las aclaraciones.



- b. **Por otra parte, el escuchar críticamente es una habilidad entrenable. Por esto, el docente debe tener presente que si bien el escuchar es un hábito deficitario en la sociedad en general y en los jóvenes en particular, no obstante, motivados por el espíritu competitivo, los estudiantes en el debate aprenden a escuchar y puesto que tienen herramientas para diseccionar las argumentaciones de su contraparte, entrenan una escucha crítica que luego les sirve para tener una escucha mejor equipada para la comprensión de los contenidos de la clase.**

Recomendaciones que pueden ayudar a desarrollar una actitud de escucha más adecuada al debate:

- Es posible prepararse física y mentalmente para escuchar, es decir, mejorar la postura física, distribuir el peso adecuadamente, contactar visualmente a toda la audiencia, improvisar, respirar en forma relajada, etc.
- Es importante ser capaz de escuchar desprejuiciadamente tratando de desvincularse de los sentimientos que puede despertar la presencia del oponente.
- Es necesario enfocarse en escuchar el discurso del oponente, esto es, pensar en la necesidad de comprender para refutar, o comprender para cotejar, etc. De aquí se deriva un imperativo ético del diálogo, que se encuentra implícito en el debate, pero debiera ser respetado por todo debatiente:

Se puede afirmar que se escucha a otro cuando se ha puesto toda la atención o voluntad en comprender el punto de vista del otro.

No sólo hay que escuchar atenta y críticamente al otro sino que también es fundamental retener y comprender su discurso.

Pues bien, en lo que respecta a mejorar la retención y comprensión del discurso escuchado, se puede dar las siguientes recomendaciones:

- **Comprender la estructura argumental del orador:** es crucial para una buena comprensión identificar la estructura de la argumentación de un orador. Es requisito previo a la comprensión del texto oral ser capaz de visualizar la estructura argumental de éste. Un modo de conseguir este objetivo es la aplicación de un modelo argumental que distinga las partes de un texto y permita entender funcionalmente su tesis. Un debatiente debería ser capaz de visualizar en un texto oral, la estructura lógica de los argumentos que sostienen una tesis. Con este procedimiento se sabrá cuáles son sus pretensiones, sus apoyos documentales, los derechos que tácitamente garantizan sus conclusiones, etc. Una vez conocido el argumento en su estructura, se puede discernir sus fortalezas y debilidades contrastándolas con nuestra información sobre el tema.
- **Plantearse preguntas:** inmediatamente después de identificar la estructura argumental y discernir las fortalezas y debilidades de la argumentación total, es necesario que se planteen algunas preguntas. Las preguntas frecuentemente se dirigen a las contradicciones, debilidades o incoherencias de los discursos. A través de las preguntas se puede ir madurando la refutación final. La solidez de un argumento se investiga necesariamente a través de la interrogación.

Mientras más preguntas soporta un punto de vista en su preparación se hace más inmune a la refutación en un debate. Por esta razón es que se recomienda a los debatientes que en el proceso de preparar sus intervenciones se expongan todo lo posible a las preguntas de sus compañeros, padres, amigos y docentes. De este modo, además de consolidar el punto de vista, se enriquecerá el diálogo con el entorno inmediato.

- **Prestar atención a la coherencia entre lo verbalizado y los elementos no verbales presentes en el discurso:** A nivel personal, o en la argumentación cara a cara es vital la sinceridad o la coherencia entre el discurso público y el privado. Nadie le da crédito a las palabras de una persona que acostumbra a tener una versión pública de sus opiniones y otra privada muy diferente. En sentido general ésta es la acepción o uso que se tiene del concepto de sinceridad, vinculando la confianza con la transparencia o correspondencia entre el discurso de acceso público y el privado. En el debate, sin embargo, no es posible tener noticia de las posturas originales de un debatiente y, por otra parte, las posturas en contextos educativos son sorteadas, por lo que no necesariamente un debatiente defiende algo en lo que crea personalmente. Por esta razón la sinceridad se constata *parcialmente* a través de un concepto de coherencia que se juega entre lo verbal y lo no verbal. Las personas suelen depositar su confianza en los debatientes que muestran cierta correspondencia entre los aspectos verbales y no verbales en el acto discursivo. Es decir, es más creíble un debatiente que hace corresponder sus emociones, con el contenido de su discurso y al mismo tiempo estos dos con su motricidad.

2.2. Segunda condición del Debatiente: Saber redactar un discurso oral argumentativo

Una confusión frecuente en la preparación de los discursos orales para debates, se da en la redacción de los mismos. Los docentes o capitanes de equipo muchas veces preocupados de la calidad de los discursos redactan o, “ayudan” a redactar sendos argumentos que “en el papel” aparecen apropiados y bellos, sin embargo, puestos en la voz de un debatiente aparecen *confusos y rebuscados*.

Lo que se debe resolver entonces es cómo desarrollar un estilo adecuado en la redacción de discurso para debates.

Es útil recordar en este punto una conocida distinción que hace M. Gregory y S. Carrol²⁵ refiriéndose a los tipos textuales (oral y escrito) y la posibilidad de interrelacionarlos:

- **Escrito para ser dicho como si no fuera escrito:** los guiones de televisión, las obras de teatro (aunque se utilicen recursos del discurso oral: riquezas de entonación, inflexiones de la voz, frases inconclusas, tics, repeticiones, onomatopeyas, sintaxis simple, etc., se conservan algunas características del escrito). A este estilo narrativo pertenecería el debate (nota de los autores).
- **Escrito para ser dicho:** los discursos de los políticos (sin improvisación, se recurre a la redundancia y a las reiteraciones para asegurar la comprensión), los boletines de noticias (que resumen al final de la edición los hechos más importantes).

²⁵ Pérez Rifo, M.; Vega Alvarado O. (2001); “Claves para la Conexión Textual”. Editorial PUC, Santiago de Chile, página 40.

- **Escrito no necesariamente para ser dicho:** los diálogos en una novela (textos para ser leídos como si fueran escuchados), el monólogo interior de un personaje en una novela o en un poema (textos para ser leídos como si fueran pensados).
- **Dicho para ser leído como si fuera escrito:** cartas dictadas en voz alta (texto que se mantiene fiel al escrito).
- **Dicho para ser leído:** entrevistas, discursos que se publican en periódicos y revistas (textos que conservan las características orales originales).

El estilo propio de una buena argumentación oral pasa por la práctica de un discurso que asemeje la espontaneidad y por la posibilidad de integrar elementos pertinentes al contexto en que se da el discurso²⁶, acercándolo o dando una sensación de diálogo con la audiencia.

Persuasivamente, un discurso será más efectivo si la audiencia se siente partícipe, tanto de los contenidos y objetivos del discurso, como de la situación u ocasión misma de la interacción comunicativa.

En segundo lugar, se pueden comparar las situaciones de comunicación, en el discurso oral y en el escrito: la comunicación oral es generalmente espontánea, transitoria, inmediata en el tiempo, acompañada de señales paralingüísticas (tono de voz, expresión facial, sistema de posturas y gestos), se apoya en el contexto extralingüístico, etc.; en cambio, la comunicación escrita es elaborada, creada para ser permanente, diferida en el tiempo y en el espacio (a pesar de que el desarrollo tecnológico ha equiparado ambos códigos), autónoma del contexto, el autor crea el contexto a medida que crea el texto. Este segundo grupo de características, D. Cassany las denomina contextuales, porque se refieren al contexto de la comunicación (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores)²⁷.

El discurso oral integra elementos paralingüísticos como los cambios de tono, intensidad vocal, gestualidad, etc.; que no considera el texto escrito. Un buen precedente entonces para la práctica o, *transición* necesaria entre el texto argumentativo escrito y el texto argumentativo oral, será el estilo de composición dramática.

Existe todo un sistema de anotaciones e indicaciones propias del mundo de la dramaturgia que se utilizan para la construcción de guiones (de cine, de comics, etc.) y que pueden estar al servicio de la composición de textos argumentativos orales para el debate.

No obstante, el equipo de debate puede cultivar o crear un sistema propio de anotaciones para su texto oral. Lo importante es que pueda destacar todos los elementos paralingüísticos necesarios en el discurso para acercarlo lo más posible a un discurso espontáneo en una situación real de habla.

Es importante señalar que las anotaciones van surgiendo paralelamente a la práctica del discurso. Cada vez que el debatiente reitera su discurso van apareciendo recomendaciones de sus compañeros y docente, que enriquecen las anotaciones y las posibilidades o alternativas para la misma ejecución.

En el caso ideal, el debatiente debiese haber integrado en su discurso la crítica grupal construyendo un texto oral basado en un texto dramático o guión, que intenta asemejar un discurso espontáneo en una ocasión real de habla.

²⁶ Ejemplo de esto son las improvisaciones que hacen los comediantes para impedir que algún integrante del público les boicotee su show.

²⁷ Pérez Rifo Mónica, Vega Alvarado Olly, 2001; "Claves para la Conexión Textual". Editorial PUC, Santiago de Chile, página 38.

Una vez hecha la transición desde el texto escrito al discurso oral es fácil encontrarse con otras variables que influyen en el desarrollo de éste.

Un factor muy importante para el éxito o eficacia del discurso oral en el debate es la administración de la ansiedad. Se pasará a considerar brevemente algunas cuestiones relativas a este punto.

2.3. Tercera condición del Debatiente: Saber enfrentar la ansiedad en un Debate²⁸

La ansiedad o nerviosismo que se produce cuando se debe enfrentar un público es llamada con diversos nombres por quienes la han experimentado. Se denomina a veces como *pánico escénico*; otras como *nerviosismo*, *temor al ridículo*, o *inseguridad*. De cualquier manera, lo importante es que el sentimiento es básicamente el mismo: *el miedo o la ansiedad frente a una situación de interacción verbal ante un público*.

Es importante saber que parte de esta ansiedad es generada a modo de una anticipación mental de los hechos, como cuando se piensa: “en lo nerviosos que sentiremos cuando tengamos que debatir”.

Sin embargo, se puede identificar a la ansiedad por sus signos físicos, es decir, por una sintomatología más o menos conocida que consiste en: *calambres abdominales*, *palmas sudorosas*, *resequedad bucal*, *uso de muletillas y tartamudeo*, *enrojecimiento del rostro*, entre otros.

Si bien la ansiedad va desapareciendo con el tiempo, pues en la medida que los jóvenes participan y enfrentan sus “fantasmas”, estos cada vez son menos terroríficos, no se debe olvidar que esta experiencia emocional humana -al igual que el miedo- tiene también un valor adaptativo, pues prepara al organismo para situaciones no cotidianas que requieren de un grado de alerta y energía distinto al que habitualmente se pone en juego en las actividades que se realizan de ordinario.

Entonces, resulta importante que el docente transmita a su curso que participa en debate o eventualmente a su grupo de debate, la idea de que cierto grado de ansiedad es normal en toda interacción comunicacional y mayor aún cuando se enfrentan a la evaluación pública.

Lo verdaderamente importante es ¿Cómo se aprovecha la ansiedad presente en cada participante para hacer un debate más comprometido, más motivante y más apasionado?

Para finalizar con este punto, se ofrecen algunas consideraciones para tener en cuenta:

- Mientras mejor preparado se esté, aumenta la capacidad de enfrentar la ansiedad.
- A medida que se obtiene experiencia, se mejora nuestra capacidad para enfrentar la ansiedad.
- Con la experiencia no desaparece la sensación de ansiedad, pero se aprende a canalizarla.

²⁸ Adaptado de: R. F. Verdever (2000), *Comunicación Oral Efectiva*. Ed. U. of Cincinnati, USA.

Argumentación

1. Contextualización

En la sesión anterior se dio cuenta de la necesidad de respetar ciertas condiciones subjetivas preparatorias a la argumentación. Es decir, ciertos requisitos previos a la preparación o producción de los argumentos, a saber:

- a. Redacción del discurso argumentativo
- b. Administración de la ansiedad y,
- c. Escucha crítica.

Sin una debida preocupación por estas pre-condiciones, es muy difícil conseguir un logro de los objetivos educativos que se pretenden para el debate. Seguramente se ejercitarán habilidades discursivas o argumentativas, pero muchos otros aspectos quedarán fuera. Entre ellos, el saber escuchar, el respeto de la opinión contraria, el mejoramiento de la autoestima, etc.

Pero el objetivo de esta sesión es ir directamente sobre aquello que para el debate es el movimiento de entrada: la producción del discurso oral argumentativo.

Recordar el orden en que aparece la producción del discurso oral argumentativo:

- a. Lo primero que se comentó fue la proposición o tópico de debate, puesto que a partir de ella, en nuestro enfoque, se puede derivar la totalidad de las tareas necesarias para preparar el debate.
- b. Luego y muy conectado con lo dicho en el apartado que analiza la proposición de debate, se habló del rol de la investigación.
- c. En tercer lugar, teniendo presente que la labor investigativa está ya resuelta, se propuso analizar las condiciones preparatorias de la labor argumentativa en el debate.
- d. Y finalmente, según lo revisado hasta aquí, cabe desarrollar el tema central del debate o, como se ha dicho, “lo que se pone en juego en el debate”: La exposición de los argumentos.

Cuando el estudiante debate por primera vez es recomendable que conozca una estructura argumentativa que guíe sus pasos. A poco andar ya podrá arrojar la escalera y encontrar su propio estilo, sin olvidar la estructura esencial de una argumentación convincente²⁹. En relación a estas razones, en nuestra experiencia, comenzamos por ensayar argumentos simples con un modelo que nos ha dado resultados didácticos satisfactorios, y sirve como una buena introducción hacia otros modelos o teorías más complejas. Nos referimos al modelo lógico factual de Stephen Toulmin³⁰.

Antes de pasar a comentar el modelo de Toulmin es necesario contextualizar la ocasión del discurso oral argumentativo en el debate. Recordar que una vez hecha la investigación, el equipo de debate debe organizar la documentación en un discurso estratégicamente dividido entre los estudiantes que tendrán como misión defenderlo ante su contraparte, jurado y frente al público. Es recomendable que la distribución estratégica del discurso en el equipo de debate siga la organización de la retórica clásica, que contempla: una introducción, una exposición de los argumentos y un cierre retórico. Esta distribución es adecuada al formato que se ha explicado en este manual, que contempla tres intervenciones por equipo en cada fase.

2. El Modelo de Stephen Toulmin aplicado a la producción del Discurso Argumentativo

Como ya fue mencionado, es completamente necesario conocer un esquema o modelo argumental que permita a los iniciados en el debate poder distinguir, comprender y hasta evaluar discursos argumentativos orales.

Se dijo también, que es imprescindible en el comienzo de la práctica del debate, construir las argumentaciones desde un modelo argumentativo como el modelo lógico factual³¹ de Stephen Toulmin.

Ahora bien, ¿Por qué este modelo y no otro?

Básicamente, porque en este modelo la lógica formal o de corte matemático (conocida y practicada por los docentes de filosofía) es reemplazada por una *lógica práctica o fáctica, que mejor se aplica a los argumentos así como éstos de hecho se dan y tienen curso en las argumentaciones. El alegato real nunca es formal, sino sustancial: las categorías del caso se rigen por los criterios específicos de aplicación del campo argumental en curso.*³²

²⁹ Un argumento podrá ser coherente, consistente, racional -de acuerdo a ciertos criterios- pero no será por sí ni 'convincente' ni 'persuasivo', sino sólo relativo a una audiencia. Una persona será convincente o persuasiva en la medida que así resulte su argumentación. (...) La caída de un cuerpo al suelo podrá ser cosa probable para un filósofo o lógico, pero necesaria para un físico; un caballo con alas será asunto posible para un lógico, pero imposible para un biólogo; un terremoto convencerá a una tribu del poder de su airado curandero; un accidente bastará para convencer a alguien de la verdad del Tarot; una manera de hablar será razón suficiente a una audiencia para garantizar la credibilidad del orador; etc.

En Rivano E. De la Argumentación. Versión Digital <http://www.udec.cl/~prodoci/argument1/Argu1.htm>

³⁰ Toulmin, Stephen (1969). The Uses of Arguments. Cambridge University Press.

Nota de los autores: La elección del modelo de Toulmin en esta etapa sólo corresponde a una decisión con un objetivo pedagógico. Otros enfoques de la argumentación nos parecen más apropiados a la etapa evaluativa del debate.

³¹ Rivano E. De la Argumentación. Versión Digital <http://www.udec.cl/~prodoci/argument1/Argu1.htm>. Llamaré 'lógica factual' al análisis de los textos argumentativos a partir del modelo de Toulmin (1958), debido a la prevalencia que aquí tienen los 'Datos' y el 'Apoyo' del argumento, categorías que nos remiten a la dimensión de los hechos.

³² Rivano, E. (1999). De la Argumentación. Ed. U. de Concepción. Concepción, página 33.

(...) Así, por ejemplo, un juez debe determinar si es posible que un cuerpo humano salga con vida y aparentemente sin daños luego de una caída de 100 metros. El juez consulta a un experto. El fisiólogo asegura al juez que aquello es imposible, que la estructura ósea del cuerpo humano no puede resistir una caída así, etc. La categoría “imposible” está siendo usada desde criterios específicos (empíricos, experienciales) para el asunto. No se trata de un imposible a secas, en abstracto (puramente lógico). No se trata de un imposible que se traduzca en un “lógicamente necesario que no ocurra”. No hay nada de contradictorio (desde un punto de vista lógico) en decir “cayó de una altura de 100 metros, se paró y siguió su camino”³³.

2.1. Elementos de cualquier Argumento

A continuación se ofrece un cuadro explicativo con los distintos elementos o partes fundamentales que -desde el análisis de Toulmin, Rieke y Janik³⁴- conforman cualquier argumento, a saber:

- 1) **Pretensión (Aseveración, Tesis)**
- 2) **Bases (Datos)**
- 3) **Garantía (Justificación)**
- 4) **Respaldo**
- 5) **Calificadores Modales**
- 6) **Refutaciones Posibles**

El cuadro además de explicar los distintos elementos o partes de un argumento, entrega (en la tercera columna) preguntas que permiten reconocer en la práctica discursiva cada elemento.

Se recomienda al docente tomar este documento y utilizar las preguntas para explicar cada parte y su función eventual en el análisis y construcción de un argumento.


De este modo, el docente puede abordar fácilmente el cuadro explicativo, siguiendo el orden que a continuación se describe:

- 1) Hacer un comentario teórico explicativo del término que aparece en la columna de la derecha ayudados por los conceptos vertidos en la columna central.
- 2) Una vez asimilada la explicación teórica de la estructura del modelo argumental de Toulmin. El docente debería proponer una actividad práctica, donde por medio de las preguntas que aparecen en la columna de la derecha sus estudiantes ejercitaran lo aprendido.
- 3) Finalmente, los estudiantes deberían ser capaces de responder a las preguntas de la tercera columna y desarrollar una argumentación en correspondencia a un tema que previamente hayan escogido.

³³ Ibid. página.33

³⁴ Toulmin, S., T. Rieke y A. Janik (1979) An introduction to reasoning, New York: Macmillan. (versión adaptada)

Elementos de cualquier argumento ³⁵		
Nombre	Explicación	Preguntas
Pretensión (Aseveración, Tesis)	Es la tesis del argumento; el destino al que queremos llegar. Es necesario estar seguro del carácter preciso de ese objetivo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es exactamente tu pretensión o tesis? • ¿Qué pretensión quieres que respaldemos como resultado de tu argumento? • ¿A dónde quieres llegar con tu argumentación?
Bases, Datos	Esto se refiere a los tipos de fundamentos subyacentes que son requeridos si quieres que una pretensión del tipo particular que estás manejando sea aceptada como sólida y confiable.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué información dispones? ¿Sobre qué base se sostiene tu pretensión? • ¿Dónde debemos comenzar si queremos conocer la conveniencia de dar el paso que propones y, por lo tanto, lleguemos a estar de acuerdo con tu pretensión? • ¿Cuál es la información desde donde parte mi tesis?
Justificación, Garantía	<i>Una garantía es una regla general, una licencia que me permite ir de un caso dado a una conclusión</i> ³⁶ . La garantía, por su parte, deriva de un 'apoyo' o 'respaldo', que es la base empírica (trátese de un código legal, una teoría científica, un estudio estadístico, una costumbre arraigada, etc.) desde donde surge la garantía. Lo importante de esta función es el derecho, idea, máxima, pensamiento, etc; que pretendemos garantizar o asegurar con la garantía.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dado el punto inicial, cómo justificas el paso desde estas bases hasta esta pretensión? • ¿Qué camino debes tomar para ir desde este punto inicial hasta este destino? • ¿Qué estamos garantizando con las bases que hemos entregado para sostener una determinada tesis o pretensión?

Continúa pag. siguiente 

³⁵ Versión adaptada por los autores. Tomado de: Toulmin, S., T. Rieke y A. Janik (1979) An introduction to reasoning, New York: Macmillan.

³⁶ Rivano, J. (1984). Lógica Práctica y lógica teórica. Universidad de Lund, página 32.

Nombre	Explicación	Preguntas
Respaldos (Apoyo)	<p>Las justificaciones que recurren a argumentos autorizados en diversos campos del razonamiento requieren, distintos tipos de <i>respaldo</i>: los estatutos legales deben estar validados legislativamente; las leyes científicas deben estar cuidadosamente verificadas; etc. Aparte de hechos <i>particulares</i> que sirven como <i>base</i> en cualquier argumento dado, necesitamos ubicar, por lo tanto, el cuerpo <i>general</i> de información, o <i>respaldo</i>, que presupone la justificación a la que se apela en el argumento. <i>La función de apoyo algo recuerda al tekmerion, es decir, la categoría que nos remite a los fundamentos, razones o base empírica para una opinión, creencia, tesis, etc., (...)</i>³⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos históricos • Estadísticas • Artículos periodísticos • Publicaciones científicas • Documentos legales • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se trata realmente de un paso seguro? ¿Por qué? • ¿Con qué información respaldaremos nuestra tesis? • ¿Esta ruta nos lleva al destino requerido con seguridad y confianza? ¿En qué basamos esta confianza? • ¿Qué otro tipo de información general tienes para respaldar tu confianza en esta justificación particular?
Calificadores modales	<p>No todos los argumentos sostienen sus pretensiones o conclusiones con el mismo grado de certeza. Algunas justificaciones nos llevan invariablemente a la conclusión requerida; otras lo hacen frecuentemente, pero no con el cien por ciento de confianza. Otras lo hacen sólo condicionalmente o con significativos matices: "generalmente", "posiblemente", "en condiciones ideales", etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con cuánta certeza esta justificación da solidez al paso desde las bases hasta la pretensión? • ¿Garantiza absolutamente este paso? • ¿La sostiene sólo con ciertos matices? • ¿O nos da, al menos, la base para una apuesta más o menos riesgosa?
Refutaciones posibles	<p>Sólo podremos entender plenamente los méritos racionales de los argumentos en cuestión sólo si somos capaces de reconocer bajo qué circunstancias (raras, pero posibles) no se podría confiar en ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de factores o condiciones podrían sacarnos del camino? • ¿Qué posibles elementos podrían desvirtuar este argumento? • ¿Qué asumimos implícitamente cuando confiamos en este paso?

³⁷ Ibid. página 32

2.2. Ejemplos y Ejercicios

En esta sección se ofrecen algunos ejemplos y ejercicios que pueden apoyar al docente en su trabajo de transmitir a los estudiantes la propuesta teórica recién desarrollada, relativa al tema de la argumentación. Por supuesto deben haber muchísimos más que espera que cada docente construya y lleve a la práctica.

EJEMPLO 1

Pues bien, ahora un ejemplo³⁸ que sin duda resultará cotidiano para los estudiantes: *“En una tarde de verano voy a buscar a un amigo. La casa está a oscuras, pero las ventanas están abiertas de par en par”*.

En él, se pueden reconocer las siguientes secuencias:

- **Conclusión / Tesis:** No hay nadie en casa
- **Datos / Bases:** La casa está a oscuras
- **Garantía:** Cuando una casa está a oscuras es porque no hay nadie
- **Modalizador / Calificador:** Esto no es del todo seguro
- **Respaldo:** Puede ser que la casa esté a oscuras porque hace calor y quieren espantar a los mosquitos

Actividad 1: Una actividad de enorme utilidad que el docente puede realizar con sus estudiantes con el fin de que se vayan apropiando de los conceptos en juego en el modelo argumental propuesto, es la improvisación.

Invite a sus estudiantes a improvisar un discurso siguiendo el flujo lógico sugerido por el ejemplo. La redacción del argumento lo ayudará a seguir este orden. Una vez conseguido el objetivo inicial, puede variar la complejidad, invitando a sus estudiantes a que construyan el mismo argumento, pero esta vez alterando el orden de las partes. Finalmente los estudiantes debieran ser capaces de improvisar distintas formas de distribución del modelo argumental.

Actividad 2: Otra actividad bastante interesante es la construcción de argumentos a partir de tesis o conclusiones, cuyo objetivo es que los estudiantes sean capaces de estructurar un argumento siguiendo como base el modelo lógico factual de Toulmin.

Teniendo a la vista el modelo en una ficha o copiado en el cuaderno, los estudiantes deben construir un argumento completo con las seis partes aprendidas. El docente sólo debe asignarles la tesis.

Ejemplos de tesis para ejercitar:

- Los jóvenes son el futuro de Chile
- La política es una actividad esencial para el país
- El divorcio debe ser legislado
- Debe admitirse a las niñas embarazadas en sus colegios
- No se debe permitir el trabajo infantil

³⁸ Vincenzo Lo Cascio, (1998). Gramática de la Argumentación, Madrid, Alianza. Página. 125 (destacado por Marafioti, Roberto. Los patrones de la Argumentación (2003). Editorial Biblos, Buenos Aires Argentina.

Es importante que:

- ▶ El docente una vez haya observado mayor dominio de los estudiantes del modelo argumentativo, pueda invitarlos a cambiar o invertir el orden de las partes de los argumentos.
- ▶ En una etapa avanzada, el estudiante sea capaz de improvisar cualquier enunciado utilizando esta estructura y la información pertinente.

EJEMPLO 2

Para finalizar, se dará un ejemplo completo según el modelo argumental propuesto, de la siguiente tesis: “*Los jóvenes son el futuro de Chile*”

- ▶ **Razones, bases o datos:** En este punto es necesario que el docente explique que las bases o datos, son la externalización de toda la información que un individuo recoge formal o informalmente sobre un tema. Son datos que uno escucha, lee, investiga, cree, etc.

Pues bien, en este ejemplo las razones, bases o datos, podrían ser las siguientes:

- a. que los jóvenes deberán asumir en el futuro las responsabilidades que tienen los adultos de hoy
- b. que los jóvenes tienen una mentalidad distinta y podrán hacer cambios en la política chilena
- c. que los jóvenes están aburridos de las promesas que no se cumplen por parte de los políticos

- ▶ **Garantía:** “(...) Y de acuerdo con *el deber de todos los ciudadanos de servir a su país*”. Lo que aparece en cursiva actúa como garantía, porque es una regla que cualquiera podría aceptar como válida más allá de sus creencias particulares. En este caso es muy cercana a una sentencia (enunciado) jurídica. Además, cumple la función de permitir el paso de las bases a la conclusión.

Una manera de explicar la función de la garantía es recordar al vendedor de casa comercial que a fin de vendernos la lavadora, argumenta persuasivamente a favor de la marca *Huenchulaster*, dado que esta se garantiza por dos años. Una garantía comercial funciona como *una condición o regla deductiva general*, al modo de:

EJEMPLO 3

Si compro la lavadora Huenchulaster y se me echa a perder antes de dos años; **entonces**, la fábrica me la arregla o me la repone con una lavadora nueva.

A esto se llama una regla deductiva general. En términos lógicos: **si a entonces b**

En el caso del ejemplo, la garantía dice: **y de acuerdo con el deber de todos los ciudadanos de servir a su país (...)**. Esto traducido a lenguaje lógico se convertiría en: **si soy ciudadano; entonces, debo servir a mi país.**

➤ **Respaldos:** Los respaldos o apoyos tienen una función doble. Si se mira el recuadro de las preguntas, se puede observar que los respaldos se enfocan fuertemente a resguardar las aseveraciones iniciales.

Se podría decir que la comunicación casi siempre se desliza en aguas de estos comentarios iniciales y no se respalda por investigación, certificación o contrastación de la información.

Algunos llaman diálogo crítico a la interacción argumentativa que cumple este segundo requisito. Pero este no es la única condición para un diálogo crítico. Además deben existir -en toda interacción argumentativa- rastros de algo que garantice nuestro propósito comunicativo.

La otra función dice relación con la necesidad de conectarse -preferentemente- con el campo argumental desde donde surge la garantía.

En el caso del ejemplo citado: el deber de todos los ciudadanos de servir a su país (...), se tiene la presencia de una garantía que remite hacia un campo argumental jurídico. Aún cuando la garantía no es explícitamente la redacción de un código o inciso legal (pudiendo serlo), remite a ese ámbito y por esa razón, los respaldos deben ser extraídos -en lo posible- de ese campo; por ejemplo, artículos, códigos, capítulos, etc., de la legislación chilena vigente. Menos pertinente serán apoyos históricos y documentales diferentes, sin embargo, no por eso despreciables.

En sentido general, el soporte de una argumentación es siempre transversal al conocimiento que un individuo puede tener del tema.

EJEMPLO 4

- a. La constitución contempla las condiciones por medio de las cuales los jóvenes se convierten en ciudadanos con derechos y deberes.
- b. La historia de Chile muestra cómo las generaciones van renovando la política y sus intereses.
- c. La justicia y la reconciliación de Chile será posible sólo cuando haya un cambio generacional en nuestro país.

➤ **Refutaciones, Calificador y Conclusión o Pretensión:**

Concluamos con un ejemplo que pone en juego estos tres elementos:

EJEMPLO 5

“Según todo lo que se ha dicho, en ausencia de situaciones que cambien el destino del país como una guerra o una catástrofe natural; necesariamente, los jóvenes serán el futuro de Chile”

En este ejemplo se observa que:

- a. “En ausencia de situaciones que cambien el destino del país como una guerra o una catástrofe natural” = (Refutación)
- b. “Necesariamente” = (Calificador)
- c. “Los jóvenes serán el futuro de Chile” = (Pretensión)

C A P Í T U L O 7

Los Campos Argumentativos en los Programas de Estudio*

1. Fundamentación

Desde el punto de vista material, Toulmin plantea que la noción de garantía depende de la noción más general de “campo argumentativo”³⁹. Dicho de otro modo, las garantías proceden de un expediente de posibilidades que se denomina “campo argumentativo”. Es decir, toda garantía o justificación que se utilice en las argumentaciones cotidianas (pensar en las que se realizan con motivo de un intercambio pedagógico) tienen un origen en un campo (ambiente o dominio) argumentativo. De este modo, se podría decir (cabe contrastar o confirmar en la experiencia esta afirmación), que una conversación sobre *la gravitación universal* utilizará prioritariamente garantías de un campo determinado. En este caso el campo argumentativo científico.

Se ha dicho que un ejemplo de garantía puede ser: *Es deber de todo ciudadano servir a su país*. Sin embargo, esta garantía extrae toda su efectividad y razonabilidad del campo argumentativo desde donde arranca, en este caso particular, el legal. No obstante, cabe hacer notar que desde un ámbito moral es perfectamente posible relativizar esta sentencia. Es por eso, que para un argumento determinado se pueden usar distintas garantías, dependiendo el punto de vista que se esté preocupado por defender. De este modo, el campo se asemeja, en términos generales, a la noción de ambiente, contexto o ámbito. Lo central es que el concepto de “campo” permite ver el origen general desde donde emana tanto la garantía como el apoyo de un argumento.

Cada campo de argumentación impone sus restricciones y sus posibilidades a los argumentos que se esgriman. La inclusión del concepto de campo argumentativo es lo que hace interesante la teoría de Toulmin, ya que se advierte que el modelo no es tan formal y abstracto como a primera vista podría pensarse, puesto que, en última instancia, las características que tendrá cada uno de sus componentes dependerán del campo de aplicación⁴⁰.

Es a partir de esta relación “garantía-campo argumental” que parece pertinente trabajar la propuesta de debate con lo planteado en los actuales Programas de Estudio. Para comenzar, se verá cuáles son, a juicio de Toulmin, los campos argumentales que se pueden encontrar en la interacción argumentativa:

* Programa de Estudio del Ministerio de Educación.

³⁹ Marafioti, Roberto (2003), *Los patrones de la argumentación*. Editorial Biblos, Buenos Aires, página 132.

⁴⁰ Para ver explicaciones complementarias, consultar los textos de Rivano (1999) y Santibáñez (2002).

- Legal
- Científico
- Artístico
- Administrativo
- Ético

En las próximas páginas encontrarán distintos talleres que ofrecen una alternativa de trabajo aplicado a diferentes *actividades genéricas* propuestas en los *programas de estudio del Ministerio de Educación*. En cada taller se expone un diagrama que intenta mostrar la dinámica de las partes de un argumento. A su vez, cada diagrama o modelo responde a uno de los campos descritos anteriormente.

- ▶ En cada caso podrán encontrar, además, un recuadro que señala *cuál* podría ser la pregunta o paradigma que abre las argumentaciones. **La actividad argumentativa se suscita siempre en virtud de un conflicto que se detona a través de la interrogación.**
- ▶ Cada una de las preguntas es potencialmente un debate. El docente puede optar por trabajar estas actividades como **preparatorias de las habilidades del debate**, o simplemente **como presentación o introducción de un debate**. La diferencia estriba en considerar la conclusión como un problema que necesita de respuesta tal como en el formato de cuestionario o, presentar la conclusión como una proposición de debate.

De esta manera, el docente tiene dos posibilidades para considerar la pretensión: *X tiene derecho a herencia*.

- ▶ Como un problema respecto del cual es necesario reconstruir sus argumentos (a esto se llama el formato *de cuestionario*) o,
- ▶ Como una proposición de debate, para el cual existen dos bancadas, una afirmativa y otra negativa.

La actividad específica que se muestra a continuación de los diagramas o modelos, recomienda que los docentes motiven a los estudiantes a reconstruir los argumentos partiendo de un fragmento del argumento total, a saber: la pretensión, las bases, el respaldo, etc.

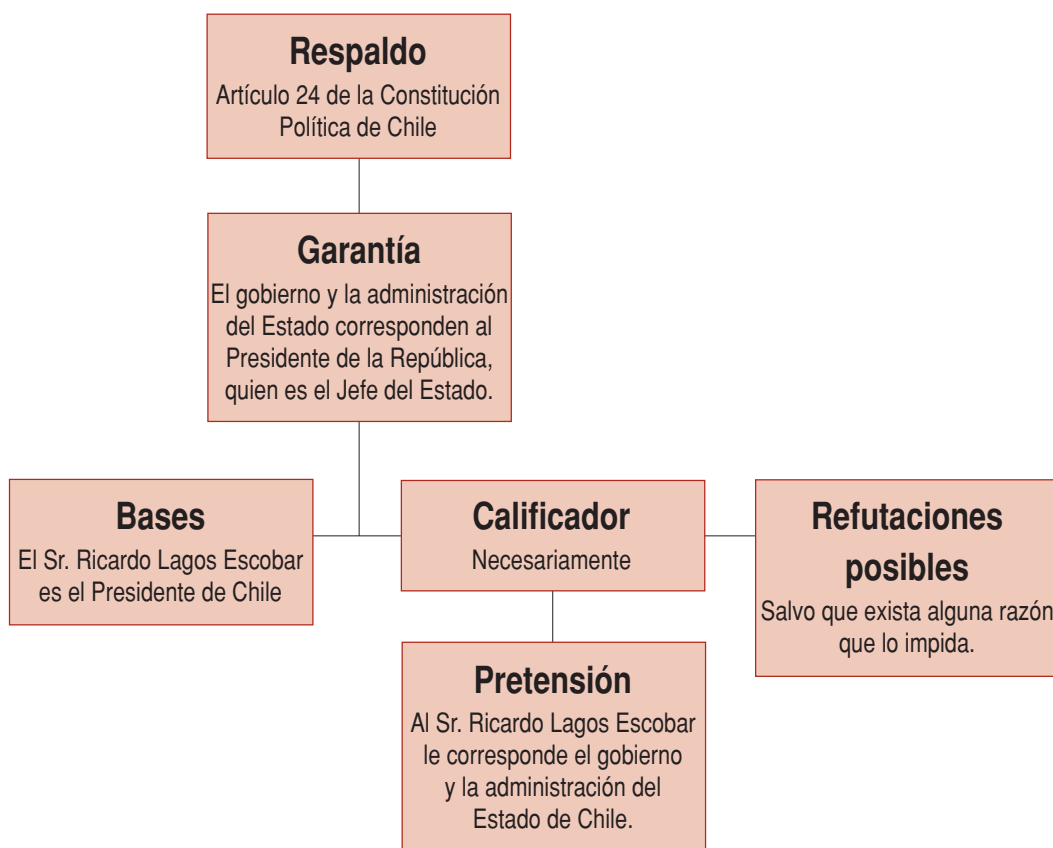
- ▶ Con este objetivo, en cada taller encontrarán una actividad cuyo encabezado señala: “*reconstruir a partir de (...)*”

2. Taller I

Campo Argumentativo Legal

El subsector de aprendizaje a partir del cual se puede trabajar este *campo* es el de Historia y Ciencias Sociales, principalmente.

Las argumentaciones que se suscitan a propósito de la interacción de docentes y estudiantes en las clases de Historia y Ciencias Sociales, así como su ejercicio de redacción y lectura de textos especializados, tienen frecuentemente relación al campo Argumentativo Legal. Por lo tanto, el modelo de actividades para este subsector podría responder al siguiente ejemplo⁴¹:



Pregunta:

¿Quién es responsable del gobierno y la administración de la República de Chile?

⁴¹ Texto para el Estudiante (2002) Historia y Ciencias Sociales, Primer año medio. Editorial Mare Nostrum, Unidad 7: El Estado y las formas de gobierno.

Otros ejemplos:

Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales

Primer Año Medio

Unidad 4

“Organización Económica”

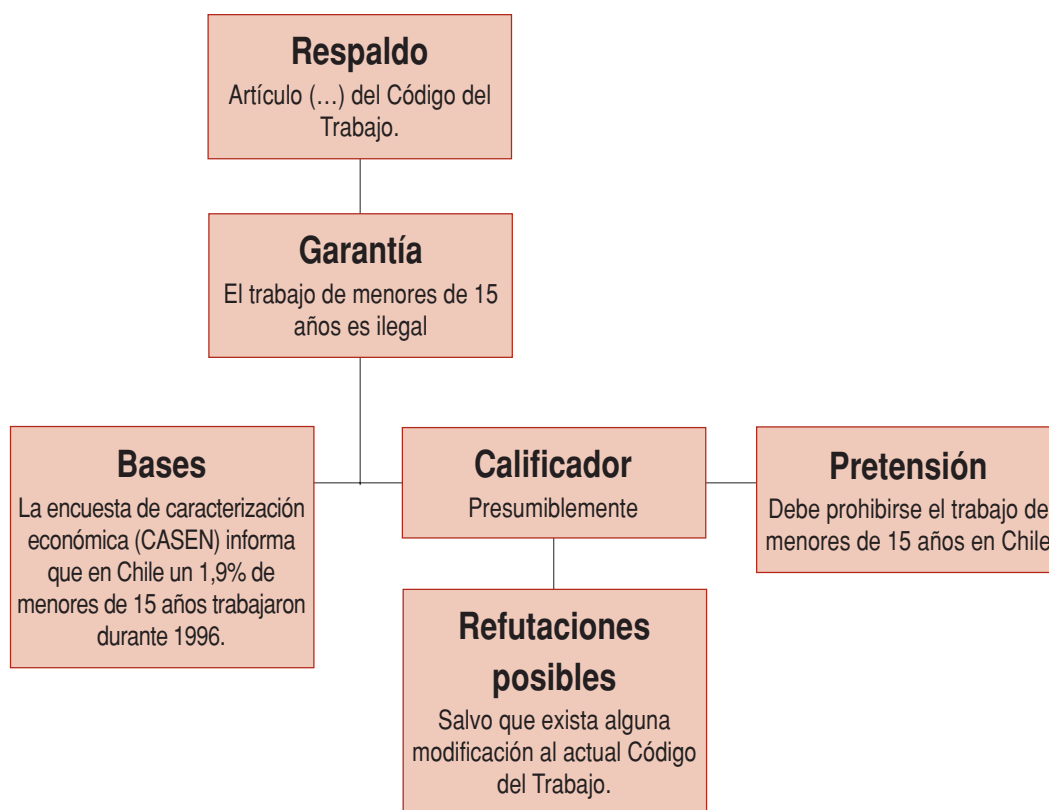
Subunidad 3:

“Trabajo y legislación laboral en Chile”

Actividad 7

Identificar derechos y deberes laborales en el Código del Trabajo, y cómo estos se plasman en los contratos de trabajo.⁴²

Ejemplo complementario: Promover un debate entre las alumnas y alumnos para establecer su percepción sobre los niveles de cumplimiento de los derechos y deberes de la sociedad chilena.



Pregunta:

¿Debe prohibirse el trabajo infantil en nuestro país?

⁴² Ministerio de Educación (1998) Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales, Primer Año Medio, página 105.

Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales

Primer Año Medio

Unidad 3

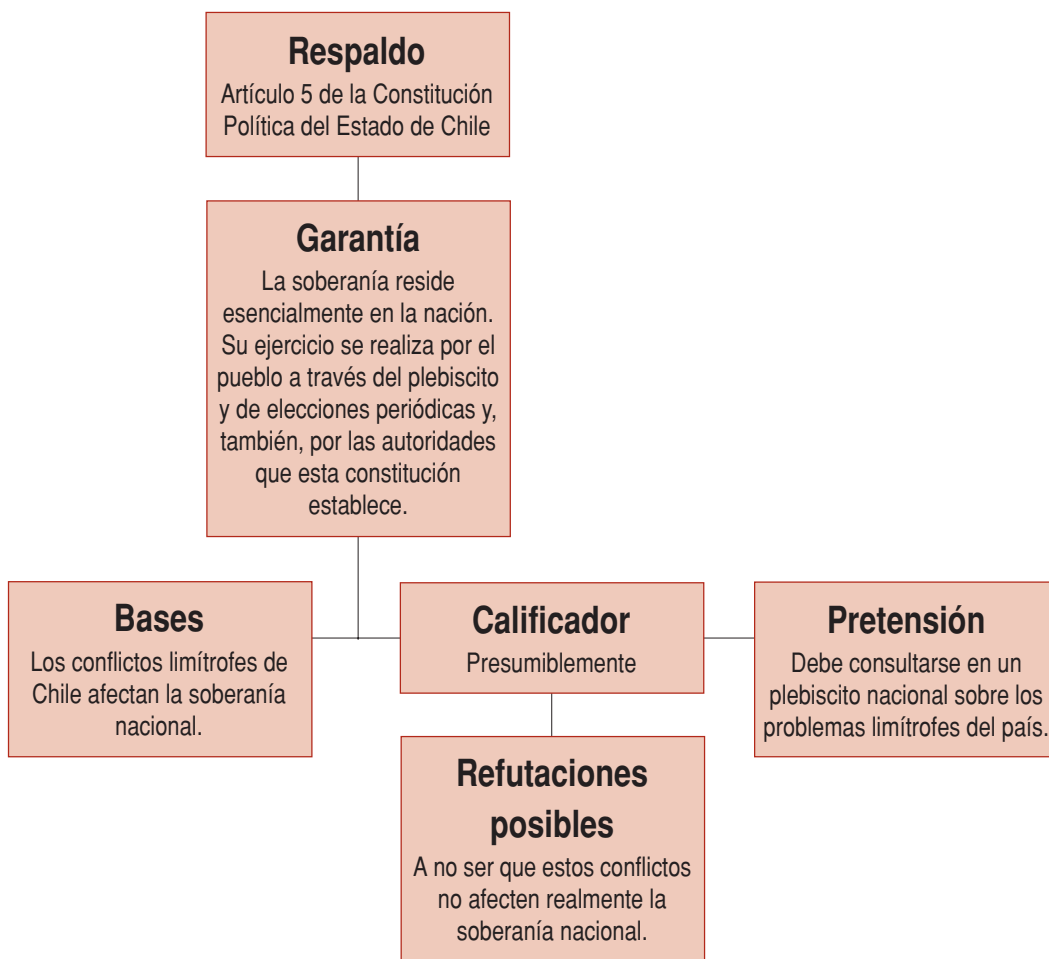
“Organización Política”

Subunidad 3:

“Organización del Estado y poderes públicos”

Actividad 3:

Debatir en torno al Artículo 5º de la Constitución Política de la República de Chile, poniendo énfasis en el significado de que la soberanía reside esencialmente en la nación⁴³.



Pregunta:

¿Debe consultarse en un plebiscito nacional sobre los problemas limítrofes del país?

⁴³ Ministerio de Educación (1998) Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales, Primer Año Medio, página 79.

Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales

Tercer Año Medio

Unidad 2

“La Herencia clásica: Grecia y Roma como raíces de la civilización occidental”

La actividad correspondiente a esta unidad, lo que pretende, es hacer reconstruir a los estudiantes el flujo de un argumento, a partir de alguna de las partes que ya se ha conocido en los ejemplos anteriores. Esta actividad permite desarrollar flexibilidad de argumentación y, principalmente habilidad de improvisación razonada en las respuestas a cuestionarios o en la participación en eventuales debates, tal como se ha sugerido.

Por ejemplo, en el punto número 1: Lo que encontrarán allí es una afirmación que funciona como base de un argumento (Ej.: Los Turcos Otomanos invadieron Roma). De esta afirmación y, sin más datos, un estudiante debería ser capaz –con cierto nivel de práctica- de dar la garantía, los respaldos, la pretensión, etc. Esto no es fácil, de buenas a primeras. No obstante, cada docente sabrá adaptar el nivel de complejidad que corresponde a un grupo determinado de estudiantes y los momentos adecuados para realizarlo.

1. Reconstruir desde las bases:

- Los Turcos Otomanos invadieron Roma
- Los bárbaros eran pueblos culturalmente inferiores a los romanos
- Los bárbaros sitiaron durante siglos las grandes ciudades romanas

2. Reconstruir desde la garantía:

- Todos los grandes imperios en la historia tienen un periodo de esplendor y decadencia.

3. Reconstruir desde los respaldos:

- Según el texto de clase el año 1453 fue la caída del imperio romano de oriente
- Según algunos historiadores deberíamos llamar al imperio romano de oriente: “imperio bizantino”.
- En la enciclopedia de Historia Universal de Océano podemos leer que la capital del imperio romano de oriente era Constantinopla.

4. Reconstruir desde la pretensión:

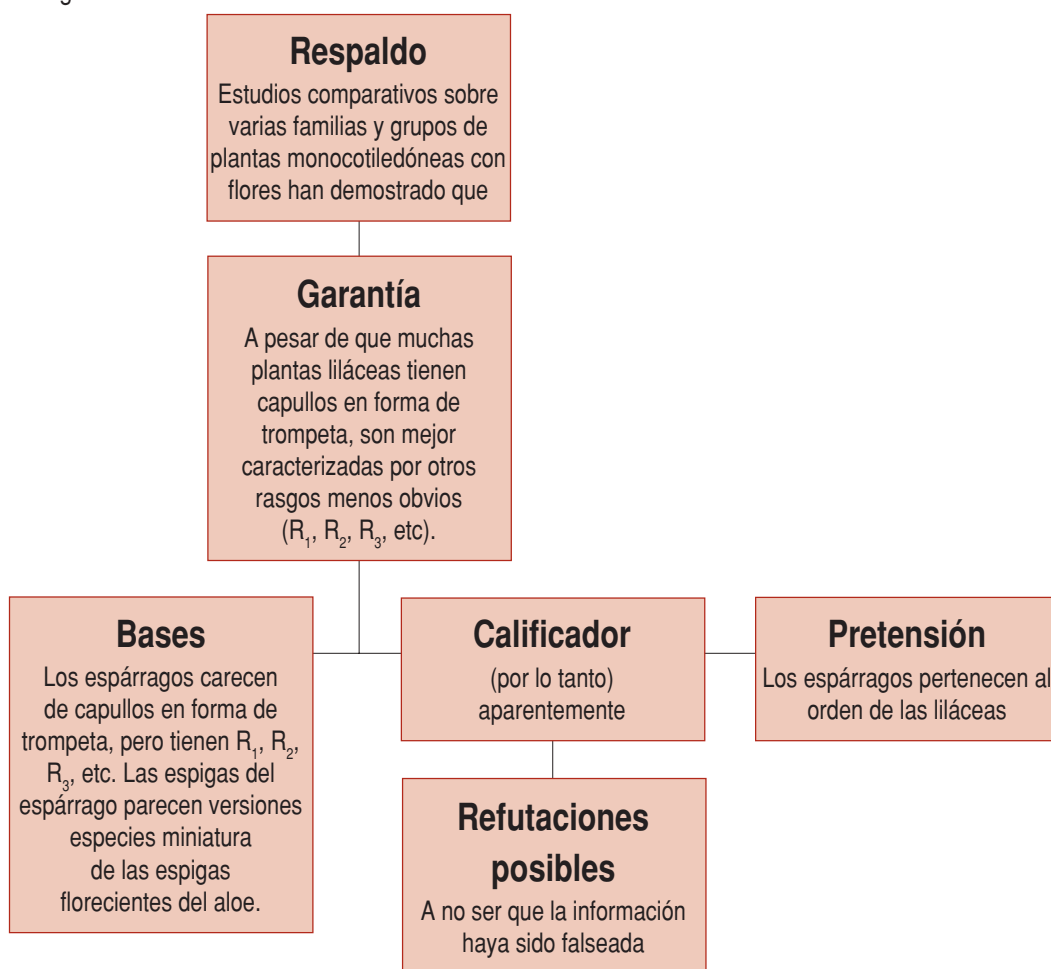
- La principal causa de la caída del imperio romano de oriente fue el asedio y constante sitio de los pueblos bárbaros

3. Taller II

Campo Argumentativo Científico

Los subsectores donde se puede trabajar este campo son el de Biología, Química y Física, además en el subsector de Historia y Ciencias Sociales, en los Contenidos Mínimos Obligatorios, relacionados con las características de la geografía de la región.

Las argumentaciones que se suscitan a propósito de la interacción de docentes y estudiantes en los subsectores de Biología, Química y Física, así como su ejercicio de redacción y lectura de textos especializados; tienen frecuentemente relación al Campo Argumentativo Científico. Por lo tanto, el modelo de actividades para esas clases podría responder al siguiente ejemplo⁴⁴ desde el subsector de Biología:



Pregunta:

¿A qué orden pertenecen los espárgagos?

⁴⁴ Marafioti, R. (2003), Los patrones de la argumentación. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Otro ejemplo de un programa de estudio:

Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales

Primer Año Medio

Unidad 1:

“Entorno natural y comunidad regional”

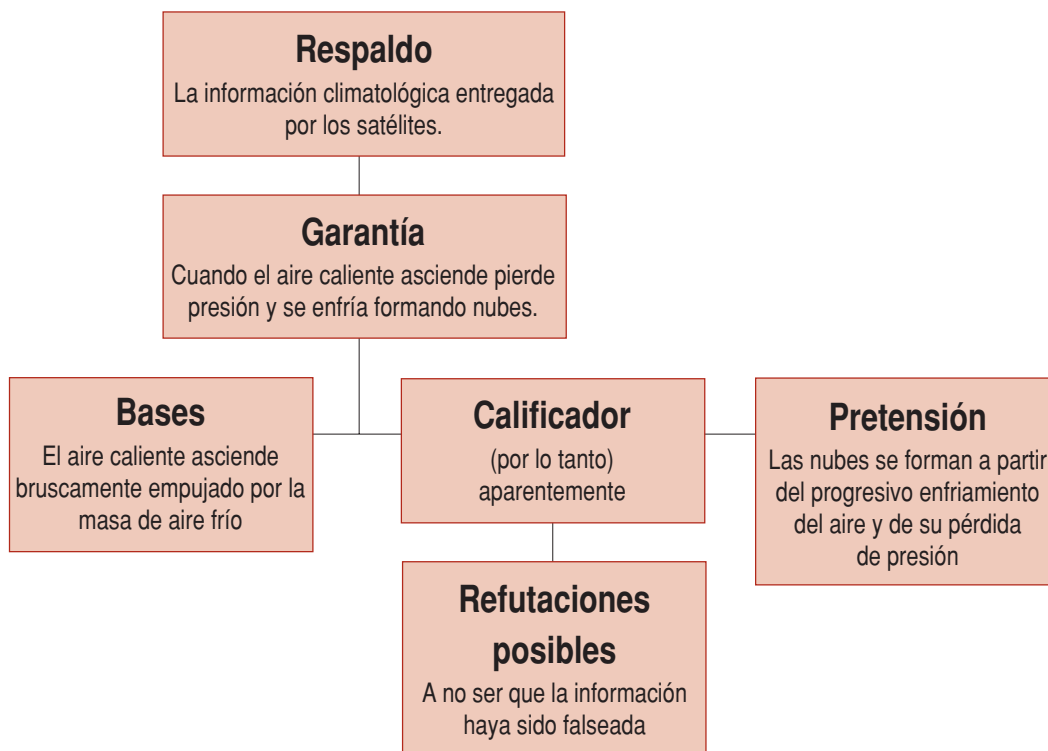
Subunidad 1:

“Características naturales de la región”

Actividad 3:

Introducir los conceptos de clima y tiempo, discutiendo el uso cotidiano de los mismos.⁴⁵

Ejemplo: Los alumnos y alumnas recopilan y analizan informes del tiempo divulgados en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, u opcionalmente Internet) a fin de descubrir los elementos y factores involucrados en la determinación de un estado del tiempo. Buscan en una enciclopedia el significado de términos como temperatura, presión atmosférica, humedad del aire, velocidad del viento, nubosidad, precipitación. Explicar la interrelación de factores que determinan el tiempo atmosférico, aclarando los conceptos científicos de clima y tiempo y los numerosos factores que intervienen en sus características. Establecer diferencias entre factores y elementos del clima.



Pregunta:

¿Cómo se forman las nubes?

⁴⁵ Ministerio de Educación. Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales, Primer Año Medio, página 23.

Desde el ejemplo de actividad genérica presentado anteriormente del Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales, la actividad correspondiente a esta unidad, lo que pretende, es hacer reconstruir a los estudiantes el flujo de un argumento, a partir de alguna de las partes que ya se han conocido en los ejemplos anteriores. Esta actividad permite desarrollar flexibilidad de argumentación y, principalmente habilidad de improvisación razonada en las respuestas a cuestionarios o en la participación en eventuales debates, tal como se ha sugerido.

Por ejemplo, en el punto número 1: Lo que encontrarán allí es una afirmación que funciona como base de un argumento (Ejemplo: Descenso brusco de temperatura). De esta afirmación y, sin más datos, un estudiante debería ser capaz –con cierto nivel de práctica- de dar la garantía, los respaldos, la pretensión, etc. Esto no es fácil, de buenas a primeras. No obstante, cada docente sabrá adaptar el nivel de complejidad que corresponde a un grupo determinado de estudiantes y los momentos adecuados para realizarlo.

1. Reconstruir desde las bases:

- Descenso brusco de temperatura
- Paso de una masa de aire caliente a una masa de aire frío
- El aire caliente asciende bruscamente empujado por la masa de aire frío

2. Reconstruir desde la garantía:

- Cuando el aire caliente asciende pierde presión y se enfría formando nubes.

3. Reconstruir desde los respaldos

- Los aparatos que miden las fluctuaciones de presión atmosférica, aire y temperatura entregan un porcentaje de certeza considerablemente alto.
- La información digitalizada y continua de los satélites climatológicos permite aumentar la probabilidad de certeza en las predicciones.

4. Reconstruir desde la pretensión:

- Las nubes se forman a partir del progresivo enfriamiento del aire y de su pérdida de presión

4. Taller III

Campo Argumentativo Artístico

Los subsectores donde se puede trabajar este campo son los de Lengua Castellana y Comunicación, Artes Visuales y Artes Musicales, principalmente.

Las argumentaciones que se suscitan a propósito de la interacción de docentes y estudiantes en los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Artes Visuales y Artes Musicales, así como su ejercicio de redacción y lectura de textos especializados; tienen frecuentemente relación al Campo Argumentativo Artístico. Por lo tanto, el modelo de actividades para esas clases podría responder al siguiente ejemplo⁴⁶ relacionado con el subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

Programa de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación

Segundo Año Medio

Unidad 2

“La variedad del mundo y de lo humano comunicada por la literatura y los medios de comunicación”

Subunidad 3:

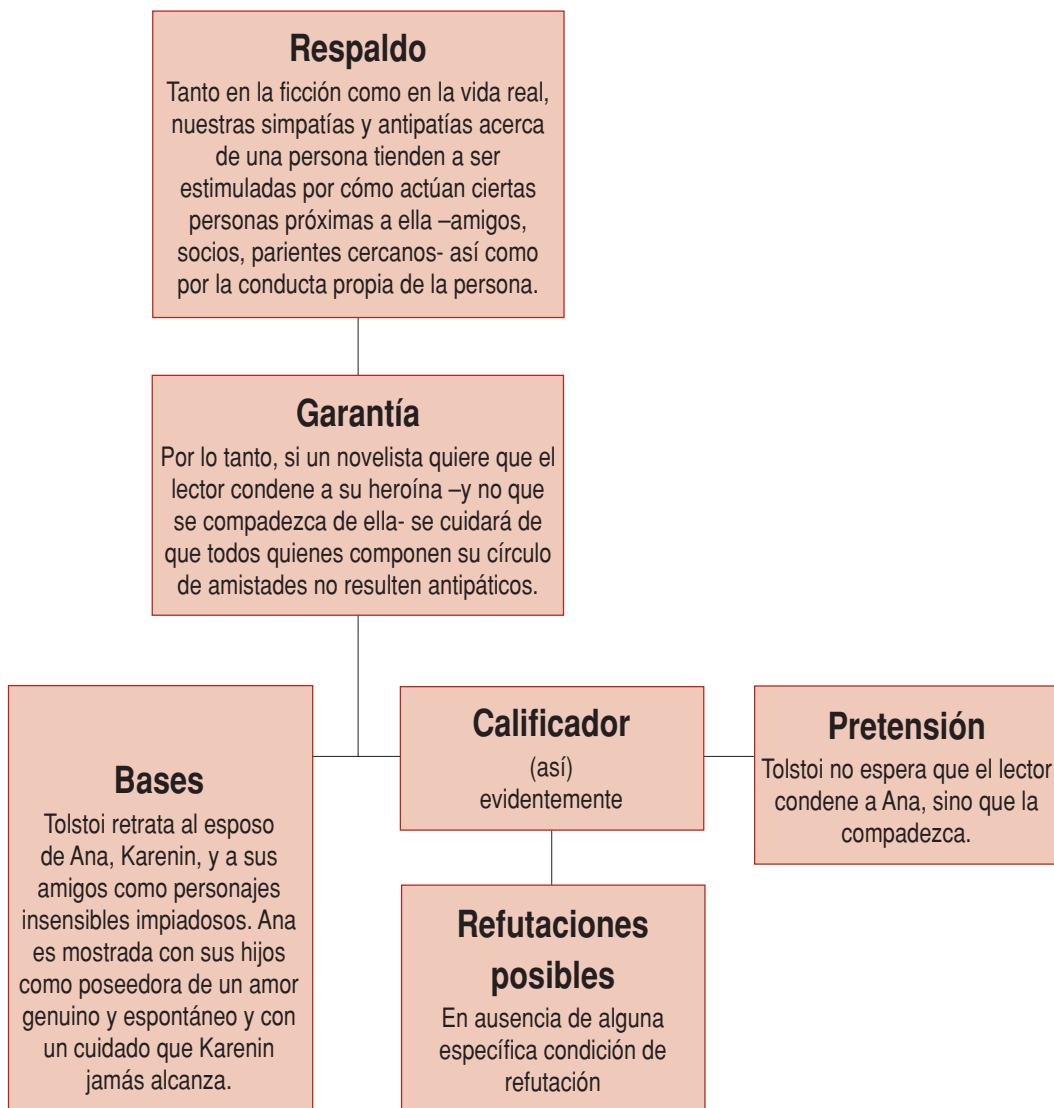
Convergencia y divergencias interpretativas

Actividad 2⁴⁷

Comparar obras que versen sobre el mismo asunto y proponer explicaciones intra y extraliterarias para las diferencias que se detectan.

⁴⁶ Marafioti, Roberto (2003), Los patrones de la argumentación. Editorial Biblos, Buenos Aires.

⁴⁷ Ministerio de Educación, Programa de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación. Segundo Año Medio. Página 66. 1999.

**Problema:**

A menudo los lectores se confunden acerca de cuál es la actitud del autor acerca de su heroína. Visto desde la perspectiva del devastador efecto que tiene el romance con Vronsky en su vida, varios lectores han reaccionado contra Ana.

Pregunta:

¿Tolstoi espera que el lector compadezca a Ana?

Un ejemplo para la clase del subsector de Artes Visuales, a partir de la siguiente actividad genérica:

Programa de Estudio: Artes Visuales

Segundo Año Medio

Unidad 1

“Explorando la figura humana en la historia del arte”

1. La figura humana en la pintura y la escultura

Actividad 1⁴⁸:

Apreciar y registrar, mediante apuntes, croquis, bocetos, multimedia u otros, diversos modos de concebir la figura humana, a través de distintos estilos, materiales, técnicas y significaciones, en obras representativas de la escultura y la pintura.

La actividad correspondiente a esta unidad, lo que pretende, es hacer reconstruir a los estudiantes el flujo de un argumento, a partir de alguna de las partes que ya se han conocido en los ejemplos anteriores. Esta actividad permite desarrollar flexibilidad de argumentación y, principalmente habilidad de improvisación razonada en las respuestas a cuestionarios o en la participación en eventuales debates, tal como se ha sugerido.

Por ejemplo, en el punto número 1: Lo que encontrarán allí es una afirmación que funciona como base de un argumento (Ejemplo: La necesidad de crear sensación de profundidad en un área cercana a la figura). De esta afirmación y, sin más datos, un estudiante debería ser capaz –con cierto nivel de práctica- de dar la garantía, los respaldos, la pretensión, etc. Esto no es fácil, de buenas a primeras. No obstante, cada docente sabrá adaptar el nivel de complejidad que corresponde a un grupo determinado de estudiantes y los momentos adecuados para realizarlo.

1. Reconstruir desde las bases

- La necesidad de crear sensación de profundidad en un área cercana a la figura.

2. Reconstruir desde los respaldos

- Los experimentos e innovaciones de los retratistas holandeses del siglo XVII
- La opinión de Rembrandt sobre la técnica del retratista.

3. Reconstruir desde la garantía

- Un medio efectivo para crear la sensación de profundidad es pintar un halo brillante alrededor del objeto que se quiere destacar.

4. Reconstruir desde la pretensión

- Usted debe intentar pintar un borde brillante alrededor de la figura que busca destacar en el cuadro.

⁴⁸ Ministerio de Educación (1999). Programa de Estudio de Artes Visuales. Segundo Año Medio. Página 22.

5. Taller IV

Campo Argumentativo Administrativo

Los subsectores donde se puede trabajar este campo argumentativo son el de Historia y Ciencias Sociales, Matemática y Química principalmente.

Las argumentaciones que se suscitan a propósito de la interacción de docentes y estudiantes en las clases de Historia y Ciencias Sociales y Matemática, así como su ejercicio de redacción y lectura de textos especializados; tienen frecuentemente relación al campo argumentativo administrativo. Por lo tanto, el modelo de actividades para esas clases podría responder al siguiente ejemplo⁴⁹, relacionado con el subsector de Química.

Programa de Estudio Química

Primer Año Medio

Unidad 3: El petróleo

Actividad 1⁵⁰

Debatir sobre preguntas que permitan a los estudiantes intercambiar ideas para recordar y/o asociar conocimientos previos.

Ejemplo:

1. ¿Qué es el petróleo, desde una perspectiva de la química?
2. ¿Qué teorías explican el origen del petróleo?
3. ¿Qué tipos de compuestos químicos están presentes en el petróleo?
4. ¿Qué productos de uso cotidiano se obtienen a partir de compuestos químicos presentes en el petróleo?
5. ¿El petróleo es un recurso renovable o no renovable?

Actividad 4⁵¹


Discutir una propuesta sobre el uso eficiente de la energía.

Ejemplo:

Organizar a los alumnos y alumnas en un máximo de cuatro grupos para que asuman el papel de “expertos” en el uso eficiente de distintas fuentes de energía cada uno (por ejemplo, energía eléctrica, solar, eólica), las confronten con el petróleo y las comparen críticamente con las que propongan los otros grupos durante un panel.

Proponer que los alumnos incluyan en su análisis la posibilidad de usar el petróleo como fuente de materias primas. Para la preparación del panel, cada grupo de “expertos” se subdividirá en dos:

- a) los responsables de la búsqueda de los antecedentes ecológicos, científicos, energéticos, ingenieriles, económicos y sociales de la fuente escogida, además de la redacción de una propuesta; y

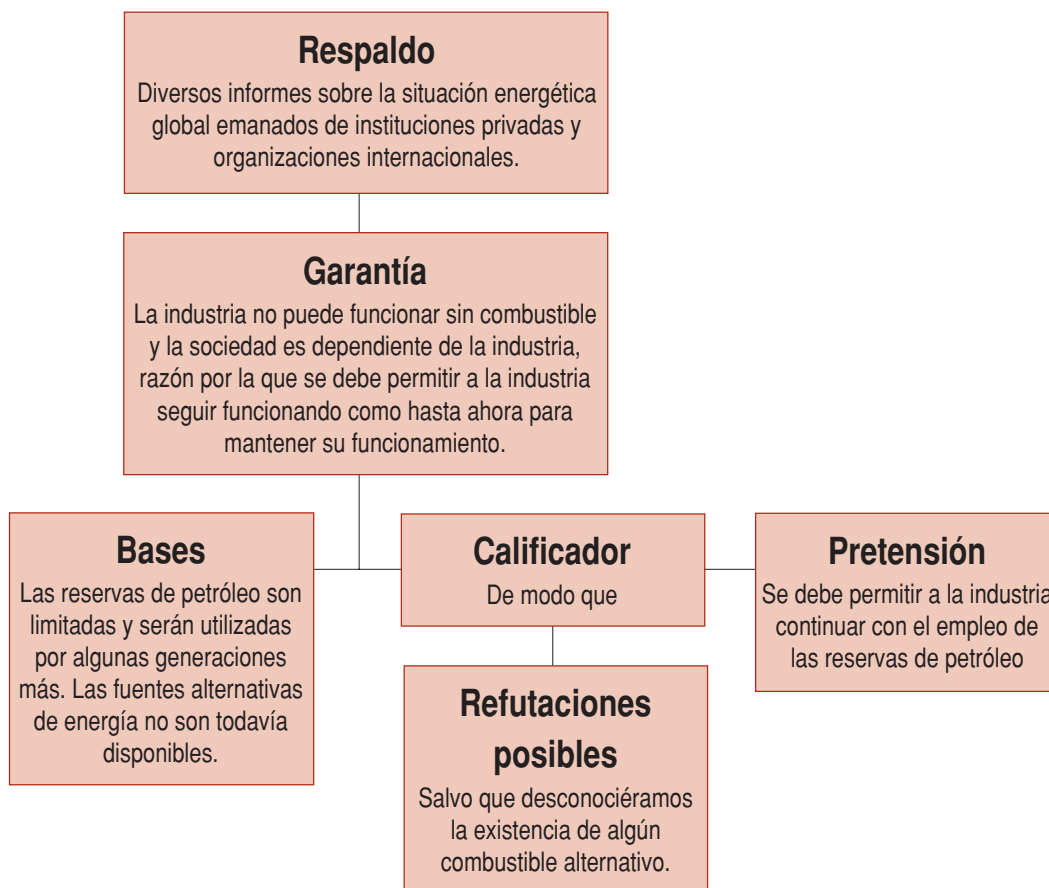
Continúa pag. siguiente 

⁴⁹ Marafioti, Roberto (2003), Los patrones de la argumentación. Editorial Biblos, Buenos Aires.

⁵⁰ Ministerio de Educación (1998), Programa de Estudio de Química. Primer Año Medio. Página 33.

⁵¹ Ministerio de Educación (1998), Programa de Estudio de Química. Primer Año Medio. Página 36.

- b) los responsables de defender la propuesta.
- Finalizada la exposición de todas las propuestas, los “expertos” deberán responder a preguntas y críticas formuladas por los alumnos y alumnas y el docente.
 - Los estudiantes que no se integraron a ninguno de los grupos de “expertos” formarán “el jurado”, el que, a la vista de los antecedentes recibidos en las propuestas y la defensa durante el panel, determinará -por votación de mayoría- cuál es la Propuesta del Curso.
 - Una vez conocido el resultado de la votación, “el jurado” redactará una carta, de entre 100 y 300 palabras, que enviarán a algún medio de comunicación -diario, revista, radio; nacional, local o del propio establecimiento- en la que apoyarán con fundamentos la propuesta ganadora para el uso eficiente de la energía.



Problema:

Dado el daño que se le ocasiona a la naturaleza con la contaminación de productos derivados de la industria del petróleo, ¿Se debería continuar con el empleo de las reservas mundiales?

Pregunta:

¿Se debe permitir a la industria continuar con el empleo de las reservas de petróleo?

**Otro ejemplo para la clase del subsector de Historia y Ciencias Sociales,
a partir de la siguiente actividad es:**

Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales

Primer Año Medio

Unidad 2

“Territorio regional y nacional”

Actividad 10⁵²:

Discutir las relaciones comerciales con el extranjero

Ejemplo:

Organizar un debate respecto a los pro y los contra de constituir una economía abierta al mercado mundial, contraponiendo a la defensa del mercado abierto una postura proteccionista.

***Ejemplo complementario:** Analizar algunas situaciones específicas asociadas a las aperturas de los mercados mundiales como, por ejemplo, el caso de las uvas envenenadas, el problema del “dumping”, la sobreexplotación de recursos, la contaminación con pesticidas, etc.*

**Un ejemplo en el subsector de Matemática,
para complementar la actividad de reconstruir argumentos es:**

Programa de Estudio de Matemática

Cuarto Año Medio

Unidad 1:

Estadística y probabilidad

Actividad 2⁵³:

Analizan e interpretan información estadística actualizada y comunican las conclusiones de estos análisis.

La actividad correspondiente a esta unidad, lo que pretende, es hacer reconstruir a los estudiantes el flujo de un argumento, a partir de alguna de las partes que ya se han conocido en los ejemplos anteriores. Esta actividad permite desarrollar flexibilidad de argumentación y, principalmente habilidad de improvisación razonada en las respuestas a cuestionarios o en la participación en eventuales debates, tal como se ha sugerido.

Por ejemplo, en el punto número 1: Lo que encontrarán allí es una afirmación que funciona como base de un argumento (Ejemplo: Existen dos posibilidades serias en esta situación: A y B.). De esta afirmación y, sin más datos, un estudiante debería ser capaz –con cierto nivel de práctica- de dar la garantía, los respaldos, la pretensión, etc. Esto no es fácil, de buenas a primeras. No obstante, cada docente sabrá adaptar el nivel de complejidad que corresponde a un grupo determinado de estudiantes y los momentos adecuados para realizarlo.

⁵² Ministerio de Educación (1998), Programa de Estudio de Historia y Ciencias Sociales. Primer Año Medio. Página 63.

⁵³ Ministerio de Educación (2001), Programa de Estudio de Matemática. Cuarto Año Medio. Páginas 24 y 27.

1. Reconstruir desde las bases

- Existen dos posibilidades serias en esta situación: A y B.
- La simulación realizada por computadora muestra 0,85 de probabilidad de que A genere 12 por ciento de ganancia en los beneficios, mientras que B muestra 0,55 de probabilidad del mismo incremento.
- Ambos, A y B, cuentan con 30 por ciento de probabilidad de error

2. Reconstruir desde la garantía

- Cuando los riesgos son similares, se debe elegir la alternativa que implica la mayor probabilidad de incremento en los beneficios

3. Reconstruir desde los respaldos:

- Las modernas teorías decisionales usadas en el contexto de la administración de empresas
- La estadística moderna

4. Reconstruir desde la pretensión

- Debemos decidirnos por la alternativa A

Otro ejemplo de actividad para reconstruir argumentos:

Programa de Estudio de Matemática

Cuarto Año Medio

Unidad 1:

Estadística y probabilidad

Actividad 2⁵⁴:

Analizan e interpretan información estadística actualizada y comunican las conclusiones de estos análisis.

Ejemplo E:

Según estudios realizados por la FAO, la disponibilidad de agua por persona ha descendido bruscamente en un lapso de aproximadamente 50 años.

La siguiente tabla señala la disponibilidad de agua en miles de metros cúbicos.⁵⁵ (Fuente FAO)

- Hacer el gráfico de barras que permite comparar la cantidad de agua en ambos años.
- Calcular el porcentaje de descenso por cada región.
- ¿Qué explicación le daría Ud. a estos descensos en la cantidad de agua per cápita?
- ¿Por qué cree Ud. que en algunos continentes o regiones este descenso es mayor que en otras?
- ¿Qué cree usted que sucederá en los próximos 50 años respecto al agua disponible per cápita en el mundo? (Seguirá disminuyendo, se mantendrá o subirá)
- Conversar acerca de la siguiente aseveración: "Las futuras guerras serán por el control de las fuentes de agua".

⁵⁴ Ministerio de Educación (2001), Programa de Estudio de Matemática. Cuarto Año Medio. Páginas 24 y 27.

⁵⁵ Remitirse a la página 27 del Programa de Estudio de Matemática de Cuarto Año Medio, 2001.

6. Taller V

Campo Argumentativo Ético

Se ha dejado para el final el caso de las argumentaciones éticas por la importancia principal que a estas les atañe en todo el entramado de la convivencia humana. Si bien hasta aquí se han descrito campos argumentativos donde fácilmente se puede resolver cuestiones de índole técnico o profesional específicos, una vez que se presentan problemas que traspasan estos márgenes (acotados a una disciplina o quehacer determinado) se enfrenta a un fenómeno mucho más complejo que topologizamos como el *campo de lo moral*.

Muchas veces lo ético viene a ser árbitro de conflictos transdisciplinarios, planteando límites definidos a la autoridad de las consideraciones técnicas.

Las consideraciones de lo correcto y lo incorrecto tienden a relativizarse con el dinamismo de las sociedades y culturas, razón por la cual, el establecimiento de juicios acerca de un hecho o conjunto de hecho que conformen un fenómeno ético deberá resolverse en el ámbito dialógico.

Las preguntas acerca de cursos de acción, decisiones, y fracturas en el diálogo interdisciplinario se resuelven en el debate ético, que ya largamente se ha estudiado en este manual.

Es posible afirmar que la ocasión del debate es irremediamente un conflicto ético más allá de los respaldos y garantías de otro orden que estructuren la discusión. Diversos son los campos argumentativos desde donde arrancan los diferentes tipos de apoyos para nuestras argumentaciones, pero es de naturaleza moral aquello que finalmente soporta cada uno de los puntos de vista.

A continuación, algunas actividades sugeridas en el Programas de Estudio de Filosofía. A partir de estas actividades los docentes deberían ser capaces de plantear el contenido de la unidad como un texto problemático y desarrollar un debate aprovechando las sugerencias didácticas que se han hecho en este Manual de Apoyo

En los capítulos iniciales también se comentó la posibilidad de abordar el subsector de Filosofía no sólo desde la perspectiva de la discusión deóntica sino que también desde la existencial y epistemológica.

Algunos ejemplos presentes en el Programas de Estudio:

Programa de Estudio de Subsector de Filosofía

Cuarto de Educación Media

Unidad 4

Ética social

Subunidad 3

Ética social contemporánea

Actividad 7⁵⁶

Analizan problemas morales surgidos de avances en biología y medicina.

Ejemplo A

Leen el documento de apoyo sobre los principios de la bioética (Anexo 2, Texto 23). Se dividen en grupos en cada uno de los cuales buscan los argumentos para sostener y para negar el que la bioética sea algo distinto de la ética. Entregan sus argumentos a favor y en contra al docente, quien selecciona los mejores para que sean expuestos a todo el curso y evaluados críticamente.

Ejemplo B

El profesor o profesora explica los principios de la bioética desde el punto de vista de la ética civil, sin referirlos al campo biológico o médico. Pide a los estudiantes que escriban, individualmente, un caso en que uno de esos principios sea vulnerado. Luego elige algunos alumnos y alumnas al azar y les pide que expongan su ejemplo. Cada ejemplo es comentado en la clase. El docente, junto con los estudiantes, busca los elementos comunes que esos ejemplos tienen, sintetizando los conceptos de beneficio, de daño y de justicia. Luego, explica cómo se aplican estos principios en el dominio de la biología y la medicina.

Actividad 8

Reconocen y valoran el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones.

Ejemplo A

El profesor o profesora explica el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones de la humanidad. A continuación divide a los estudiantes en dos grupos y señala un plazo para que realicen las siguientes tareas. Un grupo investiga acerca del impacto que tiene un avance tecnológico del último cuarto del siglo XX (por ejemplo, los trasplantes de órganos; la modificación genética de las frutas y verduras; el desarrollo de la web en informática). Otro grupo lee el documento sobre ética y técnica (Anexo 2, Texto 24), y hace un trabajo de aclaración de los principales conceptos y de síntesis de la argumentación. Ambos grupos exponen sus resultados y, a continuación, bajo la guía del docente los debaten a la luz de los principios éticos en juego, en particular el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones.

Ejemplo B

Investigan cuáles son las principales especies vegetales y animales autóctonas en su zona, y si hay alguna que enfrente el riesgo de extinción y cuáles son las causas de ese riesgo. Discutir cuáles son las opciones frente a esa situación desde el punto de vista ético.

⁵⁶ Ministerio de Educación (2001), Programa de Estudio de Filosofía. Cuarto Año Medio. Página 72.

Actividad 9

Reconocen y valoran el papel de la reflexión ética en situaciones que cambian a consecuencia de desarrollos científicos y tecnológicos.

Ejemplo B

Leen el documento de apoyo sobre técnica, ética y responsabilidad (Anexo 2, Texto 25). En parejas, hacen una síntesis de los argumentos. Los entregan por escrito al docente.

Ejemplo C

El profesor o profesora plantea el siguiente caso: se desarrolla una nueva técnica agroindustrial, cuyos costos son bajísimos y que mejora substancialmente la calidad de los alimentos y triplica la capacidad productiva de las tierras, pero que disminuye drásticamente la biodiversidad. El desequilibrio provocado por dicha disminución puede ser controlado a través de técnicas igualmente baratas, pero que suponen que desaparezca una quinta parte de las especies. Los estudiantes se dividen en grupos y dan argumentos a favor y en contra de esto.

Síntesis

Itinerario ideal para preparar la argumentación en un Debate

Fase I

Primer paso: *Conocer la Proposición de Debate y la postura a defender.*

1. Reconocer términos clave
2. Fijar definición de los términos clave
3. De acuerdo a los elementos básicos de una proposición de debate reconocer:
 - a) *Naturaleza modal de la pretensión:* cuidar que la argumentación sea pertinente a la naturaleza modal de la pretensión. De esta manera, si la pretensión es deóntica, el enunciado evidentemente será de un género deliberativo, lo que excluye consideraciones epistémicas u ontológicas.
 - b) *Acción intentada por la pretensión:* cuidar que la argumentación sea pertinente a la acción intentada por el enunciado. De este modo, si el enunciado dice "...regular determinada situación", debemos referirnos a la posibilidad de legislar, normativizar, reglamentar, etc.
 - c) *Tema:* toda argumentación debe ser coherente con el tema en cuestión. Ninguna defensa o crítica debe tener como referente otra cosa que "el tema" en entredicho por la proposición de debate.
 - d) *Contexto:* no se debe olvidar nunca el contexto de la Proposición de Debate pues como ya se señaló anteriormente "*Sin acotar el contexto de una discusión, la discusión es impracticable*"

Segundo paso: *Despejar el argumento principal y los argumentos secundarios.*

Tercer paso: *Hacer un diagrama de la presentación de acuerdo al orden de una argumentación retórica.*

Cuarto paso: *Hacer un diagnóstico estratégico de fortalezas y debilidades de la presentación.*

Quinto paso: *Anticipar las refutaciones posibles.*

Sexto paso: *Ajustar contenido de la argumentación a la performance escénica pertinente al debate.*

Fase II

Primer paso: *Hacer un diagnóstico estratégico de los argumentos de la bancada contraria.*

Segundo paso: *Construir un argumento que refute el argumento principal de la bancada contraria.*

Tercer paso: *Ensayar refutaciones de los argumentos secundarios de la bancada contraria.*

- a) **Respecto de los datos:** fijar la fidelidad de los datos
- b) **Respecto de los respaldos:** desacreditarlos ubicando los respaldos de refutación en una jerarquía superior
- c) **Respecto de la conclusión:** demostrar la inconsistencia o incoherencia de las razones con el punto de vista defendido
- d) **Respecto de la garantía:** desacreditar la garantía fijando su descontextualización, su falta de pertinencia, su falta de jerarquía, etc.

La Evaluación del Debate

1. Aspectos Generales

Al plantear el problema de la evaluación del debate, en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje, surgen habitualmente entre los docentes, inquietudes derivadas de dos necesidades prioritarias⁵⁷:

- ▶ a) **¿Cómo se diagnostica el nivel de dominio sobre las competencias involucradas en el debate?**⁵⁸
- ▶ b) **¿Cómo se constata y califica el desempeño de los estudiantes en el debate?**

Será por lo tanto el objetivo de este capítulo intentar dar respuesta, en la medida de lo posible, a estas inquietudes.

Sin embargo, antes de cumplir con la promesa del párrafo anterior se debe recordar dos principios fundamentales en toda evaluación, a saber:

- i. Informar frecuente y suficientemente al estudiante sobre su desempeño y sus procesos de aprendizaje.*
- ii. Procurar que los objetivos e indicadores de evaluación sean precisos y conocidos por todos, para permitir la autoevaluación y su contrastación permanente con los resultados.*

Para responder a la primera pregunta: ¿Cómo se diagnostica el nivel de dominio sobre las competencias involucradas en el debate? Se debe disponer de un instrumento que permita registrar el desempeño inicial del estudiante. Qué características debiera tener este instrumento:

- a) **Ser de fácil aplicación, entendiendo la dinámica vertiginosa del aula.**
- b) **Ser breve. Es decir, no contener demasiados ítems o subítems.**
- c) **Ser suficientemente completa para cubrir una amplia gama de variables que permitan un buen diseño o planificación de actividades.**
- d) **Estar suficientemente explicada y comentada en un documento adjunto.**

⁵⁷ Las inquietudes a las que hace referencia el texto están relevadas de los distintos focus group realizados con docentes entrenadores de debate con ocasión del TIMD 2002 y 2003.

⁵⁸ Las competencias involucradas en el ejercicio del debate están mencionadas y comentadas en los capítulos introductorios.

El instrumento que entrega este Manual de Apoyo a la Docencia y que pretende cumplir con estas características lo llamaremos *Pauta de Evaluación* (PTE). La PTE prestará utilidad tanto en el inicio del proceso -como instrumento de diagnóstico- como de informe de desempeño para el propio estudiante y sus padres. En la medida que se integra a los estudiantes al proceso de evaluación de los debates, ellos también podrán operar con esta pauta y entregar retroalimentación al grupo y a sus docentes.

La segunda pregunta tiene cierta complejidad, porque refiere a la constatación de los aprendizajes. Existe a menudo mucha preocupación en si efectivamente los estudiantes están aprendiendo algo con el debate o sólo se trata de un evento que trabaja en el ámbito exclusivo de lo motivacional. Aquí incurrimos en una doble confusión:

- i. Por un lado se tiene el prejuicio que aquello que sólo trabaja en el ámbito de lo afectivo o motivacional no constituye un aprendizaje. Y la verdad es que frecuentemente lo que los estudiantes aprenden en el debate es a entusiasmarse con un modo distinto de aprender. Pero qué más importante para el desarrollo cognitivo de los estudiantes que la asimilación significativa de formas eficientes de adquisición de conocimientos.
- ii. Por otra parte, es posible citar los resultados de los estudios sobre la efectividad del debate en el ámbito de la adquisición y mejoramiento de destrezas cognitivas⁵⁹. Sin embargo, estas destrezas o habilidades no constituyen ni con mucho lo más importante en el impacto que el debate puede entregar en el registro subjetivo de los estudiantes, en su autoestima, en su identidad, etc. Quienes desconocen estas dimensiones del fenómeno del debate no valoran aspectos fundamentales del sujeto y su inclusión en la comunidad, así como aspectos relativos al desarrollo psico-social de los jóvenes.

Lo importante en este punto es recordar que:

Los instrumentos que entrega este manual, tanto la *Pauta de Evaluación* y la *Planilla de Evaluación* cubren gran parte de los aspectos o competencias que se deberían evaluar en el debate y hacen comentarios sobre los criterios que ahí se ocupan.

El aprendizaje de los estudiantes puede ser constatado y calificado a través de un instrumento simple, referido al desempeño de los estudiantes *durante el debate* y que no contiene demasiadas variables. Puesto que la actividad del debate, tal como se ha expuesto en este Manual de Apoyo a la Docencia, no se acota a *la sola ejecución de los debates*. La evaluación de éstos en la *planilla de evaluación*, se transforma en el equivalente a los controles formativos o parciales de la educación tradicional.

Esta necesidad surge, del espíritu competitivo que anima algunas vertientes del debate. Cuando el debate se realiza en el contexto de un torneo, necesariamente se debe disponer de algún tipo de planilla que permita registrar nuestra impresión a través de un concepto evaluativo (valor o calificación).

Esta planilla tiene ciertas limitantes que acotan sus objetivos evaluativos. Quienes la utilizan no tienen mucho tiempo para reflexionar acerca de las calificaciones que anotarán en los recuadros. El jurado de debate competitivo necesariamente debe tener cierto nivel de práctica en debates, dado que debe procesar y cotejar muchas variables en un breve lapso de tiempo. Se puede llamar a la evaluación de debates a través de *planillas*, Evaluación Simultánea.

⁵⁹ Ministerio de Educación, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Informe Final TIMD 2002 y 2003.

Una planilla de evaluación es el instrumento en el cual se registran las calificaciones de los jurados durante un debate. A menudo la sumatoria o algún procedimiento matemático que relaciona las diferentes planillas da como resultado un ganador del debate.

Es también importante para los docentes contar con un dispositivo de evaluación que les permita *transformar la evaluación del debate en una calificación dentro de la escala de notas vigente (de 1 a 7) apta para ingresarla al libro de clases*⁶⁰.—Aquí sólo cabe recomendar la utilización de la escala de notas vigente para nuestro país, es decir, de 1 a 7, consignando en una pauta adherida a la planilla qué concepto valorativo corresponde a cada intervalo de notas, para una mejor y más transparente retroalimentación con los estudiantes.

Como ejemplo es importante consignar en la planilla si el 4 corresponde al *suficiente* dominio del volumen en la exposición oral, o si el 4 corresponde al *adecuado* uso del volumen de la voz en el auditorio, etc.

Es importante que los puntajes de un debate estén expresados en escalas o intervalos de notas conocidos por los estudiantes, puesto que les permite contextualizar su rendimiento y planificar medidas de superación o estrategias remediales para las habilidades adquiridas. Es adecuado también que los propios estudiantes (que son parte de la audiencia) cuenten con una pauta en el momento del debate que les permita participar de una evaluación grupal de la actividad.

Otra técnica recomendable —complementaria de la evaluación grupal— es la autoevaluación. Esta técnica evaluativa es fundamental para los objetivos participativos que originan la metodología del debate. ¿Cómo se ejecuta?:

Es importante que el docente pueda filmar en video los debates, para su posterior análisis con el grupo de estudiantes. A través del análisis grupal del video, los propios estudiantes pueden llenar sus pautas o planillas evaluativas y comentarlas junto a sus compañeros. Los resultados de este tipo de evaluación participativa son muy positivos en opinión de los docentes que la han practicado. Entre otros logros, se consigue un aprendizaje significativo de los objetivos fijados por el docente en la planificación de la actividad, así como una evaluación formativa y motivadora de futuros aprendizajes.

2. Formatos de Evaluación

Existen muchos instrumentos o pautas de evaluación para Debates Parlamentarios en el contexto de certámenes competitivos. En algunos casos, como en los Debates Universitarios se han construido complejas planillas que tratan de abarcar la mayoría de los ítems que se ponen en juego en el debate. Estas pautas tienen la ventaja de medir acuciosamente todas las variables intervinientes en el debate, pero tienen al mismo tiempo varias debilidades.

⁶⁰ Esta es la transcripción de una inquietud manifestada por los docentes entrenadores de debate en el contexto de las capacitaciones del TIMD 2003.

Entre ellas:

- ▶ a. **Un debate no siempre cuenta con jurados expertos, razón por la cual una planilla demasiado especializada limita las posibilidades de ejecutar debates.**
- ▶ b. **Un jurado de debate no siempre puede observar demasiadas variables al mismo tiempo.**
- ▶ c. **Un jurado de debate mientras se preocupa de los aspectos formales, pierde concentración en los aspectos argumentativos.**

Algunas planillas de evaluación que se han usado tradicionalmente en debates competitivos en Chile, presentan ciertos problemas asociados a la distribución porcentual que realizan entre los aspectos formales y argumentativos de un debate (reparten 50% a los aspectos formales y 50% a los aspectos argumentativos).

Algunos de los problemas que esta distribución provoca son los siguientes:

- a. **Los aspectos formales del discurso (expresión corporal, gestualidad, tono de voz) son para un jurado inexperto mucho más llamativos que los argumentativos, por lo que corrientemente suelen afectar los puntajes de los aspectos argumentativos.**
- b. **Una distribución de porcentajes iguales afecta a los establecimientos cuyas habilidades comunicacionales están menos desarrolladas que otras por variables socioculturales.**
- c. **Una distribución como ésta, suele beneficiar el desarrollo de discurso centrados en una retórica que descuida elementos críticos y éticos necesarios para un diálogo equitativo y democrático.**

A modo de resumen, se mencionarán las condiciones necesarias para la confección de una planilla que permita evaluar Debates Parlamentarios:

- a. Se calificará con notas de 1 a 7 según la escala de notas vigente en Chile, a modo de contextualizar la evaluación con el uso cotidiano de la evaluación en Chile. De este modo, estudiantes y docentes sentirán más cercanas y comprensibles estas calificaciones. Esto permite además su uso corriente en el aula.
- b. Es necesario construir una planilla simple cuyo uso sea comprensible para cualquier profesional de la educación y para los estudiantes.
- c. La pauta de evaluación debe permitir al jurado observar y escuchar los discursos, es decir, no deberá contener demasiados ítems pues finalmente terminan afectando la concentración del evaluador.
- d. La pauta no debiera ser punitiva, es decir, estar repleta de sanciones para una basta tipificación de faltas. Se recomienda tener estos aspectos controlados en la preparación del debate.
- e. Un jurado de debate no debiera necesitar tiempo extra para llenar los ítems de evaluación.

- f. Es recomendable que el resultado se exprese en una nota de 1 a 7 considerando el promedio de los rendimientos, para facilitar la comprensión analógica de los participantes en el debate.

Se ha observado en estudios que muchas veces jurados no muy familiarizados con esta práctica se dejan impactar por los componentes gestuales o escénicos de la argumentación y afectan la puntuación de argumentaciones coherentes y bien organizadas.

Existe además un principio de equidad social muy importante en este criterio dado que las habilidades sociales o competencias comunicacionales están mucho más desarrolladas en estudiantes que pertenecen a sectores sociales acomodados o que provienen de familias con mayores promedios de escolaridad. Factor que les da cierta ventaja sobre aquellos que no tienen este handicap y cuya posibilidad de competir estriba más bien en buenas argumentaciones y dedicación en la investigación, mientras pueden nivelar sus habilidades comunicacionales.

La medición de los tiempos asignados para los turnos en el debate es una tarea que el docente deberá encomendar a un grupo de estudiantes del curso. Se puede usar cualquier mecanismo que ayude a medir el tiempo asignado para las intervenciones de los debatientes.

Se recomienda al docente que procure respetar cuatro principios:

- ➡ Avisar el comienzo del turno (inicio del llamado *tiempo protegido*)
 - ➡ Avisar algunos segundos antes que se acabe
 - ➡ Avisar el término del turno (fin del *tiempo protegido*)
 - ➡ Dar un margen de segundos para terminar la idea

En general, en los debates se utilizan dos formas de marcar los tiempos:

- a. **El semáforo:** es un artículo electrónico simple, que funciona según los mismos principios que se conocen del semáforo de tránsito con tres luces que indican el comienzo del tiempo para la intervención del debatiente con una luz verde, luego avisa que restan 15 segundos para que finalice el tiempo de intervención con una luz amarilla, y finalmente debe avisar que ha terminado la participación, con una luz roja.
- b. **Las paletas de colores:** si no se puede armar un semáforo, se podrá recurrir a elementos desechados en nuestra escuela para cumplir las mismas funciones del semáforo. De este modo, por ejemplo, con un par de paletas de ping-pong en desuso se puede cumplir la misma función de tres avisos. En una paleta se puede pegar papel o pintar una cara verde y la otra amarilla. En la otra paleta se deja el color rojo.

3. Características de las Planillas de Evaluación para el TIND

Las principales modificaciones hechas a la Planilla de Evaluación con respecto a las antiguas versiones de Torneos de Debate en la Región Metropolitana se relacionan con la eliminación de la ponderación de las variables a evaluar y la incorporación de los ítems de *investigación e interrogación cruzada*.

Respecto de lo primero, es posible señalar que complicaba en exceso el proceso de obtención de resultados y no siempre la ponderación se correspondía con la percepción global del evaluador. No obstante, agregar la interrogación cruzada obliga a una distribución porcentual distinta por cuanto al ser cuatro los ítem a evaluar, cada uno tendrá obviamente una ponderación de 25%. Un objetivo logrado indirectamente con esta nueva distribución es la disminución de la excesiva ponderación de los aspectos formales.

La investigación en tanto ingrediente fundamental del debate como proceso educativo, debe tener un correlato evaluativo. Este procedimiento se asume en la ejecución misma de las presentaciones. Es decir, sólo se evaluará la investigación en su uso. De nada sirve una gran recopilación documental si el estudiante no demuestra dominio de esos contenidos y menos si no los somete a la discusión pública con ocasión del debate.

Por lo tanto, es necesario recordar que:

- a) La investigación debe ser entregada en formato de informe ejecutivo o brief, con las citas y resúmenes.
- b) Se debe procurar que no se transforme en la mera recopilación de fotocopias o material impreso de Internet. Basta con disponer para el jurado de una selección resumida de las fuentes consultadas, los artículos bien individualizados, su proveniencia, la bibliografía utilizada, etc. Es recomendable además que la investigación, sea evaluada según sea efectivamente citada o usada por los debatientes. (Muchas veces ocurre que un equipo entrega una gran documentación (o acopio de ella), pero luego no se ve refrendada en el discurso de los debatientes).

Se agregó también a esta nueva plantilla un ítem de *interrogación cruzada*, para incentivar la participación de los debatientes de reserva y para desincentivar la memorización de los discursos argumentativos. Al estar sometidos a un turno de pregunta o acotación por parte del equipo contrario, los estudiantes deben estudiar con más cuidado y preparar las posibles refutaciones a las preguntas que se les pueden plantear. Con esta incorporación se cumplen a lo menos tres objetivos primordiales del debate:


- a. **La espontaneidad de la argumentación**
- b. **La capacidad de anticipación.**
- c. **La habilidad de improvisación**

En relación al cronometraje de turnos, el esquema es el siguiente:

1. **La primera intervención tiene dos minutos protegidos, es decir, sin pregunta.**
2. **Desde la segunda hasta la quinta intervención, tienen dos minutos protegidos y una vez culminado este tiempo, un integrante del equipo contrario (que no puede repetir su participación como interrogador) formula una pregunta o acotación en no más de treinta segundos. Terminados los treinta segundos para preguntar, el interrogado dispone de otros treinta segundos para responder.**
3. **La sexta intervención vuelve a ser protegida por dos minutos, con el fin de cerrar la intervención del equipo**

A continuación se ofrece el formato de planilla TIND

Planilla de Evaluación TIND

Equipo a Favor						
1ª Etapa ARGUMENTACION						
	Nombre Participante	Aspectos formales	Aspectos argumentativos	Pregunta	Respuesta	
1						
2						
3						
2ª Etapa CONTRAARGUMENTACION						
	Nombre Participante	Aspectos formales	Aspectos argumentativos	Pregunta	Respuesta	
4						
5						
6						
TOTALES						
Total Puntaje Final						

Equipo en Contra						
1ª Etapa ARGUMENTACION						
	Nombre Participante	Aspectos formales	Aspectos argumentativos	Pregunta	Respuesta	
1						
2						
3						
2ª Etapa CONTRAARGUMENTACION						
	Nombre Participante	Aspectos formales	Aspectos argumentativos	Pregunta	Respuesta	
4						
5						
6						
TOTALES						
Total Puntaje Final						

4. Pauta de Evaluación TIND (competencias y criterios)

En este apartado se entrega una Pauta de Evaluación con múltiples aspectos implicados en todo ejercicio de debate. Esta pauta no es indicada para aplicarse *durante* el debate, sino que su utilidad radica, por una parte, en que informa de los aspectos implicados en el debate, por lo que ofrece un panorama global de todos los ámbitos y destrezas que éste incluye; y por otra parte, es una pauta que permite hacer una evaluación antes / después y disponer de esta manera, de un instrumento que permite diagnosticar el nivel de logro en las habilidades comprometidas en el debate (ya sea del equipo de debate en su conjunto o de cada estudiante en particular).

A continuación se revisan algunos de los ítem o criterios esenciales para evaluar la ejecución de los debates que se incluyen en la pauta de evaluación:

a) *Desempeño en aspectos Paralingüísticos*

Se toman en cuenta matices como tono de voz, intensidad y fluidez. Éstos son relevantes en el modo de expresión a través del discurso, as, por ejemplo, si la voz no se escucha, o existe una articulación laxa, el auditorio no puede acceder ni a los contenidos ni a la forma que él/la debatiente pretende entregar.

b) *Desempeño en aspectos Kinestésicos y Proxémicos*

En este ítem se evalúan elementos tales como, la *proximidad física* concebida como parámetro definido como la distancia mínima que debe existir entre debatiente y podio; la *postura corporal*, que debe ser lo suficientemente adecuada para no convertirse en un distractor en el contexto del debate; la *gestualidad*, que para propósitos de evaluación se refiere a los movimientos y armonía que ejerce el debatiente con las manos, movimientos que si bien no deben estar ausentes, no deben tampoco interferir en su discurso.

c) *Desempeño en aspectos Retóricos*

En esta sección se evalúan los recursos que utiliza el debatiente, ya sea para embellecer su discurso, como para hacer énfasis en algún punto y principalmente, para conseguir la persuasión. Los indicadores de logro en esta sección son:

- **Variación de Estilo**
- **Adaptabilidad al auditorio**
- **Utilización de Recursos y Figuras Retóricas.**

Cabe destacar en esta sección que lo adecuado implica una armonía, no una ausencia o un abuso de tales recursos.

d) *Evaluar el desempeño del equipo de debate en torno a aspectos críticos*

Estos aspectos críticos refieren a las 10 reglas que deberían respetarse en todo intercambio dialógico, propuestas por el enfoque pragmatialéctico de Van Eemeren, las cuales se exponen en detalle más adelante.

e) ***Evaluar el desempeño del equipo de debate en aspectos Textuales***

Entendiendo “texto” como el registro verbal de un acto comunicativo, que no hace referencia sólo al texto escrito, sino que a cualquier forma de comunicación verbal, escrita o hablada. Los indicadores a evaluar en esta sección son:

- **Coherencia**
- **Cohesión**

A continuación se ofrece una pequeña guía para la comprensión y uso de la Pauta de Evaluación.

En las páginas siguientes, usted encontrará una Tabla con tres columnas:

La primera columna *comprende los aspectos generales a evaluar y los criterios que éstos conllevan.*

La segunda columna (que a su vez se divide en dos subcolumnas) *comprende el Nivel de Logro o Adecuación del equipo al criterio a evaluar. Dividiéndose en dos categorías: “adecuado” e “inadecuado”.*

La tercera columna *sirve para que el evaluador realice las observaciones sobre el desempeño del equipo de debate, anotando aquellos aspectos que aparecen como inadecuados, pues si están adecuados, simplemente se deja en blanco. Ahora bien, en la pauta que se entrega a continuación se ofrece una breve definición de cada aspecto.*

Pauta de Evaluación TIND⁶¹

ASPECTOS PARALINGÜÍSTICOS <i>Inteligibilidad / prosodia</i>	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES ⁶²
	Adecuado	Inadecuado	
CRITERIOS ↓			
Inteligibilidad			Articulación: lenta, entrecortada, excesivamente rápida, laxa. Dicción
Intensidad vocal			Apropiada al lugar, contexto
Fluidez			Ritmo (bloqueo, pausas, silencio)

ASPECTOS NO VERBALES <i>Kinésicos / proxémicos</i>	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES
	Adecuado	Inadecuado	
CRITERIOS ↓			
Proximidad			Proximidad al estrado, podium, escenario, etc.
Postura corporal			Distribución del peso, evitación de balanceos.
Gestualidad			Acorde con énfasis del discurso y cuidando la exageración. Evita la automanipulación y las muletillas gestuales.
Expresión facial			Acorde con cambios y énfasis del discurso.
Contacto visual			Mantiene contacto visual con el auditorio en general. Evita el punto fijo y la mirada a lo lejos. Evita la lectura excesiva.

ASPECTOS RETÓRICOS	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES
	Adecuado	Inadecuado	
CRITERIOS ↓			
Variación de estilo Movimientos entre tópicos.			Variación adecuada a discurso. Formal e informal. Testimonial, denuncia, demanda, solicitud, etc.
Adaptabilidad al auditorio			Adaptación al auditorio. Claridad en los fines del discurso y destinatario.
Recursos y figuras			Presencia de figuras retóricas y recursos estilísticos.

⁶¹ Esta pauta fue elaborada por Claudio Fuentes Bravo y Pilar Palacios (UDP, 2003) siendo usada regularmente por la Sociedad de Debates de la Universidad Diego Portales en la elaboración de informes pedagógicos al término de los torneos.

⁶² En esta columna se incluirán conservaciones a modo de ejemplo. En ningún caso estos ejemplos constituyen la totalidad de las observaciones que puede hacer un docente-entrenador de debate.

ASPECTOS CRÍTICOS	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES (es preferible en este punto la ausencia de las falacias que describimos a continuación)
	Adecuado	Inadecuado	
CRITERIOS ↓			
Regla 1: <i>“Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o ponerlos en duda”</i>			Descalificación, amenaza, misericordia, etc.
Regla 2: <i>“Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo”</i>			Falacia de ignorancia, desplazar el peso de la prueba, garantía personal
Regla 3: <i>“El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte”</i>			Imputar punto de vista ficticio
Regla 4: <i>“Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista”</i>			Manipular las emociones de la audiencia, argumentación irrelevante, misericordia como falacia ética (lego).
Regla 5: <i>“Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que el mismo ha dejado implícita”</i>			Magnificar una premisa implícita, negar una premisa implícita.
Regla 6: <i>“Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de vista aceptado”</i>			Pregunta compleja, razonamiento circular, negar punto de vista aceptado, presentar falsamente algo como si fuera un punto de vista común, presentar falsamente una premisa como si fuera evidente por sí misma.
Regla 7: <i>“Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente”</i>			Usar un esquema argumentativo inapropiado (causal o sintomático), falsa analogía. Falsa relación de causa efecto, generalización apresurada, argumento por consecuencia.

ASPECTOS CRÍTICOS	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES
	Adecuado	Inadecuado	
<i>CRITERIOS ↓</i>			
Regla 8: <i>“En su argumentación las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas”</i>			Afirmar el consecuente, falacia de composición, negar el antecedente, falacia de división.
Regla 9: <i>“Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presenta se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista”</i>			Absolutizar el fracaso del oponente, o el éxito de la defensa.
Regla 10: <i>“Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible”</i>			Manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica.

ASPECTOS TEXTUALES <i>Inteligibilidad / Prosodia</i>	NIVEL DE LOGRO		OBSERVACIONES
	Adecuado	Inadecuado	
<i>CRITERIOS ↓</i>			
Coherencia			Referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica.
Cohesión			Interrelación de distintos elementos del texto, ausencia de contradicción.

5. Comentarios y recomendaciones para cada ítem de la Pauta de Evaluación

Aspectos paralingüísticos

Inteligibilidad / prosodia:

Estas capacidades incluyen aspectos tales como el tono de voz, su articulación, las pausas y silencios durante el discurso, entre otros elementos relevantes para poder debatir de manera adecuada. Se puede observar por ejemplo, que si la voz no es audible y el idioma no es reconocible por la diferenciación articuladora, sólo se puede reconocer una intención argumental, no una argumentación.

Se han dejado expresamente fuera indicadores de carácter estético y social en el comportamiento vocal, tales como la dicción, reemplazada aquí por articulación, y la colocación de la voz en los resonadores corporales.

Los indicadores que dan cuenta de este aspecto son explicados a continuación:

Inteligibilidad: este aspecto resulta adecuado cuando los sonidos son claramente diferenciables y reconocibles como componentes del idioma, sin resultar excesivamente tensos. Dentro de este aspecto vamos a considerar la *articulación*, donde se puede encontrar por ejemplo una articulación laxa, articulación incompleta y la taquilalia (hablar excesivamente rápido).

Intensidad vocal: Este componente indica que el volumen de la voz debe portar las fluctuaciones correspondientes al discurso; así, todo el auditorio debe poder escuchar la voz fácilmente. Los gritos deben ser utilizados retóricamente, no de forma indiscriminada.

Fluidez: Comprende el conjunto de variaciones rítmicas y tonales que otorga una cierta melodía a la voz. De esta manera, *entonación*, *pausas* y *silencios* son adecuados al discurso, ya que logran que el mensaje emitido no resulte monótono. En este caso es importante que el *ritmo* sea expresión de las ideas que el discurso contiene y no, por ejemplo de la imitación de modelos retóricos políticos o periodísticos que no son orgánicos en el estudiante ni se adaptan a la naturaleza de su discurso.

Recomendaciones:

Como toda capacidad, la articulación y pronunciación pueden entrenarse. Existen diversas prácticas que permiten mejorar la dicción. Algunas de ellas son:

- ➡ a) Se recomienda realizar ejercicios de articulación y vocalización para mejorar en los aspectos que hacen inteligible un discurso.
- ➡ b) Además de lo propuesto anteriormente para manejar la ansiedad, se recomiendan ejercicios vocales que permitan relajar la musculatura en las zonas del cuello y cuerdas vocales.
- ➡ c) Hablar o pronunciar un discurso con un bolígrafo o similar entre los labios.
- ➡ d) Hablar en voz alta tomando conciencia del movimiento y posición de los labios y la lengua al pronunciar las diferentes sílabas.
- ➡ e) Practicar con trabalenguas populares.
- ➡ f) Se recomienda, en los ensayos, leer diversos textos en voz alta, otorgándole importancia a aquellos aspectos que se consideren centrales en la argumentación. Posterior a esto se sugiere una evaluación a nivel del equipo para identificar fortalezas y debilidades.

- ▣ g) Trabajar la idea de la diferenciación tonal dentro de un discurso.
- ▣ h) Se sugiere también, realizar ejercicios de “economía del aire”, para de este modo, aprender a almacenar y distribuir correctamente el aire a lo largo del discurso.

Aspectos no verbales

Kinésicas/proxémicas

De la misma forma, los parámetros que se observan en las capacidades no verbales suponen una mínima capacidad de control respecto de las propias acciones, de modo que el movimiento y los gestos, no se conviertan en distractores al momento de entender su argumentación.

Se espera, por supuesto, que los discursos contengan una gran fuerza expresiva, pero esta sólo puede alcanzarse si las acciones de su cuerpo no contradicen las ideas del discurso. Una cierta solemnidad y formalidad se espera de la ocasión, pero ésta debe aparecer combinada con una distribución de la tensión muscular suficientemente equitativa, como para permitir el desempeño retórico. Si bien la gestualidad es una esfera completa de percepciones, en este caso se ha distribuido por segmentos corporales (postura y pies, gestualidad de manos y brazos, rostro, ojos) para facilitar la evaluación.

Los indicadores que dan cuenta de este aspecto son explicados a continuación:

Relación espacial (proximidad física): La proxemia, en este contexto, es definida como la distancia o proximidad que se establece en el espacio, entre el debatiente, el podio y la audiencia, la cual debe poseer una mínima formalidad sin que ésta se vuelva un obstáculo ni una muletilla en la gestualidad del debatiente.

Postura corporal: La postura se puede definir como el arreglo y la posición del cuerpo y de las extremidades en su conjunto. Esta puede reflejar motivaciones internas, intenciones en una situación de comunicación, al igual que la actitud del sujeto. Así, resulta adecuada, cuando se observa lo suficientemente estable como para no volverse un agente distractor, esto implica que la tensión se encuentre distribuida equitativamente en el cuerpo.

Gestualidad: Este elemento, se expresa en diferentes puntos. En el caso de esta evaluación se abordará especialmente el movimiento y la armonía de las manos, de este modo:

- a. Los movimientos de las manos apoyan y no contradicen el discurso, son precisos, relajados y armoniosos.
- b. Las manos trabajan libres de tensión sin manipular el cuerpo de el/ la debatiente.

Expresión Facial: La expresión facial debe resultar acorde al discurso. Desde aquí, lo más adecuado es conservar un tono emocional constante durante el debate (conservando la naturalidad, por supuesto) y evitar expresiones emocionales exageradas.

Contacto visual: En este aspecto, la adecuación se logra cuando se establece contacto visual con gran parte del auditorio y no sólo con el jurado o la contraparte. La mirada debe estar al servicio de establecer contacto con quienes escuchan.

Se considera inadecuado en este aspecto, un parpadeo constante; la mirada perdida, evadiendo el contacto visual; mirada fija, lo que indica que sólo mira al jurado o a un pequeño grupo dentro del auditorio y la lectura excesiva, ya que no se asumiría la naturaleza espontánea y dialógica del debate.

Lejos de pretender una corrección absoluta respecto del idioma castellano, se desea de los debatientes una capacidad para escoger aquellas palabras y construcciones gramaticales que mejor se ajusten a la idea que quieren transmitir, siempre teniendo en cuenta la necesidad de adecuarse al entorno. También en este caso consideramos que una capacidad mínima de construcción gramatical y elección léxica, es necesaria para evaluar una argumentación en tanto construcción racional.

Recomendaciones:

- Se recomienda trabajar en la distancia que debe existir entre debatiente y podio. Se considera distancia pública aquella que esté entre los 3 y 7 mts. Generalmente el orador se encontrará detrás del podio, y la distancia que exista entre éste y la mesa del jurado o el público condicionará, entre otras cosas, su tono de voz.
- Asimismo, en los ensayos, se debería trabajar *el movimiento de las manos*, de manera de poder adecuar los movimientos con los distintos momentos del discurso, haciéndolos acorde a la información que se presentará. Para esto es necesario el ensayo constante, la crítica y autorreflexión a nivel de equipo, de modo que no resulte ni ausente ni exagerado este aspecto.
- En cuanto a la *expresión facial*, se recomienda hacer ejercicios de reconocimiento y expresión de emociones (para cumplir con este fin se sugiere trabajar con dinámicas grupales), siendo el objetivo de éstos, el tomar conciencia de que aquello que se quiere transmitir debe estar en concordancia con las emociones expresadas por el rostro, a modo de no inhibirlas ni exagerarlas.
- Se propone, para mejorar aquellas inadecuaciones en el *contacto visual*, elaborar un resumen previo con los puntos principales a exponer. Este método sirve de guía durante la exposición, y resulta mucho más efectivo que leer el texto original, ya que esto último puede no ser agradable para el público.
- Además los ensayos del debate deberían realizarse preferentemente con público, ante el cual se pueda practicar el contacto visual, a fin de poder evaluar posteriormente las deficiencias y corregirlas, para una ulterior presentación.

Aspectos Retóricos

En esta sección, se evalúan especialmente aquellos elementos que proporcionan al orador, productor del discurso, el instrumental necesario para que éste construya de modo adecuado y efectivo dicho discurso en todos sus aspectos. El discurso correspondiente es producto de la actividad retórica, elaborado por el orador a través de una serie de operaciones imprescindibles para que cumpla su finalidad perlocutiva esencial, la persuasiva.

Los indicadores que dan cuenta de este aspecto son explicados a continuación:

Variación de estilo: Este aspecto comprende las adaptaciones del hablante de acuerdo a las diferentes condiciones diádicas: estilo formal, informal, fórmulas de cortesía; en donde cada cual debe tratar al otro de acuerdo con las posiciones que ambos ocupen dentro del contexto.

Adaptabilidad al auditorio: En el debate, ambas partes tratan de persuadir al auditorio de la atendibilidad de sus posiciones, mientras los expositores se desarrollan como personas capaces de tener y defender ideas propias. La recopilación del material debe considerar los puntos débiles de cada argumentación y la recepción que de ellas puede esperarse en el auditorio, ya que los argumentos en un debate tienen valor en cuanto son capaces de convencer al auditorio y esta capacidad depende del modo en que finalmente son presentados.

Énfasis: La adecuación en este aspecto recae en una administración armoniosa de la importancia de ciertos tópicos por sobre otros a lo largo del tiempo de exposición. Esto, además de reflejarse como un aspecto meramente retórico, también se aprecia dentro del espectro paralingüístico, en elementos tales como intensidad, volumen, entre otros.

Figuras Retóricas

Podemos distinguir cuatro tipos de figuras retóricas⁶³:

Los metaplasmos: figuras que afectan la morfología y los sonidos así como la forma de las palabras:

- *aféresis, apócope, síncope y sinéresis*: varios tipos de supresiones de letras o sonidos.
- *prótesis, diéresis, epéntesis, paragoge* = varios tipos de adición; *reduplicación, insistencia, rima, aliteración, paronomasia* = adición repetitiva en un texto.
- *el equívoco y el calambur* = juegos de palabras fundado en el sonido, la semejanza de ellas, o en el significado; *arcaísmos, neologismos*.
- *la onomatopeya* = palabra creada para evocar un ruido natural.
- *el anagrama*: permutación de las letras de una palabra.

Las metataxis: figuras que afectan la sintaxis

- *la elipsis*: eliminación de algunos elementos de una frase.
- *el asíndeton*: supresión de una conexión entre dos palabras o proposiciones (rapidez, disturbio mental...).
- *la anáfora*: repetición de una palabra o de un grupo de palabras al principio de una frase o verso (enfático): *Persiles*, III, 12: “**Aquí** dio fin la hermosa Agustina a su razonamiento, y **aquí comenzó** la admiración de los oyentes a subirse de punto; **aquí comenzaron** a desmenuzarse las circunstancias del caso, y también los abrazos de Constanza y Auristela que a la bella Ambrosia dieron...”
- *la anadiplosis*: repetición al principio de un verso o de un grupo sintáctico de una palabra que estaba al final de un verso o grupo sintáctico anterior, Garcilaso, Soneto V, vv.4-5: “*tan solo que aun de vos me guardo en esto. / En esto estoy y estar siempre puesto*”

⁶³ Marchese, A.; Forradillas, J. (1997). Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria. Barcelona.

- *el quiasmo*: disposición en forma de cruz (a-b, b-a). *Persiles*, III, 11: “Hallaréis también allí al jadraque Jarife, que un tío mío, **moro sólo en el nombre, y en las obras cristiano.**”
- *el hipérbaton*: alteración del orden normal de los elementos constituyentes de una frase o de un verso: Garcilaso, Egloga III, v. 58: *De verdes sauces hay una espesura.*
- *la hipálage*: figura que afecta esencialmente los adjetivos: un adjetivo, en lugar de completar el sustantivo al que corresponde semánticamente, modifica otro sustantivo de la misma frase o del mismo verso: . *Persiles*, III, 8 : “...acabóse el pleito y pasó el baile adelante: que si con esta verdad se acabaran todos los pleitos, secas y peladas estuvieran **las solícitas plumas** de los escribanos.”
- *el zeugma*: consiste en reunir varios miembros de frase por medio de un elemento que tienen en común y que sólo está expreso en uno de ellos. Puede combinarse con la polisemia. *Persiles*, III,12 : “La caja de conserva os la pagaré con llevaros en **la mía** hasta donde mejor os esté.”
- *la tmesis*: separación de una palabra compuesta por la interposición de algún elemento.
- *El poliptoton* : consiste en emplear una misma palabra en un enunciado en distintas funciones: *Persiles*, III, 1: “Ya salía de Belén el **nuevo** escuadrón de la **nueva** hermosa...” - *Persiles*, III, 7: “Con atención escuchaban **los peregrinos el peregrino...**” - *Persiles*, III, 16: “**Digo**, pues, que **dijo** estas palabras...”

Los metasemas: afectan la semántica

- *la comparación = el símil*: *Persiles*, II, 19 : “Si yo viera a un Aníbal cartaginés encerrado en una ermita, **como vi a un Carlos V cerrado en un monasterio**, suspendiérame y admirárame.” - *Persiles*, I, 1 : “...con cuyos remedios volvi en sí, **como de muerte a vida**, el desmayado mozo...”
- *la metáfora*: comparación sin los elementos analógicos habituales: *Persiles*, III, 3 : “**Preñada** estaba la encina –digámoslo así–; **preñadas** estaban las nubes...”
- *la metonimia*: sustitución que estriba en la relación de contigüidad lógica o material existente entre la palabra sustituida y el vocablo que la sustituye: efecto por la causa, la materia por la cosa, lo abstracto por lo concreto, el continente por lo contenido, etc.) *Persiles*, I,5 : “Quedóse **Candia** lejos, y sirvió en su lugar agua pura, limpia y frigidísima.”
- *la sinécdoque*: sustitución que estriba en la relación de contigüidad lógica o material existente entre la palabra sustituida y el vocablo que la sustituye: noción de inclusión (parte por el todo, género por la especie, singular por el plural, etc.): *Persiles*, I,1 : “Voces daba el bárbaro Corsicurvo a la “**estrecha boca** de una profunda mazmorra...”
- *la antonomasia*: sustitución de un nombre común por un nombre propio, o a la inversa un nombre propio por un nombre común : *Persiles*, I,5 : “Quedóse **Candia** lejos”
- *el oxímoron*: estriba en la asociación de dos palabras (adjet. y sustant.) contradictorias: *Persiles*, II, 20 : “Si al través en aquella isla, fui preso y llevado donde estaban los **vivos enterrados;**” - *Persiles*, I, 18 : “entróse la **noche clara.**”
- *el poliptoton*: proximidad de palabras de una misma familia semántica: *Persiles*, III, 1: “Ya salía de Belén el “**nuevo** escuadrón de la **nueva** hermosa...”
- *La antanáclasis*: repetición de una palabra con dos sentidos diferentes. *Persiles*, I, 4: “Este artificio les servía, como luego **parecía**, de bajel en que pasaban a otra isla que no dos millas o tres de allí se **parecía.**”

Los metalogismos: afectan la lógica discursiva

- *la perífrasis*:
- *la litote*: atenuación de una idea para dar a entender más de lo que se dice : *Persiles*, II, 15 : “Que, a pedirme la vida, **no la negara**, si no fuera **por no perder** el bien tan sin pensarlo hallado.”
- *el eufemismo*: sustitución que permite atenuar el significado de una oración o de una palabra demasiado cruda.
- *El pleonasm*: redundancia : *Persiles*, I, 1: “mir al cielo por todas partes, y con voz **“clara y no turbada** lengua, dijo:”
- *la hipérbole*: exageración mediante el aumento de ciertas características de una cosa. *Persiles*, II, 15: “...y pisamos la **amenísima** ribera, **cuya arena**, vaya fuera todo encarecimiento, **la formaban granos de oro y de menudas perlas.**”
- *la antítesis*: contraposición de dos palabras o frases de sentido opuesto (procedimiento de antinomia): *Persiles*, I, 1: “Voces daba el bárbaro Corsicurvo a la estrecha boca de una profunda mazmorra, antes **sepultura** que prisión de muchos cuerpos **vivos** que en ella estaban sepultados.”
- *la alegoría*: figura con la cual un término (denotación) se refiere a un significado oculto (connotación).
- *Anonimatio*: empleo repetido de un lexema, variándolo en su forma. *Persiles*, III, 1: “Hízose así, y de allí a dos días se vieron **peregrinamente peregrinos.**” - *Persiles*, III, 4: “...yo **cantaré**, si no **canciones** alegres, a lo menos endechas tristes, que **cantándolas encanten** y llorándolas alegren” - *Persiles*, IV, 13: “Sólo en el corazón de Pirro andaba la melancolía, **atenazándole con tenazas...**”
- *la parábola*: forma narrativa de doble isotopía semántica: una superficial, otra profunda que corresponde a la transcodificación alegórica. Cf. el mismo relato de la **peregrinación** en el *Persiles* : 1º viaje por mar o tierra 2º peregrinatio vital
- *la ironía*: figura con la que se dice algo de tal manera que se entienda o se contine de forma distinta a la que las palabras primeras parecen indicar: obliga el lector a una manipulación semántica para descifrar correctamente el mensaje.
- *la paradoja*: frase que afirma algo en apariencia absurdo para chocar contra las ideas corrientes, adscritas al buen sentido. *Persiles*, III, 1: “Conté a sus padres la enamorada muerte;” - *Persiles*, III, 15: “**Salió en blanco la suerte, para que ella** –dijo Claricia- **la tuviese siempre negra.**” - *Persiles*, III, 4: “...yo cantaré, si no canciones alegres, a lo menos endechas tristes, que cantándolas encanten y **llorándolas alegren**”
- *la antífrasis*: frase con la que uno expresa exactamente lo contrario de lo que dice.
- *La prosopografía*: descripción de un personaje por sus rasgos físicos

Aspectos críticos:

Los aspectos críticos del discurso están relacionados en esta Pauta de Evaluación al grado de respeto que los debatientes tengan respecto de *las reglas críticas*. Estas reglas son aspectos fundamentales a cumplirse en una interacción, y han sido propuestas fundamentalmente en el enfoque pragma-dialéctico de la argumentación, abarcando las diferentes etapas de una discusión, confrontación o debate. Una violación de cualquiera de estas reglas críticas tiene como correlato la rotulación de una acción comunicativa como falaciosa⁶⁴ y por ende sancionable desde el punto de vista de una ética del debate. A continuación

⁶⁴ Para ahondar en este tópico es imprescindible la lectura del libro de Franz van Esmeren: Argumentación Comunicación y Falacias, para el cual ya existe una muy buena traducción al español de Celso López y Ana María Vicuña.

pasaremos a enumerar las reglas críticas. No obstante en este punto, aún cuando las reglas críticas son de una comprensión relativamente fácil, se hace imprescindible la lectura del texto de Van Eemeren⁶⁵, con el fin de complementar los objetivos del programa pragma-dialéctico.

La presencia de aspectos críticos en la Pauta de Evaluación es signo de la necesidad de contextualizar el debate en una ética de la acción dialógica. Esto significa que no se puede dejar al sólo arbitrio de los componentes verbales y retóricos la evaluación del debate, en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

Reglas Críticas:

-
- ✓ **Regla 1:** Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.

 - ✓ **Regla 2:** Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

 - ✓ **Regla 3:** El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

 - ✓ **Regla 4:** Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

 - ✓ **Regla 5:** Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

 - ✓ **Regla 6:** Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

 - ✓ **Regla 7:** Una parte no puede considerar que un punto ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

 - ✓ **Regla 8:** En su argumentación, las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

 - ✓ **Regla 9:** Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

 - ✓ **Regla 10:** Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

⁶⁵ Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. (2002). Argumentación, comunicación y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica. Santiago: Edic. Universidad Católica de Chile.

Aspectos textuales

En la pauta sólo se consideran Coherencia y Cohesión, pero es recomendable incluir otros en la preparación de los debates⁶⁶. A modo de recomendación comentamos la Intencionalidad y la Informatividad.

Intencionalidad:

En general los compromisos asumidos por los hablantes, no se cumplen durante el desarrollo de la argumentación. Por esta razón se recomienda revisar lo siguiente, en los distintos momentos que atañen la preparación de un discurso:

Antes de la presentación:

Se recomienda revisar en equipo la siguiente pauta individual; que aborde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué fin persigo al producir éste discurso?
2. ¿Qué mecanismos empleo para lograr el propósito esperado?
3. ¿Qué submetas incluyo para hacer más fácil el propósito?
4. ¿Para qué produzco este discurso?

Posterior a los ensayos realizar una segunda pauta de evaluación que aborde las siguientes preguntas:

1. ¿Realmente logré el propósito?
Si _____ No _____
2. ¿Qué elementos del discurso atentan contra tal propósito?

Informatividad:

Frecuentemente se observan que en los argumentos existe una falta de información, lo que provoca muchas veces la necesidad de recurrir a los mismos argumentos ya mencionados por uno mismo o los otros compañeros (esto en ocasiones no permite responder de forma adecuada a las preguntas de la contraparte). Por esta razón se recomienda revisar lo siguiente, en los distintos momentos que atañen la preparación de un discurso:

Antes de la presentación:

Se recomienda revisar en equipo la siguiente pauta individual; que aborde las siguientes preguntas:

1. ¿Hay suficiente información nueva en el discurso?
Si _____ No _____
2. ¿Los ejemplos que utilizo son útiles y pertinentes?
Si _____ No _____

⁶⁶ Para una descripción exhaustiva y mejor comprensión de los aspectos textuales recomendamos: Bermeosolo, Jaime (2003) *Psicología del Lenguaje*. Editorial de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Y también: M. Pérez y O. Vega (2003) *Claves para la Conexión Textual*. Editorial de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

3. ¿Logro ponderar suficientemente la información nueva y la presentada?

Si _____ No _____

4. ¿Tengo claro el nivel de redundancia que debe tener el discurso?

Si _____ No _____

Posterior a los ensayos realizar una segunda pauta de evaluación que aborde las siguientes preguntas:

1. ¿Doy suficientes elementos en el discurso?

Si _____ No _____

2. ¿Sobra información en el discurso?

Si _____ No _____

3. Se ponderó la información nueva y la presentada?

Si _____ No _____

Coherencia:

Este punto, hace referencia a la organización estructurada de la información lógico semántica del texto. La coherencia otorga “textura” a un mensaje y es la propiedad que permite distinguir un texto (unitario) del que no lo es. Para tener textura, las partes de un discurso deben estar *conectadas, relacionadas, jerarquizadas* adecuadamente no sólo a nivel intra-oracional sino también inter-oracional.

De este modo, un discurso coherente comenzará con un tema y lo desarrollará hasta el final (coherencia temática), presentará un texto fluido y no contradictorio, mantendrá un estilo retórico unitario, etc.

Cohesión:

Para los autores Halliday y Hasan (1976:4) la cohesión se refiere a las relaciones de significado que existen al interior de un texto y que lo definen en cuanto tal, esto es, la interpretación de un elemento del texto supone la existencia de otro elemento que lo antecede o lo sucede en el discurso.

Esta mirada focaliza principalmente las relaciones inter-oracionales, dado que los lazos cohesivos se manifiestan más claramente entre oraciones.

Muchos lingüistas ven la cohesión como un aspecto de la coherencia, y sostienen que la cohesión se refiere a los medios lingüísticos a través de los cuales la coherencia se despliega en la estructura superficial, en tanto que la coherencia es la vinculación de los significados con la estructura profunda del texto.

DEBATES ESTUDIANTILES / Manual de Apoyo a la Docencia



¿Cómo organizar un Debate?

1. Invitación al Docente

La metodología del debate condiciona todo su éxito como actividad pedagógica a una serie de pre-condiciones que de ser satisfechas por el docente-entrenador en la etapa formativa, aseguran los objetivos expresados por el programa.

Invitamos a todos los docentes involucrados en esta actividad a recorrer estas pre-condiciones a modo de recomendaciones y hacer conciencia de aquellos puntos en donde estemos aún en falta, reforzando nuestras competencias.

- **Establezca un clima de comunicación y respeto** en el aula permitiendo a sus estudiantes hablar, opinar, comparar, discutir.
- **Formule preguntas a sus estudiantes y permita que ellos le pregunten a usted;** contraste sus opiniones y valore sus contribuciones. Evite hacer juicios negativos acerca de sus puntos de vista. Siempre argumente su desacuerdo y sométalo a discusión.
- **Escuche a los estudiantes**
- **Respete la cultura propia de los estudiantes,** sus formas de expresarse, de vestirse y de opinar; tome en cuenta el bagaje lingüístico de cada uno para enriquecerlo por medio de intercambios que amplíen sus posibilidades de comunicación.
- **Deles el tiempo necesario para organizar** mentalmente lo que quieren expresar.
- **Establezca un ambiente de colaboración;** recuerde que el trabajo colaborativo exige argumentar, explicar el punto de vista propio y también requiere de escuchar a los demás.
- **Establezca distintas formas de organización del grupo:** por parejas, en equipos, todos juntos; entre más interacciones se generan, los estudiantes tendrán mayores posibilidades de conversar, discutir, exponer y reconocer diferentes puntos de vista y formas de pensamiento.
- **Estimule a los padres, madres y apoderados** para que apoyen a los hijos en su proceso de aprendizaje.

2. Organizando un Debate Parlamentario

Los invitamos a conocer el debate parlamentario, a través de un cuestionario con una serie de preguntas y respuestas que se realizaron recordando las inquietudes más frecuentes entre los docentes que participaron en los torneos:

1) *¿Cuál es el formato que se usa en los Torneos de Debate?*

El tipo de debate que se usa en los torneos que organiza la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación y la Sociedad de Debate de la Universidad Diego Portales es el Debate Parlamentario. El debate parlamentario se caracteriza por oponer dos bancadas en torno a un tópico o proposición de debate. Cada bancada está compuesta por un número determinado de integrantes, siendo igual en cantidad para ambos equipos. Los equipos están liderados por un “capitán de equipo”, que tradicionalmente es un docente del establecimiento que se ha inscrito en el torneo. A las bancadas se las llama de “gobierno” cuando defienden la postura afirmativa y de “oposición” cuando sustentan una postura negativa con respecto a la proposición o tópico de debate. La bancada de gobierno se ubica tradicionalmente a la derecha del podium en perspectiva del público y la bancada de oposición se ubica a la izquierda del podium según la perspectiva del público.

2) *¿El Debate Parlamentario tiene etapas? ¿Cuáles?*

 **El debate parlamentario tiene tres etapas:**

Etapas de argumentación: en esta etapa las bancadas exponen el punto de vista que defenderán según la postura que fue sorteada con anterioridad. Tradicionalmente las bancadas presentan su investigación, disponiendo la exposición según el orden retórico clásico, es decir, introducción, desarrollo y conclusión. Cada parte tiene sus énfasis y figuras de estilo propias.

Etapas de reunión: durante la fase o etapa de reunión, los equipos disponen de un tiempo asignado por la organización para juntarse con su capitán y resto de compañeros de bancada, para analizar la información propia y la contraria, con el fin de preparar el contraataque argumentativo.

Etapas de Réplica o Refutación: esta etapa es crucial en el desenlace del pleito argumental, puesto que podemos decir que el debate “propriadamente tal” se lleva a cabo en la fase de refutación, dado que los debatientes hacen gala de sus condiciones críticas y retóricas para desacreditar los argumentos contrarios y levantar los argumentos propios como más respetables y razonables ante el público y jurado que los escucha.

En el cuadro a continuación podremos ver un desglose de las etapas explicadas con el detalle de los tiempos asignados en cada una según el formato del Torneo Interescolar Nacional de Debate (Ministerio de Educación - Universidad Diego Portales).

Bancadas	
Bancada Afirmativa o de Gobierno	Bancada Negativa o de Oposición
<p>Fase de Argumentación (16')</p> <p>Equipo a favor</p> <ul style="list-style-type: none"> • orador 1 presentación (2') • orador 2 argumentación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") • orador 3 argumentación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") <p>Equipo en contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • orador 1 presentación (2') • orador 2 argumentación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") 	<p>Fase de Refutación (16')</p> <p>Equipo en contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • orador 4 refutación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") • orador 5 refutación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") <p>Equipo a favor</p> <ul style="list-style-type: none"> • orador 4 refutación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") • orador 5 refutación (2') + pregunta / respuesta (30" / 30") <p>Equipo en contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • orador 6 conclusión (2') <p>Equipo a favor</p>
<p>Fase de Reunión (5')</p> <p>equipo y entrenador</p>	

3) *¿Cómo se debe ser el escenario del Debate?*

El debate es o debiera ser más que un teatro italiano, un foro romano, cuya simbología efectivamente nos lleva a la consideración de una asamblea con igualdad de condiciones. El formato liberal en el estilo de teatro italiano separa a público del podium y el jurado dando a cada uno un lugar bien específico.

Siempre será una elección del docente el diseño del espacio en que se desarrollan los debates. Aquí se proponen dos. El más conocido, el que se usa tradicionalmente y asemeja la estructura de un teatro italiano, y el otro que al parecer promueve mejor las habilidades del debate, aquel que asemeja un foro romano.

En el concepto de debate democrático éste se debería realizar en un diseño cercano a lo que se conoce como foro, es decir, con un espacio central circular para que los debatientes desarrollen su discurso. En los costados y en primera fila junto al público deben estar los restantes miembros del equipo y su capitán. Más arriba el jurado y el resto del público.

En razón de las habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes como la expresión oral y corporal, los debates debieran ser a viva voz prescindiendo además de un podio o atril. Puesto que estos últimos siempre invitan a la dependencia del texto incidiendo en la lectura.

4) *¿Podemos hacer cambios a este formato de Debate?*

La estructura del debate es muy flexible. Si se conservan sus partes fundamentales es posible cambiar o variar todo el resto. Se puede asignar menos tiempo en la fase de argumentación y darle más

importancia a la refutación, se puede asignar porcentajes diferenciales en la evaluación fijándose en los objetivos que interesan. Se puede adaptar los tiempos del debate a las horas de clase, etc.

No existe en castellano mucha literatura especializada en el tema del debate, y en inglés se encuentran manuales que detallan minuciosamente las posibilidades de variación en los formatos de debate, sin embargo, nos parece que una vez conociendo a cabalidad la estructura y los objetivos del debate en este texto, serán los mismos docentes los llamados a experimentar con los tiempos y las evaluaciones, adaptándolos a sus necesidades profesionales y pedagógicas. Una descripción exhaustiva de debate diferenciados por tiempo deviene irrelevante en ese sentido.

5) **¿Cómo integrar un Debate Parlamentario con las actividades del subsector de aprendizaje?**

El docente contextualiza el Contenido Mínimo Obligatorio (CMO) o el Objetivo Fundamental Transversal (OFT) que pretende revisar en su clase, en una narración introductoria que motive el interés de los estudiantes a través de una versión problematizada.

En otras palabras, se trata de presentar un contenido curricular del Programa de Estudio que corresponda, contextualizado en una situación conflictiva que esté conectada contingentemente con los intereses del estudiante. Por ejemplo, el Programa de Estudio de Física de Primero Medio presenta la siguiente actividad genérica:

Programa de Estudio de Física

Primer Año Medio

Unidad 3:

La electricidad

3. La energía eléctrica

Actividad Genérica⁶⁷

Analizan y comparan la generación de energía eléctrica por métodos hidráulicos, térmicos, eólicos, químicos, fotoeléctricos. (página 129)

1. Describir una central hidroeléctrica: el generador, la turbina, la represa. Reconocer la utilidad de aprovechar desniveles naturales de agua para transformar en energía eléctrica la energía gravitatoria que ella posee. Explicar que la dínamo genera, en estos casos, corrientes alternas (50 Hz) con grandes voltajes.
2. Discutir y analizar las ventajas y desventajas de la generación de electricidad utilizando represas de agua. Nombrar y ubicar geográficamente las centrales hidroeléctricas más importantes del país e informarse de la potencia eléctrica que generan.
3. Describir y explicar las partes de una central termoeléctrica. Reconocer que en este caso se transforma la energía de un combustible (carbón, petróleo o gas natural) en energía eléctrica.
4. Analizar y discutir las ventajas y desventajas de la producción de electricidad por medio de generadores termoeléctricos. Mencionar la contaminación atmosférica que produce la quema de carbón.
5. Describir un generador eólico y analizar sus componentes: la hélice, sus dínamos, etc. Reconocer que la energía que porta el viento se transforma en energía eléctrica. Destacar que no contamina el ambiente.

⁶⁷ Ministerio de Educación, (1998). *Programa de Estudio de Física*, Primer Año Medio, página 129.

Según esta actividad si el contenido es “Las centrales hidroeléctricas”, es posible problematizar este tópico a través de una proposición de debate que contenga, por ejemplo, “el conflicto de Ralco a propósito de los intereses de privados y el gobierno de Chile”. Acto seguido les anuncia que tratarán esta unidad o contenido, por medio de un debate.

Es posible que algunos estudiantes espontáneamente quieran participar y otros se resten por diferentes razones (timidez, desgano, reticencia a lo nuevo, etc.). El docente debería aprovechar el entusiasmo de los más motivados para ser los primeros que debatan y a partir de éstos integrar a los rezagados.

La organización de un debate pasa siempre por la capacidad del docente de motivar a los estudiantes en una actividad que siendo compleja y agotadora, suele ser -al mismo tiempo- muy entretenida. Otro aspecto esencial de considerar es la pertinencia, esto es, que el docente sea capaz de insertar el debate en los momentos adecuados, no como un salvavidas para mejorar el ritmo o aceptación de un sector de aprendizaje, sino a propósito de una planificación bien delimitada. Es importante que los estudiantes sientan que son partícipes de algo importante, con cierta formalidad.

Según la experiencia acumulada los estudiantes se sienten respetados e importantes en el debate, en proporción al aumento de la formalidad y solemnidad de los debates.

6) *¿Se debe sortear la postura a defender en un Debate?*

Una de las objeciones más recurrentes al debate es la tradición de sortear las posturas a debatir. Una vez presentada la proposición de debate, se procede a dividir los equipos participantes en bancadas que se opondrán en sus puntos de vista en torno a una afirmación o pregunta y esta división tradicionalmente se hace en forma aleatoria.

Dos razones para ilustrar el punto:

- ▶ a. Una que tiene que ver con la naturaleza del debate. Existen debates espontáneos, que se dan a propósito del surgimiento de una controversia en la vida cotidiana, en los cuales también espontáneamente se polarizan las posturas. Otros debates son formales, como los debates políticos, que tal como en las disputas agonales de la tradición clásica, se oponen en términos de argumentar la ventaja o la razonabilidad de una posición por sobre la otra. Para estos debates también hay opositores públicamente conocidos por las audiencias. Sin embargo, en el caso de los debates escolares que también respetan una solemnidad, o cierta regulación de su formato, no necesariamente los que participan, tienen una posición discordante. Como ejemplo, hemos tenido cursos en que... ¡nadie está a favor de alargar la jornada de estudio!. Evidentemente para estos casos es necesario sortear las posiciones.
- ▶ b. La otra razón tiene que ver con un criterio pedagógico. Es necesario que tanto, educadores, como estudiantes, enfrentan el desafío de representar, apropiarse, o sostener un punto de vista extraño o contradictorio a sus principios. Si esto se hace a sabiendas que es un ensayo educativo, no se ve la existencia de una falta ética en el ejercicio docente. Otra cosa sería que en la vida cotidiana se actuara en esa dirección, para lo cual hay epítetos conocidos, como cinismo e hipocresía. Al contrario de lo que algunos piensan, al tener la oportunidad de sostener un punto de vista contrario a la posición personal se consolidan y no se debilitan los propios puntos de vista, se agudiza el sentido y mejoran nuestras argumentaciones.


7) *¿Quiénes participan en un Debate?*


La principal advertencia para el docente cuando realiza un debate es “no dejar a ningún estudiante fuera de la actividad”, puesto que son estos jóvenes los que luego boicotean el debate con sus actitudes. Sin embargo, alguna razón tienen estos estudiantes marginados del debate al manifestar su incomodidad, dado que generalmente son aislados por sus docentes aduciendo falta de competencia o indisciplina.

En muchos debates a los que hemos asistido se encuentra con la sorpresa que son esos estudiantes, “los más problemáticos de la sala”, los que mejor trabajan en el debate. Al parecer tienen mucho que decir y de algún modo la clase tradicional no les permite desahogar su energía crítica “desbocada”.

8) *¿Cómo hacer que todos participen en el Debate?*

Dos estrategias:

-  a. El docente debe procurar realizar mini-torneos de debate dentro de su clase con el objetivo de que todos los estudiantes tengan su turno de debatir. Para esto el docente sólo debe calcular los tiempos por equipo y reducir los turnos para que todos tengan su oportunidad.

-  b. Realizar uno o dos debates por clase, con tiempos oficiales de torneo. El resto de los estudiantes de la sala deberá tener distintas responsabilidades: unos serán jurados, otros manejarán las luces del semáforo o el sistema de control de turnos (que previamente construyeron ellos mismos), otros manejarán los tiempos, y otros serán público y tomarán nota para que al terminar, el docente reciba su opinión generando “feedback” para los debatientes. La ronda de retroalimentación entrega la posibilidad competitiva en los estudiantes de someterse a crítica y esperar su turno para criticar a sus compañeros en la próxima oportunidad.

3. Propuesta Didáctica

A continuación se describe la actividad final de este Manual de apoyo a la Docencia. Esta comprende todos los elementos que fueron comentados, definidos o practicados en el desarrollo del texto. A través de su uso y aplicación el docente podrá autoevaluar su dominio sobre las actividades descritas anteriormente.

Propuesta de Actividad:
Problematización de Contenidos Curriculares a través de un Debate en Aula

TIEMPO	<p>La actividad se realizará idealmente* durante seis horas pedagógicas, es decir, 270 minutos. En total 3 clases. Se recomienda reiterar la actividad un par de veces durante el trimestre para mejorar el dominio de los estudiantes principalmente sobre los objetivos procedimentales. No es recomendable -como ocurre efectivamente en algunos casos-monopolizar metodológicamente la clase y transformar al debate en la única herramienta didáctica a practicar.</p> <p>Se distribuyen de la siguiente manera:</p> <p>Clase Alfa (90 minutos): contextualización de la actividad, búsqueda de puntos de vista en conflicto y construcción de la proposición de debate.</p> <p>Clase Beta (90 minutos): Desarrollo del debate</p> <p>Clase Gamma (90 minutos): Evaluación de la actividad, retroalimentación y entrega de ensayo con síntesis de trabajo.</p> <p>* Se da por supuesto que el curso ha trabajado con anterioridad las actividades que este texto describe como preparatorias al debate. En caso contrario la planificación debiera considerar una extensión de tiempo. La división tripartita de esta actividad trabajo bajo el supuesto de ser la cabeza visible de una red armónica de metodologías convergentes. Es decir, necesariamente antes de esta actividad hubo práctica de habilidades preparatorias, práctica de habilidades argumentativas, etc.</p>
OBJETIVO	Transformar los Contenidos Mínimos Obligatorios del currículum escolar en proposiciones de debate con el fin de lograr una problematización efectiva de éstos y permitir su discusión abierta, crítica y documentada.
CONTENIDO	(A completar por el docente)
TEXTO	(A completar por el docente)
PROPOSICIÓN DE DEBATE	(A completar por el docente)

ACCIONES**Clase Alfa**

1. Contextualización de la actividad (15')
 - a) Presentación
 - b) Justificación
 - c) Entrega de material de trabajo
2. Trabajo en grupo (4 a 6) estudiantes buscando puntos de vista opuestos en el texto. (15')
3. Asamblea para consensuar puntos de vista opuestos en el texto (modera el docente; exposición de un representante del grupo). (10')
4. Trabajo en grupo para buscar punto de conflicto. (15')
5. Asamblea para consensuar punto de conflicto (modera el docente; exposición de representante del grupo). (10')
6. Construcción grupal de la proposición de debate. (15')
7. Asamblea para consensuar proposición de debate (modera el docente) (exposición de representante del grupo). (10')

Total de minutos primera parte: 90'

Clase Beta

1. Entrega de informe de investigación por parte de las bancadas de trabajo ya distribuidas en la clase anterior. (10')
2. Sorteo bancadas participantes en debate (12 estudiantes), jueces de turno (2 estudiantes), moderador (1 alumno) y jueces de debate (5 estudiantes). Total participantes: 20 estudiantes. (10')
3. Presentación del debate por parte del moderador. (5')
4. Desarrollo etapa de argumentación. (16')
5. Fase de reunión. (10')
6. Desarrollo etapa de refutación. (16')
7. Deliberación de jueces. (10')
8. Entrega de veredicto. (5')
9. Comentarios. (8')

Total de minutos segunda parte: 90'

Clase Gamma

1. Revisión de video debate clase anterior. (45')
2. Sesión de retroalimentación (10')
3. Elaboración de breve ensayo con "síntesis" del debate. (20')
4. Entrega de informe de evaluación. (5')
5. Comentarios de cierre de actividad. (10')

Total de minutos tercera parte: 90'

Total de minutos actividad: 270'

Pues bien, por ahora se ha llegado al final del recorrido. Sólo resta el desafío de que cada uno de los lectores sea capaz de encarnar estas páginas en una praxis viva, en actos de conocimiento y de intercambio simbólico que estén anclados, producidos y productores, de procesos de acción transformadora de la realidad.

Bibliografía

- Bermeosolo Bertrán, Jaime. *Psicología del Lenguaje: Fundamentos para educadores y estudiantes de Pedagogía*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2001.
- Cattani, Adelino. *Los Usos de la Retórica*. Alianza Editorial, 1ª edición. Madrid, España, 2003.
- Covarrubias Correa, Andrés. *Introducción a la Retórica Clásica: una teoría de la argumentación práctica*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 2003.
- Hidalgo, Carmen Gloria; Abarca M. C. Nureya *Comunicación Interpersonal. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 5ª Edición, Santiago de Chile, 2000.
- León, José Julio. *Métodos de Razonamiento para el Debate*. Colección Argumento. Universidad Diego Portales, 2001.
- López; Parada; y Simonetti. *Introducción a la Psicología de la Comunicación* Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 3ª edición 1995.
- Marafioti, Roberto. *Los patrones de la Argumentación*. Editorial Biblos, Buenos Aires Argentina. 2003.
- Meyer, Michel. *Lógica Lenguaje y Argumentación*. Editorial Hachette, Buenos Aires, Argentina. 1987.
- Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Actualización 2002*. Decreto N° 232. 2002.
- Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Decreto N° 220. 1998.
- Ministerio de Educación, *Programas de Estudio de Enseñanza Media 1998 – 2001*, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. *Criterios para una Política de Transversalidad*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago de Chile. 2001.
- Ministerio de Educación. *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales en el Aula?*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago de Chile. 2003.
- Pavez, María Mercedes; et al. *Procedimientos para evaluar discurso (PREDI)* Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. 2003
- Pérez Rifo, Mónica; Vega Alvarado, Olly. *Técnicas Argumentativas*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2003.
- Redmond, Walter. *Lógica Simbólica para Todos*, Universidad Veracruzana México. 1999.
- Rivano, Emilio. *De la Argumentación*. Bravo y Allende Editores. Santiago de Chile, 1999.

- Rivano, Emilio. *Estructuras del Diálogo*. Bravo y Allende Editores. Santiago de Chile, 1994.
- Rivano, Juan. *Retórica para la Audiencia*. Bravo y Allende Editores. Santiago de Chile, 1998.
- Santibáñez Yañez, Cristián. *Teorías de la Argumentación. Ejemplos y Análisis*. Editorial Cosmigonon. Concepción, 2002.
- Simonetti Bagnara, Franco. *Juegos de Comunicación* Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 2003.
- Van Eemeren, Franz. *Comunicación, Argumentación y Falacias*. (traducción de Celso López y Ana María Vicuña). Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2003.
- Verderber, Rudolph S. *Comunicación Oral Efectiva*, Thomson Editores. 11ª edición. México, 2000.

Recursos en Internet

- Manuel Atienza; *Las Razones del Derecho* <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=710>
- Emilio Rivano; De la Argumentación <http://www.udec.cl/~prodocli/argument1/ARGUMENTACION.htm>
- Juan Rivano; Lógica Práctica y Lógica Teórica <http://www.udec.cl/~prodocli/argument1/index2.htm>
- Uses of Argument Stephen Toulmin
<http://members.jcom.home.ne.jp/shimizu.nihon.univ/argument/>
- Tesis: El Discurso Parlamentario: Un Análisis Argumental desde la Lógica Factual.
<http://www.udec.cl/~prodocli/argument1/cristian/argumenta.htm>
- Toulmin Home Page
<http://www.unl.edu/speech/comm109/Toulmin/layout.htm>
- Neuma. Taller de Técnica Vocal (Apuntes)
<http://www.tecnicavocal.com/>
- Lógica y Pensamiento Crítico
<http://ailact.mcmaster.ca/>
<http://www.syrum.com/iq/>
<http://w3.mor.itesm.mx/~logica/log9808/SLIDES15/index.htm>
<http://www2.sjsu.edu/depts/itl/graphics/main.html>
<http://www.drury.edu/ess/Logic/Informal/Overview.html>
<http://www.princeton.edu/~bayesway/>
http://www.as.wvu.edu/coll03/phys/www/rotter/phys201/1_Habits_of_the_Mind/Test_of_Logic_Thinking.html
- Perelman y Retórica en General
<http://www.willamette.edu/cla/rhetoric/courses/argumentation/Perelman.htm>
<http://www.edb.utexas.edu/projects/mmdesign/Students/Sanders/HEXessay.html>
<http://www.radames.manosso.nom.br/retorica/>
<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/retorica/ruiz/discurso.htm>