UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

EL TALLER COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SITUACIONES FILOSÓFICAS

Trabajo especial de Grado
para optar por el Título de Licenciado en Educación, Mención Filosofía

Tutor: Gabino Matos Añez

Autores: Orlando Briceño
Eduardo Luque

Caracas, 15 de enero de 2008

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo (de la Tesis) presentado por los ciudadanos Orlando Javier Briceño y Eduardo Antonio Luque para optar al Grado de Licenciado en Educación Mención Filosofía, cuyo título es: EL TALLER COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ARGUMENTATIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SITUACIONES FILOSÓFICAS, considero que dicho (a) Trabajo (Tesis) reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido (a) a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se asigne.

En la Ciudad de Caracas, a los 15 días del mes de enero de 2008.

Profesor Gabino Matos Añez
C.I. 3.704.588

ÍNDICE

Resumen..... i
Introducción..... 6

El problema de Investigación.....
Planteamiento del Problema..... 11
Delimitación del Problema..... 19
Objetivos de la Investigación..... 26
Justificación e importancia de la investigación..... 27
Alcances y limitaciones de la investigación..... 31

Marco teórico..... 34
Antecedentes de la investigación..... 34
Bases Teóricas..... 37
La formación basada en el desarrollo de Competencias..... 37
Definición de competencia..... 37
Características de las competencias..... 41
Tipos de competencias..... 42
Función pedagógica..... 44
Educación basada en el desarrollo de competencias..... 46
La competencia argumentativa..... 47
Función de la argumentación..... 49
Características de la argumentación..... 51
Tipos de argumentos..... 53
Regla de los argumentos..... 57
Argumento y opinión..... 59

Argumentación como función del pensamiento..... 60
Argumentación y Educación..... 62
Fundamentos pedagógicos..... 65
Aprendizaje significativo..... 67
Constructivismo..... 68
Fundamentos filosóficos..... 73
Filosofía Antigua
Filosofía Medieval
Filosofía Moderna y contemporánea
Enseñanza de la filosofía..... 80
La Argumentación en la filosofía..... 85

Marco Metodológico..... 87
Paradigma que orienta la investigación 87
Tipo de investigación..... 88
Población..... 88
Diseño..... 89
Capítulo IV
Presentación de la propuesta pedagógica
Desarrollo de la secuencia didáctica..... 91
Taller 1..... 110
Taller 2..... 123
Taller 3..... 140
Taller 4..... 148
Taller 5..... 166
Taller 6..... 180
Manual de contenido para el docente..... 190
Capítulo V

Conclusión..... 201
Cronograma de Actividades..... 205
Referencias..... 206

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Autores: Orlando J. Briceno
Eduardo A. Luque
Tutor: Gabino Matos
Fecha: Junio 2007

RESUMEN

El propósito de esta investigación es presentar un conjunto de estrategias didácticas para orientar el aprendizaje de competencias argumentativas en estudiantes universitarios, a partir de textos de filosofía y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales. La propuesta didáctica se hará sobre el análisis de contenidos de textos filosóficos seleccionados. Se fundamenta en la teoría cognitiva y el aprendizaje significativo. Las competencias argumentativas son habilidades cognitivas que expresan en el individuo la capacidad para evaluar, sustentar y convencer. El bajo desempeño intelectual universitario se asocia con modelos tradicionales de enseñanza, que poco favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento y, por ende, la ejercitación de la argumentación para la resolución de problemas. Recientes propuestas pedagógicas sobre el desarrollo de competencias argumentativas pueden fortalecerse cuando son vinculadas a contenidos filosóficos. El aprendizaje significativo ofrece estrategias factibles, traducibles en procedimientos y recursos didácticos aplicables en el aula. Se asume como metodología, la investigación mixta, documental y de campo, con el fin de fundamentar estrategias didácticas de carácter interpretativo para estudiantes universitarios. Las conclusiones se orientan a diseñar y proponer un conjunto de ejercicios pedagógicos y sugerencias didácticas conectadas con el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje significativo, factibles de ser aplicadas y validadas por docentes de especialidades humanísticas y científicas.

Descriptores: Competencias, Competencias Argumentativas, Enseñanza de la Filosofía

INTRODUCCIÓN

Es posible decir que ninguna actividad como la filosofía presenta una mayor variedad de formas de argumentación. Los presocráticos argumentaban en textos poéticos, Platón lo hacia mediante diálogos, y Aristóteles en forma de tratados. Por eso se piensa que en el estilo argumentativo hay una variedad de formas de argumentación filosófica y que ningún estilo pretende primacía sobre los otros. Esta argumentación dentro de la sociedad actual exige a sus miembros la capacidad para compaginar habilidades propias de un oficio específico con valores, conceptos y proposiciones que conduzcan al sujeto de una saber hacer, a un saber hacer más complejo.

En consecuencia es labor del proceso educativo conducir al sujeto en este camino tal y como lo define Nerici (1973) cuando manifiesta que educar es conducir hacia una plenitud de actualización y expansión, orientada en un sentido de aceptación social, que más que, un realce social, busca la transformación del hombre mismo.

El trabajo que se ofrece como informe de investigación para optar a la Licenciatura en Filosofía, fue realizado con la finalidad de ofrecer herramientas para despertar en los alumnos el interés por dar sus propias

opiniones, de compartir y respetar a los demás, para configurarse como individuos íntegros capaces de desenvolverse armónicamente dentro de la sociedad y transformar la misma, en una labor cotidiana que busca comprometer más al sujeto.

La propuesta pedagógica que se ofrece tiene como objetivo el desarrollo de la argumentación como una habilidad indispensable para el desarrollo humano, personal y laboral de todo individuo, aunado al desarrollo de actitudes superiores como la creatividad, la imaginación, la inventiva orientadas a incrementar el pensamiento crítico. Pretende que los participantes de esta propuesta mediante la técnica del taller basado en contenidos filosóficos de lecturas y textos estimulen el área cognitiva y, así lograr que piensen por sí mismos elaborando argumentos y sabiéndolos distinguir de otras situaciones. Estos talleres están fundamentados en el aprendizaje significativo, que se busca alcanzar por medio del diálogo, la inferencia, la indagación y el análisis así como también en el uso constante de la técnica de la pregunta.

La teoría pedagógica de De Zubiría (2006) constituye la base teórica de la investigación y se sustenta en la teoría socio-cultural de Lev Vygotsky y del aprendizaje significativo de David Ausubel.

Por otra parte, la revisión de bibliografía específica ha permitido señalar la escasez de investigaciones dirigidas al desarrollo de la argumentación como una habilidad del pensamiento. Por lo tanto, la propuesta que se ofrece, estará diseñado de acuerdo a los indicadores observados en el comportamiento del aprendiz avaladas por algunas fuentes encontradas.

Son estrategias construidas bajo la consideración de una investigación acción participativa, bajo la modalidad de proyecto factible, el cual podrá ser aplicado en el futuro dándole de esta manera flexibilidad al programa.

Este informe de investigación, está organizado en cuatro capítulos. En el primero se encontrará la descripción del problema detectado con el objetivo general y sus correspondientes objetivos específicos, así como la justificación y las limitaciones de la investigación. En el segundo capítulo se dan a conocer los fundamentos teóricos con los cuales se cuenta para sustentar el programa estratégico. En el tercero se describe la metodología seguida para la elaboración del programa y luego el último capítulo donde se encontrará la propuesta: El taller como estrategia pedagógica para el desarrollo de argumentación en los jóvenes de los primeros años de Educación Superior. Este proyecto factible está organizado en seis talleres de forma consecutiva con sus respectivos temas y sesiones. El programa comienza con una descripción general (objetivos y contenidos), luego da a

conocer la finalidad de cada uno de los talleres, que va desde un taller diagnóstico hasta un taller de creación propia de argumentos con un grado de complejidad y entendimiento. El último capítulo trata acerca de las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

La sociedad actual exige trabajadores con habilidades y destrezas intelectuales aunadas a valores, conceptos y proposiciones para garantizar la eficacia laboral en tareas complejas. Esto supone demostrar el manejo integrado de habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales complejas para el desarrollo integral e integrado de cualquier actividad académica o laboral.

Capacitar a los futuros profesionales para atender esta exigencia laboral, debe ser objetivo primordial de la educación formal contemporánea. Este propósito educacional se inscribe en el desarrollo de habilidades intelectuales, valores y principios personales y grupales para el aprendizaje de contenidos relacionados con situaciones que intervienen en la ejecución de tareas complejas. Esta propuesta pedagógica se conoce como la *Formación Basada en el Desarrollo de Competencias* (FBDC), y se propone la transferencia de los aprendizajes más allá de las experiencias de aula (Ramírez M., Rocha M. 2006). La adquisición de competencias supone entonces el desarrollo de habilidades intelectuales complejas en diferentes niveles y significados dentro de la educación formal.

En líneas generales, los autores antes citados, definen la educación como: a) acción que dispone al individuo para la asimilación y desarrollo de habilidades conceptuales y procedimentales; b) acción intencional, sistemática, jerárquica, colectiva y personal, orientada a la satisfacción de necesidades detectadas. c) acción guiada al crecimiento individual, específica, adaptativa y evolutiva del ser humano, para el mantenimiento, desarrollo y progreso de la sociedad. En tal sentido, Nerici (1973) dice: "...educar es conducir... hacia una plenitud de actualización y expansión, orientada en un sentido de aceptación social." (p. 19). Es decir, educar es una labor integral (respecto al individuo) e integrada (respecto de la sociedad) para una formación teórico-práctica significativa en función de demandas colectivas. Esta finalidad social de la educación, implica el desarrollo de un proceso, práctico, coherente y sostenido. De esta manera, la universidad debe aspirar a la formación de un ciudadano y un especialista cuyo desempeño esté en correspondencia con la normativa legal, las necesidades del desarrollo integral de la persona en correspondencia con las prioridades del colectivo. Así, lo expresa Savater (2004) cuando afirma:

> ...la educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito, pero esa humanidad no puede realizarse en abstracto no de modo totalmente genérico... en el cultivo de un germen ideosincrático... se trata de acuñar una precisa orientación social (p 146).

Al educar se asume, entonces, la labor de desarrollo integral de conceptos, procedimientos y actitudes, con miras al logro de habilidades básicas que puedan contribuir al desarrollo de operaciones más complejas. Habilidades que desde una concepción conjunta e integrada, se definen como competencias, en tanto que disponen al individuo para dedicarse a una actividad como un sujeto responsable, de acuerdo con Tobón (2004). Es decir, que pone especial cuidado y atención en lo que hace y decide en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal. Las competencias son habilidades complejas que suponen el desarrollo real de destrezas necesarias para tomar decisiones y actuar. Se trata de combinar el *hacer*, con el *saber*, de cara a lograr un *saber hacer* más complejo, cónsono con el conjunto de factores que se presentan durante la acción cotidiana.

La Formación Basada en el Desarrollo de Competencias (FBDC) constituye un estilo educativo, asimilado principalmente desde el lenguaje administrativo-laboral, que pone especial atención en la manera como las empresas evalúan sus necesidades y miden el desempeño eficaz de sus empleados. En este sentido, las competencias profesionales de un individuo, según Ramírez y Rocha (2006), no sólo representan la pertinencia en la aplicación de conocimientos complejos específicos en una profesión u ocupación concreta, sino también el dominio integrado de un conjunto de competencias fundamentales como: tomar decisiones, trabajar en equipo,

aprender, investigar, argumentar. El dominio de tales competencias integradas, según Maldonado (2001) influye en otros rasgos profesionales como: responsabilidad, liderazgo, honradez e innovación.

La Formación Basada en el Desarrollo de Competencias intelectuales, intenta responder a la preparación que demandan las exigencias del mundo moderno; sin embargo, a pesar de gran importancia para el desarrollo del individuo, la consolidación de un propio y desarrollo social no ha sido atendido sostenidamente en el proceso educativo formal. La universidad sigue con esquemas tradicionales más centrados en el saber y el conocer, que en el saber hacer De Zubiría, 2006; citado en Maldonado, M. (2001). El dominio de competencias intelectuales básicas y específicas es imprescindible para la eficacia laboral en esta era, signada por la globalización, el avance tecnológico, la postindustrialización y la postmodernidad. Se espera iniciativa, creatividad, rapidez y eficacia en la resolución de problemas. Elementos fundamentales, como la capacidad para actualizar contenidos aprendidos, no son intencionalmente abordados durante el proceso de profesionalización y especialización universitaria.

Lo que se hace durante la formación universitaria aún no es suficiente para poder atender y compaginar el deber ser y el ser desde las aulas. En las universidades todavía es débil la implementación de políticas que contribuyan a la incorporación del sistema de desarrollo de competencias intelectuales de cara a la formación de una personalidad profesional

compleja. Aun abundan esquemas repetitivos con baja transferencia de lo aprendido a situaciones reales o hipotéticas, propias del ejercicio profesional. Esta situación se distancia aún mas cuando se aborda la aspiración de formar en el desarrollo de competencias comprometidas con el razonar, el analizar y el argumentar. Todo esto, aunado a la poca capacidad de los medios y recursos internos (de las personas) como externos (de la instituciones) para la ejecución y validación de este sistema.

En la educación superior, la problemática planteada causa mayor impresión debido a la responsabilidad social de cada profesión y al éxito en la incorporación a la vida productiva. Teóricamente la universidad dispone de un ambiente libre, abierto para el estudio y la investigación, pero los planes curriculares y las tareas de aprendizaje que se desarrollan en el aula no atienden suficientemente el desarrollo de competencias intelectuales.

El aprendizaje significativo e integrado propone estrategias formativas e informativas. Informativas, con el objeto de asimilar un conjunto de contenidos teóricos-conceptuales y formativas porque busca garantizar la asimilación de contenidos prácticos-procedimentales de creciente complejidad. Así, el sistema educativo universitario debe motivar la adquisición integral de habilidades, conceptos, y actitudes en general que permitan satisfacer de manera intelectual y práctica el desarrollo personal-social. Esta fusión teórico-práctico, no ha sido atendida sostenidamente en la práctica educativa.

El individuo no aprende significativamente si separa la teoría y la práctica. Lo práctico-procedimental, no se asocia sólo con la adquisición de habilidades psicomotrices, sino que comprende también el desarrollo de habilidades intelectuales ordenadas que integran el saber y el saber hacer. Esta concepción reflexiva del aprendizaje teórico-práctico es el fundamento de la Formación Basada en el Desarrollo de Competencias, lo cual exige, a modo de plataforma, el desarrollo de habilidades intelectuales básicas para asimilar los conocimientos.

La teoría de la Formación Basada en el Desarrollo de Competencias, ha clasificado las *competencias en básicas* y *específicas. Las competencias básicas* comprenden habilidades y actitudes necesarias para adquirir competencias más complejas. Entre ellas están: procesamiento de la información, aprendizaje permanente, manejo de situaciones, convivencia en sociedad y la capacidad para argumentar (Tobón, S. 2005, Ramírez y Rocha 2006). Las competencias específicas, para Ramírez y Rocha (2006), en cambio, comprenden el desarrollo de un conjunto de habilidades y actitudes relacionadas con una asignatura, campo profesional o laboral específico.

La competencia argumentativa básica, según Tobón (2005), es necesaria para el procesamiento de la información. Es considerada también como competencia intelectual, en tanto permite el desarrollo de facultadas orientadas a indagar, evaluar, fundamentar y exponer coherentemente el planteamiento de diferentes opciones en la resolución de un problema, con el

fin de elegir, evaluar y demostrar la mejor de ellas. Sin embargo, esta competencia ha sido poco atendida en el proceso educativo, de acuerdo a De Zubiría (2006).

Una persona capacitada para argumentar puede utilizar esta habilidad en cualquier área del saber para poder sustentar, convencer y evaluar sobre cualquier contenido teórico-práctico (De Zubiría, J. 2006). Comprende la estructura de un argumento y lo transfiere adecuadamente. En este sentido, además de procesar información propia de su ocupación o profesión, el individuo está capacitado para emprender nuevas competencias, para manejar situaciones, tomar decisiones y asumir liderazgos eficazmente relacionando su saber con el contexto. Cualquier relación formal y efectiva con la realidad, exige el manejo de un procedimiento intelectual básico como la argumentación para poder generar nuevas ideas.

En este marco de complejidad, se inscribe el desarrollo de competencias, en la medida que busca dar respuesta a las demandas de la acción laboral contemporánea. Sólo bajo el correcto desarrollo de competencias básicas como la argumentación se puede esperar el desarrollo real de competencias específicas; lo cual implica un proceso continuo de reflexión. Reflexión que obliga al individuo a ubicarse en su contexto y percibirlo como condición para la correcta y adecuada aplicación de los aprendizajes en la vida profesional y cotidiana. En consecuencia, es

deber de la universidad recrear el proceso de enseñanza en contexto con la complejidad de factores que intervienen en la realidad.

El desarrollo de competencias argumentativas "constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico" (Tobón S., 2005, 10). Además garantiza que el sujeto articule su propia forma de comprender el contexto con la realidad.

El desarrollo de la competencia argumentativa, necesita hacerse consciente mediante su práctica continua, para poder trasladarla a diferentes contenidos. El educador que pretende contribuir al desarrollo de competencias argumentativas debe: (a) evaluar y tomar en cuenta la situación del alumno respecto al desarrollo de la habilidad para sustentar, evaluar y convencer durante la aplicación de los contenidos; (b) recrear metodologías de enseñanza experiencial para favorecer el desarrollo de la habilidad para argumentar en campos específicos. Esto supone que el educador posea un significativo dominio de la argumentación y capacidad para aplicarlo en el campo específico del contenido enseñado.

El correcto desarrollo de competencias profesionales específicas, supone, entonces, el dominio de competencias básicas, como la argumentación, como principal fuente de desarrollo intelectual. La argumentación como competencia básica, se convierte en un verdadero eje transversal de todas las disciplinas, y garantiza el desarrollo de competencias

específicas, los cuales se aprenden en conexión con competencias de carácter básico.

1.2 Delimitación del Problema

El desarrollo de competencias argumentativas es un reto para la educación formal contemporánea. Especialmente si el objetivo es egresar profesionales competentes en diferentes áreas del desempeño laboral. Sin embargo, la formación universitaria parece no responder a esta demanda y no estar comprometida a generar este resultado, dado su escaso conocimiento sobre la teoría para la Formación Basada en el Desarrollo de Competencias y sus implicaciones pedagógicas.

La enseñanza universitaria poco se interesa sobre el proceso como cada individuo establece e introduce los conocimientos y habilidades aprendidos durante su proceso de educación formal. Se hace más énfasis en el cómo el individuo responde a situaciones "problemáticas" en ambientes controlados siguiendo esquemas establecidos. Se presta poca atención al cómo se argumenta, para la solución de situaciones problemáticas abiertas, que requiera plantearse diferentes opciones, considerando los recursos y las exigencias del contexto.

Es común observar situaciones de trabajo, que se ejecutan, sin reflexionar procedimientos que han sido más aprendidos que aprehendidos durante la carrera universitaria. El experto, presta poca atención al explicar las razones del por qué ejecutar uno u otro procedimiento. El problema

planteado no se centra en la ignorancia de contenidos sino en la falta de una actitud personal que le haga sobresalir en su trabajo y emprender nuevas tareas. El trabajador se encuentra limitado por la fidelidad a lo aprendido y poco le interesa argumentar para cuestionarse y explicarse sobre ellos. Al argumentar, cualquier individuo se plantea la posibilidad de romper con su ingenuidad intelectual, para disponerse a comprender los grados de veracidad de una afirmación, con la posibilidad de descubrir otra solución para su evaluación y oportuna modificación. El argumento obliga a ubicar premisas ejecutivas en un contexto distinto de las condiciones iniciales e ideales en las que fueron determinadas por primera vez (De Zubiría, J. 2006).

El desarrollo de la competencia básica de la argumentación, ha sido atendido desde diferentes estrategias por su amplitud y especificidad. Principalmente el profesor de filosofía Lipman, M. (1998), con el objetivo de desarrollar en los alumnos, desde edades tempranas, la capacidad de argumentación lógica, coherente y creativa, promovió la propuesta "Filosofía para Niños" (FpN), generando a nivel mundial un conjunto de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento, entre ellas la competencia para argumentar. En Venezuela, Sánchez, M. (1991) ha desarrollado un plan de formación dirigido a los docentes, para el desarrollo del pensamiento, a través de una propuesta curricular denominada "Aprender a pensar". Ambos autores exponen la necesidad de manifestarse ante la inquietud de los educadores por el bajo desempeño intelectual de sus

alumnos, asociado con limitaciones para entender y sobre todo explicar sus propios conocimientos.

Este problema de bajo desarrollo intelectual argumentativo de los estudiantes, según comentan los docentes, aumenta en la medida que se va avanzando en los niveles de escolaridad, agudizándose durante la continuidad de los estudios universitarios (Sánchez M., 1991). Se presume, entonces, que el esquema de contenidos repetitivos de habilidades básicas impide el desarrollo de la argumentación, y dificulta su desarrollo futuro e individual.

La necesidad del desarrollo de competencias argumentativas, cobra relevancia cuando es apoyada por pensadores de la filosofía educativa contemporánea. Al respecto, Mayz Vallenilla E. (1998), considera que educar representa:

> [...]: dejar ser y ayudar a ser al otro, enseñándole no sólo contenidos sino actitudes y temples creativos frente al saber y a sus secretos hontanares... a fin de que éstos se despierten y desplieguen por sí mismos sus propias fuerzas genesíacas, colocando a quien aprende frente a su propio caos, y, por ende, ante su propio abismo. (Mayz E., 1998 p. 4)

Este autor propone, a través de una postura filosófica, un sistema educativo abierto al reconocimiento del entramado mental que forman los contenidos en su todo (caos), para centrarse desde allí en el proceso de

creación compleja, reconociendo los vacíos entre los contenidos propios, los de otras áreas y los de la realidad, que configuran el abismo.

Situación esta, a la que sólo se puede llegar a través del desarrollo de una habilidad lo suficientemente compleja, en constante integración y desintegración de los contenidos, desde el ambiente propio de los hechos. Esto conduce al desarrollo necesario de la competencia argumentativa, entendida como esa capacidad de interpretar una realidad de forma multidimensional, interrelacionada y multicausada, estructura considerada ampliamente sólo por la filosofía y la teoría de la lógica (Van DijK, 1997 comentado por De Zubiría, J. 2006).

Algunas universidades en Venezuela han promovido cursos y postgrados para vincular la reflexión de la filosofía, con las carreras profesionales.

Así, por ejemplo, La Universidad Simón Bolívar abrió un postgrado en Filosofía, como complemento abierto a los estudios de cualquier disciplina específica humanística y científica. El objetivo es que profesionales de distintas áreas se inicien en el ejercicio y actitud de pensar sobre la realidad desde sus especialidades, de manera real y efectiva. Por su parte, la Universidad Católica Andrés Bello incorporó la asignatura de "Humanidades" a las carreras de carácter científico y práctico como la ingeniería, con el objetivo fundamental de ofrecer una visión de la realidad más amplia, mediante la incorporación de contenidos para la reflexión teológica,

antropológica, sociológica y filosófica, que inducen al estudiante a asumir su profesión desde la reflexión en la acción, desde lo complejo (De Viana, M.; Pérez, M.; De Diego, L.; 2002)

La filosofía entendida, desde sus propuestas teóricas y abstractas, facilita el desarrollo específico de competencias determinadas para filosofar y argumentar. Desarrolla la capacidad para comprender, analizar, sintetizar, relacionar, y demás habilidades englobadas con la competencia argumentativa. Ante este conjunto de proposiciones, el papel de la filosofía como medio para el desarrollo de la competencia argumentativa, genera un conjunto de interrogantes: (1) ¿Es posible el desarrollo de competencias argumentativas a partir del estudio de textos filosóficos? (2) ¿En qué medida los contenidos propios de la filosofía contribuyen al advenimiento de la competencia argumentativa? (3) ¿Cuáles serían los estilos, tendencias, y/o textos específicos de filósofos que contribuyan más y mejor al desarrollo de esta competencia? (4) ¿Cuáles filósofos han iluminado la necesidad del desarrollo de la competencia argumentativa? (5) ¿Qué filosofía o filosofías pueden contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa, en el marco de la educación formal, como un aporte en el desarrollo de competencias específicas? (6) ¿a través de cuales actividades pedagógicas o estrategias metodológicas se puede fomentar la competencia argumentativa?

Se destaca entonces, que para el desarrollo de la competencia argumentativa, como conjunto de habilidades fundamentales para el advenimiento de otras competencias, en mucho contribuye el estudio reflexivo y analítico propio de la filosofía. Caldera T. (1997): afirma que "La noción de formación intelectual consiste en saber... es decir, el que sabe saber, sabe aprender, enseñar y explicar". Todo sujeto que posee el desarrollo de la competencia argumentativa, como parte de su desarrollo intelectual, establece primero, el conocimiento sobre las estructuras formales de aquello que practica, pudiendo aplicarlo a su campo específico y al estudio crítico de otras áreas del saber. En definitiva, no sólo sabe argumentar, sino que tiene conciencia de que sabe argumentar y dirigir sus acciones en esa línea de conocimiento-acción.

La filosofía moderna, proponía el uso libre de la razón. (Kant, I 1988), consideró que el objetivo fundamental de la enseñanza de la filosofía, no es aprender filosofías sino a filosofar. Por tanto la filosofía está vinculada a la enseñanza de un conjunto de competencias específicas, fundamentales para desarrollar la competencia argumentativa. En este sentido y en atención a la problemática planteada, el propósito de esta investigación es proponer una serie de actividades pedagógicas para estudiantes universitarios, destinadas al desarrollo de la competencia argumentativa a través del estudio de textos filosóficos, para contribuir al desarrollo de competencias más específicas. Si bien es cierto que las actividades que aquí se proponen son útiles para

fomentar el aprendizaje y desarrollo de las competencias, está claro que, a partir de ellas, el docente puede diseñar otras, pero sin perder de vista su propósito de un aprendizaje significativo de aplicación práctica.

Objetivos de la Investigación

1.3 Objetivo General

Proponer el taller como estrategia metodológica para el desarrollo de la competencia argumentativa a través del análisis de textos filosóficos en estudiantes universitarios, para fortalecer su formación y futuro ejercicio profesional.

1.3.1 Objetivos Específicos

1.3.1.1 Definir los fundamentos conceptuales y teóricos que ofrece la teoría de las competencias susceptibles de ser aplicados en el campo pedagógico.

1.3.1.2 Establecer los conceptos y procedimientos que fundamentan la teoría de la argumentación como habilidad intelectual fundamental.

1.3.1.3 Analizar las teorías pedagógicas que facilitan el aprendizaje significativo para el desarrollo de la competencia argumentativa.

1.3.1.4 Analizar los métodos filosóficos que a través de la historia facilitan el desarrollo de habilidades y destrezas para la argumentación.

1.3.1.5 Determinar los procedimientos de la técnica del análisis de contenidos en textos filosóficos como estrategia para fomentar las

habilidades argumentativas.

1.4 Justificación e importancia de la investigación

1.4.1 Las demandas sociales del nuevo profesional implican el poder responder con un alto dominio de competencias académicas y profesionales. Estas son más que la simple manifestación del dominio de contenidos específicos o el manejo de ciertas habilidades. En consecuencia, el sistema educativo universitario debe reflexionar sobre su propio estilo de enseñanza y generar los cambios pertinentes en las estrategias didácticas que garanticen al estudiante la capacitación adecuada y necesaria. Es necesario tener claridad procedimental y conceptual de habilidades propias del conocimiento. Por esto, el estudio de la competencia argumentativa, a partir de textos filosóficos, le permitirá al sujeto ubicarse de una forma más clara y coherente dentro de la realidad que le subyace.

1.4.2 La dificultad de relacionar los contenidos en el contexto laboral se asocia con el bajo desarrollo de la competencia argumentativa (De Zubiría, 2006). La constitución de una buena base en esta competencia, garantizaría el advenimiento progresivo, continuo y óptimo de competencias específicas durante los estudios y la vida profesional de la persona.

1.4.3 El aprendizaje de competencias básicas, requiere de estrategias instruccionales que promuevan en el estudiante nuevos modos de interpretar la realidad, a partir de construcciones lógicas, complejas, creativas y coherentes, generadoras de nuevos pensamientos. Es preciso concebir actividades de aula que desarrollen la competencia argumentativa, como base para el desarrollo de competencias específicas, durante la carrera universitaria, y en la vida profesional. Esto permite planificar y ejecutar actividades que estimulan a los estudiantes para entrenarse en procesos intelectuales como evaluar, sustentar y convencer.

1.4.4 La primera tarea del docente y la institución, que desee formar competencias, debe ser construir con los estudiantes una base adecuada para alcanzar estos objetivos, y luego designar planificaciones susceptibles de lograr dicho proceso. La teoría general del aprendizaje significativo, donde se inscribe la formación basada en el desarrollo de competencias (Tobón, M. 2004), establece dos condiciones generales para que se ejecute eficientemente: (a) la disposición del individuo a aprender significativamente; (b) la disposición del material a utilizar para poder generar experiencias significativas. Por ello, es necesario apoyar el desarrollo de la formación basada en competencias, generando experiencias transversales que dispongan al individuo para la correcta asimilación de la competencia

argumentativa, como base para el desarrollo de competencias específicas de mayor complejidad.

1.4.5 La concepción del saber y del aprendizaje de la disciplina filosófica no es un simple conjunto de conocimientos teóricos; más bien, el desarrollo de habilidades para la correcta argumentación lógica (Lipman, M.; Sharp, A. y Ocanyan, F. 1998). En este sentido, la carrera de educación, mención filosofía, debe vincularse al desarrollo de propuestas pedagógicas prácticas que puedan ser aplicadas en el aula con el fin de contribuir al progreso de aprendizajes más complejos y significativos, que conduzcan al sujeto hacia la búsqueda e investigación autónoma.

1.4.6 La filosofía debe rescatar su papel fundacional de toda acción modernizadora y creadora de la vida del hombre. Es decir, debe contribuir al desarrollo correcto de un pensamiento reflexivo y argumentativo bien dirigido, que genere un proceso de asimilación de las competencias necesarias para esa acción. Desde el campo actual de la formación de competencias, la filosofía se define como la asimilación en si misma de la competencia argumentativa, necesaria para establecer cualquier otra disposición al desarrollo de competencias específicas.

1.4.7 El filosofar es la actitud fundamental en todo desarrollo de actitudes específicas dentro de la creación intelectual. Es objeto, pues, del

profesor de filosofía, establecer estos vínculos y generar esta reflexión desarrollando proyectos educativos que demuestren este propósito. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía dentro de los planes educativos representa, en un sentido más pedagógico, una disciplina capaz de reconstruir el proceso de intelección puro, motivando estilos de vidas intelectuales particulares en sus estudiantes. Todo esto, a través del estudio de contenidos filosóficos que ayudan a la materialización individual y específica de actitudes intelectuales complejas y creativas.

1.4.8 Es necesario darle un nuevo sentido e importancia al desarrollo y aprendizaje de la filosofía. En un mundo hiperformalizado y práctico, como el de hoy, alejado de la reflexión contemplativa, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía debe asumirse como un espacio teórico-procedimental apto para el desarrollo de habilidades del pensamiento como el argumentar. Habilidad fundamental en todo proceso de creación de ideas, como una constante actividad reflexiva que sólo tiene sentido en los espacios donde se produce el conflicto humano en sus diversas formas, que no se trata de mera conceptualización, sino de reflexión (Hume, D. 2002). Actividad expuesta en los contenidos filosóficos a la luz del análisis crítico de casos y situaciones de la cotidianidad.

1.5 Alcances y limitaciones de la investigación

1.5.1 Esta investigación está dirigida al desarrollo de competencias argumentativas, por lo que tendrá como condición teórica el proponer una síntesis interpretativa de la visión contemporánea sobre el desarrollo de competencias en el ámbito educativo, en especial de la competencia argumentativa. Se dispondrá de las fuentes más recientes en la materia sobre la formación basada en el desarrollo de competencias donde se destacan en Latinoamérica las experiencias de México y Colombia, en los cuales se han implementado y desarrollado sistemas educativos fundamentados en el desarrollo de competencias promoviendo la investigación en este campo.

1.5.2 No es objeto de esta investigación realizar una profunda disertación sobre la teoría de las competencias y la competencia argumentativa, más allá de las disposiciones prácticas y teóricas correspondientes al establecimiento de estrategias pedagógicas a través del análisis de textos filosóficos. Actualmente, el desarrollo de teorías o estudios aplicados sobre las competencias argumentativas, a través de contenidos filosóficos, en el campo de la enseñanza de la filosofía, no se encuentra directamente desarrollado. Sin embargo, las aproximaciones teóricas existentes sobre la enseñanza de la filosofía, fundamentadas principalmente en la teoría de Lipman, M. sobre

Filosofía para Niños, y el desarrollo de habilidades cognitivas, representan una importante autoridad en el tema. Este estilo particular de asumir el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, es donde se inscribe ampliamente la teoría sobre el desarrollo de competencias.

1.5.3 La investigación tiene el propósito de convertirse en una serie de actividades didácticas que conduzcan al desarrollo de la competencia argumentativa. Al no presentarse como un planteamiento sobre una asignatura específica, muchos docentes podrán considerarlo poco factible. Por esta razón se pondrá un gran esfuerzo en la explicación y promoción de estas actividades didácticas bajo la apelación a la conciencia de los docentes en búsqueda de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Una fuente importante para este fin la constituirá la opinión de los especialistas en el tema del desarrollo de habilidades cognitivas como la argumentación, y los educadores de filosofía. De esta manera, se espera darle un carácter sustentable a las propuestas desarrolladas.

1.5.4 Por último, es importante destacar que la filosofía representa una disciplina en si misma compleja. En consecuencia, no todas las personas, estarán en la capacidad de entender y ejecutar las propuestas de esta investigación. En vista a esto, la comunicación de los resultados es un factor limitante dentro del carácter universal que debe imprimir una investigación. No obstante, es sólo un limitante en el

uso de contenidos filosóficos muy complejos, de tal forma que, fijando esta condición, la propuesta podrá ser evaluada por profesionales de la enseñanza en general.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El propósito de este capítulo es ofrecer los conceptos y teorías fundamentales, donde se inscribe la presente investigación. En tal sentido, los bloques de contenido son los siguientes: a) antecedentes; b) formación Basada en competencias; b) la competencia argumentativa; c) fundamentos pedagógicos; c) fundamentos filosóficos y d) la enseñanza de la filosofía.

2.1 Antecedentes de la Investigación

En líneas generales los antecedentes permiten fundamentar los lineamientos prácticos por donde se dirige esta investigación. Además, ofrecen una oportunidad para la revisión metodológica y estratégica de aproximaciones teóricas sobre temas afines o complementarios de esta investigación. Entre los trabajos localizados, que guardan relación con el propósito de esta investigación se encuentran los siguientes.

Como propuesta pedagógica, Martínez (2005), realizó un estudio sobre la influencia del uso de estrategias cognitivas en el desarrollo de destrezas y habilidades de comprensión lectora. Utilizando un diseño de

investigación de tipo cuasiexperiemental, debido a su selección de la población, realizó una serie de tests para diagnosticar y evaluar las destrezas lectoras, antes y después de aplicar las estrategias propuestas en la investigación. Su investigación se centró en la elaboración y validación de una serie de estrategias cognitivas para el desarrollo de habilidades y destrezas de comprensión lectoras centradas en la lectura creativa de las alumnas de 1ro EMDP del Colegio Cristo Rey. El estudio concluyó la validez y eficacia del uso de estas estrategias cognitivas propuestas por la investigación, para el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras.

En el campo de la filosofía, Rivas (1997), desarrolló una disertación sobre la influencia de los hábitos en el desarrollo de la inteligencia humana, de acuerdo a las filosofías de Santo Tomás y José Antonio Marina. A través de una investigación de carácter documental, se establecieron elementos fundamentales de la teoría de los hábitos de Santo Tomás, y el mecanicismo creador de José Antonio Marina. A modo de conclusión, Rivas, E. (1997) propuso una nueva forma de interpretar las afirmaciones propias de la educación tradicional, sobre la necesidad de comprender la importancia de la revalorización de los hábitos en la formación personal, como automatismos subjetivos que podían potenciar la inteligencia humana.

En el campo laboral, Ávila L., A. (2002) investigó con el objeto de establecer un plan estratégico para el desarrollo de competencias prácticas y necesarias para ser un gerente exitoso, realizó una investigación de tipo

mixta. Es decir, respaldada por el análisis de información bibliográfica y documental, complementada con datos obtenidos a través de un cuestionario. Todo esto, con la intención de determinar en que nivel de fortaleza se encontraban presentes las competencias. La investigación concluyó que la mayoría del personal entrevistado sólo tiende a dar importancia a unas determinadas competencias generales, desatendiendo el desarrollo de otras más específicas de la gestión gerencial.

Otro trabajo de investigación en esta área, presentado por Correira, F. y Solano, C. (2000), tuvo como objetivo establecer una aproximación teórica a un modelo de evaluación del desempeño por competencias para los docentes, aplicado en el distrito escolar Nro. 1. La investigación asumió como objetivo general la implementación de un programa de acción participativa para todos los colegios pertenecientes a esa zona escolar. Se aplicó una investigación de tipo descriptivo que buscaba especificar las propiedades de los docentes a través de la técnica de la recolección de datos por medio de eventos conductuales y análisis de contenidos de la expresión verbal. El análisis de los datos obtenidos permitió concluir que el desarrollo de competencias garantiza y optimiza el desempeño laboral desde la dimensión formativa de la profesión docente.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 La Formación Basada en el Desarrollo de Competencias

En líneas generales, la formación basada en el desarrollo de competencias, constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo, con el objeto de vincular el aprendizaje al desarrollo productivo del individuo. Esta propuesta parte de una nueva concepción sobre la educación para el trabajo, que se convierte en una propuesta de educación en el trabajo. Sin embargo, sus orígenes difusivos y procedimientos dentro del marco empresarial, hacen difícil el esclarecimiento conceptual de este sistema. Siendo así, meta de esta investigación el desarrollo de competencias argumentativas, es importante precisar las ideas manejadas en esta investigación, a través de aspectos como: definición de competencias, funciones de las competencias, características, clasificación, y aspectos básicos para su desarrollo.

2.2.1.1 Definición de Competencias

El término *competencia* proviene de su traducción latina *competentia,* una de sus acepciones la define como pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo e intervenir en un asunto determinado. En los ambientes educativos, alumnos y profesores tienen como objetivo el desarrollo de ciertas

habilidades, en cuanto a lo referido a la modificación de conductas. Los profesores buscan formar personas competentes para los distintos ambientes a los que va dirigida la acción del alumno. Y los alumnos, por su parte, esperan demostrar su capacidad dentro de esta área con fines promociónales e intelectuales.

Serrano (2002) expone cinco acepciones del término competencia dentro del ambiente formativo: a) *autoridad*, la persona competente es aquella que demuestra un mayor liderazgo en su área; b) *incumbencia*, denota responsabilidad dentro de los espacios correspondientes a su profesión; c) capacitación, califica las competencias desde la guiatura de procesos de aprendizaje, formación o adiestramiento; d) calificación, las competencias se manifiestan como criterios que dispone a los supervisores y profesores para evaluar los desempeños de la persona en determinado cargo; e) suficiencia, denota la capacidad e idoneidad que puede tener una persona para ejercer un trabajo estipulado. Las competencias, entonces, se conciben como un conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades que capacitan al individuo para desempeñarse de la manera más eficaz frente a la vida y al trabajo en todos y cada uno de los roles profesionales, personales y organizacionales, expuestas en su acción como se presenta en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Relación de las competencias en el área formativa . Fuente: Matos, Briceño y Luque (2007)

Siguiendo esta línea de pensamiento, Cullen (citado por Universidad Nacional de Cuyo 2002), expone que las competencias son:

> ...complejas capacidades integradas en diversos grados, que la institución debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (p.64).

En este sentido, y para efectos de esta investigación, las competencias se definen como un conjunto de capacidades integradas, que forman al individuo para que pueda desempeñarse como sujeto responsable en diferentes contextos de la vida social y personal. Capacidades complejas que suponen en el sujeto el desarrollo real de la posibilidad de tomar decisiones y actuar, tratando de combinar el hacer con el saber para llegar a un saber hacer más complejo.

Además, las competencias son un conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades que facultan al individuo para desempeñarse de la manera más eficaz frente a la vida y al trabajo en todos y cada uno de los roles profesionales, personales y organizacionales que asuma. Así, las competencias articulan el desarrollo de las destrezas con las que una persona puede afrontar la realidad sabiendo responder de forma racional y coherente a situaciones y momentos determinados mediante el diseño de estrategias y sistemas aptos para el análisis de situaciones que conduzcan al sujeto de un saber a un saber hacer complejo. Situación que le permitiría al sujeto saber responder a los desafíos de la realidad que le presenta y exige su desempeño profesional, de acuerdo a Maldonado (2001).

2.2.1.2 Características de las competencias

Las competencias se definen como un conjunto de capacidades integradas, que se forman en el individuo para que pueda desempeñarse como sujeto responsable en diferentes contextos y situaciones de la vida social y personal:

1. Capacidades complejas que suponen en el sujeto el desarrollo real de las posibilidades de tomar decisiones y actuar tratando de combinar el hacer con el saber para llegar a un saber hacer más complejo. Es decir, El individuo formado en competencias será capaz de desarrollarlas en diferentes contextos.
2. Herramientas que articulan el desarrollo y las destrezas con las que una persona puede afrontar la realidad sabiendo responder de forma racional y coherente a situaciones y momentos determinados mediante el diseño de estrategias y sistemas aptos para el análisis de situaciones.
3. Destrezas y actitudes integradas en el desempeño, necesarias para que se dé todo tipo de actuación con calidad e idoneidad. Es decir, completa identificación de lo que se dice con lo que se hace. El ser humano ha trabajado y se ha formado mediante competencias, traducido en valores y actitudes que exigen identificación con el entorno real y las personas.

2.2.1.3 Tipos de competencias

Aun cuando la clasificación de las competencias es muy diversa, a continuación se presentará el enfoque desde la formación en competencias como parte del desarrollo del pensamiento. Así, las competencias susceptibles de ser aplicadas al desarrollo de un proyecto educativo se pueden definir en dos grandes bloques: competencias básicas y competencias específicas.

La competencias generales son entendidas como aquellas características esenciales para desenvolverse en la vida, independientemente de una determinada profesión, y que a su vez son la base para la construcción y el fortalecimiento de otras competencias. Tobón (2004) y Maldonado (2001) establecen una discusión sobre las competencias desde una tendencia introspectiva, basándose en frases como "opción de vida", y la formación desde y para el "pensamiento complejo" como fuente de formalización del desarrollo real del ser humano. Así por ejemplo, un individuo antes de desarrollar cualquier actividad social, necesita la obtención previa de ciertas habilidades como las competencias comunicativas, dentro de las que Tobón ubica la competencia argumentativa, como la capacidad para expresar y entender mejor las ideas, siendo fundamental en el desarrollo de "una vida" competente.

Las competencias específicas son aquellas que buscan plantear y resolver problemas, formular proyectos, generar hipótesis, hacer generalizaciones, construir modelos, en las que se busca la producción y el desarrollo. Estas competencias se refieren al desarrollo de una habilidad propia de una profesión, una asignatura o una actividad laboral. Las competencias específicas necesitan del desarrollo de las competencias generales para la obtención de mejores resultado en su ejecución Tobón, Ramírez, M. y Rocha, M. (2006) las definen como competencias de asignatura, profesionales y laborales.

Segura, S. y Bejarano, A. (2003) clasifican las competencias específicas en dos grupos. Las competencias interpretativas, que buscan las comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación, estas consisten en interpretar textos mediante la comprensión de proposiciones y párrafos identificando argumentos y demostraciones. Comprender problemas, interpretar y esquematizar conceptos. Y las competencias argumentativas que consisten en la explicación y justificación de enunciados y acciones, tales como explicar el por qué, cómo y para qué. Es decir, demostrar hechos, comprobar hipótesis, presentar ejemplos y contraejemplos, articular conceptos y sustentar conclusiones. Esta clasificación de las competencias sirve para intentar alcanzar los mejores resultados de aprendizaje en los sujetos, definiendo y

delimitando el cómo, el para qué y el qué en la administración de la enseñanza (Segura, S y Bejarano, A. 2003)

2.2.1.4 Funciones Pedagógicas de las Competencias

Las competencias funcionan específicamente para establecer criterios de evaluación y auto-evaluación mucho más abiertos a manifestarse de maneras muy diversas y complejas sin dejar de poder ser observados objetivamente. Existe de esta manera un cierto diálogo entre lo exteriormente abierto y lo interiormente definido por la persona. Diálogo de contrarios que puede ser la solución al posible determinismo de la planificación basada en objetivos y a la necesidad de controlar el proceso de enseñanza en el sistema educativo actual. Así por ejemplo, dentro del ambiente educativo, Serrano (2002) establece tres acepciones sobre competencia: 1) una lista de tareas a ser desempeñadas, 2) un conjunto de atributos personales; 3) una integralidad desde una visión holística. Esta última, es una visión combinada de las dos primeras aproximaciones, considerando la complejidad como la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño de una tarea específica.

Las competencias funcionan como un mecanismo veraz para establecer una propuesta pedagógica de cara a una comprensión integral del

ser humano. Según esto, lo aprendido se manifiesta desde su expresión sistemática en el todo de las realidades humanas en las que el individuo tiene la posibilidad de manifestarlo significativamente. La formación basada en el desarrollo de competencias concuerda con otras teorías del aprendizaje significativo que buscan el desarrollo integral del individuo Maldonado, M. 2001; Tobón S. (2004). Así, por ejemplo, enseñar la competencia sobre la regulación del comportamiento, no debería sólo manifestarse en el ámbito de la coerción y autoridad, sino además trasladarse a la comprensión de su desempeño social en la familia, su relación consigo mismo, su ser en el mundo en general.

Las competencias funcionan como una actitud que convierte cada contenido educativo en un eje de transversalidad e interdisciplinaridad. Así, por ejemplo, los estudios de matemática y la manera en que se imparten, se dispondrán en función del desarrollo de otras asignaturas como historia y castellano, en tanto que se garantice que el individuo haya desarrollado las competencias matemáticas de manera recíproca. Es decir, el desarrollo de competencias en diferentes áreas servirá para su inclusión en otras tareas del saber, así por ejemplo, las habilidades obtenidas sobre las destrezas de la investigación científica, en cuanto al desarrollo real una competencia en esta área, capacitaría al individuo para la inclusión de las destrezas científicas en otros elementos como parte de su mecanismo de

entendimiento sobre la búsqueda del conocimiento no simplemente en la ciencias naturales.

2.2.1.5 La educación Basada en el Desarrollo de Competencias

El concepto Competencias llegó a la educación formal a través del lenguaje, a partir del desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, las cuales orientan el estudio de la lengua y la comunicación humana, más allá de la simple transmisión de reglas y memorización de significados de las palabras. El desarrollo de competencias entró a la educación gracias a la influencia de factores externos tales como el desarrollo vertiginoso de las actividades empresariales, que exigen a su personal el desarrollo de cualidades complejas y dinámicas que van más allá de los simples oficios y manejo de conceptos. Hoy en día las competencias son utilizadas dentro del campo educativo con la finalidad de generar diseños curriculares orientados al desarrollo de habilidades, valores y actitudes que le permitan al individuo una mejor relación con su entorno, a responder de manera más efectiva a los retos y nuevas tendencias de la sociedad actual.

En este sentido, el formarse dentro del marco del desarrollo de competencias supone una amplia capacitación para otras áreas distintas del oficio o conocimiento aprendido, pero que se pueden considerar propias y necesarias en la constitución integral de la persona. Según Serrano (2002),

la persona competente debe sentirse y ser *autoridad*, lo cual implica un liderazgo moral o éticamente correcto dentro del ámbito social. Liderazgo que debe generar ambientes de relaciones socialmente saludables. Desde el punto de vista político, establece claramente las funciones del hombre dentro de la administración de lo social, su participación efectiva y su poder para ejecutar concientemente decisiones con respecto a las necesidades del grupo. Los individuos que se forman mediante competencias reciben una preparación que les permite responder de forma integral a los problemas que se les presentan con la capacidad de incorporarse más fácilmente a los procesos permanentes de actualización. Además, es importante resaltar que la formación en competencias sirve para el desarrollo de las capacidades del pensamiento y reflexión para la identificación, así como la toma de decisiones en situaciones problemáticas, es decir, el sujeto articula su forma de pensar, comprender y abordar las realidades que se presentan, de manera que su modo de pensar le permita aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y el entorno, lo local y lo global, lo multidimensional.

2.2.2 La competencia Argumentativa

En términos generales se define la argumentación como un tipo de discurso cuyo objetivo será que sus interlocutores acepten o rechacen la validez de las afirmaciones hechas. Todo esto, recurriendo al uso adecuado

de las leyes de la lógica y las reglas de la semántica. Es decir, la argumentación, en cierta medida, servirá para sustentar, evaluar, y convencer sobre un conjunto determinado de ideas, buscando la aceptación total de las mismas (De Zubiría, J. 2006).

La argumentación se desarrolla en forma de proceso y se articula así en fases donde se puede ir logrando el asentimiento a una afirmación, cada fase sirve de apoyo a los siguientes en el proceso de lograr el asentimiento final. Esos pasos que forman parte del proceso total de argumentación y donde se intenta conseguir asentimientos parciales son denominados "argumentos". Una argumentación concluye en una afirmación denominada fundamentación; y en caso de ser una afirmación de orden teórico, se llama demostración.

Argumentar forma parte de la experiencia personal de cada ser humano, "con enorme frecuencia los individuos tenemos que recurrir a argumentos". (De Zubiría, J. 2001). Todos los seres humanos tienen la capacidad para comunicarse, pero es necesario, que esa comunicación sea lógicamente argumentada para defender aseveraciones o acciones. "La argumentación es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión y que consiste en una constelación de enunciados dirigidos a obtener la aprobación de la audiencia" (Dolz, J. 1993). De esta manera se puede decir que argumentar cotidianamente consiste en exponer un punto de vista propio para hacer que el otro lo comparta.

Afirma Dolz (1993) que "la argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones". Se puede decir entonces que la argumentación es un ejercicio del pensamiento que se realiza desde una estructura lógica racional, donde el soporte de los enunciados consiste en explicarse de una manera neutral en la que la formación del discurso expresa el sentido estructural y lógico que lo caracteriza como argumento.

La comunicación es una capacidad humana innata; pero para construir un discurso no basta simplemente con saber hablar y escribir, es preciso escuchar esas palabras propias con el propósito de volver sobre lo que se dice y así evaluar el sentido y la estructura de lo que se ha planteado. Esto se plantea con la finalidad de que haya argumentación.

2.2.2.1 Funciones de la Argumentación

En la argumentación el mensaje siempre es complejo y tiene una función específica y los componentes se interrelacionan entre sí para dar significado y sentido. Por esta razón el ejercicio de argumentar cumple una triple función: evaluar, convencer y sustentar, para ser considerado un argumento. Esto es el fundamento por el que se diferencia de la opinión.

Primero que nada los argumentos son proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis, de esta manera

darle fuerza a las posturas o planteamientos, bien sean personales, sociales o institucionales, de acuerdo a, De Zubiría, J. (2001).

Así mismo, los llamados argumentos cumplen con otra función principal, la de evaluar e indagar. "es esencial en la vida indagar y evaluar las distintas opciones con el fin de elegir la mejor de ellas" De Zubiría S. (2001). Toda función evaluadora ejerce un propósito y es poner sobre el tapete las distintas posibilidades y opciones que se pueden presentar y la evaluación se ejecuta con el fin de elegir entre ellas de acuerdo a criterios establecidos. Por lo tanto la argumentación como práctica social implica una forma particular de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto y este es el motivo del argumento "resolver la contradicción o la discrepancia" De Zubiría, J. 2001). Otra de las funciones radica en el uso de los argumentos con la finalidad de convencer bien sea la conveniencia de la posición de la tesis, pero se busca convencer desde un ejercicio de la razón aplicado con criterio. Dolz, J. (1993) considera que:"Se busca convencer al destinatario para tratar de que comparta una idea o realice una acción. Para ello se apela a la razón".

En términos generales las tres funciones primordiales de la argumentación se fundamentan en sustentar los enunciados para que estos no queden exclusivamente en el nivel de la opinión, sino que se estructuren, sistematicen y consoliden pasando a un nivel superior de elaboración, estableciendo su postura ante el mundo de lo lógico y real, para que de esa

manera responda a ciertos principios sustentables y organizados dignos de ser evaluados y considerados como tales. No es otra cosa más que evaluar la justeza de cada una de sus afirmaciones que se derivan de las preguntas y convencer a los lectores y auditorios de que la posición tomada es la más adecuada.

2.2.2.2 Características de la Argumentación

El carácter dialógico de la argumentación ha sido puesto en relieve por diversos autores. Así, Dolz (1993) uno de los que más la ha trabajado, afirma que su estructura dialógica está ligada al pensamiento para transformar opiniones. Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre ligada fuertemente al contexto y se caracteriza por la relación entre elementos que se representa de manera ramificada y multidimensional. Posee una estructura en forma de árbol como afirma Martínez (2000). Es por esta razón que el pensamiento formal opera en dos direcciones: un modelo deductivo y otro inductivo, en el primer caso se va de lo general a lo particular en el que se aplican leyes de carácter general a situaciones particulares con una estructura que va de una proposición general a una proposición particular. Por lo tanto en el segundo caso la inducción es un modelo contrario ya que en él se generaliza a partir de acontecimientos de carácter particular. Es por esta razón que el proceso de la argumentación se da de manera ramificada

esto trae como consecuencia un aspecto de diversidad y complejidad, condición necesaria para explicar los hechos desde sus causas.

Argumentar implica reconocer la presencia del conflicto, ya que se argumenta para persuadir aquello que genera tensión y conflicto, con el propósito de discernir cualquier opinión que pretenda mostrarse como verdadera y sustentable. Toda argumentación es probabilística, consiste en mostrar los grados de verdad de un argumento e implica niveles de credibilidad y de certeza, esto quiere decir que no actúa con la aplicación de inferencias lógicas sobre los acontecimientos. No consiste en hacer válido un argumento desde lo a priori, se necesita de la aplicación de métodos y más aún de un uso moderado de los juicios lógicos para admitir algo como verdadero o no. Una cuarta característica como dice Habermas (2002) es el medio esencial de acceder a la verdad, ya que esta por si sola es una idea bien argumentada. Gracias a la argumentación se pueden verificar muchos enunciados y hechos mostrando las cosas de manera clara y distinta que las hacen valederas de ser argumentos racionales que pueden sostenerse por si solo que buscan convencer.

Finalmente "la argumentación es compleja y multideterminada" (De Zubiría S. 2006). Es decir, cuando se argumenta se recurre a distintos grados de abstracción, diferentes momentos temporales y a múltiples factores o causas, como también se hace uso de leyes, principios y situaciones específicas. La habilidad de argumentar incita al exponente de los

argumentos a tener que relacionar su realidad desde una visión de contingencia en relación con los demás factores que intervienen en la construcción y reconstrucción total del hecho sobre el que se argumenta. Lo antes expuesto se resume en el siguiente diagrama:

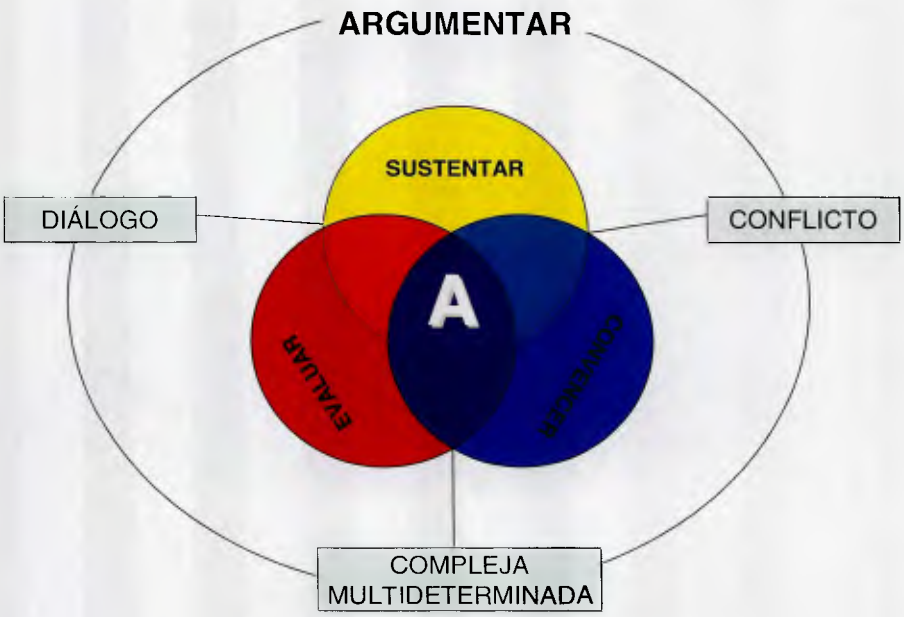


Gráfico 2: Fines y condiciones para la argumentación. Fuente: Matos, Luque, Briceño (2007)

2.2.2.3 Tipos de Argumentos

Lógicamente todos los argumentos sustentan las tesis o enunciados a los que se llega por medio de leyes generales. Por lo tanto se puede afirmar correctamente que efectivamente existen diferentes tipos de argumentos los cuales se definen recurriendo a fenómenos de distinta naturaleza, por lo que

el tipo va a estar determinado a través del grado de abstracción. De Zubiría, J. (2006) manifiesta que se puede argumentar recurriendo a situaciones presentadas en diversos momentos y que se pueden hacer de múltiples maneras. "El discurso persuasivo produce efectos por su inserción...la amplitud de los diferentes tipos de argumentos, el orden en que se den van a estar determinados y clasificados bajo la estructura que se plantean, en un contexto y lugar determinado". (Perelman, CH y Olbrechts, T. 1989). Es decir, que los argumentos se tipifican de acuerdo al contexto en el que se aplican.

Basados en el planteamiento de De Zubiría, J. (2006), se puede decir que existen diversos tipos de argumentos. Por lo tanto, puede argumentar recurriendo a fenómenos de distintas naturalezas y que en sus estructuras estos fenómenos, poseen diferentes grados de contemplación. Entre los principales tipos de argumentos se podrían señalar los siguientes:

a) Argumentos causales: Son aquellos que se refieren a los motivos que llevan a que se produzca lo afirmado en la tesis, y que, por lo tanto, sustentan causas, hechos o situaciones que anteceden y explican el origen de alguna nueva situación. Son aquellos que por su estructura llevan a la pregunta por el qué de lo planteado.

¿Por qué? ⟶ Argumentos causales

b) Argumentos empíricos: son aquellos que, tal como su definición lo dice ejemplifican lo afirmado en la tesis, señalando casos particulares en los que se comprueba que lo dicho en la tesis es cierto. Son argumentos que se desarrollan apoyados de ejemplos que hacen posible la verificación de los mismos.

c) Argumentos analógicos: son los que por su estructura discurren de un caso en particular que van de un ejemplo específico a otro. Se fundamenta en operaciones intelectuales por medio de la comparación, y aquí se puede decir que la filosofía en la gran mayoría de sus explicaciones, y para poder ser entendida tiene que recurrir a esta técnica de la analogía debido a que permite en el sujeto el desarrollo de nuevos contenidos y la asimilación de los mismos a través de explicaciones y ejemplos que él ya conoce.

Este tipo de argumentos puede presentar algunos problemas al momento de su elaboración como sería el escoger inadecuadamente la analogía. Es decir, que la analogía no corresponda a la esencialidad que se quiere sustentar sino a un aspecto secundario.

d) Argumentos de autoridad: son los que recurren a una fuente imparcial, bien informada y comprobada para soportar lo dicho. Son argumentos que se sustentan en fuentes autorizadas para dar crédito y

sentido de validez a lo que se está planteando. Al igual que los analógicos, estos argumentos pueden caer en ciertos problemas tales como que las fuentes autorizadas estén equivocadas, por lo tanto el hecho de que un argumento provenga de una fuente autorizada no significa que sea cierto e infalible.

e) Argumentos deductivos: este tipo de argumento tal y como lo explica su mismo nombre, son los que recurren a una ley general para apoyar una caso más particular. Es decir se va de la general a lo particular, de lo macro a lo micro. Este tipo de argumento es un modelo muy tradicional y utilizado en el estudio de la lógica aplicado a la filosofía en lo que son las formas de razonamiento.

Si A $\longrightarrow$ B

Por tanto C

Toda esta explicación sobre los tipos de argumentos está fundamentada en De Zubiría, J. (2006)

2.2.2.4 Regla de los argumentos

En el contexto central dentro del cual se enmarcan los argumentos, es necesario precisar qué reglas habría de tener en cuenta para cualquiera de los argumentos, ya que estas elevan la capacidad de convencimiento y sustentación, respetando de tal manera los principios de coherencia y validez necesarios en una argumentación que involucre el contenido. Tal como lo explica De Zubiría, J. (2006) las reglas cumplen una función muy importante dentro de la formulación de los argumentos y para conocer la función de cada una de estas sería mejor mencionarlas y conocer su explicación, estas reglas son:

a. Regla del paso previo: no argumentar hasta que la tesis o idea central esté claramente delimitada.
b. Regla de la falacia: no presente como verdadero un argumento que es falso con el fin de convencer o demostrar que tiene la razón.
c. Regla de la completud: hay que tener en cuenta que se deben argumentar todos los elementos incluidos en la tesis y no solo una parte de ellos.
d. Regla del lenguaje y las definiciones: las definiciones deben estar escritas en un lenguaje claro y preciso, dejando a un lado las cargas emotivas y subjetivas.

e. Regla de la coherencia: siempre se debe usar un mismo significado para cada uno de los términos referenciados en un argumento.

f. Regla de la verificación: se solicita que se verifiquen la tesis con los argumentos mediante los siguientes conectivos y se evalúe su coherencia lógico ya que..., debido a..., por que....

g. Regla de las fuentes: siempre es necesario citar las fuentes utilizadas preguntarse si estás bien informadas, si son imparciales y son comprobables sus afirmaciones.

h. Regla de la causalidad: que dos hechos se presenten de forma simultanea no significa necesariamente que uno de los dos sea causa del otro, ya que puede corresponder a una simultaneidad sin dirección determinada, en las que ambos fenómenos son originados por otro factor.

De tal manera que argumentar implica encontrar razones que permitan justificar una posición, de manera que resuelva de alguna manera la tensión generada para que luego garantice la adhesión y la convicción del público. Las reglas ayudan a darle un sentido de validez y criterio a los argumentos

2.2.2.5 Argumentación y opinión

De Zubiría, J. (2006) expone que con frecuencia tienden a confundirse estos términos ya que para muchos pareciera estar hablando de lo mismo. Es necesario definir en qué consiste la diferencia de estas dos palabras que son totalmente distintas, aunque muchas personas creen que cuando opinan están argumentando. La opinión según De Zubiría, J. (2006) ante todo busca un interés y un beneficio particular para quien la formula, en la que se evidencia la parcialidad con la que se juzga y en la que su finalidad es la conveniencia y el beneficio propio. Por lo general cuando se habla la mayoría de las expresiones o enunciados surgen de los distintos modos de pensar que se sustentan en los juicios que se hacen de los hechos basados en el interés propio de un particular.

Las opiniones involucran los deseos y las intenciones por lo que hace de la opinión algo subjetivo, en tanto que se termina viendo y escuchando lo que se quiere. Por el contrario la argumentación posee una estructura que le da crédito e interés, no se funda en los intereses de nadie, solamente busca, como se señala en sus características, sustentar, evaluar y convencer desde lo que es necesario plantear, para que de esa manera cada proceso sea transparente asumiendo la responsabilidad de mostrar única y

exclusivamente aquello que es verdadero y confiable de ser creído y escuchado.

2.2.2.6 Argumentación como función del pensamiento

De Zubiría, J. (2006) señala que "Al argumentar se enfrenta a la necesidad de superar algunas limitaciones del pensamiento; entre ellas la principal es la que tiene que ver con la inclusión del contenido". Bien es sabido que cuando se piensa, se busca entender la realidad y al mismo tiempo queremos entendernos nosotros mismos, como parte de esa realidad. Pero pensar es una capacidad que se puede ejercitar de modos muy diversos: se piensa cuando se calcula, pero también cuando se hace uso de la imaginación, cuando algo se desea, cuando se recuerda, etc. En fin, la gran parte del tiempo los seres humanos piensan, y se piensa en algo, por eso la única manera de saber como es ese pensamiento es fijándose en como se realiza ese ejercicio mental. Es aquí donde radica el gran problema del pensamiento, donde pareciera que si se puede argumentar como un ejercicio del pensamiento, pero hacer esto desde cosas tan comunes para algunos resulta muy difícil.

La práctica del pensamiento debe superar dificultades y tentaciones que se presentan de forma constante. "A veces no nos aclaramos lo suficiente con los conceptos que utilizamos, en ocasiones planteamos argumentos poco correctos, a veces nos dejamos llevar por una comparación

inadecuada". (Terricabras, J. M 2005) sin embargo se debe estar consiente que al igual que en la antigüedad la realidad es un ente demasiado complejo para abrazarlo desde una definición o comprensión subjetiva del ser humano, por lo que resulta más adecuado abordarla de manera fraccionada y examinarla por trozos, es decir, poco a poco. Esto puede ser considerado como una mediación.

Por esta razón al pensar sobre contenidos concretos aparecen los niveles de veracidad en las afirmaciones que se hacen. Es aquí donde la competencia de la argumentación debe estar presente con la finalidad de consolidar el pensamiento desde una estructura sólida que sostiene una tesis o dicho enunciado. La elaboración del conocimiento no es solamente la unión del pensamiento con un signo visible como es la escritura o la oratoria, también es necesaria una coherencia lógica en lo que se expresa, y la argumentación más que como capacidad, es una competencia que permite establecer una estructura.

Por este motivo es necesario como señala Terricabras, J. (2005) "no siempre somos capaces de desenmascarar la confusiones conceptuales en las que nos hallamos inmersos". No se trata por lo tanto de reducir o simplificar la realidad a meras opiniones, sino más bien, a consolidar el pensamiento desde argumentos.

2.2.2.7 Argumentación y Educación

Bien es sabido que uno de los grandes problemas que presenta la escuela de hoy es la deficiente formación de competencias de todo tipo. La escuela tradicional como señala De Zubiría, J. (2006) no necesitó desarrollar competencias argumentativas. A ella le bastó con que los estudiantes aprendieran las funciones básicas, los rudimentos de la lectura y la escritura; más un conjunto de informaciones supuestamente importantes y esenciales sobre una cantidad de áreas de estudio. Pero entre tantos contenidos pareció perderse o quizá, para no ser tan extremista, abandonarse el pensamiento. Esto da por sentado que la escuela tradicional es y ha sido una escuela para formar obreros y empleados, los cuales, bajo las necesidades de la empresa no necesitan pensar ni argumentar, solamente necesitan obedecer. Es decir, cumplir y responder a tareas rutinarias. Es, entonces, lamentable que la escuela haya formado a estos simples autómatas (De Zubiría, J. 2001).

Parece cierto, que el desarrollo de la capacidad argumentativa ha sido poco empleado. Los sistemas parecieran estar más ocupados en formar ciudadanos sin sentidos, cautivados por el simple deseo del trabajo, que en desarrollar en los sujetos capacidades que les permitan comparar y entender la realidad para transformarla tanto así que como asegura Camps, A. y Dolz,

J. (1995) la argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno, ya que saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de interés. Para el joven contemporáneo constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con su entorno (familia, sociedad).

Es tradicional la ausencia de la enseñanza de la argumentación en los diseños curriculares, en algunos niveles sólo se limitan a la enseñanza de la lectura y escritura como un rudimento necesario para comunicarse, para interactuar y el trabajo argumentativo no se introduce en los cursos de la enseñanza obligatoria. Este sistema demuestra que existen carencias, creadas por él mismo, que no pueden ser solventadas por el tiempo. Es por esta razón que urge la necesidad de un nuevo planteamiento de la experiencia didáctica. De Zubiría, J. (2001) "uno de los retos actuales de la escuela tiene que ver con lograr mayores niveles de desarrollo del pensamiento en los jóvenes". Este es un reto que claramente favorece las habilidades para analizar e interpretar las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelve el alumno.

La argumentación en la educación trata idealmente de buscar integrar de manera conveniente y veráz la experiencia que el alumno vive de cerca

en ese proceso de elaboración del pensamiento hasta la exposición del mismo desde el diálogo discursivo.

> En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial. (Carretero, 1995)

Partiendo de este planteamiento la argumentación propiamente consiste en crear una microestructura, la cual se liga a las estructuras mentales del sujeto, todo esto motivado al desarrollo del aprendizaje significativo desde el manejo de una estructura mental condicionada con capacidad de inferir desde cualquier ángulo de la realidad sobre los procesos cognitivos del sujeto.

> El aprendizaje y el olvido del carácter significativo dependen, ..., de relacionar material nuevo y potencialmente significativo con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante y, ...de la pérdida espontánea y gradual de la disociabilidad de los nuevos significados adquiridos mediante esta interacción (Ausubel, tomado de De Zubiría, 2006)

2.2.3 Fundamentos Pedagógicos

En este apartado se pretende exponer las teorías pedagógicas más relevantes que sustentan una concepción humana de la educación y el aprendizaje significativo, de mayor pertinencia académica y mayor valoración del sujeto. Bajo este conjunto de premisas se inscribe la formación basada en el desarrollo de competencias argumentativas, como una propuesta a partir de la evolución del aprendizaje significativo.

Las teorías pedagógicas que establecen la necesidad de constituir un estilo de aprendizaje centrado en el alumno, parten principalmente de los fundamentos de la psicología humanista. Teorías orientadas a partir de la axiología propia de las filosofías postpositivistas, existencialistas, vitalistas y sensualistas del siglo XX, e influenciadas por la fenomenología de Husserl y el existencialismo fenomenológico de Heidegger. Filosofías que tienen por objeto demostrar el carácter empírico de los problemas abstractos, a partir de la descripción de los hechos desde la propia individualidad humana y sus necesidades cotidianas, aceptando el devenir y el cambio como elementos indispensables para la comprensión de la realidad. Transformando la búsqueda del conocimiento en un estudio de la realidad, que parte de la experiencia y no de la razón.

La psicología humanista establece que el hombre es ante todo un ser pensante, creativo, intencionado y responsable de sus actos. Oponiéndose al psicoanálisis y al conductismo, centra la conducta humana en los factores personales que la determinan. Es decir, estructura al hombre a partir de la percepción individual, vinculada al conjunto de necesidades, creencias, principios y emociones que se configuran a través de su historia personal. Así, por ejemplo, el proceso de aprendizaje debe cumplir con la consecución de los intereses y emociones individuales, desligándose de las posiciones amenazantes e impositivas, para dar paso a la cooperación, al gusto y al placer, que intentan garantizar el mayor desarrollo del potencial humano.

> Además de hacer hincapié en las relaciones humanas o la dinámica de grupo, los educadores humanísticos ven otras habilidades humanas que a veces se ignoran en nuestros sistemas de enseñanza. Los educadores de esta tendencia desearían incluir en el currículo escolar clases que nos ayudaran a perfeccionar nuestras habilidades para percibir,... imaginar,... sentir,... movernos,... maravillarnos,... intuir,... crear,... fantasear, para imaginar y experimentar. Aunque este resurgimiento actual del interés por una educación humanística es algo nuevo, en cierto sentido se puede considerar un retorno a una de las más antiguas tradiciones en psicología de la educación: la educación de todo el hombre. Estos nuevos *humanistas* intentan considerar un amplio espectro del comportamiento humano y se preguntan: ¿Cuántas cosas pueden los hombres hacer. Y ¿cómo puedo yo ayudarles a hacer esas cosas mejor? (Roberts, T. 1978 p. 178)

En este sentido, el objetivo principal de la educación de enfoque humanista es que los involucrados se ejerciten para el mejor desarrollo de sus potencialidades, según Roberts, T. (1978). Esta concepción educativa

propone generar un individuo sensible, seguro y consciente de sí mismo, una persona abierta a las experiencias que el entorno le puede aportar. En consecuencia, las instituciones educativas deberán adaptar los programas para motivar en los estudiantes una concepción activa y protagónica del proceso de aprendizaje. Adaptación que garantizará, entre otras cosas, un aprendizaje activo y consciente, donde se inscriben el desarrollo de competencias como un conjunto de habilidades complejas que hacen del educando una persona responsable.

2.2.3.1 Aprendizaje Significativo

Los lineamientos de la psicología humanista establecen la necesidad de involucrar en el proceso educativo, elementos que garanticen en el individuo un desarrollo creativo y único de sus aprendizajes. Según Rogers (1975), se vislumbran dos tipos de aprendizajes, un aprendizaje mecánico que llama sin significado, y un aprendizaje vivencial o experiencial que llama significativo. Esta vivencia experiencial consiste, entre otras cosas, en la manera en que el proceso de aprendizaje se convierte en un compromiso de los aprendices, donde el significado de logro, la captación y comprensión se originan en el interior del sujeto, aun cuando el incentivo puede provenir del exterior. En un proceso de aprendizaje significativo el mismo sujeto está capacitado para evaluar, según este sepa y responda a sus necesidades. Su

esencia es el significado, que se construye dentro de la experiencia global del estudiante.

Para generar un aprendizaje significativo, tanto el docente como el alumno deben poseer determinadas cualidades. El facilitador debe generar el clima adecuado para el desarrollo de las experiencias, al tiempo que confía en el alumno como principal interesado en alcanzar las metas propuestas y le proporciona la mayor variedad de recursos del aprendizaje. También debe preparar al grupo para aprender significativamente.

El propio docente es un recurso flexible y dispuesto a prestar todo tipo de ayuda. Según el clima de comprensión, el docente puede llegar a ser un miembro más del grupo, expresando sus ideas como un individuo más. Facilitador y alumno llegarán a una relación de empatía y comprensión, donde se debe poner un especial hincapié en las reacciones emotivas, donde el docente pueda reconocer y aceptar en medio del grupo sus limitaciones y carencias. Según Rogers (1975), este intercambio puede ayudar a resolver las actitudes que impedían la facilitación del aprendizaje.

2.2.3.2 Constructivismo

A partir de la concepción de aprendizaje significativo, se generan nuevas formas de vincular los lineamientos planteados por Rogers, C. (1975), con un estilo propio de las actividades de clase. Entre estas

propuestas se involucra la pedagogía proveniente de la concepción constructivista de los aprendizajes. Ésta, tiene como principal argumento el que los individuos involucrados dentro del proceso de aprendizaje sean los principales constructores de sus propias estructuras mentales para garantizar la modificación conveniente de la conducta, partiendo de una evaluación de sus potencialidades, sus necesidades y sus deseos.

Sin embargo, son muchas las concepciones que se tienen del constructivismo, y cada una de ellas puede generar un tipo de aprendizaje significativo, que no necesariamente se enmarca en el desarrollo de competencias en los alumnos. Así, por ejemplo, Carretero, M. (1993) y Coll, C. y otros (1999) establecen que las bases teóricas sobre las que se expresa una educación de talante constructivista son muy variadas, dando espacio a un conjunto de interpretaciones muy personales, según el docente y los objetivos que aspira.

Entre ellas se pueden encontrar las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la psicología Cognitiva en general. Sin embargo la noción del constructivismo de Vigotsky (1978), plantea mayor oportunidades en cuanto expresa el carácter social de la construcción de los conocimientos, a través de los medios educativos.

> Un proceso interpersonal queda transformado por otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero

> entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. (Vigotsky 1978 págs. 92-94 citado por Carretero, M. 1993)

A diferencia de Piaget, Vygotsky (1978) emplea la relación del individuo con los otros como fuente primordial para la construcción de los aprendizajes. Así el constructivismo asume el papel social de la educación como principal mecanismo para el desarrollo de los aprendizajes. Además, pone, dentro de la interacción entre el individuo y el medio, la capacidad para el desarrollo de una cualidad específica. Siendo entonces no sólo el más apto capaz de aprender más, sino aquel que se encuentre en una situación de aprendizaje mucho más favorable, en tanto que su interacción con el medio le garantice el desarrollo óptimo de su potencialidad.

Ausubel y la psicología cognitiva, establecen la necesidad de estructurar los conocimientos de manera gradual, incorporándolos de lo más simple a lo más complejo, dentro del esquema mental del individuo en situación de aprendizaje.

> La estructura cognitiva puede ser considerada como una estructura de conceptos inclusores y de relaciones entre los mismos, ... para Ausubel y Novak esta estructura está jerarquizada de tal modo que las ideas más generales, más abstractas, más inclusivas y de mayor poder explicativo están en la parte superior de esa estructura; descendiendo en la misma se incluyen las ideas de nivel intermedio, hasta llegar, en la base de la estructuras cognitiva, a las ideas particulares, concretas, menos inclusivas y de menor poder explicativo que son los ejemplos. (González, F. y Novak J. 1996 p 44)

Así, se establece que la significatividad de los aprendizajes sólo se logra en la medida que el alumno puede relacionar lo que está aprendiendo con su esquema de pensamiento. En consecuencia es importante que los docentes no sólo conozcan a donde desean dirigir a los alumnos, sino el camino completo que desde la base se parte para llegar al conocimiento. Los alumnos, por su parte, deben estar capacitados para poder incorporar esas relaciones, y de no estarlo deberá instruírsele primero en el desarrollo de las bases fundamentales que propicien dicho aprendizaje.

Por lo tanto, si es deseo del docente enseñar bajo el esquema del desarrollo de competencias, debe primero evaluar si, de acuerdo a las exigencias del desarrollo de una competencia, los sujetos se encuentran en capacidad para incorporar en ellos este nuevo estilo educativo. Así, debido a como concluye Coll y otros (1999), "la concepción constructivista no sirve igual para todo lo que configura un centro ni para todas las tareas que tienen encomendadas un profesor". Sin embargo, en este sentido, González, F. y Novak, J. (1996, 2da p. 75) establecen un modo general de asumir, según ideas fundamentales, un modo de ser específico del constructivismo.

> ... el constructivismo se está convirtiendo en una palabra de uso común, entre psicólogos, filósofos y educadores. Dependiendo de la orientación de quien la usa, la palabra se refiere, en alguna forma, a la idea de que tanto los individuos, como los grupos de individuos construyen ideas sobre cómo funciona el mundo. Se admite también que los individuos varían ampliamente en el modo en que extraen significado del mundo, y que tanto las concepciones individuales

como colectivas sobre el mundo cambian con el tiempo (González, F. y Novak, J. 1996)

En consecuencia, en esta investigación la definición de constructivismo que se relaciona con la posición que expresa que el aprendizaje humano es significativo en la medida que el mismo hombre, es sujeto activo en la construcción de sus propios conocimientos a través del descubrimiento, originado por el conjunto de experiencias a las que se asocia durante el proceso de aprendizaje. Siendo la única condición necesaria para el desarrollo de esta actividad la disposición emotiva y cognitiva del individuo en la resolución de problemas y, la articulación creativa de nuevas disposiciones teóricas y procedimentales. Todo esto, fundamentado en la idea sobre la que la modificación del individuo se hace a medida que descubre la estructuración formal de su realidad.

Así, el desarrollo de competencias, sólo puede lograrse en la vivencia de esa misma complejidad de acciones que se quieren asumir e interiorizar como habilidades para algo en específico. En este sentido, las universidades están obligadas a propiciar ambientes y estrategias adecuados para dicha interacción entre el saber y el saber hacer. Explotando la capacidad de creación compleja.

2.2.4 Fundamentos Filosóficos

La argumentación, como cualidad propia del pensar filosófico, ha sido atendida de manera sostenida a lo largo de la historia del *amor a la sabiduría*. El nacimiento mismo de la filosofía socava las bases sobre la búsqueda de la verdad a través de ejercicio de la argumentación, y a medida que se avanza en el tema. La teoría sobre el modo de sustentar, evaluar y convencer en torno a un tema, se ha convertido en un elemento necesario para el desarrollo de esta disciplina del pensamiento. A continuación, se presenta un paseo por las principales teorías filosóficas que han contribuido en la caracterización de la competencia argumentativa desde la dialéctica y la retórica de la edad antigua, la nueva dialéctica y la escolástica en la edad media, y los principios hermenéuticos de la edad moderna y contemporánea.

2.2.4.1 Filosofía Antigua

Desde tiempos antiguos los grandes pensadores ya se plantearon el sentido de la argumentación dentro de la estructura dialógica en la que el ser humano se desarrolla. La referencia principal ha sido el pensamiento clásico que desde tiempos antiguos ha inspirado en el individuo el interés por el

desarrollo del sentido de la argumentación como una competencia o cualidad indispensable para el ejercicio de la razón. Los antiguos –sofistas, Platón, Aristóteles, escépticos, etc.– habían prestado considerable atención a la cuestión de la naturaleza de los argumentos y de su validez o falta de validez. Algunos de los argumentos estudiados eran de carácter lógico-formal, pero muchos no encajaban plenamente dentro de la lógica.

Desde los presocráticos hasta los pensadores contemporáneos ninguna actividad como la filosofía presenta una mayor variedad de formas de argumentación. Si toda argumentación es un intento por fundamentar, justificar o dar sustento o plausibilidad a una cierta visión de las cosas, una perspectiva o una consideración a la pregunta que debemos formular es qué significa fundamentar algo. Ante la crisis de la fundamentación en sentido moderno y el fracaso de la empresa racionalista, los filósofos morales contemporáneos han retomado el espíritu aristotélico en su pretensión de explicar los presupuestos contenidos en el lenguaje moral.

Los presocráticos argumentaban en textos poéticos, Platón lo hacía mediante diálogos, y Aristóteles en la forma de tratados. El estilo argumentativo aristotélico de alguna manera quedó durante el medioevo y la modernidad como la forma canónica de la argumentación, pero autores como Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger encontraron su propia manera de expresarse mediante aforismos o textos literarios. De esta manera se piensa

que hay una variedad de formas de argumentación filosófica y que ningún estilo debería pretender primacía por sobre los otros.

El procedimiento de Aristóteles fue reconocido; mientras en los analíticos trató primariamente de argumentos de tipo estrictamente lógico, en los tópicos y en la retórica trató de los argumentos llamados dialécticos o argumentos meramente probables, lo que Aristóteles llamaba pruebas dialécticas por medio de las cuales se intenta refutar al adversario o convencerlo de la verdad de la opinión mantenida por el argumentador y como razonamiento o pseudo-razonamiento encaminado ante todo al convencimiento o la persuasión, es decir, razonamientos a partir de opiniones generalmente aceptadas. Ya en la modernidad muchos autores han aceptado esta división u otra similar. Por lo tanto "los argumentos cumplen con tres funciones primordiales: sustentar. Encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea. Convencer auditorios de la justeza de una opinión o tesis...Evaluar, permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor" (De Zubiría, J. 2006)

La lógica formal constituye una de las piezas maestras del estagirita así como se ve enraizada en el hecho argumentativo del que los individuos hacen uso para el planteamiento de sus teorías. Es importante destacar que la argumentación representa una manera lógica de estructurar el

pensamiento, tal como se manifiesta dentro de un marco ordenado, bien sea a través de una lógica inductiva o deductiva.

2.2.4.2 Filosofía Medieval

Suele llamarse así al tiempo que se extiende desde fines de la antigüedad con la ruina del imperio romano de occidente hasta la caída de Constantinopla o los comienzos de la llamada reforma. Sin embargo, el pensar filosófico de este periodo depende en gran estilo del pensar de los padres de la iglesia, enmarcado dentro de un tiempo llamado patrística como un periodo dominado por el espíritu del cristianismo considerando así, que el pensar de este tiempo no fue pura filosofía sin presupuestos de otro género, sino religión. Es considerado quizá la época más conflictiva u oscura de la historia tal como la señalan algunos historiadores, así como el momento más doctrinal del individuo en el que el pensamiento estaba condicionado por los lineamientos de los padres de la iglesia quienes poseían el saber absoluto.
Por este motivo el ejercicio de la argumentación estaba condicionado por la doctrina y todo aquello que se divulgara fuera de ella habría de ser considerada una herejía.

> Era doctrina constante que el hombre debía seguir su consciencia personal en cuanto sea errónea: ya que en la patrística se había sostenido esta doctrina. En la cuestión de si un creyente que,

> conociendo mejor la cosa, no puede asentir a la orden de un superior debe someterse a un castigo disciplinario, tal como manifestó Inocencio III "todo lo que no se ajusta a la convicción es pecado (Rom. 14, 23)" (Hirschberger, J. 1973)

Durante aproximadamente X siglos fueron varios los problemas que se trataron en torno a las diversas tendencias del pensamiento que se iban dando en el periodo medieval, tal es el caso de la patrística con el problema central de la fe y la ciencia y de uno de sus más grandes exponentes como fue San Agustín quien basó su argumento en el (credo, ut intelligam) "creo para poder entender", quien también buscó conciliar y que no solo se hablara con la autoridad de las sagradas escrituras, sino también basados en la universal razón humana (ratio). La Escolástica que era la base de las escuelas medievales era la enseñanza de las llamadas artes liberales quienes se dividían en trivium (gramática, dialéctica y retórica) y el quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía). En este periodo se da un auge y desarrollo del ejercicio de la razón de manera más libre y espontáneo aunque aun sometido por la doctrina de la iglesia, la organización de la enseñanza en las escuelas superiores comprendían la lectio y la disputatio, que correspondían al sistema actual de clases conformado por ejercicios prácticos o seminarios.

> El método que entonces se seguía estaba marcadamente inspirado por la idea de autoridad, es decir, seguía la Biblia, las decisiones del magisterio eclesiástico y los dichos de grandes pensadores, teólogos

> y filósofos...había que comenzar a pensar...y se hacia uso marcadamente de la lógica formal, sobre todo por medio de silogismos. Precisamente por eso se gustaba la discusión y la dialéctica (Hirschberger, J. 1973)

El complejo entre teología y filosofía que en la escolástica encontró su máxima expresión, dio como resultado el lema de San Anselmo, el llamado fides quaerens intellectum, es decir, el ejercicio de la fe y la razón en conjunto y articulado para llegar al argumento, convincente y lógico. Pero también en la filosofía de San Anselmo encontramos una muestra de la argumentación desde su argumento ontológico en el que manifiesta "Dios es aquello de lo cual nada más grande puede ser pensado". Puede decirse por tanto que en la época medieval el ejercicio de la retórica y la argumentación lógica dieron origen al estudio de grandes problemas como fueron los universales, la creación y la relación entre fe y razón.

2.2.4.3 Filosofía moderna y contemporánea

El proceso de transmisión de información por medio de la argumentación se completa cuando un hablante entiende que el mensaje verbal es un texto discursivo en el cual los argumentos aducen a favor o en contra de una opinión y cuando él o ella evalúan la función de justificación o refutación de los argumentos. Pero, si bien es cierto que con enorme

frecuencia los individuos tienen que recurrir a argumentos, es importante tomar en cuenta lo siguiente:

> Nosotros somos seres que participamos esencialmente de la práctica de dar y exigir razones...en la medida que utilizamos conceptos que obedecen a reglas semánticas y siguen las normas del pensamiento deductivo nos movemos, como dice Sellars, en el espacio de las razones, en la esfera donde cuentan las razones. (Habermas, 2002)

El interés por la madurez ha conducido a Habermas (2002) hasta el lenguaje, porque es en la estructura del lenguaje donde el interés se enfrenta a un consejo general y espontáneo. Es, pues, en la competencia lingüística donde se halla la condición necesaria y suficiente de la racionalidad humana. En este sentido, la relación intersubjetiva no es sólo un momento de la comprobación de la relación si no que es, propiamente, el momento en que esa razón se constituye. Puesto que la comunicación intersubjetiva tiende hacia el entendimiento, Habermas (2002) se propone investigar las condiciones universales que hacen posible ese entendimiento; le interesa, pues, caracterizar lo que él llama situación ideal del habla, que es la situación que busca dar un sentido a expresiones propias del poder social y que confiere la libertad al individuo en el intercambio de argumentos.

Es por esta razón que de este modo se descubre que el mejor argumento es aquel que nadie impone, pero que se impone a todos. Esta situación ideal es la que cada hablante debe pre-suponer, en un acto de

idealización de la acción comunicativa. Se trata, Evidentemente, de un proceso sin fin, que tiende a crear mecanismos de racionalización y, por tanto, mecanismos de racionalidad social. De aquí se explican algunas reglas de la argumentación

> Las reglas de la lógica, de la geometría y de la aritmética, las reglas de la medición de fenómenos físicos, las reglas gramaticales y del lenguaje sirven para la creación y la ordenación sintáctica de constructos simbólicos. Estas reglas son constitutivas para las prácticas correspondientes. En tanto que esas prácticas no se refieren a nada externo a la propia praxis, las vulneraciones de la regla sólo tienen consecuencias intrínsecas. (Habermas, 2002)

2.2.3 Enseñanza de la Filosofía

En el campo de la enseñanza de la filosofía, algunos autores clásicos, entre los que se puede destacar a Kant, habían establecido la necesidad de no enseñar filosofía de acuerdo a las concepciones teóricas del pensamiento de un autor o corriente, sino a filosofar. Este planteamiento no indica el descarte de la función propia de las teorías filosóficas, sino una cualidad práctica, que hace del mismo hecho de estudiar una filosofía, interiorizar una manera de pensar e impulsar la búsqueda de la verdad. Así, el criterio platónico con el que se define la filosofía como "amor a la sabiduría", como

una actitud más que un pensamiento, se demuestra en su más libre expresión.

Asumiendo estos criterios sobre la posibilidad de enseñar filosofía, Savater, F. (2003) explica que considera la existencia de tres niveles de entendimiento humano, en los que se inscribe la enseñanza general y la enseñanza de la filosofía. Estos niveles los denomina: a) la información, b) el conocimiento y c) la sabiduría. La información se refiere a la simple presentación de los hechos. El conocimiento es la reflexión sobre los hechos y su conveniente análisis y ordenamiento metódico. Y la sabiduría, por su parte, es la que vincula el conocimiento con los valores, para "establecer como vivir mejor de acuerdo a lo que sabemos" (Savater, F. 2003).

> Creo que la ciencia se mueve entre el nivel *a)* y *b)* de conocimiento, mientras que la filosofía opera entre el *b)* y el *c)* . De modo que no hay información propiamente filosófica, pero si puede haber conocimiento filosófico y nos gustaría llegar a que hubiese también sabiduría filosófica. ¿Es posible llegar a tal cosa? Sobre todo: ¿se puede enseñar tal cosa?

Un estilo educativo, se basaría en la observación y la abstracción de las ideas sobre la realidad observada, más o menos verificable y demostrable objetivamente, a través de la construcción de experiencias para tal fin. Por ejemplo, se basaría en la asimilación de las teorías y los métodos, experimentación, control de variables, problemas de investigación científica, análisis cuantitativo y estadístico de la realidad.

La enseñanza de la filosofía exigiría, por su parte, verificar el contenido científico y filosófico existente, el conocimiento abstraído, para establecer el conjunto de relaciones que se pueden tener entre ellos y la realidad. Así por ejemplo, el estudiante de filosofía no sólo tendría que conocer, explicar y comprender la realidad desde diferentes postulados teóricos, sino además asimilar un conjunto de habilidades adecuadas para la discusión y reflexión de esos contenidos de manera lógica, coherente y única, de acuerdo a las posibilidades que la realidad le presenta en determinado momento y lugar. Habilidades que en el orden a la complejidad con la que se presentan se convierten en un conjunto de competencias propias del filosofar o competencias filosóficas, con posibilidades de ser formadas y desarrolladas a través de estrategias pedagógicas.

Enseñar filosofía indica el desarrollo de una actitud del pensamiento en el que se espera que el alumno se abra constantemente a un análisis de la realidad, siguiendo los lineamientos de la coherencia lógica y la argumentación creativa. En este sentido, la enseñanza de la filosofía no sólo ha sido evaluada como un fin en si misma, para generar filósofos de profesión, sino además, en los últimos años se ha relacionado íntimamente con el desarrollo de facultades intelectuales. Algunos filósofos, como Lipman, M (1998), Caldera, T. (1997) Mayz, E. (1998) expresan la necesidad de vincular los contenidos filosóficos con la formación de habilidades intelectuales.

Caldera, T. (1997) expone el estilo filosófico como una fuente para el desarrollo de la habilidades cognitivas, orientada a formar intelectualmente a través de la práctica de pensar inteligentemente. Aquí, la filosofía es un campo abierto, libre de incorrecciones conceptuales, propias de los pensamientos prácticos, que puede percibir el talante único y personal, al tiempo que corrige y evalúa la forma de presentar estos pensamientos. Así por ejemplo, expone Caldera, T. (1997) "la filosofía constituye el núcleo íntimo de la educación general por ser el saber fundamental. Y es el saber fundamental porque –sin redundancia– es el saber de los fundamentos"

A través de una amplia disertación Caldera, T (1997) expone: así como se entiende en la educación, que la enseñanza de la gramática y la lógica son elementos fundamentales para el desarrollo del conocimiento, la filosofía es la única disciplina realmente fundamental en cuanto que ella contiene las nociones primarias que reproducen el camino para llegar a las ciencias especializadas. Si el deseo del sistema educativo es establecer una verdadera base para la formación intelectual, y su aplicación en la participación del individuo en el desarrollo de las ciencias especializadas, es necesaria la enseñanza de la filosofía como fuente principal para la asimilación de las habilidades cognitivas verdaderamente fundamentales en ese ejercicio intelectual especializado.

Por otro lado, Lipman M. (1998) establece una didáctica de la filosofía basada en la resolución de problemas de características y cualidades

filosóficas, vinculada a situaciones cotidianas, con el desarrollo de una pedagogía interactiva llamada Filosofía para Niños. El objetivo de este trabajo parte de la reflexión sobre el bajo desempeño de los estudiantes universitarios en generar mejores resultados en materias como lógica y filosofía, orientado al desarrollo de actitudes para la formación de un pensamiento lógico y creativo. Así, por ejemplo, expone Lipman, M. (1998) que el objetivo principal de su programa es "ayudar a los niños a aprender a pensar por si mismos" (Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. 1998) a y través de estrategias didácticas atractivas, cargadas de elementos cotidianos con las características propias de un discurso de estilo filosófico, plateando los mismos problemas y métodos.

> ...el propósito básico de cada libro en el programa... es proporcionar... los medios para prestar atención a sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas. [...] a través del descubrimiento del pensamiento regido por reglas y mediante ejemplos de la diversidad de tipos de pensamiento no formales. Las reglas lógicas no se presentan simplemente para que el lector las aprenda: en lugar de eso, los libros proporcionan ejemplos de las reglas y de las técnicas de indagación de tal forma que se anima a los lectores a utilizar esas reglas por su cuenta. (Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. 1998)

Enseñar filosofía, para los fines y propósitos de esta investigación, se inscribe propiamente en el desarrollo de una serie de competencias intelectuales, entre las que se destaca la competencia argumentativa. Es decir, el conjunto de habilidades y destrezas para argumentar como acciones

del pensamiento propia del filósofo en tanto que intenta comprender la realidad y expresar esa comprensión en términos de comunicar de mejor manera su pensamiento, sustentando, convenciendo y evaluando (*funciones de la argumentación, De Zubiría, 2006*) de manera lógica y creativa sus propios aportes como herramienta fundamental en su búsqueda de la verdad. En consecuencia, La enseñanza de la filosofía proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo de un estilo educativo propio, capaz de ser utilizado como complemento en la formación de otras áreas del saber, utilizando contenidos y textos filosóficos en el desarrollo de las competencias complementarias, fundamentales para el ejercicio profesional especializado.

2.2.4 La argumentación en la filosofía

Es posible decir que ninguna actividad como la filosofía presenta una mayor variedad de formas de argumentación. Los presocráticos argumentaban en textos poéticos, Platón lo hacía mediante diálogos, y Aristóteles en la forma de tratados. El estilo argumentativo aristotélico e alguna manera quedó durante la Edad Media y la modernidad como la forma canónica de la argumentación, pero autores como Nietzsche, Wittgenstein o Heidegger encontraron su propia manera de expresarse mediante aforismos o textos literarios. Hay una variedad de formas de argumentación filosófica tal

y como lo expone Quintana P. (2003) que ningún estilo debería pretender primacía por sobre los otros. Spinoza, Carnal y Quine argumentaban de manera geométrica; Russell y Moore lo hacían circunnavegando elegantemente los problemas como un viejo velero victoriano; Ortega y Gassett y Savater son ensayistas de fina pluma que escriben con la finalidad de ser leídos y comprendidos como una literatura para la visa basada en fundamentos filosóficos.

De tal manera este pluralismo no significa que toda argumentación sea igualmente válida. Hay diversos estilos de argumentación, pero sin duda hay buenos y malos argumentos. Habrá que efectuar la pregunta sobre si hay algo que tienen en común los diversos estilos de argumentación válida. En general, se sospecha que toda argumentación es un intento por fundamentar, justificar, o dar sustento y plausibilidad a una cierta visión de las cosas, una perspectiva o una consideración.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En toda investigación es importante que los hechos y las relaciones que establecen los resultados obtenidos, tengan un grado de exactitud y confiabilidad bastante amplio. Por ello, es importante definir claramente la metodología empleada para dichos fines. A continuación se presentarán y explicarán los elementos constitutivos de la metodología empleada en esta investigación, a saber: el diseño y tipo de investigación, el método de investigación, las interrogantes del estudio, la población y la muestra, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento de la información.

3.1 Paradigma que orienta la investigación

Según su naturaleza, la presente investigación, se define como interpretativa, porque permite "obtener una profundidad de los datos, de la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas". (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P 1998 p.18). Esta investigación tiene como finalidad proponer un conjunto

de estrategias docentes para contribuir con la superación del bajo desempeño en el desarrollo de competencias, suscitado en las instituciones de educación superior. Especialmente en el desarrollo de la competencia argumentativa, prevista como un conjunto de habilidades fundamentales para el desarrollo futuro de competencias más complejas. En este sentido se postula la enseñanza de la actitud filosofía como posible fuente de contenido y experiencias para el desarrollo de esta habilidad.

3.2 Tipo de investigación

Según se determine el tipo de investigación se encamina mejor la estrategia a utilizar. De acuerdo a esto, Arias, F. (2006) propone la clasificación de una investigación es tres aspectos: según el nivel, el diseño y el propósito. Clasificación no excluyente, donde un estudio puede situarse en más de una clase, haciendo más claro el camino a seguir por el mismo.

3.2.1 Nivel de la investigación

El nivel de esta investigación es de carácter explicativo, proponiendo el desarrollo de una propuesta docente a través de la investigación documental ex-post facto de las diferentes interrogantes del estudio, en la medida que estas se van resolviendo. Arias, F. (2006) expone que "el nivel

de la investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un objeto o fenómeno" (p.45). En este sentido, la presente investigación se limitará a resolución de las interrogantes presentadas a través de la exploración documental de las teorías pedagógicas y filosóficas que comprenden la formación basada en competencias, el desarrollo de la competencia argumentativa y la enseñanza de la filosofía, para determinar las causas y exponer una estrategia a partir de ellas.

3.2.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación indica "la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado" (Arias, F. 2006, p. 30). Según el diseño este estudio representa una investigación de carácter documental con una propuesta factible que consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de un proyecto de tipo operativo viable de ser aplicada en el aula y fuera de ella.

Los datos fundamentales para el desarrollo de esta investigación se obtendrán a través de la recolección de información en fuentes monográficas sobre tres ejes principales: formación basada en el desarrollo de

competencias, el desarrollo de la competencia argumentativa y la enseñanza de la filosofía.

3.3 Población

La población de esta investigación la conforman los estudiantes y profesores de materias humanísticas y a los estudiantes universitarios de carreras tanto científicas como humanísticas, en especial los primeros 2 años o ciclo básico. Este sector del universo total de estudiantes universitarios se ubican la mayor necesidad de desarrollo de competencias argumentativas a través de herramientas reflexivas como la filosofía. Los docentes de las materias humanísticas son los encargados de la transmisión del talante reflexivo que deben llevar los profesionales en sus distintas áreas. Los estudiantes universitarios en general, muestran una mayor necesidad en el desarrollo de la competencia argumentativa, como habilidad cognitiva y comunicativa para el desarrollo de competencias más complejas y específicas durante el resto de su carrera universitaria, o al momento de ingresar en el campo laboral.

Capitulo IV

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

El Taller como estrategia pedagógica para el desarrollo de la habilidad argumentativa a través del análisis de situaciones filosóficas.

Orlando J. Briceño

Eduardo Luque

ELABORADO COMO PROPUESTA

DE TRABAJO ESPECIAL DE GRADO

Caracas, 15 de enero de 2008

DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Competencia a Desarrollar

Al finalizar el taller el alumno podría reconocer, analizar e intervenir en situaciones argumentativas demostrando una aplicación comprensiva de las funciones, elementos, tipologías y reglas que componen un argumento. Y así, Intervenir, recrear y evaluar situaciones argumentativas como habilidad para el desarrollo de una mejor asimilación y generación de ideas sobre acciones y conocimientos que ofrecen y demandan la vida personal, académica y profesional.

Objetivo General

Reconocer, analizar e intervenir en situaciones argumentativas demostrando una aplicación comprensiva de las funciones, elementos, tipologías y reglas que componen un argumento.

Objetivos Específicos

1.Reconocer la importancia de la habilidad para argumentar.

2.Identificar los elementos que facilitan la argumentación.

3.Reconocer situaciones argumentativas frente a otro tipo de situaciones.

4.Identificar las partes que conforman una situación argumentativa.

5.Diferenciar un argumento de una opinión.

6.Clasificar los argumentos según su tipología.

7.Identificar el uso de reglas en las situaciones argumentativas

8.Evaluar la validez y la estructura de una situación argumentativa

9.Producir argumentos válidos ante diferentes situaciones.

El logro de estos objetivos y el consecuente el desarrollo de la competencia argumentativa se propone sobre la participación en un ciclo de talleres referidos a la comprensión y análisis de situaciones argumentativas inspiradas en contenidos filosóficos extraídos de textos de autores originales, interpretes, adaptados con el fin de facilitar la asimilación de la estructura argumentativa

Secuencia Didáctica

El desarrollo de la competencia argumentativa se estructura en la siguiente secuencia didáctica que comprende la precisión de conceptos primarios y la práctica de ciertas habilidades cónsonas con la competencia argumentativa.

La secuencia didáctica está distribuida en tres fases, cada una compuestas por uno o varios talleres, fundamentados en el análisis de situaciones argumentativas a partir de textos y situaciones filosóficas sobre temas cotidianos como la vida, la libertad, el amor, la existencia, la religión, la política y la existencia de Dios, entre otros.

El desarrollo de cada tema con el grupo se ofrece a través de diferentes elementos didácticos, que facilitan la comprensión y el sentido de estos temas, como: adaptación de texto, diálogos, imágenes, caricaturas, mapas conceptuales, mapas mentales, gráficos o esquemas.

Fase Inicial o Fase Uno: Talleres de Motivación y Diagnóstico

El propósito de esta fase es ofrecer una reflexión sobre la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa en la vida personal, académica y profesional, a partir de la teoría sobre la formación basada en competencias y el desarrollo de la competencia argumentativa específicamente. Además busca descubrir el nivel de comprensión de las habilidades asimiladas durante la educación formal sobre los mecanismos para argumentar, como habilidad del pensamiento adscrita al desarrollo del lenguaje.

A partir de estos criterios se propone el análisis de situaciones argumentativas inspiradas en textos y situaciones de carácter filosófico, como una forma significativa de comprender los lineamientos que ensamblan y generan las situaciones argumentativas. La actividad se orienta a la producción de comentarios orales y escritos que revelen competencias

argumentativas partiendo de realidades y problemas personales, académicos y profesionales.

En este apartado, el objetivo del facilitador es dar a conocer al alumno la importancia que tiene la elaboración del taller propuesto, para su aplicación en el desarrollo personal, académico y laboral, considerando los intereses e inquietudes planteadas por los participantes.

El objetivo de esta fase dentro de la secuencia didáctica es fomentar la asimilación de los conocimientos y habilidades necesarias en torno a conocimientos, habilidades y motivaciones previas. Se pretende que todo participante del taller maneja de alguna forma la habilidad de argumentar. Así como existen talleres para *"aprender a decir no", "preguntar" e "investigar"*, entre otros, planteamos un taller con el objetivo de aprender a argumentar en el marco de la formación basada en el desarrollo de competencias.

La fase inicial se propone desarrollarla en un solo taller de motivación y diagnóstico, aunque puede variar de acuerdo a las exigencias del grupo, el tiempo disponible y las consideraciones del facilitador. El taller propuesto es el siguiente:

1. ¿Para qué argumentamos? (ver especificaciones más adelante)

Fase de desarrollo o Fase Dos: Talleres de desempeño

El objetivo es la consolidación de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes específicos que componen la realización eficiente de un argumento según la teoría conocida y adaptada por los facilitadotes, en la presente propuesta las funciones, características, tipologías y reglamentación usadas provienen de una adaptación de la investigación desarrollada por De Zubiría, J. (2006) titulada *Las* competencias argumentativas, la visión desde la educación. Al tiempo que se vincula al talante propio de los temas manejados desde una perspectiva filosófica, más práctica que teórica, proporcionando la una base significativa para el desarrollo de las habilidades y destrezas propias de la argumentación, partiendo del enriquecimiento del valor de la búsqueda, la indagación, el diálogo, la discusión, la crítica, la creación, y el análisis de los temas planteados.

La estrategia de trabajo, fundamentada en el análisis y evaluación de los ejercicios propuestos en cada taller, permitirá al participante desarrollar nuevos conocimientos y habilidades mediante la aplicación de instrucciones específicas que dan más importancia al procedimiento o contenido aplicado

que al contenido en si mismo. Aunque el objetivo de cada taller se propone de manera indistinta, en esta fase el objetivo general del facilitador es que el participante logre un conocimiento amplio de su esquema mental de habilidades sobre las destrezas propuestas, para luego motivar el inicio de un proceso de modificación continua, enriqueciéndolos con los nuevos conocimientos cuando sea necesario y de la manera más conveniente.

En este sentido se han dispuesto cuatro talleres, planteando sistemáticamente los contenidos expuestos en la teoría, bajo criterios de menor a mayor complejidad y complementariedad. Sin embargo, queda a criterio del facilitador la presentación del taller en el orden que considere conveniente, y la cantidad que considere según su comprensión y simplificación de los contenidos teóricos propuestos como fundamentales, o si en el transcurso del tiempo cualquier otra teoría aporta nuevos mecanismos de comprensión y asimilación sobre la competencia argumentativa. Según sus objetivos y contenidos los talleres propuestos son los siguientes:

2. ¿Qué es argumentar?
3. ¿Opinamos o Argumentamos?
4. ¿Cómo argumentamos?
5. ¿La argumentación da para todo?

Fase de Evaluación o Fase Tres. Talleres de Revisión y Creatividad

En esta fase el participante se dedicará a la evaluación de la estructura de los argumentos propuestos, utilizando como criterios los elementos asimilados en los talleres anteriores. Al mismo tiempo se le invitará a la reorganización y reelaboración de argumentos a través de diferentes actividades. El objetivo es que pueda reconocer estas estructuras, invadirlas y organizarlas para distribuirlas de manera libre, sea interviniendo o complementando un argumento, para luego desarrollarlo de manera libre, sin dejar a un lado la validez del mismo

En este sentido esta fase se dedicará a la proposición de diferentes experiencias que puedan generar dos procesos fundamentales: por un lado el análisis de los argumentos y la revisión de su validez, y por otro, la misma actividad de argumentar no sólo en este tema sino en otros, tanto en lo individual como en lo colectivo, utilizando como fuente la problematización de diferentes aspectos de la vida que compartan la emotividad e intencionalidad de los participantes. El objetivo final de esta fase es la producción de argumentos, utilizando diferentes mecanismos de exposición escrita, como

los mapas conceptuales, el ensayo escrito, esquemas y gráficos, que puedan ser presentados de forma oral en algunos casos. Al igual que la fase anterior se compone varios talleres, considerados de acuerdo ya no al contenido, sino a la complejidad en la que se desea el desarrollo de la competencia. En el primer taller, se espera el análisis de argumentos ya desarrollados, y el segundo taller el desarrollo de argumentos de acuerdo a los criterios expuestos.

6. El Juego de los argumentos

La orientación para distribuir los contenidos de esta manera se vincula al uso de la teoría, más que como un contenido formal a aprender sobre la validez de los argumentos, representan una serie de reglas con fines precisos en su aplicación, y no en su aprehensión. Por esta razón, lo que la teoría sobre el juego puede aportar al aprendizaje de una competencia está en que los contenidos teóricos del mismo, reglamentados formalmente para darle orden y producción a la acción del mismo, es igual que lo que hace la teoría con cualquier aspecto de la vida a ser considerado un aprendizaje bajo el esquema de la formación basada en el desarrollo de competencias.

Contenido de los Talleres

Los contenidos teóricos fundamentales de cada uno de los talleres están dirigidos por los objetivos específicos que se plantean alcanzar. Sin embargo, partiendo del principio de dar mayor importancia al desarrollo de la habilidad que a la aprehensión de conceptos, estos contenidos prácticos se exponen a través de la adaptación de textos de autores, intérpretes y hechos filosóficos, denominados contenidos secundarios

Estos contenidos secundarios, se determinan bajo tres criterios fundamentales que faciliten el proceso de desarrollo de la competencia argumentativa:

- ***visualización,*** que implica el reconocimiento de una estructura argumentativa válida según los contenidos planteados en la teoría sobre esta competencia;
- ***motivación***, que implica el desarrollo de un tema coloquial y atractivo que invite a la discusión libre y personalizada, sin ninguna restricción más que el uso de la reglas de coherencia lógica y semántica, y gradualmente de la normativa teórica sobre la habilidad de argumentar;
- ***transversalidad***, que nos indicará si el contenido planteado realmente promueve el valor de discutir sobre el tema, y la importancia, e incluso necesidad de plantearse argumentos sobre el mismo, y otros como

valorar la posición del otro, la búsqueda de la verdad, la investigación, planteados en los contenidos actitudinales.

El objetivo de ubicar de esta manera los contenidos filosóficos es lograr una mayor apertura del participante no sólo en la asimilación de reglas formales sobre la argumentación, sino en la participación activa en el desarrollo de los ejercicios propuestos.

Al finalizar el taller el participante deberá haber desarrollado los siguientes contenidos distribuidos de la siguiente manera

FASE	TALLERES	CONTENIDOS		
		Conceptuales	**Procedimentales**	**Actitudinales**
UNO	1. ¿Para qué argumentamos?	La Competencia Argumentativa La filosofía como habilidad del pensamiento	1. Describir la importancia que tiene de el desarrollo de la competencia argumentativa 2. Describir los elementos personales que acercan y alejan del desarrollo de competencias argumentativas	1. Valorar y reconocer que las demandas sociales ameritan sujetos con un alto dominio de competencias académicas y profesionales. 2. Valorar el uso de las habilidades y destrezas argumentativas como una competencia para el desempeño personal, académico y laboral. 3. Reconocer el uso del argumento como una fuente de superación personal, académica y laboral. 4. Valorar el argumento como una forma de expresión que posee una estructura y sentido. 5. Reconocer y valorar la planificación de situaciones personales, académicas y profesionales usando argumentos.
DOS	2. ¿Qué es argumentar?	La situación argumentativa y sus características. Estructura y elementos que componen un argumento	3. Reconocimiento de situaciones argumentativas.	
	3. ¿Opinamos o Argumentamos?	Características de la opinión frente a la argumentación Elementos semánticos que separan los argumentos de las opiniones.		
	4. ¿Cómo argumentamos?	Tipos de Argumentos	4. Uso de diferentes tipos de argumentos.	
	5. ¿Argumentar da para todo?	Reglas de la argumentación	5. Evaluación de situaciones argumentativas.	

T R E S	6. El juego de los argumentos	Estructura de los argumentos Tipos de argumento Reglas de la argumentación	6. Análisis e intervención de situaciones argumentativas 7. Manipulación y manejo normas para la elaboración argumentaciones válidas.	

A continuación se presenta un cuadro resumen de esta sección donde se distribuirá la información correspondiente a las diferentes fases y la distribución de los talleres propuestos, los objetivos específicos y el contenido ha desarrollar.

Fase	Taller	Objetivos	Contenido
F A S E U N O	1. ¿Para qué argumentamos?	1. Reconocer la importancia de la habilidad para argumentar. 2. Identificar los elementos conocidos que facilitan la argumentación.	• La competencia Argumentativa • La filosofía como habilidad del pensamiento.
F A S E D O S	2. ¿Qué es argumentar?	3. Reconocer una situación argumentativa frente a otro tipo de situaciones. 4. Identificar las partes que conforman una situación argumentativa	• La situación argumentativa • Características de los argumentos. • Partes que componen los argumentos: tesis y argumentos
	3. ¿Opinamos o Argumentamos?	5. Diferenciar una situación argumentativa frente a una opinión.	• Características de la opinión frente a la argumentación • Elementos semánticos que separan los argumentos de las opiniones.

	4. ¿Cómo argumentamos?	6. Clasificar las situaciones argumentativas según su tipo.	• Tipos de Argumentos causales empíricos deductivos analógicos de autoridad
	5. ¿Argumentar da para todo?	7. Identificar el uso de reglas en las situaciones argumentativas	• Reglas de la argumentación el paso previo sobre las falacias la completud sobre las definiciones la coherencia la verificación
FASE TRES	6. El juego de los argumentos	8. Evaluar la valides y la estructura de una situación argumentativa 9. Producir argumentos validos ante diferentes situaciones.	• Estructura de los argumentos • Tipos de argumento • Reglas de la argumentación

Estructura de los Talleres

La estructura interna propuesta para cada taller sigue un orden estricto acorde a los mecanismos tradicionales, subdividiendo lo talleres en *sesiones* y estas en tres momentos didácticos: *inicio, desarrollo, y cierre.* Al mismo tiempo cada momento se desarrolla a través de estrategias didácticas, las cuales están clasificadas en tres tipos: *estrategias de presentación, interacción y trabajo personal.*

Sesiones y Tiempo

Una sesión es un lapso de tiempo de 90 o 45 minutos donde se espera el desarrollo de uno o varios temas acordes a uno o varios objetivos específicos. Cada taller está dividido por sesiones, y la cantidad de sesiones está sujeta al criterio de complejidad de los objetivos y los contenidos previstos en ellos. A su vez cada sesión se organiza en momentos didácticas donde se espera la distribución de las actividades propuestas en los ejercicios.

Momento Didáctico

1. **Inicio:** este momento didáctico contempla la presentación y motivación del trabajo a realizar durante la sesión. Aunque está más vinculada a las estrategias de presentación, el objetivo de este momento es motivar e introducir a los participantes a la actividad a desarrollar. Se intenta responder en mayor medida al ¿qué? y al ¿para qué?
2. **Desarrollo:** en este punto se espera comenzar el desarrollo de la competencia a través de los ejercicios propuestos para tal fin. Es importante que durante este momento los alumnos puedan encontrar la evaluación formativa necesaria para ir conociendo y corrigiendo los

errores cometidos. Se pretende dar respuesta al ¿como? y al ¿por qué?

3. **Cierre:** este momento comprende aquellas actividades que puedan servir para concluir la sesión, evaluar y realizar una metacognición de lo aprendido. El objetivo es que se pueda no sólo referir a la promoción del participante, sino además se puedan realizar actividades que ayuden en la vinculación de lo aprendido a diferentes situaciones. Se intentará repasar las preguntas anteriores, evaluar su conformidad e introducir al participante al responder al ¿y ahora qué?

Tipos de Estrategias

- **Presentación (P):** este conjunto de estrategias representan todos las situaciones o actividades en los que se deben establecer determinados lineamientos teóricos/prácticos sobre la teoría argumentativa, o en los que se espera la motivación de una actividad. Estas situaciones tienen por objeto dar a conocer un tipo de información específica a través de la dirección del docente y están relacionadas con a motivación para el desarrollo de otras actividades.
- **Interacción (I):** intuyen todas aquellas situaciones donde los participantes intercambian información entre si y con el docente. Este

tipo de actividades tienen el objeto de dirigir una discusión entre los participantes con el fin de consolidar información, evaluar y coevaluar el trabajo realizado. Estas actividades se realizan en conjunto y las respuestas obtenidas deberán manifestar el producto de una discertasión grupal de los participantes.

- **Trabajo personal (TP):** comprende todas aquellas situaciones y actividades donde el alumno responde de manera personal a una serie análisis de textos, casos que orientan preguntas relacionadas con la situación planteada. Estas actividades tienen el objeto de elaborar una serie de ejercicios que midan la comprensión y aplicación de lo aprendido. Estos ejercicios se deben realizar de manera concreta y personal para su revisión posterior, ya sea grupal o individual según el objetivo del docente en el momento correspondiente.

Así por ejemplo, cualquiera que sea el tipo de estrategia propuesta (presentación, interacción o trabajo personal) deberá tener como objeto cumplir lo planteado por el momento didáctico correspondiente. Estas estrategias, según su tipología, no sigue un orden estricto, y se pueden usar indistintamente.

Se propone el uso de estrategias de presentación, tanto para el inicio, el desarrollo o el cierre, al igual que las otras. Sin embargo, no es recomendable utilizar siempre el mismo tipo de estrategia para los tres momentos de un taller, o la misma estrategia para un momento determinado en todos los talleres, puesto que esto supondría una visión conductual del proceso. El docente que aplique el taller tendrá la disposición de variar la forma de trabajar la estructura propuesta bajo estos lineamientos, teniendo en cuanta las cualidades propias de la situación en la que se dé su presentación.

PROGRAMA DE TRABAJO

En general la actividad propuesta se distribuye en sesiones

F	TALLER	SESION	TEMA	ESTRATEGIAS	TIEMPO
UNO	¿Para qué argumentamos?	1	Importancia de la argumentación	Lluvia de ideas Ejercicios de discusión y debate	90
		2	Elementos conocidos que nos invitan a argentar Argumentación y temática del taller Situación del alumno frente a la argumentación	Ejercicios de comprensión Elaboración de Ensayo breve	90
DOS	¿Qué es argumentar?	3	La situación argumentativa Características de los argumentos.	Ejercicios de aplicación y comprensión	90
		4	Estructura de la argumentación	Lluvia de ideas Ejercicios de comprensión	90
	¿Opinamos o Argumentamos?	5	Características de la opinión frente a la argumentación Elementos semánticos que separan los argumentos de las	Ejercicios de clasificación y distinción	90

			opiniones.		
	¿Cómo argumentamos?	**6**	Argumentos Causales y empíricos	Preguntas y respuestas	**90**
		7	Argumentos analógicos, de autoridad y deductivos	Clasificación y definición de los argumentos a través del análisis	**90**
		8	Reconocimiento de Argumentos	Ejercicios de comprensión	**90**
	¿Argumentar da para todo?	**9**	Reglas de la Argumentación	Ejercicios de aplicación	**90**
		10	Uso de las reglas de la argumentación	Lluvia de ideas, ejercicios de aplicación	**90**
T R E S	El juego de los argumentos	**11**	Evaluación de argumentos	Creatividad argumentativa	**90**

TALLER 1

¿Para qué Argumentamos?

1.1. Objetivos

1. Reconocer la importancia de la habilidad para argumentar
2. Identificar los elementos conocidos que facilitan la argumentación

1.2. Tiempo

Dos sesiones de 90 ´ cada una

1.3. Recursos

Aula de clases, retroproyector, material bibliográfico, guía de trabajo, pizarrón, tiza y espacio suficiente para trabajar en grupos.

1.4. Materiales de apoyo

1.4.1. Lista de objetivos en lámina de acetato

1.4.2. Lectura La decisión de Oppenheimer en hoja de trabajo

1.4.3. Hoja de ejercicio 1 (La competencia Argumentativa)

1.4.4. Hoja de ejercicio 2 (Elementos semánticos de los argumentos)

1.4.5. Hoja de ejercicio 3 (La filosofía como habilidad del pensamiento)

1.5. Guía para el docente

Sesión 1

a. Distribuya la hoja de objetivos (1.1) con ayuda de una transparencia haga una introducción corta a la sesión, haciendo énfasis el propósito de este taller.

b. Distribuya la lectura "La decisión de Openheimer"(1.4.2) los participantes deberán realizar actividades individualmente. El texto la decisión de Oppenheimer (1.4.2) motiva sobre la necesidad de argumentar, así como el desarrollo de esta habilidad como una herramienta fundamental para:

- evaluar casos en su contexto de ejecución
- presentar nuevas propuestas
- cuestionar situaciones éticas.
- convencer sobre nuevas soluciones
- sustentar posturas más convincentes y convenientes

c. Se invita a una conferencia inicial sobre el tema "Para qué argumentamos" con ayuda de las transparencia en forma de mapa de concepto. Distribuya el texto de los contenidos esenciales de la conferencia cuando esta termine.

d. Distribuya la hoja de ejercicios (1.4.3). Pídales a los participantes que la resuelvan. Responda cualquier pregunta que surja entre ellos. Esté, de igual manera atento al tipo de dificultad que presenten (para mayor comprensión del ejercicio, haga uso de vocabulario técnico como dificultad para relacionar contenidos)

e. Intercambie preguntas y respuestas con los participantes, con el fin de ayudarles a ejercitar la competencia que se propone el ejercicio: relación, inferencia, ejemplificación. Haga preguntas divergentes y evaluativos que lleven al participante a fijar una posición argumentativa.

f. cierre esta primera sesión repasando brevemente cada uno de los objetivos planteados para ser alcanzados. Coloque nuevamente la transparencia y especifique la finalidad del taller así como también evaluar a través de un diagnóstico el nivel en el que se encuentran los participantes.

g. Analice la secuencia metodológica y cuide cumplir y respetar con la estrategia propuesta.

Sesión 1

Situación	Propósito	Recursos	Tiempo
Motivación	Incentivar a través de la discusión la importancia de la argumentación en la vida cotidiana	- Ejemplos del docente - Lectura: "La desición de Oppenheimer"	30´
Interacción	Compartir impresiones suscitadas dentro de la lectura	- Ejercicio 1 de la guía	30 ´
Evaluación	Suscitar la discusión entorno a los resultados	Hoja de respuesta	30´
Objetivo Terminal	Al finalizar esta sesión el alumno debe estar en la capacidad de reconocer los elementos característicos de la habilidad argumentativa que le hacen una competencia fundamental para el desarrollo de una adecuada vida profesional y académica.		

Sesión 2

a. Repase nuevamente a través de una transparencia los objetivos a ser alcanzados en este taller. Motive a través de la pregunta sobre los contenidos vistos en la sesión anterior

b. Organice a los participantes en grupos pequeños y controlables, para discutir respuestas de la hoja de trabajo. Esté atento al qué y al cómo argumentan según sus puntos de vista.

c. Entregue las otras hojas de ejercicios (1.4.4 y 1.4.5) y repita los pasos d, e y f antes señalados.

d. Cuide de respetar el tempo asignado para cada ejercicio, con el fin de cubrir toda la metodología indicada para la secuencia didáctica del taller.

e. Cierre la sesión repasando brevemente los objetivos, con ayuda de la transparencia. Insista en el tipo de competencia especificada en el taller y sobre todo su utilidad para ofrecer argumentos eficaces.

1.5.6. Analice la secuencia metodológica que se propone para este taller, recordando el tipo de estrategias recomendadas.

Sesión 2

Tiempo Total	Situación	Propósito	Recursos	T
90´	Motivación	Estimular desde las respuesta de la sesión pasada a seguir en el reconocimiento de una situación argumentativa	Hoja de respuestas	10´
	Diagnóstico	Que el alumno reconozca en la lectura ciertos elementos argumentativos	Preguntas del ejercicio 2	20´
	Interacción	Puntualizar elementos presentes en la lectura para determinarla como argumento	Hoja de respuesta Lluvia de ideas sobre las respuestas	30´
	Presentación	Definir lo que significa argumentar y el taller	Guía de trabajo Exposición oral por	

		como actividad para el desarrollo de la competencia argumentativa	parte del facilitador	10´
	Evaluación	Evaluar por medio de un ejercicio la aplicación de los conocimientos hasta ahora expuestos	Ejercicio 3 de la guía de trabajo	20´
Objetivo Terminal	Que el participante descubra la capacidad que tiene para elaborar y reconocer una situación argumentativa.			

Ejercicio 1

La decisión de Oppenheimer

J. Roberto Oppenheimer. (1904 - 1967) fue el primer director del Instituto de Investigación Nuclear de los Álamos, fundado en 1943 y presidente de la comisión oficial estadounidense que controlaba el desarrollo tecnológico de la energía nuclear con miras a aplicaciones militares. En esta posición, Oppenheimer se vio sumido en escrúpulos y conflictos con su quehacer científico. Un día tomó la decisión de frenar su participación en la carrera hacia la bomba de hidrógeno, según él la ciencia le confiere al hombre poder, más no ideas humanizantes que pudieran conservar la existencia. Su actitud lo hizo sospechoso de alta traición y fue sometido a un proceso judicial; pero seis meses de investigación condujeron a la conclusión de que no había cometido delito alguno. Desde entonces Oppenheimer rehusaba poner su ciencia al servicio de la destrucción potencial de seres humanos. Este hombre no basó su decisión en demostraciones matemáticas o en conclusiones sobre la política de la época, la salida que encontró a su situación era razonable pero no dejaba de ser discutible. Un notable científico que declaró en el proceso judicial se pronunció en contra, al otro extremo de la alternativa y dijo "no se trata de fabricar bombas de hidrógeno o no, ni de la posibilidad de que un día sean arrojadas sobre millones de cabezas humana, la cuestión es otra: hay que impedir un mundo en el cual a las tres de la madrugada golpee la policía a mi puerta para llevarse tres de mis familiares y hacerlo desaparecer sin que nadie proteste ni pueda hacer nada".

Científicos como G. Gamow, físico atomista, parecen defender la posición de Oppenheimer. Luego de describir los horrores de una explosión atómica en medio de una urbe dice "esto es un libro de física y no de medicina, que enseñe como se conserva la existencia humana, o de técnica militar que enseñe como se destruye puede agregarse que es una pena, desde el punto de vista del conocimiento puro que después que la primera bomba atómica demostró sus efectos destructivos, la segunda no haya sido empleada de una manera diferente. Por ejemplo en las aguas de una importante base naval, donde estuvieran anclados barcos enemigos y probablemente una gigantesca ola hubiese depositado las grandes embarcaciones sobre los techos de las instalaciones portuarias y los edificios colindantes."

Adaptado por: Orlando Briceño y Eduardo Luque
Tomado de: Burk, I.
Filosofía: una introducción actualizada
Editorial Buchivacoa
Falcón

EJERCICIO 1

Preguntas Reflexivas sobre la lectura

Responde de manera personal a cada una de las interrogantes. Seleccione su respuesta y justifica tu elección

1) ¿Cómo consideras que fue la posición de Oppenheimer ante la creación de la bomba de hidrógeno? Justifica tu respuesta

a) Conveniente
b) Valiente
c) Injusta
d) Positiva
e) Otro_____

¿Por qué?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) ¿Qué postura consideras tú que asumen hoy en día los científicos ante situaciones que afectan la condición de la persona humana? Justifica tu respuesta

a) Humanista
b) Crítica
c) Desinteresada
d) Capitalista
e) Otra_____

¿Por qué?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3) ¿Cuál es tu postura con respecto a la discusión suscitada en la lectura? Justifica tu respuesta.

a) Fabricar la bomba fue un mal necesario

b) No se debió fabricar nunca la bomba atómica

c) La Ciencia atómica sólo ha dejado miseria y destrucción

d) Sólo con precaución y cuidado podemos hacer uso de esta energía

e) Otra___

¿Por qué?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4) ¿Por qué se consideraría importante la experiencia descrita en la lectura para el desarrollo de la ciencia atómica? Justifica tu respuesta

a) Permitió un mayor avance de la investigación científica nuclear

b) Estableció mecanismo de regulación en el uso de la energía nuclear

c) Separó el quehacer científico de las apreciaciones humanas

d) Afirmó la supremacía de algunos países como potencias mundiales

e) Otro_____

¿Por qué?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

EJERCICIO 2

1) Según el texto ¿Por qué Oppenheimer fue sometido a un largo proceso judicial?

a) Por frenar la carrera hacia la bomba de hidrógeno
b) Por verse sumido en escrúpulos y conflictos morales
c) Se rehusaba a poner su ciencia al servicio de la destrucción
d) Por tener ideas diferentes sobre el uso de las armas nucleares
e) Por asumir una postura racional y eminentemente humanista

2) ¿Qué quiere decir G. Gamow cuando expone: "es una pena, que después de lo que la primera bomba atómica demostró, la segunda no haya sido empleada de una manera diferente"?

a) La ciencia nuclear no constituye solo un fin bélico
b) La fabricación de la bomba no tenía por objeto la destrucción de civiles
c) La intención del que usa la bomba es lo que realmente dirige sus efectos
d) La bomba atómica no se ingenió para su uso sobre personas
e) La intención de lanzar la bomba atómica fue destruir la ciudad y sus habitantes

3) Según el texto ¿Qué quiere decir la expresión "Oppenheimer se vio sumido en escrúpulos y conflictos con su quehacer científico"?

a) Cuestionó su responsabilidad al servicio de la destrucción potencial de personas
b) Intentó frenar la carrera de a la bomba de hidrógeno por conflictos éticos
c) Por la presión que podía ejercer la comunidad científica en torno a su personalidad

d) Debido a la coacción que los entes gubernamentales ejercían sobre él
e) Debido a la falta de recursos económicos para el desarrollo nuclear

4) El texto se propone:

a) Informar sobre el uso bélico de la energía nuclear
b) Comparar posiciones sobre el uso bélico de la energía nuclear
c) Establecer la importancia de una reflexión humanista en la comunidad científica
d) Convencer sobre el uso de la energía nuclear con fines pacíficos
e) Demostrar que pueden existir diferentes posturas razonables sobre

5) ¿Cuál es la idea que define la posición del notable científico que declaró en contra de la decisión de Oppenheimer?

a) La fabricación de la bomba de hidrógeno era necesaria para la defensa
b) Las ideas políticas están por encima de la vida de las personas
c) Se debe evitar la propagación de regímenes comunistas
d) La construcción de armas es una forma de impedir atropellos a la vida humana
e) El desarrollo de armas contribuye a la detención de posibles conflictos

6) ¿Cuál de las siguientes ideas define la posición de Oppenheimer sobre el desarrollo de armas de destrucción masiva?

a) Las armas nucleares están al servicio de la destrucción potencial de personas
b) Las armas nucleares pueden generar una devastación mundial

c) La carrera armamentista permite afianzar sistemas políticos y económicos
d) La física nuclear debe tener presente el desarrollo de la vida humana
c) La ciencia le confiere al hombre poder, más no ideas humanizantes

7) Entre las preguntas que se formulan a continuación hay una sola que NO puede ser respondida a partir de la lectura ¿Cuál es?

a) ¿Cuál fue el papel de Oppenheimer en la bomba de hidrógeno?
b) ¿Cuál fue la postura de Oppenheimer ante la idea y el desarrollo de energía nuclear?
c) ¿En que consistió la defensa del juicio a Oppenheimer?
d) ¿Qué le ocurrió a Oppenheimer cuando decidió no seguir participando en la creación de la bomba de hidrógeno?
e) ¿Qué dice G. Gamow sobre el uso de la bomba de hidrógeno

EJERCICIO 3

Imagina que estás participando en el juicio a Oppenheimer y se te pide tu intervención. Elabora un texto donde describas tu punto de vista y las ideas que la apoyan, bien sea:

a) A favor de lo plateado por Oppenheimer, con los siguientes enunciados
- La ciencia le confiere al hombre poder, más no ideas humanizantes

b) En contra de lo planteado por Oppenheimer

- La fabricación de la bomba de hidrógeno era necesaria para la defensa

- Encierra en un circulo la idea principal de tu posición en el escrito
- Subraya con el lápiz dos ideas que sustenten tu posición en el texto escrito por ti.

TALLER **2**

¿Qué es Argumentar?

2.1. Objetivos

1. Reconocer una situación argumentativa frente a otro tipo de situaciones.
2. Identificar las partes que conforman una situación argumentativa

2.2. Tiempo

Dos sesiones de 90 ´ cada una

2.3. Recursos

Aula de clases, retroproyector, material bibliográfico, guía de trabajo, pizarrón, tiza y espacio suficiente para trabajar en grupos.

2.4. Materiales de apoyo

2.4.1 Lista de Objetivos en lámina de acetato

2.4.2 Hoja de ejercicio 1 (La situación argumentativa)

2.4.3 Hoja de ejercicio 2 (Características de los argumentos)

2.4.4 Hoja de ejercicio 3 (Partes que componen un argumento)

2.4.5 Hoja de ejercicio 4 (Elementos que sostienen el argumento)

2.5. Guía para el docente

a. Distribuya la hoja de objetivos (2.4.1) previstos para ser alcanzados en este taller. Se entrega a los alumnos el material para la elaboración del ejercicio 1 (2.4.2) que tiene como finalidad la lectura de cuatro situaciones donde se presentan diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.

b. Una vez leída las cuatro situaciones el alumno deberá responder a una serie de preguntas cerradas relacionadas con dichos textos. La finalidad es que el alumno clasifique ciertas afirmaciones contenidas en los textos.

c. Conferencia sobre el tema "Cómo distinguir un argumento según su estructura", con la ayuda de un mapa de conceptos se señalan los contenidos que se buscan desarrollar.

d. Se intercambian preguntas y respuestas con los participantes ya que los textos dan para mucho, con la finalidad de desarrollar la competencia desde la relación, inferencia, clasificación, interpretación. Se busca descubrir en el participante una postura argumentativa desde los elementos.

e. Distribuya la hoja de ejercicio 2 (2.4.3), que tiene como finalidad conocer las características de los argumentos.

f. Se motiva una discusión sobre los resultados del ejercicio 2. De esta manera expone las variables tomadas en cuenta para identificar lo que es una situación argumentativa de lo que no lo es tales como:

1) Posee una tesis principal
2) Tiene una serie de ideas que demuestran la tesis
3) Implica la elección entre una postura u otra
4) No está sujeta a emociones y sentimientos
5) Tiene como objeto validar una postura
6) Está abierta a la discusión

g. Cierre esta primera sesión tomando en cuenta la actitud de los participantes, motive a seguir en el trabajo resaltando en todo momento la importancia de argumentar en todo momento.

h. Analice y observe el desarrollo de la secuencia didáctica y metodológica, con el fin de respetar y el tipo de estrategia propuesto para el desarrollo de dicho taller.

Sesión 1

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Incentivar sobre la importancia de reconocer un texto argumentativo	Exposición oral del docente	5´
	Instrucción del facilitador	Presentar a los alumnos los cuatro textos en los que se plantean situaciones diferentes	Guía de trabajo	10´
	Trabajo personal	Leer las distintas situaciones que se plantean	Guía de trabajo Lectura personal	15´
	Interacción	Poner en común lo antes leído. El profesor motiva a través de preguntas cerradas tale como: títulos, temas, autores, personajes etc.	Guía de trabajo Lluvia de ideas Preguntas y respuestas	25´
	Trabajo personal	Afianzar lo comprendido en las lecturas por medio de preguntas de selección	Ejercicio 1 de la guía de trabajo	20´
	Evaluación	Cotejar los resultados del ejercicio 1 a través de la puesta en común con el resto del grupo	Hoja de respuesta Guía de trabajo	15´
Objetivo Terminal de la sesión	Reconocer una situación argumentativa frente a otra según su estructura.			

Sesión 2

a. Distribuir la hoja de objetivos (2.4.1) propuestos para ser alcanzados en este taller. Estos pueden ser presentados a través de una transparencia, haciendo una breve introducción sobre la correcta argumentación que se hace a partir de la aplicación de un conjunto de reglas que dan estructura al argumento

b. Inicie esta segunda sesión repasando de forma breve lo visto en la sesión anterior ya que forma parte de dicho taller. Realice preguntas con respecto a los contenidos estudiados en la sesión anterior, buscando motivar en todo momento.

c. Reunidos en pequeños grupos se realiza un análisis de las partes que lo conforman un argumento, tales como son la Tesis y los argumentos que sostienen lo dicho en la tesis.

d. A continuación los alumnos se plantean dos situaciones y por equipos determinen cual de ellas corresponde a un argumento, siguiendo la elaboración por equipos de las preguntas desarrolladas en el ejercicio 3 (2.4.4). La finalidad del ejercicio es comprender las características de un argumento. Finalizado el trabajo se ponen en común las respuestas.

e. Permita un espacio para las preguntas y respuestas que se pueden generar por parte de los alumnos, no olvides estar al tanto de las dificultades que se puedan presentar y en todo momento motivar a l desarrollo del pensamiento a través e la pregunta y respuesta. Limítese a responder todo tipo de pregunta y deje motive para que sean ellos quienes creen argumentos válidos

f. Entregue la hoja de ejercicio 4 (2.4.5), y repita los pasos f y g antes señalados con la finalidad de evaluar el proceso hasta ahora realizado tal como es reconocer lo que es un texto argumentativo.

g. Cierre la sesión señalando los objetivos previstos y repasando la secuencia metodológica y buscando hacer énfasis en las competencias a desarrollar.

2.4.6. Análisis de la secuencia metodológica que se propone para este taller, recordando las estrategias recomendadas.

Sesión 2

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Dar a conocer la importancia de ciertos elementos al momento de identificar un argumento	Guía de trabajo Exposición oral del facilitador	10´
	Instrucción del facilitador	Exponer las seis características elementales que debe tener un argumento	Guía de trabajo Material de apoyo Exposición oral	15´
	Trabajo personal	Reconocer las características elementales que debe tener una situación argumentativa en los textos 1,2,3 y 4 de la sesión anterior	Ejercicio 3 de la guía de trabajo	20´
	Interacción	Intercambiar y corroborar los resultados del ejercicio 3 suscitando el debate	Hoja de respuesta Lluvia de ideas Debate	20´

		y la interacción		
	Evaluación	Identificar los elementos característicos de una situación argumentativa	Ejercicio 4 de la guía de trabajo	25´
Objetivo Terminal de la sesión	Identificar las partes que conforman una situación argumentativa, aplicando a su vez estos elementos a otras situaciones.			

Ejercicios

EJERCICIO 1

Lee los textos 1,2, 3 y 4 y elabora los siguientes ejercicios:

Texto 1

¿Existe Dios?

¿Cómo sé que existe Dios? Yo sé que Dios existe porque hablo con El todos los días. No lo escucho hablándome con voz audible, pero siento Su presencia, siento Su guía, conozco Su amor, deseo Su gracia. Han ocurrido cosas en mi vida que no tienen otra explicación posible sino Dios. Dios me ha salvado tan milagrosamente y ha cambiado mi vida que no puedo sino reconocer y alabar Su existencia. Ninguno de estos argumentos en sí, pueden persuadir a alguien que rehúsa reconocer lo que es tan claro. Al final, la existencia de Dios debe ser aceptada por fe (Hebreos 11:6). La fe en Dios no es un salto ciego a la oscuridad, este es un paso seguro a una habitación bien iluminada en donde ya se encuentra el 90% de la gente.

Tomado de: ¿Got Questions?org
Dirección:
http://www.gotquestions.org/Espanol/Existe-Dios.html
Fecha de consulta: 03-08-2007
Autor: desconocido

Texto 2

Dios no es un cuento

A través de la historia y el paso de los años, muchos son los hombres y mujeres que se han preguntado sobre la existencia de un ser superior que motive y de origen a todo cuanto existe. Y de alguna manera se han encontrado con la verdad de este evento de diferentes formas. Sin duda alguna Dios es el Ser creador del universo que existe, de todo aquello que existe, de todo lo que se mueve y genera movimiento, el dueño de la vida y de la muerte, de lo que es y de lo que llegará a ser. Así, como en el pasaje de Jeremías: *antes de que nacieras yo te conocía y te había destinado para ser profeta*. Dios es considerado el Señor de la historia, padre y dueño de la creación que ha dado al hombre su poder y autoridad para actuar sobre las especies terrestres y le ha dado la sabiduría para actuar pensando en su Dios.

Biblia latinoamericana
Breve introducción
Editorial Verbo Divino

Texto 3

La existencia perfecta de Dios.

Cuando el hombre común define a Dios, lo hace a partir de las cosas que existen en el mundo. Si Dios es el ser puro y simplemente, es un error concluir desde la observación de las cosas del mundo la existencia de Dios, aun cuando estos denoten grandeza, belleza y perfección en distintos grados. Si Dios es un ser único y por definición perfecto, como así lo reconoce el hombre común, no puede estar formado por partes, y en este sentido, por todo lo que hay en el mundo. Las cosas en el mundo son variables, nacen, crecen, se reproducen, mueren y pueden ser apreciadas de distintas maneras. Si dijéramos que Dios es la composición de todas esas cosas, estaríamos contradiciendo el principio conceptual sobre el cual entendemos a Dios como eterno, necesario, infinito y único. En conclusión, Dios es la suprema existencia separada de la existencia de las cosas.

Adaptado de Sto. Tomás. *El ente y la esencia*

Texto 4

Dios ha muerto

La frase «Dios ha muerto», representa la negación de todos los aspectos de la vida inventados por la religión, gran mentira que convierte la vida en una mera sombra. La idea de Dios, entendida como el fundamento del mundo verdadero, es la gran enemiga. El hombre libre es aquél que es capaz de perderle el respeto, capaz de asumir que «Dios ha muerto», es decir, capaz de asumir que se debe acabar con el mundo de lo verdadero inventado por la religión lo que también significa acabar con la división entre la experiencia, los conceptos y definiciones, simples apariencias del mundo, y aceptar que nada debe ponerse en su lugar, de nada serviría sustituir la idea de Dios por la de humanidad, ciencia, racionalidad, técnica u otros sustitutos. Como diría Ortega: de nada vale matar al príncipe para entronizar en su lugar al principio.

Adaptado de Diccionario de Filosofía Herder. Voz Nietzsche

Clasifique, de acuerdo a lo interpretado en los textos las siguientes afirmaciones marcando con una X en el recuadro que corresponda según el número de texto.

Afirmaciones	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
1. La existencia de Dios es captada única y exclusivamente a través de la fe				
2. Dios es un simple concepto enraizado en la mente del hombre para darle fundamento a la experiencia				
3. Este texto parte de experiencias personales para convencerse de la existencia de Dios				
4. Dios es un ser puro y simple irreducible al resto de la creación				
5. la pregunta sobre la existencia de Dios ha discurrido durante muchos años en la historia				
6. Este texto se estructura a partir de opiniones personales				
7. La existencia de Dios se demuestra porque la mayoría de las personas creen en su presencia				
8. Este texto nos informa sobre la historia del cuestionamiento acerca de la existencia de Dios				
9. Dios es sustituido por las ideas científicas y técnicas				
10. Este texto parte de una definición de Dios como algo único y perfecto				

EJERCICIO 2

1) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones define lo que el autor en el texto 1 quiere manifestar cuando expresa *Yo se que Dios existe porque hablo con el todos los días*? (Justifica tu respuesta)

a) Una expresión sentimental
b) Una razón comprobable ante la realidad
c) Una definición de Dios
d) El planteamiento de un problema

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) ¿Cuál es la intención del autor en el texto 2? (Justifica tu respuesta)

a) Informar sobre la necesidad de los hombres de preguntarse por la existencia de Dios
b) Explicar que Dios existe sólo a través de la experiencia humana
c) Dar rezones de la existencia de Dios por medio de la historia
d) Expresar la existencia de Dios por medio de una experiencia personal

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3) ¿Cuál de las siguientes expresiones se infiere del fragmento tomado del texto 3 cuando dice: *Si Dios es el ser puro y simplemente, es un error concluir desde la observación de las cosas del mundo la existencia de Dios*?

a) El autor parte de una definición de Dios para llegar a su existencia
b) La existencia de Dios se fundamenta en los daos que nos dan los sentidos
c) La existencia de Dios sólo vive en nuestras mentes
d) El autor observó la experiencia del mundo y no encontró a Dios

4) ¿Cuál de las siguientes expresiones concuerda con lo que el autor dice en el texto 4?

a) El hombre logra su libertad cuado escapa del plano religioso
b) Dios muere cuando es comparado y reducido a conceptos y definiciones
c) Aceptar la muerte de Dios significa ser libre
d) Es necesario separar el mundo de la experiencia del mundo de los conceptos

EJERCICIO 3

Con respecto a los textos 1, 2,3 y 4 señala a través de una lista de cotejo si dichos textos poseen las siguientes características.

	texto 1		Texto 2		Texto 3		Texto 4	
Características	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. Posee una tesis principal								
2. Tiene una serie de ideas que sostienen la tesis								
3. Implica la elección entre una y otra postura								
4. No está sujeta a emociones y sentimientos								
5. Tiene como objetivo validar una postura								
6. Está abierta a la discusión								

A partir de la lectura de los textos 3 y 4 responde a las siguientes preguntas.

1) ¿Cuál sería la pregunta principal que se responde a lo largo de los textos 3 y 4?

Texto3:_____

Texto4:_____

2) Copia el párrafo en el que los autores de los textos 3 y 4 responde personalmente a esa pregunta

Texto3:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Texto4:_____
_____
_____
_____
_____
_____

- La idea principal en el texto 3 es:

a) "El hombre define a Dios a partir de las cosas que existen en el mundo"
b) "Dios es un ser único y por definición perfecto ya que así lo reconoce el hombre común, no puede estar formado por partes"
c) "Dios es la suprema existencia separada de la existencia de las cosas"

- La idea "Dios es un ser puro y simple irreducible al resto de la creación", es una idea secundaria que:

a) Contradice la idea principal
b) Reafirma la idea principal
c) Ejemplifica la idea principal
d) Modifica la idea principal

- La idea principal en el texto 4 es:

a) “Dios muere cuando es comparado y reducido a conceptos y definiciones”
b) “la frase Dios ha muerto representa la negación de todos los aspectos de la vida inventados por la religión, gran mentira que convierte la vida en una mera sombra ”
c) “De nada serviría sustituir la idea de Dios por la de humanidad, ciencia, racionalidad, técnica u otros sustitutos”

- La idea “De nada serviría sustituir la idea de Dios por la de humanidad, ciencia, racionalidad, técnica u otros sustitutos” es una idea secundaria que:

a) Reafirma la idea principal
b) Sustituye la idea principal
c) Contradice la idea principal
d) Ejemplifica la idea principal

EJERCICIO 4

Lee el siguiente argumento y extrae de el los siguientes elementos.

LA IMAGINACIÓN Y EL HECHO HISTÓRICO

La imaginación es una representación destinada a personalizar con el fin de facilitar diversos modos de ordenación de las presentaciones, ya que sin las representaciones no seria posible el conocimiento. Es el motivo por el que los filósofos modernos le han considerado como una facultad o actividad mental, ya que se puede decir que la imaginación es un ejercicio mental donde entran en relación distintos elementos, designada como un acto especulativo. Entendiéndose así, como el ejercicio de percepción y representación de la realidad.

Un papel aun mucho más importante e imprescindible representa la imaginación cuando se debe constatar que imaginar no es mero fantasear. Esto es admitido por muchos autores modernos, tanto racionalistas como empiristas, por lo que no significa que la imaginación sea el principal medio de conocimiento o que proporcione bases suficientes para la certidumbre.

He aquí el centro de la exposición la cual gira en torno al desarrollo de la historia y el uso que hace del acto imaginativo. Sin duda alguna el pensamiento histórico es en algún sentido semejante a la percepción, en el que cada no de ellos tiene como objeto propio algo individual, es decir, lo que se percibe en una habitación, la cama, la mesa la lámpara. De esta manera lo que el historiador piensa es algo que trae a su mente a través de un ejercicio de pensamiento, pero lo que él mismo percibe es el aquí y el ahora.

R.G. Collingwood.
Idea de la Historia.
Editorial F.C.E. México D.F 2000.

1. Tesis principal

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Ideas que sostienen la tesis

3. Elección entre una y otra postura

4. Validación de la postura

5. Discusión que suscita

TALLER

3

¿OPINAMOS O ARGUMENTAMOS?

3.1. Objetivos

1. Diferenciar una situación argumentativa frente a una opinión
2. Reconocer la estructura de un argumento y de una opinión

3.2. Tiempo

Una sesión de 90´

3.3. Recursos

Aula de clases, retroproyector, material bibliográfico, guía de trabajo, pizarrón, tiza y espacio suficiente para trabajar en grupos.

3.4. Materiales de apoyo

3.4.1. Lista de objetivos en lámina de acetato

3.4.2. Lecturas de las dos situaciones sobre la opinión y el argumento en láminas de acetato

3.4.3. Hoja de ejercicio 1 (Reconocer las características de la opinión frente al argumento)

3.4.4. Hoja de ejercicio 2 (Elementos semánticos de los argumentos y de las opiniones)

3.4.5. Hoja de ejercicio 3 (Distinguir la opinión del argumento según los elementos)

3.5. Guía para el docente

Sesión 1.

a. Muestre la hoja de los objetivos (3.4.1) con la ayuda de una transparencia. Se hace una breve introducción sobre la sesión y los contenidos que se van a tratar en la misma y el propósito de este taller

b. Distribuya la lectura "La opinión y el argumento" (3.4.2). Una vez distribuidas deben ser leídas por cada participante de forma individual.

c. Finalizado este primer ejercicio el docente procede a explicar lo que es un argumento y lo que es una opinión, tomando como ejemplo los temas planteados en los textos y señalando que frente a un problema pueden acontecer ambas situaciones

Argumento: Son proposiciones que tiene como función esencial sustentar, evaluar y convencer lo afirmado en la tesis. Ejemplo: "La filosofía es la madre de todas las ciencias" "Dios es aquello de lo cual nada más grande puede ser pensado" "las Ciencias naturales son empíricas"

Opinión: Son expresiones que involucran deseos, intenciones, sentimientos, etc. Se elaboran basadas en el punto de vista de quién la emite. Son juicios particulares que se expresan sobre una situación cualquiera. Ejemplo: "me parece que hoy puede llover" "a mi parecer Dios es una creación mental de los hombres" "desearía ser el presidente de este país"

d. Distribuya la hoja de ejercicios (3.4.3) donde los participantes deben responder a la segunda parte del ejercicio 1 que consiste en resolver una serie de preguntas. Es importante compartir la respuesta a cada pregunta, una vez terminado el ejercicio, así como responder a cualquiera de las preguntas suscitadas por los participantes

e. Intercambie preguntas y respuestas con los participantes, con el fin de ayudarle a ejercitar la competencia que se propone en el ejercicio: tal como la distinción entre un argumento y una opinión señalando la estructura de cada una de estas

f. Continua la actividad repartiendo la hoja de ejercicio (3.4.4) y se repiten los pasos d y e antes explicadas

g. Cuide respetar el tiempo señalado para cada ejercicio con el fin de cubrir toda la metodología indicada en la secuencia didáctica del taller

h. Se distribuye la hoja de ejercicio (3.4.5) igualmente se siguen los pasos d y e con la finalidad de evaluar a través del ejercicio.

i. Cierre la sesión repasando brevemente los objetivos con ayuda de la transparencia. Insista en el propósito planteado en el taller y la importancia de distinguir un argumento de una opinión.

3.6 Analice la secuencia didáctica que se propone en este taller recordando el tipo de estrategia recomendada.

Sesión 1

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Crear consciencia de que no todo lo que se dice es un argumento	Expresión oral del facilitador	5´
	Instrucción del facilitador	Dividir al salón en pequeños grupos, y explicación de la dinámica de trabajo	Hoja de trabajo	10´
	Trabajo personal	Contrastar las dos situaciones que se presentan y reconocer en cada una de ellas su estructura	Ejercicio 1 de la guía de trabajo	10´
	Interacción	Poner en común los diferentes puntos de vista de los participantes en relación a las situaciones	Lluvia de ideas Intercambio de preguntas y respuestas	25´
	Resolución de preguntas	Comprender a través de preguntas y respuestas lo que se dice en cada una de las situaciones	Ejercicios 1 y 2 de la guía de trabajo	15´
	Evaluación	Distinguir cual de las situaciones es una argumento y cual es una opinión y por qué justificando la respuesta	Ejercicio 3 de la guía de trabajo Hoja de respuestas	25´
Objetivo Terminal de la sesión	Diferenciar lo que es el argumento de la opinión, a través del reconocimiento de la estructura de cada uno de estos.			

EJERCICIO 1

Distinguir lo que es una opinión de un argumento

Lee las dos situaciones y responde a las preguntas:

Situación 1

El hombre comienza a filosofar cuando pierde todas las certezas que tenía, cuando todo a su alrededor se tambalea y no tiene de donde agarrarse para no caer. La filosofía pretende ser un saber sin supuestos, es decir, no parte de nada anterior a sí misma. Todos los otros conocimientos del hombre provienen de un conjunto de supuestos que no se discuten. La filosofía, en cambio, pretende ser autónoma, no depende de nada. Por lo tanto las preguntas que la filosofía se plantea, y que trata de responder, son las más fundamentales para el hombre: ¿Qué soy yo y qué es el mundo?

Filosofía E.M.D.P
José Gregorio bello Porras
Editorial PANAPO. Caracas 2002
Pág. 9

Situación 2

La filosofía puede ser el producto de una crisis exterior o interior asociada a los sentimientos y deseos que experimenta el ser humano. A mi parecer la experiencia personal de algunos han dicho que para hacer filosofía se necesita tener abierta una serie de necesidades y por lo tanto la filosofía actúa como un medio del que el hombre se hace valer para dar respuesta a ciertos acontecimientos de su vida. Por lo que es probable que si mi preocupación más importante en este momento es cómo hacer para comer, no puedo ponerme a pensar en la hora en que sale el sol. Aunque hay gente que a pesar de tener sus necesidades cubiertas, nunca se preocupan por filosofar.

Adaptado de José Gregorio Bello Porras
Filosofía E.M.D.P

Señale como verdadero o falso las siguientes afirmaciones con relación las situaciones.	**V**	**F**
1. El ejercicio de la filosofía se encuentra subordinado al desarrollo de las demás ciencias, en especial las ciencias sociales		
2. El hombre hace uso de la razón encaminado hacia el quehacer filosófico cuando llega al caos		
3. Hacer filosofía se trata de entender los afectos del hombre		
4. Es la filosofía un saber que se fundamenta no en otra cosa más que en ella misma, siendo esta el principio y origen de todo conocimiento		
5. La filosofía es la herramienta de conocimiento que utiliza el hombre para dar respuesta a sus necesidades		
6. La filosofía busca dar respuestas más de tipo razonables que emotivas y sentimentales		
7. El hecho filosófico exige determinadas circunstancias y disposición de ánimo		
8. La filosofía se fundamenta en la opinión más que en el argumento		
9. Es la filosofía un estado mental que se genera en el sujeto luego de una crisis sobre el origen de su existencia		
10. La filosofía nació a raíz de un querer saber, para conocer al mundo según la necesidad, su totalidad, su esencia		

EJERCICIO 2

1) ¿Qué se propone el autor con el texto 1?

a) Comentar sobre el nacimiento de la filosofía
b) Explicar la necesidad que tiene el hombre del quehacer filosófico para su vida
c) Discutir el ejercicio de la filosofía ante las otras ciencias
d) Exponer la filosofía como un mecanismo de autoayuda para el hombre

2) ¿Cuál es la intención del autor cuando dice: A mi parecer la experiencia personal de algunos han dicho que para hacer filosofía se necesita tener abierta una serie de necesidades?

a) Expresar una opinión
b) Afianzar su parecer sobre el uso de la filo
c) Definir el ejercicio de la filosofía
d) Explicar la filosofía como una necesidad

3) ¿Cuál es la idea del autor cuando expresa: "La filosofía pretende ser un saber sin supuestos, es decir, no parte de nada anterior a sí misma"?

a) Hacer de este enunciado una opinión
b) Convertir la frase en una simple creencia
c) Dar una afirmación que no está basa en supuestos
d) Mostrar un parecer

EJERCICIO 3

¿Cuáles de los textos del ejercicio 1 es un argumento?

¿Por qué? (justifica tu elección)

TALLER

4

¿CÓMO ARGUMENTAMOS?

4.1. Objetivos

1. Clasificar las situaciones argumentativas según su tipo
2. identificar los tipos de argumentos según su estructura

4.2. Tiempo

Tres sesiones de 90´ cada una.

4.3. Recursos

Aula de clases, material audiovisual tal como retroproyector o presentación en Power Point, espacio disponible para el trabajo en grupo, pizarrón, tiza, hoja de transparencia para los objetivos, guías de trabajo, material bibliográfico.

4.4. Materiales de apoyo

4.4.1. Lista de objetivos en lámina de acetato u otro medio visual
4.4.2. Material bibliográfico a utilizar
4.4.3 Hoja de transparencia sobre los tipos de argumentos

4.4.4. Hoja de ejercicio 1 (los diferentes argumentos que pueden surgir ante una situación)

4.4.5. Hoja de ejercicio 2 (Tipos de argumentos)

4.4.6. Hoja de ejercicio 3 (Clasificación de los argumentos según su estructura)

4.5. Guía para el docente

Sesión 1

a. Distribuir la hoja de los objetivos (4.1.1) propuestos para ser alcanzados en este taller. Esto se realizará con la ayuda de una transparencia. Haga una breve introducción y motivación a la sesión, resaltando la importancia de los objetivos propuestos.

b. Exponga por medio de una transparencia la hoja de ejercicio (4.4.3) luego distribúyala entre los participantes y cada uno la debe observar de manera individual.

c. Conferencia individual sobre los diferentes planteamientos que se formulan en torno a la pregunta central mostrada en la transparencia ¿Cuáles son los diferentes argumentos que se pueden generar a partir de una pregunta?

d. Intercambiar preguntas y respuestas generadas por los participantes con la finalidad de demostrar que se puede argumentar recurriendo a diversas situaciones que a su vez se traduce en tipos de argumentos

e. Distribuya la segunda parte del ejercicio (4.4.3) los participantes deberán realizar las actividades de forma individual.

f. conferencia grupal sobre el tema ¿Cómo argumentamos? Con ayuda de la transparencia (4.4.3) y se puntualizan los tipos de argumentos así como estructura de cada uno de ellos.

g. entrega la hoja de ejercicio 2 (4.4.5) y repita los pasos d y e antes señalados

h. Cierre esta primera sesión trabajando los dos empíricos tipos de argumentos los causales y los empíricos.

1. **Argumentos Causales**: son aquellos que al ser desarrollados responden al *porqué* de la tesis principal, refiriéndose a los motivos o situaciones que anteceden y explican el origen del enunciado. Ejemplo: "el significado de filosofía no se agota en sus definiciones "

A1: el término filosofía pertenece al griego que significa amor a la sabiduría, y sobre ambas definiciones se pueden dar múltiples interpretaciones, desde la antigüedad hasta el presente.

A2: históricamente, la filosofía ha tenido muchos sentidos, según las inclinaciones particulares de los filósofos.

2. **Argumentos Empírico**s: son aquellos que recurren a hechos comprobables en la experiencia. Ejemplo: "la filosofía nace de un intento de responder racionalmente a cuestionamientos religiosos"

A1: la filosofía nación en las costas de Asia menor, específicamente en la península de Jonia, que constituía una serie de puestos donde producía el encuentro de diferentes culturas y creencias religiosas.
A2: la filosofía se dio bajo un sentido de creencias politeísta diferenciado de las libertades propias de los individuos que pertenecían a las ciudades griegas.

A3: el sistema político de las ciudades griegas le daba importancia a la libertad individual y la expresión de las ideas siendo su centro el Ágora o plaza pública que funcionaba como lugar de encuentro y asamblea de gobierno.

4.5.1 Analice el cuadro y tome como referencia la metodología empleada.

Sesión 1

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Explicar que existen diferentes maneras de cómo puede argumentarse en una situación	Expresión oral Guía de trabajo	5´
	Instrucción del facilitador	Manifestar que una situación puede ser argumentada de varias maneras	Hoja de trabajo	10´
	Trabajo personal	Mostrar que ante una misma situación pueden acontecer varios planteamientos	Lluvia de ideas Ejercicio 1 de la guía de trabajo	25´

	Interacción	Definir lo que son los argumentos causales y los empíricos	Según el ejercicio de la guía de trabajo	20´
	Resolución de preguntas	Consolidar los conocimientos sobre la estructura de estos dos tipos de argumentos	Ejercicio de la guía de trabajo	15´
	Evaluación	Demostrar la comprensión de estos dos argumentos a través de la identificación en una situación determinada	Ejercicio de la guía de trabajo Hoja de respuestas	15´
Objetivo Terminal de la sesión	Reconocer lo que son los argumentos de tipo causal y los argumentos empíricos, y saberlos distinguir en una determinada situación			

Sesión 2.

a. Recordar a través de una transparencia los objetivos del taller (4.1.1) propuestos para ser alcanzados. Existen diferentes maneras de cómo pude argumentarse una situación.

b. Motivar a compartir los resultados de la sesión 1 poniendo en común las respuestas de cada ejercicio (4.4.4 y 4.4.5)

c. Intercambiar preguntas y respuestas generadas por los participantes con la finalidad de demostrar que se puede argumentar recurriendo a diversas situaciones que a su vez se traduce en tipos de argumentos

d. Distribuir la hoja de ejercicio 3 (4.4.6) y reconocer en ellos los argumentos de tipo analógicos, de autoridad y deductivos. Estos pueden ser mostrados a través de una transparencia.

3. **Argumentos Analógicos**: son aquellos que discurren a través de ejemplos y comparaciones. Ejemplo: "Todo acto libre, en tanto abierto e indefinido, está agitado por el trajín de ir de lo que soy a lo que quiero ser, sin saber muy bien de que se trata. Tal como el capitán de un barco que navega en un mar incierto y cuya única guía es un faro lejano que él mismo tiene que encender" (adaptado de Marina, J.1996)

Explicación: el papel que cumple el capitán de un barco que debe tener en cuenta tanto su posición como la misma meta que se ha trazado sin saber muy bien a donde va, es como la actividad del hombre libre que se encuentra siempre abierta a las múltiples posibilidades de elección, teniendo que dirigirse a si mismo trazando el camino y la meta.

4. **Argumentos de Autoridad**: son aquellos que se fundamentan en una fuente validada objetivamente y bien informada. Ejemplo: "en la acción política hay que partir de que todo los hombres son malvados por naturaleza, puesto que todos aquellos escritores que han fundamentado la organización del Estado concuerdan en que el que se proponga a fundar un estado y dotarlo de leyes debe suponer este principio " (Adaptado Discursos sobre la primera década de Tito Livio. Libro I, cap. III)

5. **Argumentos Deductivos**: son aquellos que van de lo general a lo particular. Ejemplo: "el conocimiento científico no puede ser adquirido solo por la experiencia ya que la experiencia está ligada a un lugar y momento concreto. Mientras que el conocimiento científico determina teorías generales que son aplicados a todos los casos "

e. Intercambiar conocimientos sobre los elementos observados que distinguen cada argumento según su estructura. Esto por medio de una lluvia de ideas

f. Cierre la sesión consolidando los conocimientos hasta ahora desarrollados, a través de preguntas cerradas por parte del facilitador orientado por la guía de trabajo.

4.5.2 Analice el cuadro y tome como referencia la metodología empleada, o en tal caso busque la mayor adecuación al grupo de trabajo.

Sesión 2

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Explicar que existen diferentes maneras de cómo puede argumentarse en una situación	Expresión oral Guía de trabajo	5´
	Instrucción del facilitador	Motivar al trabajo personal y en grupo poniendo en común los resultados de cada ejercicio	Expresión oral del docente Resultados de la 1era sesión	10´
	Trabajo personal	Reconocer dentro de la situación planteada al inicio del taller 4 los argumentos de tipo analógicos, de autoridad y deductivos según la estructura de cada uno de ellos	Ejercicio de la guía de trabajo	20´
	Interacción	Intercambiar conocimientos sobre los elementos observados en las estructuras de cada uno de estos tipos de argumentos	Lluvia de ideas Intercambio de opiniones	30´
	Resolución de preguntas	Consolidar conocimientos sobre los contenidos hasta ahora desarrollados	Preguntas cerradas por parte del facilitador hacia los participantes Ejercicio de la guía de trabajo	10´
	Evaluación	Demostrar la comprensión de estos tres tipos de argumentos a través de la identificación en una situación determinada	Ejercicio de la guía de trabajo Hoja de respuestas	15´
Objetivo Terminal de la sesión	Reconocer lo que son los argumentos de tipo analógicos, de autoridad y deductivos según la estructura de cada uno de ellos, y saberlos ubicar dentro de una situación determinada			

Sesión 3

a. Recordar a través de una transparencia los objetivos del taller (4.1.1) propuestos para ser alcanzados. Invitar al participante a reconocer que para argumentar primero se debe tener claro ¿Qué es lo que se quiere decir?

b. Consolidar los conocimientos de los ejercicios anteriores señalados en la guía de trabajo, por medio de la exposición oral y espontánea.

c. Distribuir la hoja de trabajo concerniente al ejercicio 3 (4.4.6). Los participantes deberán realizar las actividades de forma grupal con la finalidad de compartir y poner en común los ejercicios y reconociendo la estructura de cada argumento.

d. Compartir y cotejar los resultados obtenidos en el desarrollo del ejercicio, comparando por medio de la hoja de respuesta.

e. Cierre la sesión permitiendo que los participantes aclaren sus dudas sobre los argumentos y la estructura de cada uno de estos. Facilite el intercambio de ideas y opiniones entre los participantes.

4.5.3 Analice el cuadro y tome como referencia la metodología empleada, o en tal caso busque la mayor adecuación al grupo de trabajo.

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Que el participante reconozca que ante una situación se puede argumenta de varias maneras siempre y cuando se tenga claro que es lo que se quiere decir y de que manera	Resultados de las sesiones 1era y 2da	10´
	Instrucción del facilitador	Invitación a realizar un ejercicio en el que se consoliden todas las indicaciones antes explicadas	Guía de trabajo Hoja de resultados de los ejercicios de las sesiones 1era y 2da	10´
	Trabajo personal	Reconocer los argumentos de causa, analógicos, empíricos, deductivos y de autoridad según su estructura	Ejercicio de la guía de trabajo	30´
	Interacción	Compartir y cotejar los resultados obtenidos en el desarrollo del ejercicio	Hoja de respuestas Participación del facilitador	30´
	Evaluación	Afianzar los conocimientos por medio de la selección y distinción de los tipos de argumentos presente en el ejercicio	Ejercicio de la guía de trabajo Participación del facilitador para aclarar dudas y resultados	10´
Objetivo Terminal de la sesión	Conocer a través de la clasificación, distinción e identificación los diferentes tipos de argumentos que pueden estar presentes en una situación determinada, al mismo tiempo que los diferencia según su estructura y forma.			

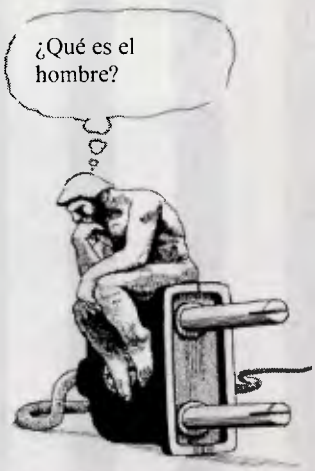
TALLER 4

EJERCICIO 1

Observa y lee los diferentes planteamientos que se hacen en torno a la pregunta central del ejercicio ¿Qué es el hombre?

Tal y como lo afirma la ciencia el hombre es un proceso lineal y continuo en el que cada especie es un eslabón de la extensa cadena evolutiva

El hombre para Aristóteles es por naturalidad un ser capaz de relacionarse tal como lo hace en su entorno político, social, económico, intelectual, en los que busca las respuestas a sus inquietudes



El hombre es un alma racional encadenada a un cuerpo intelectual y sensible que busca salir de él para retornar a su estado original de perfección

No se puede concluir que el hombre es un ser definido por naturaleza

Adaptado por Orlando Briceño, Eduardo Luque

La pregunta por el hombre tiene sentido, no sólo cuando se hace llamar como tal, sino cuando refleja la más pura dignidad, cumpliendo la justicia y los códigos morales, así como cuando las leyes son cumplidas y aplicadas

Tomado de: http://www.eshuomoire.com/homepage/index

Selecciona la opción que define a cada uno de los tipos de argumentos presentes en el ejercicio 1.

1) Un argumento causal es aquel que por su definición:

a) Se fundamenta en definir los conceptos a través del método inductivo y deductivo
b) Responden al *porqué* de la tesis principal, refiriéndose a los motivos o situaciones
c) Consiste en responder a los hechos a través de comparaciones y ejemplificaciones
d) Busca ser validado y comprobado en la realidad por sus características elementos

2) Un argumento empírico es aquel que por su definición:

a) Responde a la pregunta por el qué y cómo de las situaciones
b) Establece diferencias entre las situaciones
c) Identifica los elementos a favor presentes en una situación determinada
d) Recurren a hechos que pueden ser comprobables en la experiencia.

3) Un argumento analógico es aquel que por su definición:

a) Discurren a través de ejemplos y comparaciones
b) Evalúa los planteamientos a favor y en contra de la situación
c) Resume lo planteado en la situación
d) Se basa en los sentidos para responder a las situaciones

4) Un argumento deductivo es aquel que por su definición:

a) Son aquellos que por su estructura van de lo particular a lo general
b) Se valida mediante la opinión de muchos
c) Clasifica en ideas principales y secundarias lo que se dice en la situación
d) Son aquellos que van de lo general a lo particular

5) Un argumento de autoridad es aquel que por su definición:

a) Su estructura responde al por qué de las situaciones
b) Se fundamentan en una fuente validada objetivamente y bien informada.
c) Recurre a hechos que pueden ser corroborados en la realidad
d) No necesita de la aprobación de ninguna fuente verás para ser admitido como tal

EJERCICIO 2

Selecciona la opción correcta marcando con una X aquellas que creas conveniente según los tipos de argumentos.

	V	F
1. Los argumentos causales son aquellos que al ser enunciados suscitan la pregunta del por qué de lo planteado en la tesis principal		
2. Un argumento es empírico cuando se fundamenta la opinión de otros		
3. Cuando los argumentos necesitan de ejemplos específicos para ser comprendidos y explicados se les llaman analógicos		
4. La opinión y el argumento son dos planteamientos iguales		
5. Los argumentos son clasificados según la estructura de cada uno de ellos		
6. Cuando en una situación se recurren a una fuente bien informada e imparcial para soportar lo dicho se le llama argumento de autoridad		
7.Los argumentos se usan para sustentar, pero no para evaluar enunciados		
8. Todas aquellas situaciones que recurren a una ley general para apoyar un caso particular se le llama argumento inductivo		
9. Que un argumento provenga de una fuente autorizada y bien informada no significa que sea cierto e infalible		
10. Los argumentos analógicos demandan una adecuada selección de la muestra para no caer en la sobreinducción		

Identificar a que tipo de argumento pertenecen cada uno de los enunciados expuestos en el ejercicio 1. Marca con una X la opción que consideres correcta.

1- Causal

2- Analógico

3- Deductivo

4- De autoridad

5- Empírico

	1	2	3	4	5
Tal y como lo afirma la ciencia el hombre es un proceso lineal y continuo en el que cada especie es un eslabón de la extensa cadena evolutiva					
No se puede concluir que el hombre es un ser definido por naturaleza					
La pregunta por el hombre tiene sentido, no sólo cuando se hace llamar como tal, sino cuando refleja la más pura dignidad, cumpliendo la justicia y los códigos morales, así como cuando las leyes son cumplidas y aplicadas					
El hombre es un alma racional encadenada a un cuerpo intelectual y sensible que busca salir de él para retornar a su estado original de perfección					
El hombre para Aristóteles es por naturalidad un ser capaz de relacionarse tal como lo hace en su entorno político, social, económico, intelectual, en los que busca las respuestas a sus inquietudes					

EJERCICIO 3

Lee cada uno de los textos y selecciona según la estructura el tipo de argumento al que pertenece determinada situación. Justificando su respuesta

Cristianismo y filosofía

La filosofía cristiana es el resultado de un intento de síntesis entre los supuestos fundamentales de la tradición filosófica pagana y las verdades reveladas por la nueva religión. No se debe olvidar por lo tanto que el cristianismo no es una filosofía, porque los conocimientos que aporta provienen de una autoridad fuera de la razón humana. Además, el saber filosófico tradicional ya se había comenzado a impregnar de aptitudes y conceptos religiosos, desde el avance del imperio romano. Se puede hablar de filosofía cristiana, entonces, desde el momento en que algunos cristianos utilizaron la filosofía griega con fines apologéticos que favorecieron la difusión de la nueva religión.

Adaptado por Eduardo Luque y Orlando Briceño
Filosofía y cristianismo
MARIAS, J.

¿Qué tipo de Argumento es?

1- Causal
2- Analógico
3- Deductivo
4- De autoridad
5- Empírico

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¿Qué tipo de argumento se plantea en la caricatura?
Justifica tu respuesta.

1- Causal
2- Analógico
3- Deductivo
4- De autoridad
5- Empírico

¿Por qué?

_____
_____
_____
_____
_____

Observa con detenimiento cada una de las imágenes presentes en el mapa mental y elabora un argumento de tipo analógico, causal, deductivo, de autoridad y empírico a partir de tu interpretación sobre cada no de los íconos.

LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

TALLER

5

¿LA ARGUMENTACION DA PARA TODO?

5.1. Objetivos

1. Identificar el uso de las reglas en las situaciones argumentativas
2. Aplicar dichas reglas a situaciones argumentativas específicas
3. Reconocer la importancia de las reglas al momento de elaborar o evaluar argumentos

5.2. Tiempo

Dos sesiones de 90´ cada una.

5.3. Recursos

Aula de clases, material audiovisual tal como retroproyector o presentación en Power Point, espacio disponible para el trabajo en grupo, pizarrón, tiza, hoja de transparencia para los objetivos, guías de trabajo, material bibliográfico, ejemplos de la vida diaria, glosario de palabras.

5.4. Materiales de apoyo

5.4.1. Lista de objetivos reflejados en una transparencia o medio visual

5.4.2. Lectura reflexiva "Un caso de Bioética"

5.4.3. Hoja de ejercicio 1 (Estructura de un argumento, reconocer el sentido de cada una de las reglas que conforman un argumento)

5.4.4. Hoja de ejercicio 2 (Definición de cada una de las reglas)

5.4.5. Hoja de ejercicio 3 (función de las reglas dentro de los argumentos)

5.4.6. Lectura de evaluación "Lo que nos interesa saber"

5.5. Guía para el docente

Sesión 1

a. Distribuir la hoja de objetivos (5.4.1) propuestos para ser alcanzados en este taller. Estos pueden ser presentados a través de una transparencia, haciendo una breve introducción sobre la correcta argumentación que se hace a partir de la aplicación de un conjunto de reglas que dan estructura al argumento

b. Distribuya la lectura "Un caso de Bioética" (5.4.2). Los participantes deberán realizar la lectura de forma individual.

c. Conferencia inicial sobre el tema "Para argumentar hay que usar las reglas", con la ayuda de un esquema se señalan los contenidos a desarrollar

d. Distribuya la segunda parte del ejercicio 1 y pídales a los participantes que respondan a cada una de las preguntas que se plantean en el que se desarrollan los contenidos de cada una de las reglas de los argumentos.

e. intercambie preguntas y respuestas con los participantes, con el fin de ayudarle a comprender el sentido del uso de las reglas en la argumentación.

Tales como identificación, evaluación, inferencia, ejemplificación, comprensión. Haga preguntas divergentes y evaluativos que lleven al participante a elaborar un criterio propio sobre la argumentación

f. Organice los participantes en pequeños grupos que faciliten la atención y el trabajo, para discutir las respuestas de la hoja de trabajo. Esté muy atento a las preguntas que se generen y sobre todo a darle respuesta.

g. Entregue la hoja de ejercicio 2 (5.4.4) y repita los pasos e y f antes señalados.

h. cierre la sesión repasando brevemente los contenidos estudiados y dejando claro que el taller aun no ha concluido. Puntualizar los contenidos antes enunciados y mostrados en la hoja de objetivos.

5.5.1 Analice la secuencia metodológica que se propone para esta sesión recordando las estrategias que se recomiendan.

Sesión 1

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Informar sobre la correcta argumentación que se hace a partir de la aplicación de un conjunto de reglas que dan estructura al argumento	Exposición oral del facilitador	5´
	Instrucción del facilitador	Seguir cada uno de los procedimientos con mucha atención para no perder de vista ningún aspecto	Guía de trabajo	10´
	Trabajo personal	Conocer cuales son esas reglas necesarias para la construcción de argumentos	Ejercicio de la guía de trabajo	20´
	Interacción	Intercambiar posturas sobre el ejercicio y las respectivas definiciones de esas mismas reglas	Hoja de respuestas Preguntas cerradas por parte del facilitador sobre la respuestas	30´
	Evaluación	Consolidar la definición y la aplicación de las reglas para elaborar argumentos	Ejercicio 2 de la guía e trabajo Aclaraciones por parte del facilitador	25´
Objetivo Terminal de la sesión	Reconocer el uso de las reglas al momento de elaborar argumentos, así como la estructura que cada una de estas da al mismo argumento			

Sesión 2

a. Analizar los resultados obtenidos en los ejercicios 1 y 2 (5.4.3 y 5.4.4) retomar la hoja de los objetivos propuestos alcanzar en este taller.

b. Mostrar por medio de algún material audiovisual la hoja de ejercicio 3 (5.4.5) invitando a desarrollar la actividad indicada que consiste en ¿Cuál es la función de las reglas dentro de los argumentos?

c. Genere un intercambio de ideas y opiniones con respecto a las respuestas dadas a la hoja de ejercicio 3 (5.4.5). Es importante aclarar y responder posibles dudas y malos entendidos.

d. Entregue a cada participante la lectura de evaluación "Lo que nos interesa saber" e indique a los participantes que deben responder a la actividad.

e. cierre la actividad con una evaluación en la que se cotejan los resultados de su ejercicio, así como sus conclusiones escritas en la hoja de respuesta.

f. Cuide respetar el tiempo asignado para cada ejercicio con el fin de cubrir toda la metodología planteada en la secuencia didáctica.

5.5.2 Observe y analice la secuencia metodológica que se recomienda para este taller.

Sesión 2

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	Reconocer la importancia en el uso de las reglas para elaborar argumentos	Resultados de la 1era sesión de este taller Exposición oral del facilitador	15 ´
	Instrucción del facilitador	Indicaciones para realizar el último ejercicio	Guía de trabajo	20´
	Trabajo personal	Comprender los contenidos hasta ahora desarrollados	Ejercicio 3 de la guía de trabajo	35´
	Evaluación	Cotejar los resultados de sus ejercicios y poner en común las conclusiones	Hoja de respuestas del ejercicio anterior Aclaraciones por parte del facilitador	20´
Objetivo Terminal de la sesión	Identificar el uso necesario de reglas que deben estar presentes en toda situación argumentativa, así como su reconocimiento y aplicación.			

TALLER 5

EJERCICIO 1

A continuación se plantea una situación de la vida diaria, en la que se presenta un problema ético que podría ser considerado por todos.

Lee detenidamente la situación y reflexiona a partir de las preguntas que se exponen seguidas de la lectura.

UN CASO DE BIOÉTICA

La pareja (no casada) formada por Roxana y Reinaldo decidió recurrir a la fecundación "in vitro" en 2001, el cual consiste en la extracción de los óvulos y fecundación de los mismos en el laboratorio, con la posterior colocación de los embriones resultantes dentro de la cavidad uterina todo esto cuando ella tenía un cáncer incipiente ya que le obligaba a que le extirparan los ovarios. Obtuvieron así seis embriones que mandaron congelar, con intención de que ella los gestara una vez terminado el tratamiento que la dejaría estéril. Pero poco después los dos se separaron, y aunque ella seguía queriendo tener un hijo, Reinaldo no se lo permitió ordenando la destrucción de dichos óvulos. Roxana acudió, sin éxito, a la justicia alegando tres motivos en su recurso a los jueces del tribunal que atendieron su caso: primero, el derecho de los embriones a la vida; segundo, su propio derecho al respeto de la vida privada y familiar; tercero, Roxana se quejaba de trato discriminatorio debido a la comparación con la mujer que queda embarazada de modo natural, pues en este segundo caso el embrión habría continuado su desarrollo aunque el padre ya no deseara tener el hijo.

La sentencia de los jueces rechaza el recurso de Roxana. Por una parte, niega que el derecho a la vida se aplique necesariamente al embrión debido a que no hay, dicen, consenso científico y jurídico sobre el inicio de la vida humana. Una vez descartado el derecho de los embriones, la sentencia considera la querella como un conflicto entre dos voluntades. Cada parte tiene derecho al respeto a la vida personal y familiar que incluye – dice la sentencia "el derecho al respeto de la decisión de tener un hijo o de no tenerlo". Por lo tanto sobre fecundación artificial se estipula que se necesita el consentimiento expreso de los dos progenitores para cada paso del proceso, del que la implantación es el último y establecen que el consentimiento dado para la fecundación es irrevocable. Vista la diversidad, así como la dificultad de hallar el justo equilibrio entre los intereses de las partes, no se considera que exista una ley universal que apruebe a favor o en contra dichas situaciones, por lo que los estados pueden regirse según sus preceptos.

Original de: Orlando J. Briceño y Eduardo Luque

Después de haber leído el texto, de forma reflexiva responde a las siguientes preguntas con la finalidad de resaltar la estructura del mismo. Selecciona la que creas responder a la pregunta.

1) ¿Cuál es la idea principal del autor?

a) La vida no tiene los mismos derechos que la vida natural
b) El derecho de los embriones a la vida así como el respeto a la vida privada y familiar
c) La decisión de los padres de querer o no tener un hijo
d) Una sola persona no conforma una familia

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____
_____
_____

Observa:

El párrafo que acabas de copiar cumple con la regla del **paso previo**

2) ¿De que busca convencer el argumento presente en la situación?

a) De la posibilidad de Roxana de fecundar y ser madre ya que aun existían los embriones que podrían ser gestados por ella
b) Que la vida artificial es una forma de vida no validada por el conocimiento de la ciencia
c) Que la decisión del tribunal fuera a más conveniente para el caso de Reinaldo y Roxana
d) El conflicto existente entre dos voluntades, la de Reinaldo y la de Roxana

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____

_____

_____

Observa:

El párrafo que acabas de copiar cumple con la regla **de la falacia**

3) ¿Cuáles son los elementos principales de los que se discurre en el argumento?

Selecciona uno o varios

a) Fecundación "in Vitro"

b) Derecho a la vida en los embriones

c) El respeto a la decisión de tener o no un hijo

d) La posibilidad de que la fecundación artificial sea un proceso válido solo desde el embrión

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____

_____

_____

Observa:

El párrafo que acabas de copiar cumple con la regla **de la completud**

4) ¿Cuáles son las definiciones de las que se hablan en el argumento?

Seleccione aquellas que considere

a) Vida y Muerte

b) Derecho a la vida

c) Conflicto entre voluntades

d) Justicia familiar

e) Fecundación "in Vitro"

f) Vida de pareja

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____
_____
_____
_____
_____

Observa:

Lo que acabas de copiar cumple con la regla **del lenguaje y las definiciones**

5) ¿Existe alguna vinculación entre los siguientes términos de los que se habla en el argumento?

a) Derecho a la vida – Respeto a la privacidad y a la familia

b) Fecundación artificial – Decisiones - Familia

c) Embriones – Trabajo - Progreso

d) In Vitro – Discriminación - embarazo

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____
_____
_____
_____
_____

Observa:

Lo que acabas de copiar cumple con la regla **de la coherencia**

6) ¿Señale, de existir, los conectivos que dan solides y sentido a los argumentos? tales como: y otros similares.

Seleccione uno o varios

a) Ya que…,

b) Debido a…,

c) Por que…,

d) Sólo así…,

c) Por lo tanto…,

Copia tu respuesta en el siguiente espacio.

_____
_____
_____

Observa:

Lo que acabas de copiar cumple con la regla **de la verificación**

EJERCICIO 2

A través del siguiente ejercicio, asocia cada una de las reglas necesarias para la argumentación a su definición correspondiente.

REGLA	***DEFINICIONES***
Del paso previo	No argumentar hasta que la tesis o idea central esté claramente delimitada
De la falacia	Se solicita que se verifiquen la tesis con los argumentos mediante los siguientes conectivos y se evalúe su coherencia lógico ya que..., debido a..., por que....
De la coherencia	Las definiciones deben estar escritas en un lenguaje claro y preciso, dejando a un lado las cargar emotivas y subjetivas.
De la verificación	Hay que tener en cuenta que se deben argumentar todos los elementos incluidos en la tesis y no solo una parte de ellos.
De la completud	Siempre se debe usar un mismo significado para cada uno de los términos referenciados en un argumento.
Del lenguaje y las definiciones	No presente como verdadero un argumento que es falso con el fin de convencer o demostrar que tiene la razón.

EJERCICIO 3

Partiendo de la definición de cada una de las reglas para argumentar selecciona como verdadero o falso las siguientes preguntas.

	V	F
1. es indispensable que la tesis haya sido escrita en un lenguaje comprensible, claro y preciso solo así cumpliría con la regla del paso previo		
2. Sólo cuando un argumento falso se presenta como verdadero es cuando se cumple con la regla de la falacia		
3. Las reglas son las que dan la estructura y la forma al argumento		
4. La regla de la verificación fue prevista para que el propio escritor de un articulo o ensayo realice su comprobación y determine si el argumento previsto es o no un argumento		
5. Las definiciones deben estar escritas en un lenguaje claro y preciso capaz de ser fácilmente entendidas para cumplir con la regla del lenguaje y definiciones		
6. Es suficiente con que el escritor del artículo entienda el significado de los términos para que sea un argumento valido y entendible		
7. La función de la regla de la completud consiste en determinar la tesis principal del argumento		
8. Es necesario que todas estas reglas se relacionen entre sí para darle forma y sentido a cualquier argumento		
9. Cuando la tesis o idea principal está bien definida entonces cumple con la regla d la coherencia		
10. Se puede decir que como regla general, si alguien no puede exponer un tema en un lenguaje sencillo, claro y convincente, can analogías y ejemplos, es precisamente porque no lo comprende a cabalidad		

Lee detenidamente el siguiente texto para luego a través de un ejercicio, ubicar las reglas de producción de un argumento.

¡LO QUE NOS INTERESA SABER!

Hay ciencias que se estudian por el simple interés de saber cosas nuevas; otras, para aprender una destreza que permita hacer o utilizar algo; la mayoría, para obtener un puesto de trabajo y ganarse con él la vida. Si no sentimos curiosidad ni necesidad de realizar tales estudios podemos prescindir tranquilamente de ellos. Abundan los conocimientos muy interesantes pero sin los cuales uno se las arregla bastante bien para vivir: yo, por ejemplo, lamento no tener ni idea de astrofísica ni de ebanistería, que a otros les darán tantas satisfacciones, aunque tal ignorancia no me ha impedido ir tirando hasta la flecha. Y tú, si no me equivoco, conoces las reglas del fútbol pero estás bastante pez en béisbol. No tiene mayor importancia, disfrutas con los mundiales, pasas olímpicamente de la liga americana y todos tan contentos.

Lo que quiero decir es que ciertas cosas uno puede aprenderlas o no, a voluntad. Como nadie es capaz e saberlo todo, no hay más remedio que elegir y aceptar con humildad lo mucho que ignoramos. Se puede vivir sin saber astrofísica, ni ebanistería, ni fútbol, incluso sin saber leer o escribir: se vive peor, si quieres, pero se vive. Ahora bien, otras cosas hay que saberlas porque en ello, como suele decirse, ns va la vida. Es preciso estar enterado, de que saltar desde el balcón de un sexto piso no es cosa buena para la salud; o de que una dieta de clavos y ácido no nos permite llegar a viejo. En una palabra, entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no.

SAVATER, Fernando: ***Etica para Amador****. (Cap. 1)*

Identificar las reglas para argumentar dentro del texto de la siguiente manera:

1. La regla del paso previo. **Encerrar entre paréntesis ( )**
2. La regla de la falacia. **Encerrar entre corchetes [ ]**
3. La regla de la completud. **Encerrar entre signos de exclamación. ¡!**
4. La regla del lenguaje y las definiciones. **Encerrar entre comillas " "**
5. La regla de la coherencia. **Encerrar entre signos de interrogación ¿?**
6. La regla de la verificación. **Subrayar con lápiz** _____

TALLER 6

El juego de los Argumentos

6.1. Objetivos

1. Evaluar la valides y la estructura de una situación argumentativa

6.2. Tiempo

Una sesión de 90´

6.3. Recursos

Aula de clases, material audiovisual tal como retroproyector o presentación en Power Point, espacio disponible para el trabajo en grupo, pizarrón, tiza, hoja de transparencia para los objetivos, guías de trabajo, material bibliográfico.

6.4. Materiales de apoyo

6.4.1. Lista de objetivos en una lámina de acetato
6.4.2. Lectura de Fernando Savater "La definición del hombre"

6.4.3. Hoja de ejercicio 1 (Estructura de los argumentos)

6.4.4. Hoja de ejercicio 2 (Reglas de la argumentación)

6.4.5. Hoja de ejercicio 3 (Reconocer y elaborar argumentos a través de didácticas lúdicas)

6.4.6. Evaluación (Exposición oral y espontánea de los argumentos)

6.5. Guía para el docente

a. Distribuya la hoja de objetivos (6.4.1) con ayuda de una transparencia. Haga una introducción señalando la importancia de los objetivos previstos para ser alcanzados. Se hace una breve introducción a la sesión, haciendo énfasis en el propósito de este taller

b. Reparta entre los participantes la lectura "La definición del hombre" (6.4.2). Los participantes deberán realizar actividades individuales.

c. Intercambie opiniones y argumentos con respecto a lo planteado en la lectura, generando la creación de preguntas y respuestas desde diferentes tópicos. Cuide que n sea usted quien de respuesta a las preguntas generadas por los participantes, sino que sea ellos quienes busquen dar respuesta a las incógnitas suscitadas.

d. organice los participantes en grupos pequeños, para discutir respuestas y posibles argumentos elaborados por ellos mismos. Evalúe los pasos que siguen para estructurar argumentos.

e. Distribuya la hoja de ejercicios 1 (6.4.3.) el docente presenta a los alumnos una serie de situaciones en las que el objetivo es aplicar los conocimientos

adquiridos en cuanto al análisis de situaciones argumentativas. Estos conocimientos aplicables deben ser: estructura de los argumentos, tipos de argumentos y reglas de la argumentación.

f. se presentan una serie de argumentos con diversas estructuras en la que los alumnos en grupo de trabajo deberán aplicar las reglas, tipos y estructura, sea para corregir o completar las situaciones expuestas que luego serán analizadas por el resto del grupo siguiendo la guía de ejercicios.

g. Entregar las hojas de ejercicios (6.4.4. y 6.4.5) y se repiten los pasos d y f antes explicados.

h. Se verifican y discuten los resultados en compañía del docente. Por último se le invita al alumno a revisar la carta realizada en el taller 1 con la finalidad de aplicar los conocimientos hasta ahora obtenidos como son tipología, validación y estructura de los argumentos.

i. Se evalúa finalmente la experiencia por medio de una exposición oral (6.4.6) de forma libre y espontánea.

j. Cierre la sesión repasando de forma exhaustiva cada uno de los objetivos propuestos para los talleres y en especial este último, con la finalidad de reconocer en la argumentación, una habilidad para la vida tanto en el desempeño humano como laboral

6.5. Evalue la secuencia metodológica que se propone para cada uno de los talleres, recordando el tipo de estrategia recomendada.

Sesión 1

Tiempo total	Momento Didáctico	Propósito	Recursos	Tiempo
90´	Motivación	La elaboración y el reconocimiento de situaciones argumentativas	Exposición oral del facilitador Resultado de los talleres anteriores	5´
	Instrucción del facilitador	Revisar los elementos principales para reconocer un argumento	Lluvia de ideas Aclaraciones por parte del facilitador	10´
	Trabajo personal	Reconocer como argumentos o no una serie de situaciones, aplicando todos aquellos elementos característicos de un argumento	Ejercicio de la guía de trabajo	15´
	Interacción	Poner en común los resultados hasta ahora obtenidos suscitando el intercambio y la participación	Hoja de respuestas Debate Exposición oral	25´
	Resolución de preguntas	Aclarar los comentarios surgidos en el debate, revisando y corroborando los resultados	Exposición oral del facilitador	20´
	Evaluación	Revisar la carta realizada en el taller 1 con la finalidad de aplicar los conocimientos sobre argumentación, para ser revisada por el facilitador y luego puesta en común	Ejercicio 3 de la guía de trabajo Taller 1	15´
Objetivo Terminal de la sesión	Aplicar y evaluar los contenidos asimilados en los talleres anteriores, a través de la elaboración propia de argumentos así como de su identificación.			

TALLER 6

EJERCICIO 1

Instrucciones: Lea detenidamente el siguiente texto elaborado por Fernando Savater sobre la forma en que el hombre se define a si mismo. A continuación, responda a las preguntas que siguen y elabore los ejercicios propuestos a partir de la lectura. El objetivo de esta actividad es desarrollar la capacidad de interpretación y reconstrucción argumentativa a partir de los principios de causalidad y las reglas definidas anteriormente.

La definición del hombre

> Al final de su vasta y dispareja obra fundamental, titulada "El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo", Arnold Gehlen hace una observación importante sobre la imagen que los hombres se hacen si mismos, y de su rango específico entre los demás seres. A la pregunta sobre el origen del hombre se dan dos respuestas: "la primera hace que hombre provenga de Dios, la otra del animal... es curioso que ambos puntos de vista tengan un presupuesto común, a saber: que el hombre no puede ser comprendido desde si mismo; que sólo puede describirse o interpretarse con categorías extrahumanas". O bien el hombre es una criatura fabricada por Dios a su imagen y semejanza, es decir, un pariente divino aunque caído y por tanto menesteroso, un sub-dios... o bien es un mono que ha evolucionado hasta alcanzar un éxito abrumador sobre el resto de sus congéneres, un súper animal. Ambas perspectivas parten de lo no humano, sustrayendo o añadiendo cualidades. Por lo visto, el hombre no puede ser comprendido a partir de algún concepto o categoría que le sea específicamente propia.

EJERCICIO 2

Responda encerrando en un círculo la opción correspondiente

1. ¿Cuál de los siguientes enunciados reconoce suficientemente la idea que está defendiendo Fernando Savater?
    a. El hombre es un ser que puede vincularse a Dios y a los animales.
    b. El hombre no puede definirse a desde sus propias cualidades.
    c. El lenguaje usado para definir al hombre es contradictorio.
    d. La teología y la ciencia están en conflicto por definir al hombre.
    e. La definición del hombre siempre ha partido de categorías universales.
2. ¿A qué, quién, quiénes, cuál o cuáles elementos recurre el autor del texto para justificar dramáticamente su conclusión o proposición fundamental?

    a. A los estudios realizados por Gehlen.
    b. A las conclusiones dadas por la religión.
    c. Al trabajo desarrollado por los científicos.
    d. A todos los elementos anteriores
    e. A ninguno de los elementos anteriores

3. ¿Cuál de los siguientes cuestionamientos representa mejor la continuación del análisis de Savater, F., siendo su objetivo definir el principio que hace del hombre lo que es?

    a. ¿Cuál o cuáles son las categorías propias del hombre que pueden definirlo completamente?

b. ¿Tiene el hombre categorías propias que pueden ayudar a definirlo completamente?
c. ¿Por qué la religión y la ciencia no pueden definir al hombre utilizando categorías propias a él?
d. ¿Cuál es la categoría específicamente propia del hombre que el define completamente?
e. ¿Existen realmente Dios y la verdad científica como absolutos universales que definen al hombre?

Responda según la clave

V = si se puede inferir que el enunciado es VERDADERO a partir del párrafo

F = si se puede inferir que el enunciado es FALSO a partir del párrafo

N = si no se puede hacer ningún tipo de inferencia a partir del párrafo

1. Según lo planteado por Savater, F. en el texto, se puede considerar que su investigación ha sido suficientemente amplia sobre las tesis (que apoyan la conclusión.

2. El hecho de que algunas religiones hayan recurrido a la explicación del hombre como pariente caído de Dios, y que la ciencia haya dicho (que el hombre es el producto de la evolución demuestran ser las causas de la afirmación concluida por Savater.

3. Ciertamente las religiones no pueden determinar ninguna verdad sobre el hombre, y la ciencia apenas puede acercarse a ellas desde (un punto de vista probable y poco confiable.

4. Fuera de todo lugar asumido por la religión y la ciencia, partiendo de Gehlen, Savater intentan analizar al hombre desde un sentido más profundo, el sentido del significado que el mismo hombre puede darse. ( )

5. La tesis principal del texto propuesto por Savater, F., es que el hombre no puede ser comprendido desde alguna categoría que le sea propia, conclusión que se asume luego de la síntesis de las similitudes entre dos tendencias contradictorias. ( )

6. Savater, F. intenta establecer el punto donde se pueda afirmar que ni la religión ni la ciencia tienen la razón en cuanto a la definición del hombre, y en consecuencia ni Dios, ni la verdad científica existen. ( )

7. Fernando Savater, para concluir su tesis principal, se está apoyando en la autoridad de Gehlen como antropólogo, dejando de un lado las causas que originan principalmente esa afirmación. ( )

EJERCICIO 3

1. De acuerdo a lo planteado en la lectura ordena coherentemente las siguientes proposiciones. Utiliza el cuadrante paralelo ubicándolas según indica en cada espacio.

1. La teología afirma que el hombre es hijo de Dios.
2. A través de la historia del saber el hombre siempre se ha definido a si mismo como animal o como dios.
3. El hombre recurre al mono para entenderse a si mismo como un súper animal producto de la evolución.
4. El hombre no puede ser definido a partir de algún concepto o categoría que le sea absolutamente propia.
5. La ciencia demuestra que el hombre proviene de la evolución del

Tesis principal _____

_____

_____

_____

Causa General _____

_____

_____

_____

Causa Específica 1 _____

_____

_____

_____

Causa Específica 2 _____

_____

_____

_____

Ejemplo de Causa 1 _____

_____

_____

_____

Ejemplo de causa 2 _____

mono.

6. El hombre recurre a Dios para entenderse a si mismo como un sub-dios, erigiéndose como lo más semejante a él en toda la creación.

Partiendo del argumento planteado por Savater en el texto, reconstruye el siguiente argumento utilizando completando el flujograma de la derecha asignándole a cada espacio un número correspondiente a los enunciados de la izquierda.

1. Según Gehlen el hombre es un ser práctico, es decir, que ante todo actúa.
2. El ser que actúa no sólo obra a causa de la realidad, sino que activa la realidad misma, la pone en marcha de un modo que sin él nunca hubiera llegado.
3. El diseño de proyectos o situaciones virtuales que no se dan en el presente, es para los que actúan la base de sus representaciones.
4. la categoría de acción en el hombre significa su

MANUAL DE CONTENIDO PARA EL DOCENTE

1. Introducción

Esta propuesta de desarrollo de la competencia argumentativa a través de talleres, como estrategia metodológica, está dirigido a los estudiantes que cursan los primeros años y ciclo básico de educación superior. Es necesario recordar que los alumnos que ingresan a las diversas facultades o escuelas bien sean humanistas o científicas, carecen por lo general de una serie de habilidades para el desempeño de sus labores como alumnos universitarios participantes de la educación superior. En la mayoría de los planes de estudio de las instituciones superiores figuran asignaturas que de una u otra manera están vinculadas a la temática del desarrollo del pensamiento y de habilidades muy puntuales, bien sea desde una perspectiva generalizada o en detalles más particulares tales como habilidades específicas que competen a cada una de las carreras o áreas de estudio. Es obvio entonces que al preparar un plan para el desarrollo de una determinada asignatura no solo se tenga en cuenta el papel específico de la materia en la formación del joven que la cursa, sino también, la ayuda que para sus estudios posteriores y desempeño laboral puedan proporcionarle los objetivos y la orientación de los mismos.

Por las razones anteriores y para hacer frente de una manera más amplia a las posibles necesidades se ha optado por elaborar una propuesta didáctica a base de la estrategia del taller como medio para el desarrollo de la competencia argumentativa fundamentada en contenidos filosóficos. Los objetivos de la propuesta están enfocados en tres fases:

Fase inicial: que consta de talleres de motivación y diagnóstico. Esta fase está enmarcada en la generación de una reflexión sobre la importancia del desarrollo de la competencia argumentativa en la vida personal, académica y profesional, que parte de la presentación de la teoría sobre la formación basada en competencias y el desarrollo de la competencia argumentativa, donde se destaca la siguiente nomenclatura ¿Por qué Argumentamos? Reconociendo algunos contenidos como funciones y características de un argumento

Fase de desarrollo: está constituida por talleres de desempeño. El objetivo es la consolidación de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes específicas que componen la realización eficiente de un argumento según la teoría conocida y adaptada por los facilitadotes, en la presente propuesta las funciones, características, tipologías y reglamentación usadas provienen de una adaptación de la investigación. En este sentido se han dispuesto cuatro talleres, planteando sistemáticamente los contenidos expuestos en la teoría,

bajo criterios de menor a mayor complejidad y complementariedad. En esta parte se desarrollarán contenidos tales como: la estructura de un argumento, diferencia entre argumento y opinión, tipos de Argumentos y las Reglas de la Argumentación

Y una fase final llamada

Fase de evaluación: en esta fase el participante se dedicará a la evaluación de la estructura de los argumentos propuestos, utilizando como criterios los elementos asimilados en los talleres anteriores. Al mismo tiempo se le invitará a la reorganización y reelaboración de argumentos a través de diferentes actividades. El objetivo es que pueda reconocer estas estructuras, invadirlas y organizarlas para distribuirlas de manera libre, sea interviniendo o complementando un argumento, para luego desarrollarlo de manera libre, sin dejar a un lado la validez del mismo. Esta fase final no consta de un desarrollo específico de contenidos, sino, más bien de una producción y adecuación de los contenidos estudiados a nuevas situaciones argumentativas. Los talleres para esta fase están enmarcados en la evaluación de argumentos, elaboración de argumentos, jugar con los argumentos y creatividad argumentativa. La orientación para la elaboración de estos talleres está vinculada al uso de la teoría, más que como un contenido formal, a aprender sobre la valides de los argumentos y que

representan una serie de reglas con fines precisos en su aplicación, y no en su aprehensión.

2. ¿Quiénes los reciben?

La propuesta está estructurada de tal manera que puede ser aplicada en cualquier ámbito de formación y desarrollo educativo, preferiblemente en estudiares de educación superior universitario. De tal manera que la propuesta representa una visión amplia de lo que puede ser el desarrollo de la argumentación y de la utilidad de esta habilidad para el desempeño personal, laboral y académico.

Pero es importante resaltar que esta propuesta fue hecha pensada en su aplicación en alumnos de los primeros años de universidad en la educación superior, ya que la mayoría de estos alumnos llegan a las universidades con ideas muy difusas y carentes de recursos acerca de lo que el estudio de algunas competencias básicas para el desempeño de la actividad académica tales como: el léxico es demasiado escaso , tanto así como un vocabulario pobre e impreciso, la manera de responder y hacer preguntas se ven limitadas a la inmediatez de las ideas y no se argumenta con rigor lo que se dice, y así una cantidad de elementos que se desconocen en los alumnos que hoy en día ingresan a las aulas a recibir educación.

3. ¿Cuál es el contenido de la propuesta?

Los contenidos teóricos fundamentales de cada uno de los talleres están dirigidos por los objetivos específicos que se plantean alcanzar. Sin embargo, partiendo del principio de dar mayor importancia al desarrollo de la habilidad que a la aprehensión de contenidos, estos exponen a través de la adaptación de textos de autores, interpretes y hechos filosóficos, contenidos secundarios, bajo tres criterios fundamentales: visualización, que implica el reconocimiento de una estructura argumentativa válida según los contenidos planteados en la teoría sobre esta competencia; motivación, que implica el desarrollo de un tema coloquial y atractivo que invite a la discusión libre y personalizada, sin ninguna restricción más que el uso de la reglas de coherencia lógica y semántica, y gradualmente de la normativa teórica sobre la habilidad de argumentar; y transversalidad, que nos indicará si el contenido planteado realmente promueve el valor de discutir sobre el tema, y la importancia, e incluso necesidad de plantearse argumentos sobre el mismo, y otros valores como el aprender a valorar la posición del otro, la búsqueda de la verdad, entre otros, planteados por los contenidos actitudinales.

La filosofía y más aun el estudio de sus contenidos, no tienen que ser meramente conceptuales o memorísticos sino que el estudio provechoso de

esta disciplina supone cierta cultura científica-humanista, el conocimiento panorámico del desarrollo histórico de la cultura y, no de último, un grado mínimo de madurez mental a fuerza de la experiencia personal y de las vivencias. Pero tales bases preparatorias suelen ser muy endebles en los alumnos.

Los contenidos se enmarcan propiamente de la siguiente manera:

Los rasgos de la filosofía como un saber crítico-racional y su relación con la ciencia, la religión, el saber empírico. Argumentos para plantear y discutir los tres problemas filosóficos más descollantes como sen: SER, que corresponde a la pregunta por la ontología, donde encontramos el problema de Dios principalmente y la metafísica, CONOCER que se relaciona a la epistemología, esa manera de cómo se da el conocimiento de las cosas tenemos algunas cosas tales el mundo de las ideas de Platón, la antropología. Y DEBER SER que corresponde a la explicación de lo ético, la moral resaltando algunas situaciones actuales de nuestra época, tanto así como los problemas que se suscitan en la vida diaria. Lo referente al quehacer político como un ejercicio libre de todo individuo

No cabe duda de que el facilitador se enfrenta a un verdadero reto cuando debe producir en sus oyentes verdaderos cambios de conducta a través de

determinadas actividades que más que consolidar contenidos, se busca consolidar experiencia útil para la vida.

4. ¿Quiénes la dictan? Algunas recomendaciones

Esta propuesta tal y como se ha mostrado está diseñada para ser dictada y desarrollada por profesores, docente, maestros y toda persona capaz de ejercer y manejar los contenidos pedagógicos correspondientes, cumpliendo así con la función de facilitador de dicha propuesta.

El facilitador de la propuesta tiene pleno derecho para enfocar, en este caso en particular, la filosofía con criterio personal y asumir una posición filosófica. No cabe duda de que la filosofía plantea una situación pedagógica muy peculiar: lo que se propone es que el alumno aprenda ciertas cualidades para la vida, capaz de enfrentarse a los grandes temas y problemas a nivel personal y colectivo, consiste sobre todo en enseñar a pensar, no enseñar pensamientos. La propuesta cuenta con una estructura capaz de garantizar el ejercicio de la habilidad argumentativa desde cualquier otra área del conocimiento, como bien pudiera ser la biología, la historia, la geografía, castellano y literatura, etc. Por lo tanto, una gran número de asignaturas, o mejor aun, de carreras profesionales necesitan del saber argumentar para desempeñarse de una mejor manera ante las diferentes situaciones. El

propósito principal de quien dicta la propuesta consiste en hacer ver a los alumnos o participantes la importancia de la argumentación para la vida.

5. Estructura del programa y tiempo previsto

	TALLERES	NRO DE SESIONES	TIEMPO ESTIMADO
FASE UNO	1 ¿Para qué argumentamos	2	3 hrs.
FASE DOS	2 ¿Qué es argumentar? 3 ¿Opinamos o argumentamos? 4 ¿Cómo argumentamos? 5 ¿Argumentar da para todo?	2 1 3 2	3 hrs. 1 hrs. 30 min. 4 hrs. 30 min. 2 hrs. 15 min.
FASE TRES	6 El juego de los argumentos	1	1 hrs. 15 min.

6. Estrategia metodológica

Esta propuesta se desarrollará basada en el aprendizaje significativo, por medio de la estrategia del taller, que perfectamente puede realizarse desde una perspectiva de escuela activa, dinámica, reflexiva y sobre todo constructiva. Son tres fases que a su vez cada una agrupa un número indicado de talleres que van desde una evaluación diagnóstica, hasta una elaboración propia de los argumentos. La estrategia está diseñada para conducir al alumno de un saber hacer, a un saber hacer más complejo

En este sentido el facilitador cuidará de:

a. Proporcionar a los alumnos claras indicaciones sobre los objetivos, contenidos, actividades y recursos que establezca la propuesta, tomando en cuenta los que su experiencia y conocimientos les permitan agregar, de acuerdo con las condiciones del desarrollo de la Estigia.
b. Indicar con precisión cuales son las fuentes de información que el cursante debe manejar, antes o después de cada uno de las sesiones del taller, elementos esenciales para que quien participa del taller aplique los recursos de trabajo intelectual
c. Explicar sobre la base de los esquemas referenciales, aspectos fundamentales de los objetivos, sugerir la investigación sobre el

vocabulario básico y en especial, motivar para que el participante aprenda la importancia de argumentar

d. Promover la participación de los asistentes al taller a través de la exposición oral, individual o escrita, tal como lo indican los talleres, Utilizando la variada gama de técnicas de dinámicas de grupos: seminarios, mesas redondas, panel, foro, torbellino de ideas, dramatización, es muy importante la metodología participativa y activa.

e. Evaluar, en forma sistemática, continua e integral, los diversos y/o progresos de los participantes, tomando como base las recomendaciones que sobre evaluación se establecen en la propuesta, además de las que su saber y experiencia recomiendan como eficaces.

7. Recursos a utilizar

Para el desarrollo de esta propuesta y en si de cada taller, en necesario emplear recursos humanos (profesionales en el manejo de la pedagogía, u otras capacitados para desarrollar la propuesta) recursos materiales tales como: un espacio o aula lo suficiente mente amplio y cómodo, tiza, pizarrón, los equipos audiovisuales, guías de trabajo para cada taller, entre otros. Y en particular recursos bibliográficos, de especial importancia para los participantes y el facilitador, pero también para iniciar o continuar la

formación de la biblioteca personal o colectiva sobre el área de conocimientos tales como:

Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, La historia de la filosofía copilada en 9 tomos de Frederick Cópleston, algunos libros de Fernando Savater como, Las preguntas de la vida, Ética para Amador, El valor de educar, etc. Temas sobre la existencia de Dios en autores como San Anselmo, Santo Tomás, Nietzsche, y todo lo que se puede decir en la filosofía medieval. Temas de política y las funciones del estado en autores como J. Locke, T Hobbes, J. J. Rousseau. La metafísica de Aristóteles, el mundo de las ideas de Platón. Y otras fuentes como diccionarios, manuales, antologías y/o fragmentos y revista, anuarios bibliografías y obras para ampliación y consulta. Sin dejar por fuera, como fuente de consulta, vía electrónica se puede encontrar publicada una gran cantidad de información que bien examinada puede ser bien utilizada.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de presentar en forma detallada la propuesta como proyecto factible, a continuación se esbozarán algunas conclusiones.

Tomando en cuenta que el hombre es un ser libre, que se plenifica en un absoluto, para desarrollar todo su ser (material e inmaterial) e integrar lo que siente, piensa y hace de manera kantiana, configurándose íntegramente valorando lo que es y a los otros.

Es de considerar que, este programa como proyecto factible de ser aplicado tanto en el aula como fuera de ella con sus estrategias, podría ser de suma importancia para el desarrollo del pensamiento no solo como mera actividad inteligible sino, también como una función que desarrolla la técnica y el desempeño tanto humano, personal y laboral, porque es una facultad del ser humano estar en vías de encontrar respuestas a sus necesidades y obligaciones. Con este proyecto se busca pues, estimular el área cognitiva acrecentando ante todo la argumentación como forma de expresión, la creatividad, la imaginación, la dialéctica, la escritura, además de valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la escucha, y la

aceptación del otro como persona, para desarrollar así un individuo íntegro capaz de desenvolverse en la sociedad en la cual está inmerso.

Si el pensamiento como capacidad inmaterial del ser humano no se desarrolla, el individuo será incapaz de nombrar, conocer el mundo existente y como consecuencia se aislará, opacando su ser social.

Esta propuesta desde una pedagogía integradora apoyada en el aprendizaje significativo conciben al ser humano como una ser íntegro e integrado a su sociedad, capaz de pensar por sí mismo y relacionarse con los otros, constructor de su propio criterio que hace posible el desarrollo del pensamiento y la capacidad para forjar ideas y argumentos válidos que evalúen y convenzan desde la realidad de la coherencia y la racionalidad.

Fue una propuesta netamente documental factible de ser aplicada y desarrollada tanto en el ámbito escolar como fuera de él, ya que la argumentación como habilidad del pensamiento, es algo que todos tenemos pero que es necesario desarrollar a través de la interacción, la inferencia y sobre todo de la pregunta constante.

De esta manera y apoyándose en una educación que establece que el ser humano es un ente que es capaz de desarrollarse íntegramente, se

concluye que el desarrollo de la competencia argumentativa es indispensable para un pleno desarrollo de la persona, porque facilita su inmersión en la sociedad. Por ello, la educación y los procesos sociales deben afianzarse cada día más en los programas que favorezcan el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Para una debida aplicación de programas específicos que estén enfocados hacia el desarrollo del pensamiento es indispensable en un primer momento, determinar clara y objetivamente el modelo de persona que se desea para la sociedad y descubrir las concordancias con el ideal educativo y con el objetivo del programa que se desea implementar, pues, para sociedades desarrolladas es necesario que los individuos que la constituyen sean personas críticas y objetivas. En éstas generalmente el ideal educativo y el de persona coinciden en un mismo objetivo que es la integralidad de la persona, pero existen otras sociedades en las que se busca más bien es el adormecimiento de esta capacidad crítica. Por lo tanto, para la aplicación de programas para el desarrollo del pensamiento es preciso tomar en cuenta el individuo que se desea consolidar para así poder lograr una factibilidad más fluida de los programas a ser aplicados.

Otro aspecto importante para tomar en cuenta es la capacitación de los facilitadores bien sean maestros u otras personas, aunque no se requiere

ser un experto en materia de filosofía, solamente saber aplicar las estrategias conociendo sus características y dinámica de la misma.

Es de suma obligación para la educación actual apoyarse y poner en práctica los programas existentes que proporcionan actividades para el desarrollo del pensamiento, desde el análisis, la inferencia, la capacidad crítica y de criterio con el objetivo de despertar las mentes que están adormecidas e iluminar el camino de la sociedad en el que se desenvuelve todo ser humano.

Pensamos que el proyecto factible que proponemos, sea sólo un punto de referencia en el camino de construcción de propuestas educativas que permitan el desarrollo de un individuo acorde con las necesidades de la sociedad actual.

Cronograma de Actividades

Mes	**Mayo**				**Junio**				**Julio**				**Agosto**				**Septiembre**				**Diciembre**	
Semanas	1	2	3	4	1		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	2	3
Presentación del proyecto de investigación				X	X		X															
Elaboración del marco teórico					X		X															
Redacción del marco teórico y metodológico							X	X														
Elaboración de la propuesta curricular										X	X	X	X	x	x	x	X	X				
Revisión y corrección de la versión preliminar																					X	
Entrega final del trabajo especial de grado																						X
Defensa del trabajo especial de grado																						

REFERENCIAS

ARIAS, F. (2006). **El Proyecto de investigación: introducción a la metodología de la investigación científica.** Caracas. Episteme.

AUSUBEL, D. (2002) **Adquisición y retención del conocimiento**. Editorial Paidos Iberia. Barcelona España

AVILA, L. (2002) **Estrategias para el desarrollo de competencias prácticas y necesarias para ser un gerente exitoso**. Trabajo especial de grado. Escuela de Administración. UCAB - Caracas

BELLO, J. (2002) **Filosofía en la E.M.D.P.** Editorial PANAPO. Caracas Pág. 9

BISQUERRA, R. (1997) **Métodos de Investigación educativa. Guía práctica**. Barcelona: Ediciones CEAC.

BURÓ, I. (1997) **Filosofía: una introducción a la actualidad**. Editorial Buchivacoa. Falcón- Venezuela

CALDERA, T. (1997) **Educación general y filosofía.** Caracas, Vértice.

CAMPS, A., y DOLZ, J. (1995) «**Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual**», en ***Comunicación, Lenguaje y Educación, 25***, págs. 5-8.

CARRETERO, M. (1993). **Constructivismo y Educación.** Buenos Aires. Aique.

CARRETERO, M. (1995). **Construir y enseñar**. Buenos Aires. Aique.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ I., ZABALA, A., (1999) **El constructivismo en el aula.** Barcelona. Editorial Graó. 11ba Edic.

CULLEN, C. (2002) **Perfiles éticos políticos de la educación**. Editorial Piados Ibérica. Barcelona España

COLLINGWOOD, R. (2002) **Idea de la Historia**. Editorial F.C.E. México D.F

CORREIRA, F.; SOLANO, C. (2000) **Modelo de evaluación teórica para el desempeño de competencias aplicado a docentes del distrito escolar Nro. 1**. Trabajo especial de grado. UPEL- CARACAS

DE VIANA, M.; PÉREZ, M. y DE DIEGO, L. (2002) **Ser persona, cultura, valores y religión.** Caracas. Publicaciones UCAB.

DE ZUBIRÍA, J. (2001) **De la escuela nueva al constructivismo.** Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

DE ZUBIRÍA, J. (2006) **Las competencias argumentativas, la visión desde la educación.** Bogotá, Cooperativa Editoral Magisterio.

DIJK, V. (1997) **Ideología y discurso**. Editorial Visor libros, Es.L. Madrid España

DOLZ, J. (1993) **La argumentación, en *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir, 216*,** pp. 68-70.

_____ (1994) **La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación, en *Comunicación, Lenguaje y Educación, 23*,** pp. 17-27.

FERRATER, M. (2002) **Diccionario de Filosofía Tomo II y III**. Ariel. Barcelona - España

GONZÁLEZ, F. y NOVAK, J. (1996) **Aprendizaje significativo técnicas y aplicaciones.** Madrid, Ediciones Pedagógicas.

HABERMAS. (2002) **Verdad y justificación.** Madrid. Editorial Trotta.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P (1998) **Metodología de la Investigación**. México, McGraw-Hill.

HIRSCHBERGER, J. (1973) **Breve historia de la filosofía.** Barcelona: Herder, 4ta Edic.

HUME, D. (2002) **Investigación sobre el conocimiento humano**. Madrid: Biblioteca nueva.

KANT, I. (1988) **Crítica de la razón pura.** Madrid: Alfaguara, 6ta Edic.

LIPMAN, M. (1998) **Pensamiento complejo y educación.** Madrid, Ediciones la Torre, 2da Edic.

LIPMAN, M.; SHARP, A. y OSCANYAN, F. (1998) **La filosofía en el aula.** Madrid. Ediciones la Torre.

MALDONADO, M. (2001) **Las competencias, una opción de vida**. Bogotá: Ecoe Ediciones.

MARIAS, J. (1998) **Filosofía y Cristianismo.** *Editorial Euco. España*

MARTÍNEZ, M. (2005) **Análisis del discurso y práctica pedagógica.** Buenos Aires. Ediciones Homo sapiens.

MAYZ VALLENILLA, E. (1998) **Invitación al pensar del siglo XXI.** Caracas. Monte Ávila Editores Latinoamericana.

NERICI, I. (1973) **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires. Kapelusz.

PERELMAN, CH. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989). **Tratado de la argumentación.** Madrid, Gredos.

QUINTANA, P. (2003). **El lenguaje de la intimidad: Sobre la constitución intersubjetiva de las emocione. Ensayo sobre el pensamiento de Wittgenstein.** Bogotá. Universidad Javeriana.

RAMÍREZ, M. y ROCHA, M. (2006) **Guía para el desarrollo de competencias docentes.** México: Editorial Trillas.

ROBERTS, T. (1978) **4 psicologías aplicadas a la Educación,** Madrid, NARCEA S.A. de Ediciones.

ROGERS, C. (1975) **Libertad y creatividad en la educación.** Buenos Aires, Paidós.

SABINO, C. (1999). **El proceso de investigación: una introducción teórico práctica**. Caracas, Panapo.

SÁNCHEZ, M. (1991) **Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento.** Caracas, Trillas.

SAVATER, F. (2003) **Las preguntas de la vida.** Barcelona, Ediciones Ariel, 9na Ed.

_____ (2004) **El valor de educar**. Barcelona, Ediciones Ariel. 18va. Ed.

_____ (2002) **Ética para Amador**. Barcelona, Ediciones Ariel.

SEGURA, S y BEJARANO, A. (2003) **Modelo Pedagógico de la Educación a Distancia Apoyada en las Tecnologías de la información y la comunicación en la corporación Universitaria Autónoma de Occidente –CUAO. Memorias: encuentro educación a distancia y entornos virtuales en la educación superior calidad, acreditación, experiencias y retos.** Santiago de Cali, Mayo 7, 8, 9 de 2003

SERRANO, C. R. (2002) **El enfoque de competencias y su utilización en la planificación educativa.** [documento en línea] Disponible en: www.ops-oma.org.ve/ site/venezuela/ docs/Enfoque_de_Competencias.ppt [consultado, 2006, marzo]

TERRICABRAS, J. M (2005) **La práctica de pensar *en Filosofía en la escuela, la práctica de pensar en las aulas, colección: claves para la innovación educativa, 33,*** pp. 13 – 18**.** Caracas: Editorial GRAO.

TOBÓN, Sergio. (2004) **Formación Basada en competencias**. Bogotá: Ecoe Ediciones.

_____ (2005) **La formación con base en competencias, aspectos generales.** [curso a distancia en línea, documento de apoyo 2] Disponible: http://www.portafolio.org [consultado: 2005, noviembre 10]

Universidad Nacional de Cuyo, **material complementario: Educación y Trabajo,** [material de apoyo en línea, presentación en diapositivas] Disponible en: http://www.uncu.edu.ar/contenido/skins/unc/download/educacion.ppt [consultado: 2005, diciembre 15]

VYGOTSKY, L. (1964) **Pensamiento y lenguaje**. Editorial Lautano. Chile