

**DEL ARGUMENTO LÓGICO A LA RACIONALIDAD CRÍTICA,
PARA FOMENTAR EL DIÁLOGO ARGUMENTADO
EN EL AULA DE CLASE, CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

**Línea de Investigación:
Sistemas Didácticos del Lenguaje**

Presentado por: Jorge Alberto Alemán J.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Educación Maestría en Educación
Proyecto de investigación
Bogotá D.C. 2009**

**DEL ARGUMENTO LÓGICO A LA RACIONALIDAD CRÍTICA,
PARA FOMENTAR EL DIÁLOGO ARGUMENTADO
EN EL AULA DE CLASE, CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

**Línea de Investigación:
Sistemas Didácticos del lenguaje**

**Asesora de Investigación:
Fanny Blandón**

**Presentado por:
Jorge Alberto Alemán J.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Educación Maestría en Educación
Proyecto de investigación
Bogotá D.C. 2009**

Nota de Restricción

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos en el presente trabajo de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

CONTENIDO

. Resumen - Abstract	6
1. Introducción	7
2. Pregunta de Investigación	12
3. Objetivo General	13
3.1 Objetivos específicos	
4. Antecedentes	14
5. Descripción del Problema	16
5.1 Estructura del marco Lógico	20
6. Fundamentación Teórica	25
7. Metodología	43
8. Análisis e Interpretación de los datos	56
9. Conclusiones y Prospectivas	87
10. Bibliografía	96
11. Anexos	97

. Resumen- Abstract

El presente trabajo de investigación, pretende mostrar la manera como los estudiantes de secundaria, después de los aprendizajes, realizan sus razonamientos para argumentar en el aula de clase. Las unidades de análisis se tomaron a partir de las clases de Lógica Filosófica y Ética, en un curso mixto del grado décimo del Colegio distrital Débora Arango Pérez de Bogotá, en la localidad de Bosa. Por una parte, Se busca analizar las formas lógicas, con las cuáles el estudiante construye sus argumentos y, por otra, los razonamientos críticos, en términos de actos de habla, que expresan los jóvenes, en las discusiones de grupo. Para tal efecto, se realizaron ejercicios con el fin de determinar las formas de construcción de las premisas en los silogismos, así como el tipo de conectores lógicos usados en sus expresiones. Así mismo, se concertaron los siguientes temas para determinar los avances en los actos de habla y en la estructura lógica de sus razonamientos en las interacciones del grupo: “*La situación de la mujer*”, “*El origen social del hombre*” y “*El aborto*”. El corpus del trabajo está compuesto por más de 8 sesiones de clase, sin embargo, el análisis, se hace a partir de una muestra de dos clases de aproximadamente 40 minutos cada una, grabadas y luego transcritas, cuyo tema central es la argumentación lógica y crítica. En este contexto, el profesor modera las sesiones, planteando los ejercicios en clase, afirmando un enunciado para provocar la discusión, dando la palabra, controvirtiendo las afirmaciones de los estudiantes y en fin, recordando las reglas de juego y haciendo el cierre de cada sesión. Es necesario acotar que, no todos participan en las discusiones, solo un promedio de 15 de un total de 35 estudiantes; aunque, la gran mayoría de los que discurren realizan argumentos lógicos, hacen buenos razonamientos: tienen pertinencia, comprensión y se ajustan a la realidad; así mismo, los actos de habla de la mayoría se basan en afirmaciones o ilocuciones expresivas que muestran sus conocimientos empíricos, basados en experiencias de vida, centro de atención en sus disertaciones. Sin embargo, sólo algunos logran el propósito de establecer acuerdos al final de sus discusiones y diálogos argumentados.

Palabras claves

Argumentación, Razonamiento Lógico, Razonamiento Crítico, Acción Comunicativa

Abstract

The following research, tries to show the way high school students, after readiness, to reasoning to support ideas in class. The analysis units were taken from philosophical logic and ethics, in a mixed boys and girls tenth grade of Débora Arango Pérez School in Bosa, Bogotá. The main purpose is to analyses, on one hand and based on classical logic, the used ways of a student. To build their ideas and on the other hand their critical reasoning's in terms of acts of speech that teenagers can express in group discussions. For that reason, some exercises were made trying to determine the ways of building premises in syllogisms as well as the kind of logical connectors used in teenagers expressions, likewise, the following topics were adjusted to determine the advances of the acts of speech and the logical structure of their reasoning's in group interactions: "the woman situation", "The man in society" and "The abortion". The corpus of the work is composed by more than 8 class sessions, although the analysis was made from a sample of two 40 minute class which were recorded and transcribed and their main topic was logical and critical argumentation. In this context the teacher moderates the sessions and states some class exercises, moreover he asserts some statements that generate discussion, gives the turn of speaking, reminds the game rules and closes each one of the sessions. It is necessary to annotate that not all the students participate in discussions, only 15 out of 35 students, despite of the fact that most of their acts of speech are based on statements or expressive sentences that shows their empirical knowledge, based of life experiences as the main point of their discussions. However, only some of them get to an agreement at the end of their supporting dialogues.

Key Words:

Argumentation, Logical reasoning, Critical reasoning, Communicative action.

1. Introducción

El tema de la argumentación en el aula de clase de secundaria, del Colegio Distrital Débora Arango Pérez, se remite a sólo un momento breve, dentro de un capítulo del programa de filosofía de décimo grado: la lógica. También está presente en el área de español, aunque no, como un elemento esencial de formación del pensamiento o de continuidad en todos los ciclos de estudio. Por ejemplo, está presente de manera explícita en el estudio gramatical o semántico, a través de las figuras retóricas, pero sólo como contenido de uno de los capítulos del programa y en los primeros grados de la educación básica media. Los docentes de esas áreas, hacen uso de la argumentación, como una metodología pedagógica o como estrategia de aprendizaje en las que fomentan las discusiones grupales, las interacciones comunicativas en los debates, foros mesas redondas, puestas en común, es decir, en las distintas modalidades del discurso oral. Otro tanto sucede con la construcción del texto escrito: se expresan argumentos pero al margen del rigor de la lógica formal y del razonamiento crítico.

La argumentación en la enseñanza básica y media de la institución, está separada de los procesos pedagógicos y formativos, pues, no alcanza a promover el razonamiento crítico y el desarrollo del pensamiento formal e informal. Es decir, la argumentación no cumple un papel formativo en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, que pueda llevar al estudiante a establecer interacciones comunicativas, a la escucha atenta de otros razonamientos, al diálogo argumentativo, a la reflexión y la tolerancia; a la búsqueda de acuerdos concertados frente a la diversidad de criterios.

Es necesario destacar que la argumentación en el colegio Débora Arango Pérez puede estar, de manera informal, en las acciones cotidianas que se viven en el aula, como un recurso para fomentar la democracia, más no como proceso de formación y desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y axiológicas. Esta es una de las preocupaciones del área de Filosofía, en su fundamentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta el estado de la argumentación de los estudiantes del nivel medio de secundaria en la institución escolar, nos encontramos con una serie de dificultades relacionadas con los procesos en las interacciones dialógicas, en las formas del pensamiento lógico y el razonamiento crítico. Concretamente, las dificultades están asociadas a ciertos comportamientos, aptitudes y actitudes, relacionadas con bajos niveles de atención, escucha y expresión oral, poco acercamiento a los procesos de lecto escritura, incoherencias en los razonamientos y argumentos débiles. Existe cierta carencia de comprensión, relevancia y fundamentación en los argumentos; o simplemente, sus argumentos lógicos y los actos de habla se reducen a una o dos razones, sin más criterios que les permitan avanzar en el diálogo y en la búsqueda de acuerdos consensuados.

Como consecuencia de lo anterior, el objetivo que guía esta investigación es mostrar la manera como los estudiantes de décimo grado, después conocer el modelo expuesto por el profesor, expresan sus pensamientos lógicos y los razonamientos críticos, para poder construir argumentos válidos en el aula de clase. Es decir, dar cuenta de lo que sucede en el aula en relación con las interacciones lingüísticas, la argumentación lógica y crítica; cómo los estudiantes construyen e intercambian actos de habla ; cómo relacionan sus pensamientos en el momento de relacionar y articular las proposiciones que conforman sus discursos, en el esfuerzo por hacer válidos sus puntos de vista. Todo esto, bajo la conducción del profesor, que media las intervenciones y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La metodología está fundamentada en un enfoque cualitativo y etnográfico, debido a la naturaleza del problema sustentado en las dificultades que presenta el estudiante de secundaria en el aula, para llegar a argumentar filosóficamente, es decir con lógica y ante todo, con capacidad para establecer acuerdos con los demás compañeros a través del diálogo y el consenso. El método que se ha privilegiado es la *discusión en grupo*, pues este método, corresponde a los intereses de la investigación, dado su carácter discursivo y dialógico, que permite la exposición libre de las ideas y la intervención democrática de los

oyentes y hablantes. Sin embargo, también están presentes: la observación, la entrevista y el cuestionario, principalmente, en el momento del diagnóstico y la descripción del problema.

Al explorar el rol de los estudiantes en el momento de interactuar en las discusiones grupales, se seleccionó una muestra de 15 estudiantes, de los que intervenían en cada una de las clases. Igualmente, para el análisis se seleccionaron dos de las ocho clases o sesiones que componen el corpus de la investigación, esto, porque consideramos que en esta muestra, están contenidos los datos requeridos para el análisis, tanto los datos de la oralidad como de los textos escritos construidos para tal fin.

Para el análisis del corpus de datos seleccionados en la argumentación oral, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: etapas de la argumentación, intervenciones, actos de habla y estructura lógica. La estructura de las etapas de las interacciones de la argumentación, fueron tomadas de la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca: (1987). Así mismo, los Actos de Habla fueron tomados de J. Searle (2001), pues estos, nos ayudan a reconocer mejor los razonamientos críticos de los estudiantes. En fin, en el capítulo de la metodología explicamos con mayor concreción estos aspectos, lo mismo que la estructura lógica del pensamiento correcto, según los postulados de la lógica silogística de Aristóteles (Miguel A. Pérez: 2006).

En general, este trabajo pretende dar respuesta a necesidades esenciales de la educación y la formación del estudiante, tales como:

- El avance de procesos cognitivos a través de la argumentación oral y escrita.
- La estructuración y desarrollo del pensamiento lógico.
- La capacidad de desarrollar un pensamiento crítico reflexivo.
- La capacidad de aportar argumentos válidos en los distintos escenarios de la realidad social.
- La posibilidad de resolver conflictos, estableciendo acuerdos a través de diálogos bien argumentados.

- El avance indudable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues todo conocimiento debe estar estructurado sobre la base de los argumentos lógicos y crítico reflexivos.
- Aportar soluciones a los problemas académicos y de convivencia. Pues, muchas veces, estos, son el resultado de no realizar buenos razonamientos, es decir, las razones carecen de pertinencia, comprensividad, coherencia, relación con la realidad, o simplemente, son desconocidas o ininteligibles a los interlocutores.

2. Pregunta de Investigación

¿De qué manera el estudiante de secundaria, expresa argumentos lógicos y razonamientos críticos, en las interacciones argumentativas en el aula de clase?

3. Objetivo General

Determinar la manera como el estudiante de secundaria, expresa argumentos lógicos y razonamientos críticos, en las interacciones argumentativas en el aula de clase.

3.1. Objetivos específicos

- Realizar prácticas de argumentación lógica y razonamientos críticos.
- Observar las formas de argumentar, en la discusión grupal
- Identificar las formas de pensamiento lógico y argumentación crítica en la construcción discursiva de razonamientos.
- Reconocer actos de habla en las interacciones argumentativas del grupo, en el aula de clase

4. Antecedentes

La intencionalidad que nos lleva a un primer acercamiento al estado del arte “Del argumento Lógico a la racionalidad crítica, para fomentar el diálogo argumentado en el aula de clase”, se fundamenta en los resultados de los trabajos de investigaciones que reseñamos a continuación:

- La investigación, “Desde y hacia la discusión actual sobre el desarrollo de la argumentación en la educación inicial”, indaga la importancia del desarrollo de la argumentación en el aula, a partir de las teorías y análisis más reconocidos, así como entrevistas hechas a profesionales del lenguaje. Investiga Jacqueline Santos Castro de la Pontificia Universidad Javeriana, en el año 2006.
- La investigación, “Los procesos argumentativos escritos” de Vladimir Núñez y Armando Moro, de Colciencias, Fundescritura, muestra el trabajo realizados con jóvenes adolescentes de instituciones públicas, en relación con los procesos escriturales en el desarrollo de la argumentación.
- El trabajo titulado “La noción de argumentación en las actuales políticas educativas y su incidencia para la creación de estrategias de convivencia, guiados por la lógica del sentido” de José Gutiérrez González, en 2002, de la Pontificia Universidad Javeriana, Muestra la argumentación como una necesidad de descubrir , a través del pensamiento, la guía formal para llegar a la práctica del diálogo argumentativo, como posibilidad de sentido, en la construcción de la ética y la convivencia ciudadana.
- La investigación: “Formación, interacción argumentación: una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula” muestra la necesidad de formar al estudiante desde la interacción comunicativa, lo que supone acciones que

lleven al diálogo, como medio de entendimiento en sus interacciones cotidianas. De María Elvira Rodríguez de la Universidad Distrital Francisco José de caldas. 2001.

- El trabajo de investigación, “Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación” de Yanina Cadematorri y Dolores Parra de la Universidad Católica de Valparaiso, Chile, de la facultad de Lingüística, 2002, analiza el discurso de la propuesta pedagógica de la reforma educacional en Chile con un doble propósito: por un lado, confirmar la hipótesis acerca de la teoría de la argumentación que subyace en dicho discurso y, por otro, justificar la inclusión de la perspectiva pragmadialéctica en una propuesta pedagógica.
- La investigación, “Descubriendo las reglas del juego de la argumentación”, en la Universidad de Castilla, La Mancha, de Tomás Miranda Alonso, 2007, presentan una propuesta y una experiencia educativa llevada a cabo con estudiantes de primer curso de bachiller (16-17 años) y también con adultos en contextos de educación no formal (en universidades populares). El objetivo consiste en convertir el aula en una comunidad de razonadores que a través del diálogo se ejercitan juntos en la construcción de un pensamiento riguroso sobre cuestiones filosóficas.

Esta muestra de los trabajos que se han realizado es indispensable para el estudio de la argumentación que se debe desarrollar en las aulas de clase. Muestran perspectivas de análisis, en particular, sobre el tema, que nos permitió vislumbrar la importancia de la lógica y del razonamiento crítico en la construcción de interacciones y argumentativas en el aula.

5. Descripción del Problema

Antes de abordar el problema en su parte descriptiva, se hizo necesario realizar algunas observaciones indirectas de las discusiones grupales en el aula, para luego, presentar a los estudiantes de décimo grado un cuestionario, cuyas respuestas permitieron fundamentar y abordar el problema que ocupa esta investigación. En el capítulo de Anexos, se muestra el esquema del cuestionario y sus resultados gráficos (ver anexo 1).

Las dificultades que se presentan en los procesos de aprendizaje y enseñabilidad en cada una de las disciplinas de la institución escolar y, particularmente en la argumentación filosófica en el aula de clase, provienen de múltiples situaciones y escenarios que van desde las estrategias utilizadas por los docentes, el conocimiento e interés pedagógico por parte de quienes dirigen y administran la educación en la institución, pasando por las políticas públicas generadas por las autoridades de turno, hasta las situaciones de índoles social y cultural de los estudiantes y de la comunidad en general. Los anteriores son determinantes en las problemáticas de la educación, sin embargo, el aprendizaje de los saberes se resuelve en el aula, allí, en la relación pedagógica entre el maestro y los estudiantes. Lo cual, no significa, como erróneamente se pretende afirmar, que la responsabilidad de la formación y los aprendizajes recaiga absolutamente en los docentes. La educación es un complejo de situaciones y actores, todos, corresponsables de los fines y metas que los convocan en la sociedad.

No obstante, es necesario precisar el problema que nos ocupa en esta investigación, sin dejar de lado las causas y los efectos generados por los actores y situaciones ya señalados. A continuación se describe la problemática tal y como se presenta en el aula, a partir de un cuestionario que desarrollamos previamente con los estudiantes (ver anexo 1).

Es corriente encontrar en las aulas de secundaria, la ausencia de argumentación, es decir, de actividades, proceso y estrategias que induzcan a desarrollar la capacidad de razonar oralmente, con pensamiento crítico, lógica, diálogo y reflexión; a expresar el propio

pensamiento, argumentar y contraargumentar los puntos de vista con buenas razones, con la pretensión de persuadir a sus oyentes y además, obtener de ellos y con ellos validez intersubjetiva.

Ahora bien, la ausencia de argumentación se percibe en actitudes y señales concretas en el contexto del aula y se visibiliza de diversas formas tales como: la falta de un método con estrategias adecuadas que despierten el interés del estudiante y modalice sus intervenciones, la dispersión de la escucha y atención, la presencia de razonamientos débiles y faltos de consistencia, precisamente por carecer de reglas y procesos adecuados de argumentación. Existen fallas del estudiante para reconocer y aceptar la posición del otro, de quien expresa sus puntos de vista, pues no se separan las emociones y prejuicios personales de los temas en discusión. Son múltiples las situaciones en que surgen enfrentamientos en las discusiones grupales causando malestar general, como si la opinión del otro fuera una agresión personal y no una manera de expresar lo que se piensa. Por otra parte, se forman bandos en las discusiones que impiden la cooperación consensuada para establecer acuerdos racionales, en tanto que no se permite que las ideas avancen, sino que se repite y se defiende, sin más razones, la posición inconsistente de cada bando: se respalda la imagen del grupo antes que la firmeza y criticidad del argumento.

Otra dificultad es la reproducción literal del argumento de una autoridad, o la repetición fiel de lo que el mismo estudiante ha escrito; en este sentido se advierte la carencia de reflexión y asimilación de un argumento; persiste un miedo a atreverse a pensar por sí mismo y expresarlo en público, ellos mismos lo manifiestan, pues aún se mantiene la idea de aceptar como válida únicamente el argumento de una autoridad: “eso lo dice el autor...”. En otras ocasiones el estudiante habla porque se le obliga y no porque quiera argumentar, o simplemente porque los términos de habla se condicionan a una nota. Así mismo, la falta de lectura y el desinterés por la consulta, antes de la clase, son constantes que impiden profundizar y avanzar en las discusiones de los temas. Sin embargo, hay clases en las que todos quieren participar al mismo tiempo, razón por la cual nadie escucha al otro, sólo se quiere presentar un argumento o una opinión, sin que haya interés por contraargumentar o

debatir las ideas, razón está, que impide inquirir sobre el sentido y significado de ciertas razones, o pasar por alto conceptos claves que coadyuvan a la inteligibilidad de los argumentos. Por otra parte, no se respetan las reglas acordadas para la participación en las discusiones.

Otro problema se presenta en los trabajos por grupos, en donde no se tiene en cuenta la opinión de cada uno de los integrantes. Consideran más fácil repartirse las preguntas y resolverlas cada cual, sin llegar a acuerdos o revisar lo que han escrito, lo cual denota, falta de interés por las opiniones y el consenso intersubjetivo del grupo. En general, existe un desconocimiento de los criterios, tipos, pautas y fundamentación teórica sobre la argumentación y discusión grupal en el aula.

Por otra parte, la forma, como el docente modera la discusión grupal, incide en las motivaciones, intereses y participación del estudiante. En este sentido, se observan ciertas dificultades tales como: Tomar la palabra continuamente para exponer sus puntos de vista, tratar de explicar los argumentos o puntos de vista de los estudiantes, no reorientar la discusión a través de preguntas y cuestionamientos, restar importancia a lo que dice el alumno, no transcribir en el tablero todo lo que los estudiantes discurren, dejar que sólo unos se tomen la palabra y no concederla en un orden adecuado, desconocer las reglas de la argumentación, rechazar algunas opiniones de los estudiantes por considerarlas erróneas, parcializarse a favor de unos y en contra de otros, intentar hacer deducciones a partir de los razonamientos del estudiantes, antes que inducirlos con preguntas, condicionar las participaciones a una nota, restar importancia a situaciones de diálogos y acuerdos en la discusiones, pues esta situación marca no sólo el cierre de un proceso sino además, muestra el fin que se persigue en las discusiones argumentativas, por lo menos en esta investigación.

Puede afirmarse que la descripción del contexto de análisis del problema parte de las observaciones y el diagnóstico correspondiente a la realidad específica del aula Este aspecto induce a explicitar el contexto de análisis de la pregunta, que se ubica en el análisis de algunos textos escritos por los estudiantes, relacionados con la argumentación filosófica.

Las preguntas que se sugieren a partir de la descripción del problema y del análisis de textos son: ¿Qué criterios deben identificar la argumentación en el aula? y segunda, ¿cuáles son los fundamentos teóricos pertinentes para desarrollar la argumentación en las aulas de secundaria? Son, dos aspectos de los textos, que recogen el contenido de los mismos y se convierten de suma importancia para la interpretación y aportes a la solución del problema.

5. 1 ESTRUCTURA DEL MARCO LÓGICO SOBRE LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA EN EL AULA

CAUSAS	EFECTOS	MEDIOS	FINES
Ausencia de argumentación	No prospera el pensamiento filosófico	Presentar argumentación filosófica en el aula	Argumenta filosóficamente en el aula
No son claros los procesos para argumentar	La argumentación es defectuosa	clarifica los procesos de la argumentación	Conoce los Procesos de argumentación
Bajos niveles de razonamiento oral,	lo que se habla es poco, y sin consistente	Mejorarlos niveles de razonamiento oral en los estudiantes.	Domina los razonamientos en la oralidad
Ausencia de pensamiento crítico,	No se fundamentan los razonamientos	Desarrollar un pensamiento crítico.	Posee un pensamiento crítico
Ausencia de pensamiento lógico	Los razonamientos son inconsistentes o incorrectos	Poseer un pensamiento lógico	Domina un pensamiento lógico
Ausencia de diálogo argumentativo	La argumentación no trasciende al plano de los acuerdos	Hacer presente diálogo argumentativo	Dialoga con argumentos válidos
Temor para expresar en público las ideas	Inhiben la capacidad de razonar. No se participa	Promover la confianza y la Seguridad para hablar en público	Confía, ante los demás, en los propios argumentos
No hay contra-argumentación	Se acepta como válido el argumento de uno o de unos.	Enseñar a contra-argumentar	Contra-argumenta en el aula de clase
Poco interés en la participación	La argumentación no prospera. No se construye conocimiento	Interesar en la participación	Participa con interés
Ausencia de un método para argumentar	No es claro el fin de la argumentación	Conocer el método del diálogo argumentativo.	Aplica el método del diálogo argumentativo
Escucha dispersa	Poca posibilidades para contra-argumentar. La argumentación oral no crece	Buscar mecanismos de atención y de escucha en el estudiante.	Escucha atentamente a los demás.

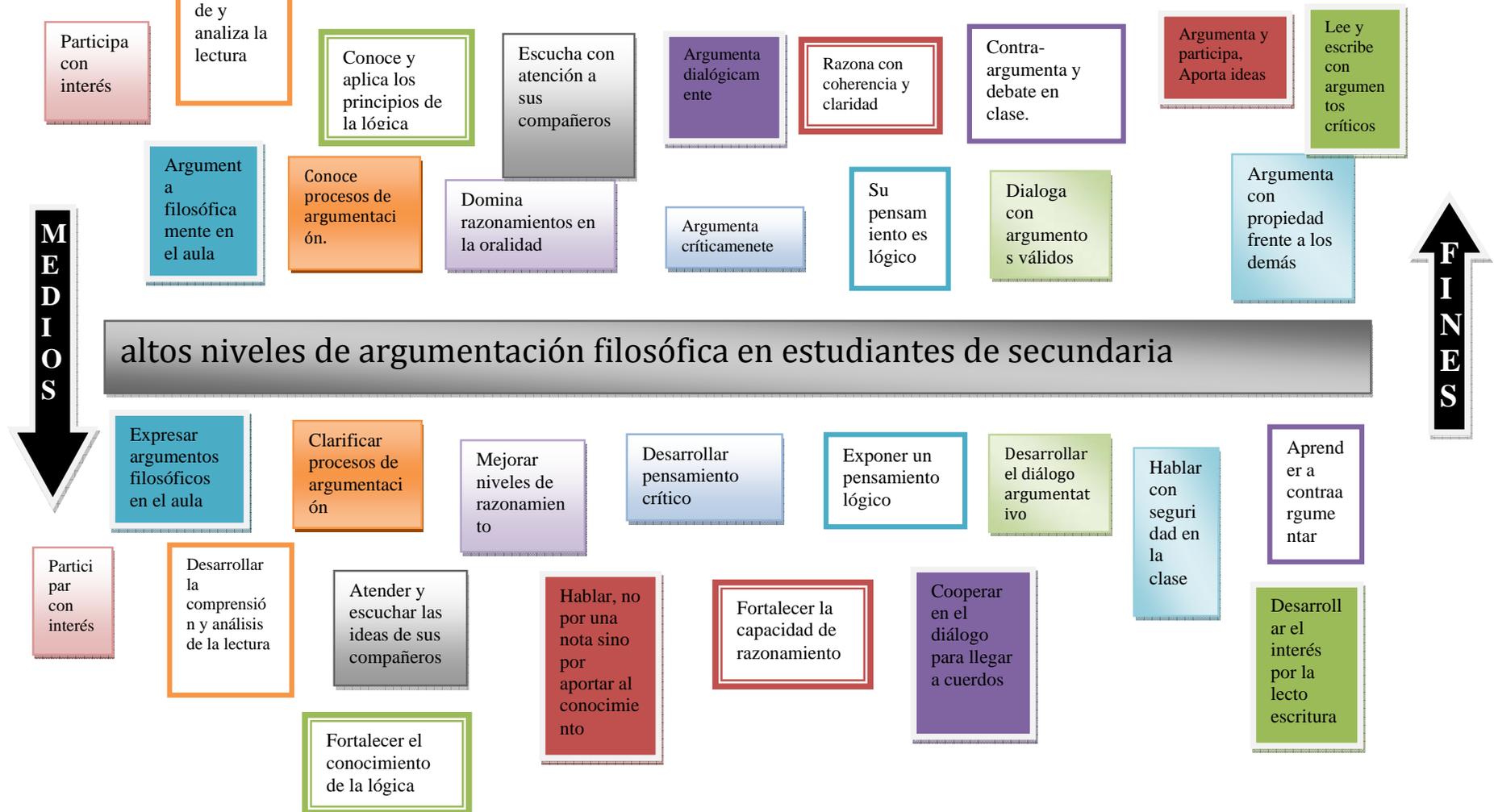
CAUSAS	EFEKTOS	MEDIOS	FINES
Razonamientos débiles	Falta coherencia. No hay ideas claras.	Fortalecer la capacidad de razonamiento	Razona con coherencia y claridad.
Carencia de reglas para argumentar	No hay coherencia. No se expresan conclusiones derivadas de otras razones. Se pierde la identidad de la argumentación	Reconocimiento de las reglas en el proceso de argumentación	Aplica las reglas lógicas de en el proceso de argumentación.
Temor a ser criticado(a)	No se argumenta. No se participa	Valor para enfrentar las críticas. Fomentar la tolerancia	Enfrenta las críticas con argumentos claros.
Ausencia de cooperación para llegar a acuerdos	No hay diálogo argumentativo. No se hacen acuerdos. Cada quien pretende tener la razón.	Desarrollar la cooperación en el aula para llegar a acuerdos.	Argumenta dialógicamente
Hablan por que se sienten obligados por una nota	Desinterés por razonar. No se argumenta por interés sino por deber. Hay cumplimiento pero no se construyen las ideas.	Hablar para construir entre todos los saberes.	Argumenta y participa con interés en la clase.
Falta interés por la lectoescritura	No se construyen razonamientos. No se puede argumentar. Los saberes no avanzan.	Desarrollar el interés por la lectoescritura	Lee y escribe con argumentos críticos.

CAUSAS	EFECTOS	MEDIOS	FINES
Debilidad en la coherencia y relación de ideas	Baja calidad de los argumentos. No se obtienen conclusiones válidas.	Fortalecer el conocimiento de la lógica formal	Conoce y aplica los principios de la lógica clásica.
Se repiten los argumentos de autoridad	Las ideas no avanzan. No se piensa por sí misma@.	Aprender a argumentar y desarrollar el razonamiento crítico.	Argumenta con razonamiento crítico

Marco Lógico: Árbol de Problemas



Marco Lógico: Árbol de objetivos



6. fundamentación teórica

6.1 Introducción

El tema de la argumentación en la educación media, y específicamente, en el aula de clase, no es tan simple. No significa que sea complejo y difícil. Ante todo, es un proceso, una mirada nueva en la educación, que permite al estudiante comprender el discurso oral y por lo tanto, requiere de cierta fundamentación teórica que oriente el proceso de argumentar. Argumentar no es sólo opinar, explicar e informar acerca de tal o cual tema, sino que supone un desempeño, al menos en tres aspectos: la Lógica, la Retórica y la acción comunicativa (Pérez Miguel: 2006). En este trabajo nos ocupamos preferentemente de la lógica y la acción comunicativa.

Se afirma que la argumentación se ocupa de dar razones, con el propósito de convencer a alguien para que apoye una conclusión que se desea defender, sin embargo, pensamos que esta concepción puede ir más allá y avanzar hacia un razonamiento democrático; esto significa, posibilitar el acercamiento de las partes discursivas a un diálogo argumentativo, que propenda por establecer unos acuerdos concertados.

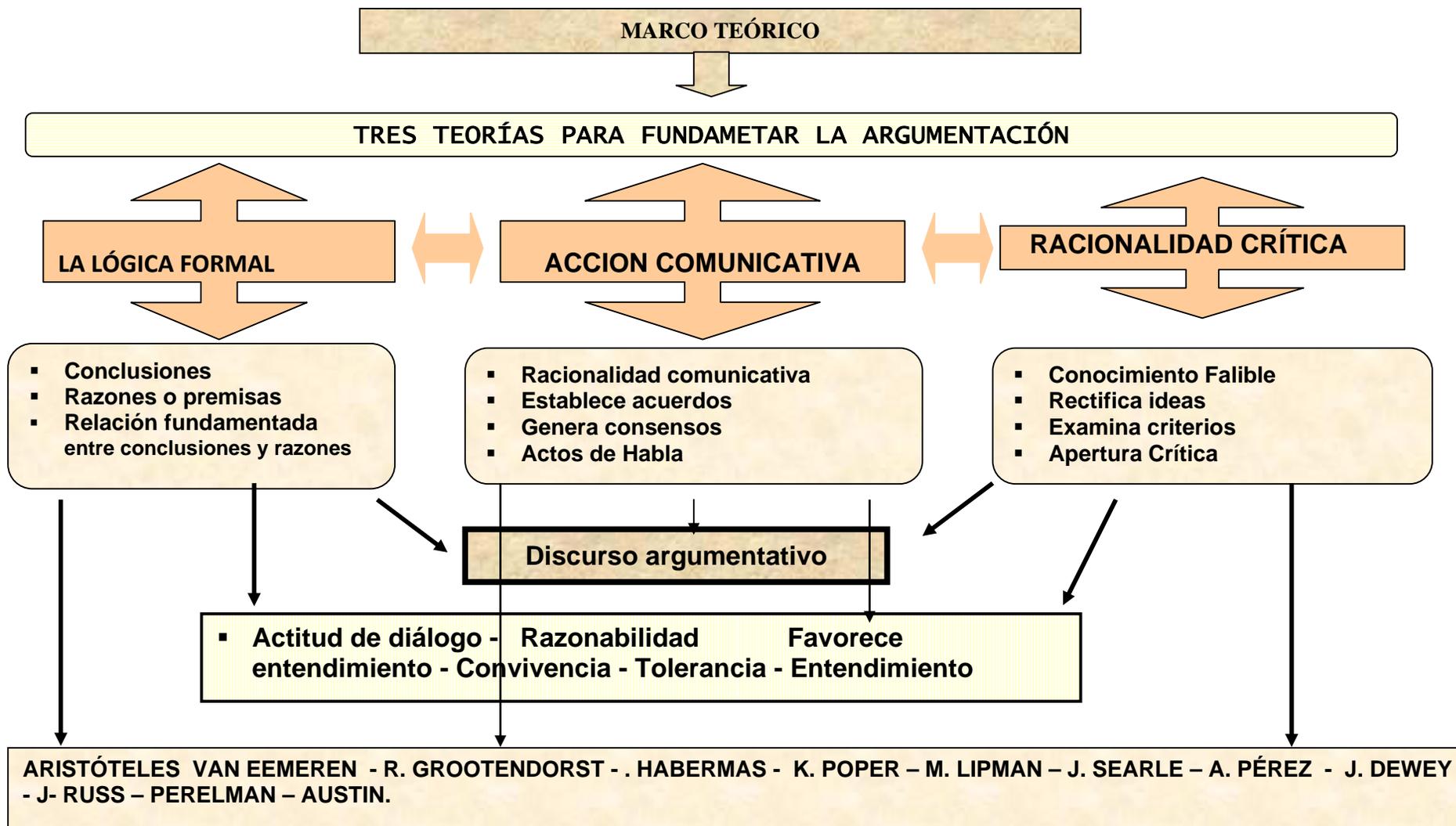
Por consiguiente, la propuesta pedagógica de la argumentación, en este trabajo, tiene dos estadios: uno relacionado con la argumentación desde la lógica formal y otro, con la argumentación desde la acción comunicativa. Cada uno igualmente importante en el desarrollo de los razonamientos; dichos estadios no han de entenderse como momentos independientes y aislados dentro del proceso de la argumentación, aunque cada cual tenga un propósito específico. Por ejemplo, en la argumentación lógica se pretende que el estudiante, al conocer las reglas básicas del pensamiento y la argumentación, sea competente estableciendo relaciones formales en sus razonamientos y pueda realizar inferencias correctas. Por otra parte, la acción comunicativa pretende expresar argumentos racionales y críticos, por medio de actos de habla, con el fin de establecer acuerdos y hacer consensos entre las partes. En esta interacción lingüística y racional se conjugan y

complementan la argumentación lógica y la acción comunicativa, además de la retórica, pues, quien construye argumentos con la intención de persuadir y hacer acuerdos y consensos a través del diálogo, está expresando, al mismo tiempo, argumentos lógicos. En este trabajo, la retórica debe comprenderse al modo de los antiguos sofistas y de la Nueva Retórica” de Perelman Ch.: (1997), es decir, como el arte de convencer o persuadir a un oyente o auditorio. Por consiguiente, creemos que cuando alguien argumenta, dando razones lógicas y expresando razonamientos críticos, intentando establecer acuerdos entre las partes, ya está haciendo uso de la retórica, pues quiere convencer con sus ideas a los oyentes; y este querer convencer o persuadir al otro de mis argumentos, es el fundamento de la retórica. Sin embargo, la retórica sin ser el objeto de este trabajo, no queda excluida, ya que está implícita en el discurso argumentativo. El caso es, que no se pretende sólo convencer a los oyentes, sino ir más allá de la simple persuasión, queremos que los estudiantes realicen acuerdos a través de argumentos críticos y racionales expresados en sus actos de habla. Este es el fundamento de la propuesta teórico práctica de la acción comunicativa.

Por otra parte, frente a la realidad social del país, la escuela debe trabajar a partir de la democratización del discurso argumentativo, pues no sólo se generalizan las posibilidades de argumentar, de exponer los propios puntos de vista y expresar las razones en público, sino que además, se definen dialógicamente las ideas a partir de la escucha atenta de los razonamientos del otro, conociendo la intencionalidad del discurso en los actos de habla, permitiendo establecer acuerdos y resolver los conflictos en las diferencias, ya sea desde el punto de vista teórico como práctico.

Teniendo en cuenta estos aspectos relevantes, es preciso que los estudiantes de secundaria, conozcan los principios de construcción de la argumentación, tanto, desde la lógica formal como de las acciones comunicativas. Si la naturaleza del medio escolar es conflictiva, puesto que en las interacciones sociales y en las discusiones grupales del aula el estudiante se enfrenta a situaciones antagónicas y problemáticas, entonces, la mejor manera de responder y dirimir las diferencias, será estableciendo pactos negociados entre cada una de

las partes. Esta actitud argumentativa y racional, en la que se proponen unos acuerdos, es en todo caso, preferible, a privilegiar ciertas acciones intolerantes, violentas o autoritarias. En consecuencia, es una necesidad, del medio escolar, apurar procesos de enseñanza y aprendizaje que propendan por establecer una “comunidad de argumentación”, (Habermas, 1994), y (Matew Lipman: 1992) en aras de fomentar en el currículo un pensamiento crítico, al menos, en el área de mayor expresión racional, que es la Filosofía.



6.2 Marco teórico

El marco teórico de esta investigación, se fundamenta en la lógica formal, la racionalidad crítica y la acción comunicativa. Por una parte, las reflexiones sobre lógica formal de Aristóteles (Fingerman: 1988), a la cual también hacen referencia autores como: M. Lipman (1999), Ángel Pérez (2006), entre otros, quienes actualizan y rescatan la lógica clásica, desde la argumentación cotidiana, o simplemente transformando la lógica en fundamento pedagógico a través de las prácticas discursivas que se generan en el aula de clase. Es importante, cómo estos autores, hacen de la lógica formal un elemento básico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque no, como un elemento suficiente y necesario en el arte de argumentar. Su propósito es posibilitar el razonamiento crítico del estudiante a través de la discusión y la argumentación, y la lógica formal, como un elemento básico que permite estructurar el pensamiento y los razonamientos de los jóvenes. Así pues, la lógica formal es un medio, cuyo fin es el desarrollo de la racionalidad crítica. No se pretende que la finalidad sea que el estudiante exprese sus pensamientos con las reglas de la lógica formal, pues en la cotidianidad de la vida y de la escuela no existe tal formalidad. Ante todo, se quiere que el estudiante después de conocer los fundamentos formales del pensamiento, su discurso tenga más coherencia, sea relevante y se ajuste a los hechos de la realidad, y por tanto, tenga mayor comprensión su discurso. En otras palabras, que la lógica formal permita al estudiante mejorar las interacciones comunicativas de su cotidianidad. Veamos los fundamentos teóricos de la argumentación lógica.

6.3 Lógica y Argumentación

En este aparte, veremos el significado de la lógica en relación con el pensamiento, el lenguaje y por consiguiente con la argumentación, toda vez, que la lógica presenta los contenidos y los elementos formales para desarrollar los pensamientos y las argumentaciones correctas a través de expresiones lingüísticas.

Lógica, es una categoría polisémica que proviene del griego logos y aúna tres significados: la palabra, el habla; pero también representa la razón, el pensamiento, y además, alude al orden del mundo natural. Estos tres significados : palabra, razón y orden natural son significados semejantes, pues coinciden e interactúan mutuamente, es decir, las palabras expresan los pensamientos y estos a su vez, provienen de la percepción del mundo exterior (Pérez Miguel: 2006). Por ejemplo, cuando decimos: *algunos jóvenes son estudiantes*, este lenguaje expresa un pensamiento, que a su vez, es verificable en la vida cotidiana, es decir, es verdad que existen algunos jóvenes que son estudiantes.

Por consiguiente, la lógica permite interrelacionar estos tres aspectos en los seres humanos: el pensamiento y el lenguaje, con el mundo que los rodea. Sin embargo esa capacidad lógica la poseemos todos los seres humanos independientemente de que estudiemos lógica o no; es una habilidad que continuamente ponemos en juego en nuestras relaciones con el mundo. Es sólo que la lógica como ciencia, es una herramienta que nos permite una mejor comprensión de las estructuras del lenguaje, el pensamiento y del orden en el mundo natural. (Pérez Miguel: 2006). Sin embargo, nos preguntamos: ¿cómo articular esta trilogía de la lógica con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase? o, ¿cómo relacionar esos tres aspectos de la lógica para capacitar al estudiante en el arte de la argumentación?

La lógica, en el sentido general de la palabra, es un instrumento valioso que nos ayuda a examinar la forma como relacionamos las ideas, las proposiciones en un razonamiento; es decir, si es correcta o no la forma como nuestros pensamientos relaciona las ideas en una investigación. En últimas, la lógica examina las conclusiones que se han sacado al relacionar varias proposiciones. Por consiguiente, la lógica no investiga o trata de crear conocimientos nuevos, sino que su función es la de ser instrumento de verificación, de comprobar si las conclusiones están correctamente elaboradas, si están bien articuladas las ideas de un razonamiento en el campo de la indagación. Por consiguiente, la función de la lógica es de carácter formal, pues verifica la forma como construimos nuestros pensamientos, es decir, no se interesa por el contenido, por la veracidad del discurso

informal, sino por la coherencia de las proposiciones y sus relación con las conclusiones. El pensamiento lógico examina la forma correcta como se construyen los pensamientos y por consiguiente, determina la estructura formal sobre la cual se establecen nuestros argumentos y razonamientos. En otras palabras, la lógica es la medida del pensamiento correcto: ¿Cómo sé que mis pensamientos está bien contruidos? Por medio de la lógica que me indica correctamente si mis pensamientos hilan de forma coherente y pertinente unas proposiciones con otras; si las conclusiones se fundamentan a partir de las relaciones que guardan las proposiciones entre sí. Examinemos el siguiente ejemplo a la luz de la lógica formal; si digo: a) Todos los planetas tienen luz refleja, y b) mercurio es un planeta, por lo tanto, c) mercurio tiene luz refleja”, podemos afirmar que estas proposiciones son lógicas, puesto que expresan un pensamiento correcto; es decir, las proposiciones a) y b) se relacionan entre sí, y además son pertinentes y coherentes con la conclusión c). Esto demuestra que los pensamientos tienen una estructura formal que nos permite verificar si los pensamientos que expresamos son o no son correctos. La lógica indaga sobre la corrección del pensamiento.

La lógica ilumina la forma como la investigación se realiza. En la cotidianidad de la vida, nos enfrentamos a una investigación de situaciones corrientes y normales, en las cuales comprobamos a través de la lógica si las conclusiones que establecemos son correctas o incorrectas. No se necesita ser un experto en lógica o en investigación, pues estos recursos lógico formales hacen parte de la capacidad racional y discursiva de los seres humanos, sólo, que hay que estudiarlos más en profundidad para que los resultados y las conclusiones que abstraemos de lo que se indaga, nos acerque a la verdad y permita un mayor desarrollo de nuestra capacidad racional.

Los argumentos examinados con el instrumento de la lógica, nos va a permitir no sólo un avance en la capacidad de verificar la coherencia y claridad de nuestros pensamientos, sino que nos ayuda a crecer como seres humanos, en el sentido de permitir una interacción racional que nos conduzca a discernir sobre la verdad de forma intersubjetiva. Más adelante hablaremos sobre la necesidad de darle unidad a la lógica en los procesos de

argumentación, y no aceptar una división que conlleva a la fragmentación del pensamiento y por consiguiente, al fraccionamiento de del conocimiento en los procesos de investigación. Me refiero concretamente, a la escisión que se le ha hecho a la lógica, denominándola: *lógica Formal* y *lógica Informal*, como si en las situaciones de la vida real, en las que requerimos de la argumentación, nuestros razonamientos tuvieran que dividirse para producir unas conclusiones. Muchas veces nuestros estudiantes argumentan a través del discurso informal que se suscita en las relaciones interpersonales de la vida escolar, pero lo que realmente tenemos que aportar quienes enseñamos, es el conocimiento de las formas lógicas del pensamiento, es decir, dotar al estudiante de herramientas para la obtención de un pensamiento lógico y por tanto coherente.

En general, las reglas en la lógica formal ayudan a los estudiantes, como lo advierte Matew Lipman (1992), a tomar conciencia de sí mismos, a examinar y dar cuenta de sus propios pensamientos y cómo se ordenan en la mente. La lógica formal guía los pensamientos, de tal forma que lo que se quiere decir tenga realmente ese significado y no otro. Así pues, esta lógica exige de los estudiantes ser más cuidadosos en lo que piensan o valorar con mayor rigor del pensamiento de los demás. En consecuencia, el desarrollo de esta formalidad del pensamiento, es lo que sustenta un pensamiento crítico y reflexivo. ¿Cómo podría ser un pensamiento crítico reflexivo que no se apoye en unas reglas y unos principios formales del pensamiento? No sería del todo posible. Sin embargo, un pensamiento crítico no significa un escepticismo que todo lo cuestiona y pone en tela de juicio cualquier argumentación racional. Ante todo, pensar críticamente significa pensar con criterio (Pérez Miguel A.: 2006) y, el criterio es un modelo para poder valorar, distinguir, evaluar, clasificar, relacionar, conceptos, juicios y raciocinios. En consecuencia, pensar críticamente es pensar con criterios para llegar a construir juicios y razonamientos válidos y bien elaborados. Así pues, si se quiere que los estudiantes sean críticos, hay que pensar en los criterios que deben tener para que evalúen sus propios argumentos, y, una manera para que suceda esto, es enseñarles a reconocer las reglas y principios básicos del pensamiento formal.

La argumentación como razonamiento crítico

Karl Popper (1998) concibe el razonamiento crítico, como una actitud de diálogo razonable entre las partes que discuten. El razonamiento crítico, no es una actitud de superioridad racional, es decir, una manera de decidir quién tiene mayores razones o es más inteligente para aclarar una idea en discusión; tampoco consiste en criticar todos los puntos de vista de la contraparte, en actitud de negar el pensamiento del otro. Ante todo, la razonabilidad crítica, abre las posibilidades al entendimiento mutuo, favorece la escucha y la tolerancia. La racionalidad crítica de Popper (1998) supera la persuasión retórica, pues, más que convencer, mantiene una actitud de apertura racional, dispuesta a rectificar sus ideas y encontrar la verdad como fin último de una discusión racional.

La argumentación, como razonamiento crítico, se da, necesariamente en un contexto de interacción comunicativa y dialogo, en el cual, se intenta resolver una disputa a través de las distintas etapas de la argumentación (Van Eemeren: 2002). El razonamiento crítico pretende establecer unos acuerdos racionales entre las partes, dirimir las diferencias y los conflictos en espacios de validez racional pero además, en espacios de acuerdos consensuados. De lo contrario, si no se establecen dichos principios de forma categórica, puede quedar la discusión en una serie de razonamientos retóricos, que sólo pretenden convencer o persuadir al auditorio; en este caso, el análisis de la discusión desviaría el foco de razonamiento crítico. En todo caso, la discusión crítica debe admitir la continua controversia (Van Emeren: 2002), siempre que los puntos de vista de cada una de las partes sean razonamientos coherentes, que contribuyan a resolver una disputa, por la vía del diálogo.

También es importante, el concepto de falibilidad de Karl Popper (1992). Reconocer la posibilidad de equivocarnos racionalmente, es un elemento clave en el quehacer educativo, en la constitución de individuos críticos. Por lo general, quienes guían el conocimiento y la convivencia en la escuela, tienen la pretensión, de creerse poseedores de la verdad absoluta, impidiendo con esto, la concertación, el acuerdo, el pensamiento crítico reflexivo. Por el

contrario, enseñar a argumentar, desde el criterio de falibilidad, conlleva a constituir sujetos parlantes y oyentes flexibles, solidarios, tolerantes, de pensamiento complejo y abierto a nuevas posibilidades y articulador de saberes. Estos aspectos tendrían que ver con una pragmática del discurso (Habermas: 1994), pues ante todo, se pretende enseñar a pensar con criterio y con sentido crítico, a argumentar reflexivamente, a comprender y analizar los discursos; conscientes de pertenecer a una sociedad abierta y pluralista.

Cuando K. Popper (1994), reflexiona sobre los principios del razonamiento crítico, nos permite comprender mejor el sentido y la importancia de la argumentación, desde la orientación teórica y pedagógica que pretendemos en esta investigación. Traslada esos principios del razonamiento crítico, propios del método y del conocimiento científico, al campo de las ciencias sociales. K. Popper, sustenta, que si el conocimiento es falible entonces, existe la posibilidad de rectificar nuestras ideas y examinarlas de forma crítica, es decir con un razonamiento objetivo y coherente, capaz de reconocer que se ha equivocado y puede admitir críticamente otros puntos de vistas más cercanos a la verdad y a la objetividad.

La razonabilidad crítica abre las posibilidades al entendimiento mutuo, favorece la escucha y la tolerancia, supera la persuasión retórica, pues más que convencer, mantiene una actitud de apertura racional, dispuesta a rectificar sus ideas y encontrar la verdad como fin último de una discusión racional. Un estudiante razonable no es el que admite pasivamente las razones y observaciones de la contraparte, sino todo lo contrario, dinamiza sus razonamientos, objeta y rebate las ideas con el interés de dar luz a su entendimiento; no importa que haya que retractarse de las ideas más apreciadas, sencillamente, acepta las rectificaciones y abandona sus equivocaciones. Este aspecto es un verdadero reto, no sólo para esta investigación sino para la educación misma; si el estudiante es capaz de admitir que esta equivocado racionalmente y el docente no impone sus ideas ni se cree poseedor de la verdad, sino que media y colabora para que el estudiante dé luz a la verdad, como lo haría Sócrates, entonces habremos iniciado el camino hacia la racionalidad crítica y la verdad, en la educación.

Desde esta perspectiva, el diálogo racional coloca a los estudiantes en el plano de la democracia, todos forman una unidad en igualdad de condiciones; pues todos buscan la verdad, a la cual deben atenerse los demás actores, hasta tanto no haya otra razón de mayor peso que la supere. La argumentación racional se da entre dos o más interlocutores con posiciones diferentes con respecto a un tema, y ante el cual, deben buscar el acuerdo, por medio de la aceptación y el reconocimiento de sus ideas.

K. Popper, nos propone un método para la discusión racional: Afirma, que en el grupo de discusión, uno de los participantes es el proponente/argumentador, que sustenta una tesis/opinión dirigida a llegar a una eventual conclusión. La otra parte, contrargumenta, poniendo en público su razón crítica. Por último, las ideas en discusión se concretan mediante el consenso, que produce argumentos verdaderos. Estas perspectivas son retomadas por Habermas en la construcción de las Acciones Comunicativas.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas

Jürgen Habermas (1994), fundador de la *Acción Comunicativa*, sustenta sus tesis a partir de la reflexión de reconocidos autores, tales como: Charles Peirce (1988), en relación con la idea de “comunidad de indagación”, de la cual substraer la idea de “comunidad de diálogo” y “comunidad de argumentación”; de igual modo los “juegos lingüísticos” de Wittgenstein; y en general, recibe ideas de Kant, Peter Winch; Karl O. Apel, entre otros. Esto, para afirmar que en Habermas están compiladas las ideas de estos autores, que sintetiza de manera magistral en su teoría de la *acción comunicativa*, la cual, retomaremos como fundamento teórico práctico en este trabajo. El autor, se basa en el papel constitutivo de la comunicación para trabajar las nociones de las ciencias humanas: acontecimientos, actores, comportamientos. Propone reconocer, en el ámbito educativo la importancia de un actuar comunicativo, que permita a las personas entenderse a partir de los valores establecidos socialmente, de las percepciones del mundo, y poder negociar alternativas de solución, es decir, que la institución escolar se organice en la cotidianidad a partir de los intercambios de habla.

La teoría de la acción comunicativa resalta la importancia dada a la racionalidad, entendida como la forma en que las personas que usan el lenguaje, son capaces de actuar mediante el conocimiento. De ahí que se pregunte por el tipo de racionalidad que debe estudiar la ciencia social y en qué sentido la modernización puede ser considerada como un proceso de racionalización. Ambas preocupaciones tienen especial importancia ya que la sociedad democrática debe basarse en la razón Habermas (1994).

En la línea de la teoría crítica tradicional, Habermas (1994) afirma que existe una racionalidad de los fines y que la ciencia social debe preocuparse por la resolución de problemas prácticos. Todo conocimiento obedece a un interés pero mientras las ciencias naturales tienen interés en controlar la naturaleza, las ciencias sociales tienen interés en la emancipación de las personas respecto de cualquiera forma de coacción. Veamos con detenimiento la *Teoría de la acción comunicativa*.

Habermas (1994), define la acción comunicativa como una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento para llegar al consenso. El punto de partida es la acción racional y no la acción instrumental relacionada con el trabajo cuando la acción comunicativa se basa en argumentaciones racionales y tiene pretensiones de universalidad se denomina discurso. La acción comunicativa “fuerza u obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio”. Una forma especial de comunicación es el discurso, donde, por medio de la argumentación se determina lo que es válido o verdadero. Es decir, la verdad no es una copia de la “realidad” a la cual se refieren los argumentos de los participantes en el discurso, sino que es un resultado consensual sobre el cual no actúa ninguna influencia que lo distorsione. Ese consenso, en Habermas (1994), se logra cuando se dan tres condiciones de validez aceptadas por todos los participantes para que el enunciado que hace un hablante sea comprensible:

- a) que el hablante sea fiable.

- b) que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente.
- c) que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa.

Habermas (1994) afirma que “Los actores comunicativos tienen que ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo si es que quieren ejecutar sus planes de acción definidos conjuntamente. Por tanto, los participantes en la comunicación, fundamentan sus esfuerzos en pro del entendimiento, exactamente en tres mundos. Así, el entendimiento en la praxis comunicativa cotidiana puede apoyarse al mismo tiempo en un saber proposicional intersubjetivamente compartido, en una coincidencia normativa y en la confianza recíproca”

Habermas (1994) muestra cómo el estudio de cualquier problema presupone una argumentación racional, que a la vez se valida en normas éticas universales (Raul Gabas: 1980). “La comunidad de argumentación”, expresión que hereda de Peirce, supone también el seguimiento de normas morales, tales como: no mentir, no negarse a una inteligencia crítica y a la explicación de los argumentos. Estas orientaciones suponen la existencia de un contexto de diálogo fundado en una lógica de enunciados, lo cual es un constitutivo esencial de las ciencias sociales. Para Habermas, la ciencia social se apoya en una pragmática de la comunidad de argumentación, en la cual los seres humanos se ponen de acuerdo sobre algo.

La racionalidad es entonces la condición necesaria para participar en la comunidad de argumentación y de comunicación. Se entiende que si bien, es obvio que todos somos racionales, sin embargo, solamente las acciones de racionalidad pueden participar en una comunidad de argumentación. La decisión de la razón equivale a la decisión de participación. Con esto se comprende que la irracionalidad, manifiesta en posturas impositivas o autoritarias no puede hacer parte de una comunidad de indagación. Incluso, es inconsecuente y contradictorio afirmar que en la comunidad de diálogo el autoritarismo

es irrelevante; pues, el mismo concepto de diálogo supone la negación de una racionalidad que quiera imponerse sobre las demás.

6.6 Los Actos de Habla en la Argumentación Crítica

Autores como Jürgen Habermas (1994) y Van Eemeren (2002), afirman, que el razonamiento crítico se analiza mejor a través de los diversos tipos de *actos de habla*, los que se reconocen en la resolución racional de una disputa, en la cual quedan expuestos. De ahí la importancia que los actos de Habla adquieren en este trabajo, pues logran articular la argumentación, desde el punto de vista de la lógica, la racionalidad crítica y la acción comunicativa.

Jhon Searle (2001), define los actos de habla como la emisión de ondas acústicas, en una situación de habla normal. Por consiguiente, un acto de habla es la unidad mínima de habla con sentido de un emisor. Los actos de habla, dice, se presentan en diversas variedades; a través de esas ondas acústicas se afirma o se niega algo, se plantea una pregunta o se da una orden, se explica, se pide o se informa sobre una situación. Es decir, a través de los actos de habla se expresan los razonamientos críticos que permiten mejorar las acciones comunicativas, la comprensión y las interacciones de los hablantes en tanto pretende establecer unos acuerdos entre las partes en diálogo.

Austin (1998) define y hace una clasificación de los siguientes actos de habla: afirmar, ordenar, explicar, informar, son actos de habla denominados por él, como *ilocucionarios*. Los actos *ilocucionarios* son unidades mínimas de habla, de comunicación lingüística en un contexto determinado (Searle: 2001). Estos actos de habla se dan cada día, en cada instante de comunicación entre los seres humanos; máxime en un aula de clase en donde se plantea una discusión, allí, se dan actos *ilocucionarios*.

Por otra parte, el mismo autor, llamó *actos perlocucionarios* a los efectos o consecuencias que los actos *ilocucionarios* producen en quienes los escuchan o, a quienes van dirigidos.

“Así por ejemplo, al ordenar que alguien haga algo, puedo conseguir que ese alguien lo haga. Al discutir con alguien, puedo persuadirle. Al hacer una afirmación, puedo convencerle, al relatar una historia, puedo divertirlo. En estos ejemplos, el primero de cada par de verbos (discutir, afirmar, relatar) menciona un acto *ilocucionario* sobre el oyente, con efectos como el de persuadirle, convencerle o lograr que alguien haga algo. Es típico que los actos *ilocucionarios* tengan que ser realizados intencionalmente. Si uno no tiene la intención de hacer una promesa o una afirmación, entonces no hace una promesa ni una afirmación. Pero los actos perlocucionarios no tienen que ser realizados intencionalmente. Uno puede persuadir a alguien de algo, o conseguir que haga algo, o molestarle o divertirlo sin tener la intención de hacerlo” (Searle John. Mente, lenguaje y sociedad. Alianza editorial, Madrid, 2001).

Sin embargo, estas mismas ideas sobre los actos *ilocucionarios* y *perlocucionarios* de Austin (1998), también son investigados por J. Habermas (1994), pero con algunos matices de diferencia con los de Searle (2001). Este aspecto de las diferencias entre los autores es clave para nuestra investigación, pues de ello depende el tipo de relaciones que establecemos los profesores con los estudiantes, en cualquier tipo de acto de habla que se genera en el aula de clase y en general, en los procesos de enseñanzas y aprendizajes que se realizan en la escuela. No obstante, sólo expresaré las ideas generales de estas diferencias, pues, posteriormente, se espera, profundizarlas en el análisis de los datos recogidos en las discusiones de clase.

La diferencia entre ambos autores (Searle y Habermas), está en relación con la intencionalidad del acto ilocucionario. Para Searle (1998), la intención del hablante es que el oyente entienda lo que le está transmitiendo; si le ordena una acción, el hablante espera, ante todo, que el oyente entienda esa orden y, posiblemente, actúe en consecuencia. Por su parte Habermas (1994), aduce que no basta con que el oyente entienda el mensaje del hablante, sino que además, esté de acuerdo; en eso consiste la acción comunicativa, en la capacidad del oyente y del hablante de establecer acuerdos a partir de los actos ilocucionarios y perlocucionarios. Sin embargo, en los actos de habla debe prevalecer, más

que la intencionalidad del hablante, la interacción e intersubjetividad de los hablantes y oyentes. No basta con establecer intencionalidades sino, principalmente, establecer interacciones comunicativas, pues con la sola intencionalidad, percibimos al hablante en su nicho racional, esperando que su oyente capte sus intenciones y actúe como tal; por su parte el oyente, en su acción racional se percibe como en un monólogo, que decide si actúa o no actúa, en consecuencia con lo que le pide el hablante. En todo caso, este aspecto de los actos de habla se ampliará en el análisis que hagamos con los datos obtenidos en las discusiones, en las clases con los estudiantes.

Los aportes de nuestros autores, son importantes para la interpretación de esta investigación; sin embargo, cómo es lógico, nuestra orientación privilegia las orientaciones de Habermas, pues si bien existen ciertas críticas a su enfoque comunicativo, no las concebimos como una equivocación sino todo lo contrario, un acierto en el sentido que permite avanzar en la investigación no sólo de la teoría de la acción comunicativa sino además, en la praxis de este trabajo. Ante todo, porque si bien, Habermas acepta la idea de la *comprensión*, en los actos ilocucionarios de Searle (2001), avanza, hacia el concepto de *acuerdos comunicativos*, lo cual le concede madurez a las relaciones entre el hablante y el oyente. Sin embargo las críticas a esta postura, nos permiten avanzar hacia el mejoramiento de los actos comunicativos, que desde luego, nos interesa desarrollar en el aula de clase con nuestros estudiantes; pues, si bien no sólo se deben comprender las intenciones del hablante sino que además de comprenderlas, se establecen unos acuerdos tácitos o explícitos entre hablante y oyente. La resultante entre el acto ilocucionario y el contenido proposicional se entiende como un acto en el cual hay una intención comunicativa es decir que el oyente entienda y acepte la intención del hablante.

Ahora bien, la crítica a Habermas consiste en que en el acto ilocucionario no sólo se *comprende y se acepta* la intencionalidad del hablante, sino que además, se establece una interacción con el oyente, por lo cual no sólo se acepta una comunicación en términos de comprensión y aceptación, sino ante todo, una intercomunicación que pone en escena, decisiones y acciones en las interrelaciones que afectan el mundo de la vida cotidiana de los

involucrados y no involucrados en los actos ilocucionarios. Así, por ejemplo, si un profesor le dice a uno de sus estudiantes que *debe traer a sus padres, para hablar sobre su rendimiento académico*, no sólo se comprende y se acepta la proposición y el acto ilocucionario, sino que además, se ven afectadas las interacciones en el mundo de la vida de los interlocutores, incluso, se ven afectadas las acciones de la vida de los padres, aunque no están presentes en el acto ilocucionario,.

El análisis de los datos nos permitirá confirmar y ampliar las implicaciones de los actos de habla en las interacciones comunicativas. Ahora, presentamos un cuadro sinóptico de dichos actos de habla, desde la perspectiva de John Searle (2001).

Es claro que los actos de habla están presentes indistintamente en cada una de las etapas de la argumentación crítica y cumplen una función pragmática y racional (Van Eemeren: 2002). Esto significa que en el análisis del discurso crítico se ha de tener en cuenta tanto los argumentos informales como los niveles lógicos formales. En lo informal, se analiza la reconstrucción de los actos de habla en la acción del discurso argumentativo; mientras que en el nivel lógico se analiza la formalidad del argumento, es decir la reconstrucción del razonamiento en sus niveles de relacionalidad y coherencia entre las proposiciones y premisas de conclusión.

En general, las diferencias de estas posturas, en relación con el criterio de validez, radica en el enfoque desde el cual se trata la argumentación: la lógica clásica, que se interesa por la argumentación desde la forma como el pensamiento relaciona los conceptos y las premisas para obtener conclusiones válidas. Por su parte, el diálogo argumentativo, se genera a través de acciones comunicativas (Habermas: 1994), que se validan por medio de la discusión y la racionalidad crítica con el fin de establecer acuerdos frente a las diferencias de opinión.

Actos de habla (Posibilitan la Argumentación Crítica)	
Asertivos	Consiste en una aseveración por medios de la cual el hablante garantiza la verdad de la proposición expresada.
Directivos	Son actos comunicacionales mediante los cuales el hablante quiere lograr que el oyente haga algo que se expresa en el contenido proposicional del acto de habla. Son expresiones directivas tales como: solicitudes, preguntas, órdenes y recomendaciones.
Compromisorios	Son actos comunicacionales en los cuales el hablante se compromete a hacer o dejar de hacer algo, expresado en el contenido proposicional del acto de habla. El hablante se compromete a través de promesas, aceptaciones y acuerdos.
Expresivos	Son actos comunicacionales mediante los cuales el hablante expresa sus sentimientos, en relación con cierta situación, expresada en el contenido proposicional del acto de habla. Ejemplo: expresiones de sentimientos o emociones tales como felicitaciones, condolencias, alegría, tristeza, rabia, etc.
Declarativos	Son actos comunicacionales, con los cuales el hablante propicia la situación que expresa en el contenido proposicional. El hablante declara la apertura o cierre de una sesión, declara el término de un contrato: El hablante sería la persona autorizada para realizar un determinado acto de habla.

(Actos de Habla propuestos por John Searle: 2001)

7. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se expone lo relacionado con la metodología de esta investigación, es decir, su fundamentación, las modalidades que la integran y las secuencias didácticas que permiten desarrollarla en el aula de clase con estudiantes del grado décimo.

7.1 Fundamentación:

La metodología que sustenta esta investigación es de carácter cualitativo, aunque, de hecho, no excluye lo cuantificable de la realidad socio educativo percibido en el aula. Sin embargo, el énfasis del método está determinado por el carácter cualitativo dada la naturaleza del problema planteado, sustentado en las dificultades que presenta el estudiante de secundaria en el aula para llegar a argumentar con éxito, es decir con lógica, con poder de persuasión y ante todo, con capacidad para establecer acuerdos con los demás compañeros a través del diálogo y el consenso.

El proceso de la investigación de predominio cualitativo da cuenta de los diversos aspectos que atañen al problema. Por una parte, se hizo necesario describir al estudiante en el contexto del aula, en lo referente a su conducta en relación con los actos de argumentación, con el fin, de describir e interpretar con detalle la problemática que presentan. Por otra parte, también es necesario el acompañamiento a los estudiantes durante todo el proceso, por parte del profesor; es decir, que el problema no es sólo de los aprendizajes que competen al estudiante, sino además corresponden a las enseñanzas del docente que guía cada uno de los momentos; por tanto, el problema está referido a los actores del aula que intervienen en los procesos de aprendizaje y de enseñabilidad, ambos son responsables inherentes a la problemática que se plantea. En consecuencia, la comunicación directa entre el maestro investigador y los estudiantes, se hace necesariamente constante y permanente, pues sólo así se tendrá una comprensión y significación del problema de argumentación expresado por los discentes. El diálogo reflexivo y sistemático entre las partes garantiza las

dimensiones cognitivas e interpretativas y el estado de la necesidad filosófica que pretendemos investigar.

Por otra parte, la teoría y los conceptos que contempla la investigación emergen de los datos que se han obtenido de las observaciones y del análisis elaborado a partir del cuestionario desarrollado por los estudiantes de 10º grado. Estos datos nos dieron la pauta para escoger, entre tantos problemas, solo los relacionados con los de la argumentación lógica y la racionalidad crítica en aras a obtener acuerdos a través de las interacciones comunicativas. Así mismo, las categorías principales tales como: razonamiento crítico, actos de habla, entre otras, se sustrajeron de los datos obtenidos en los grupos de discusión, los debates, es decir, de las estrategias propias de la investigación cualitativa.

Los resultados obtenidos durante todo el proceso son de carácter ideográfico, en tanto que, los conceptos y las ideas que estructuran el trabajo se apoyan en el consenso extractado de las estrategias elaboradas y expresados a través del análisis de los datos obtenidos. Es decir, las ideas que emergen del trabajo fueron compartidas por los estudiantes y su importancia radica en la posibilidad de profundizar acerca del fenómeno de la argumentación en el aula, como preocupación preponderante de este trabajo.

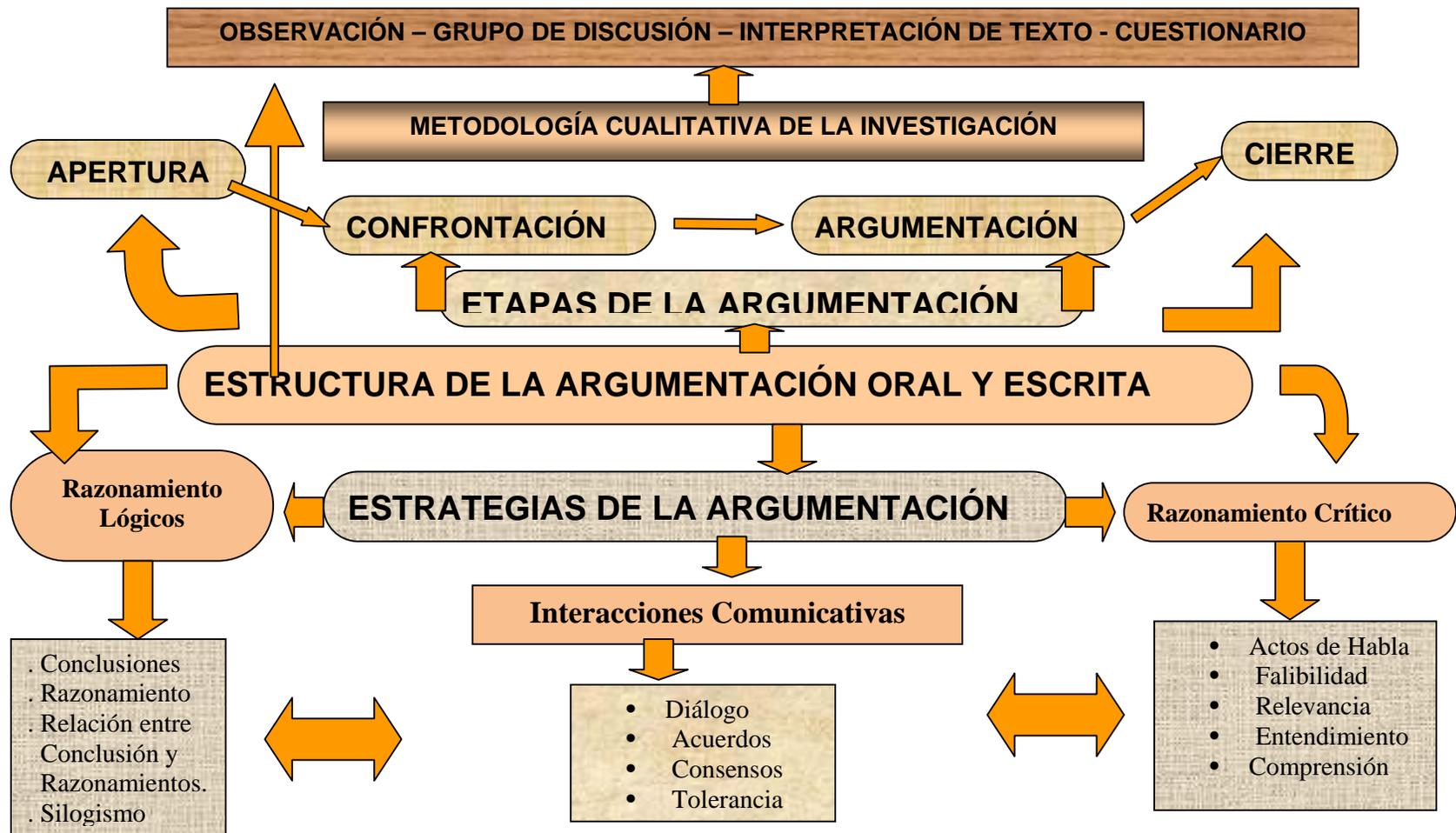
En general, la clarificación del problema de argumentación que se detecta en este grupo es la resultante de un proceso dialógico e interactivo en el que participamos todos los involucrados en la investigación, estableciendo acuerdos en la construcción de todo el proceso de comprensión, análisis y resultados de esta realidad. Las mediaciones metodológicas que sustentan la investigación las exponemos a continuación.

7.2 Modalidades de la metodología de la Investigación cualitativa.

Este apartado tiene como objetivo concretar la fundamentación de la metodología cualitativa, con las técnicas aplicadas en esta investigación que se produjeron a partir de la recogida de datos y de las orientaciones sugeridas en el planteamiento del problema.

Buena parte de la metodología que guía nuestro trabajo, se sustenta en la metodología de Matew Lipman (1992) en Filosofía para Niños, que a su vez, se fundamenta en las teorías del pensamiento reflexivo en el proceso educativo de John Dewey (1989). Otra parte, se apoya en las estrategias comunicativas y actos de habla que refieren: Jürgen Habermas (1994) y Jhon Searle (2001) y además, en la lógica silogística de Aristóteles, claro está, actualizada por autores como M. Lipman (1989) y Angel Pérez (2006), entre otros.

En cualquier caso, estos actores sostienen su metodología sobre la base de las técnicas de la investigación cualitativa, toda vez que comparten una visión epistemológica fundada en la subjetividad e interpretación de necesidades y problemas relacionados con fenómenos sociales. A continuación, presentamos un esquema gráfico sobre la metodología que sigue este trabajo; después, una descripción de los métodos cualitativos y las técnicas que lo apoyan.



7.2.1 El cuestionario

El cuestionario es una técnica de recogida de datos, más utilizada en la investigación por encuesta (Leonor Buendía: 1994). Sin embargo, hemos recurrido a ella, porque nos permite describir con mayor certeza el problema que nos ocupa. Con el cuestionario, podemos saber lo que los estudiantes hacen, piensan, opinan, observan, deciden, en la discusión de una clase de filosofía, lo cual obtenemos, mediante preguntas por escrito, que son respondidas de forma individual.

Antes de elaborar las preguntas de nuestro cuestionario, se hicieron una serie de observaciones indirectas y de diálogos informales con los estudiantes, en torno a las dificultades que presentan para participar, opinar, debatir o argumentar en las clases de filosofía. A partir de esto, precisamos las preguntas para orientar el cuestionario.

El cuestionario desarrollado por los estudiantes del curso 1001 del colegio distrital Débora Arango Pérez, contiene 20 preguntas clasificadas de acuerdo a las necesidades y dificultades que expresan los estudiantes. Tales observaciones precisaron unas categorías sobre las cuales se elaboraron las preguntas.

Las preguntas se sustentan en cuatro categorías, clasificadas como se muestra en el siguiente cuadro. (Ver cuestionario en Anexo 1)

Categorías sobre las que se fundamentan las preguntas del cuestionario	Número de pregunta: de 1 a 20
▪ Preguntas sobre razonamientos	1,2,3,4,7,8,9,10,15 y 19
▪ Preguntas sobre actitudes en el aula	5,12 y 18
▪ Preguntas sobre lectura y Escritura	6,17 y 20
▪ Preguntas sobre capacidad para realizar acuerdos y conclusiones	11,13,14 y 16

Aunque podríamos afirmar que el problema se expresa, en general, en todos los estudiantes de secundaria de esta institución, sin embargo, hemos optado por trabajar las preguntas con una muestra, compuesta por 15 estudiantes del grado 10º, al cual, el docente investigador, asiste con mayor regularidad a las clases de filosofía. Este grado, representa la problemática sobre la argumentación que también se detecta en los demás grados de secundaria; digamos, que es aquí, en estos cursos, donde se presentan las mayores debilidades, en los aspectos reseñados.

El cuestionario, nos permitió describir y plantear con mayor certeza el problema de esta investigación, así como las observaciones indirectas y la experiencia pedagógica del maestro con estos grupos. En el Problema, mostramos los resultados obtenidos con esta técnica.

7.2.2 El método del grupo de discusión

Este método, se hace imprescindible para la recogida de datos y la obtención de información en nuestro trabajo, toda vez que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que actúa a partir del habla.

Concretamente, las discusiones que se crean en torno a la argumentación filosófica, nos permiten conocer, no sólo las estrategias cognitivas y actos de habla que utiliza el estudiante, con sus falencias y alcances, sino que además, la discusión da cuenta de una estructura de producción lingüística, que refiere formas de argumentación o ausencia de estas, pues muestra un campo semántico que permite definir los elementos que pueden ser incluidos como pertinentes o válidos por cuanto son verdaderamente argumentos filosóficos, y a la vez, los elementos que no pueden ser incluidos o no guardan relación con la argumentación.

Hay que aclarar, que con esta técnica no se pretende llegar a extremos de no admitir intervenciones que no tengan que ver con la argumentación, pues en todo caso, en la

discusión se explica tanto el discurso que se incluye como el que no es incluido. Lo importante es que el estudiante sepa diferenciar la argumentación de un discurso explicativo o informativo, entre otros modos de habla. No es del todo posible que una discusión, se rija estrictamente por las reglas de la lógica silogística o de la retórica. Quienes han querido sujetarse a un solo modelo teórico, no han tenido mayores avances en el proceso de la argumentación Lipman (1992). Ahora bien, para obtener los resultados esperados en este campo, lo que se pretende aquí, desde el punto de vista cognitivo es posibilitar una argumentación crítica; es decir, que en la discusión el mejor argumentador no sea sólo quien haga uso de las relaciones precisas entre las premisas, ni quien solo intente afectar los sentimientos y persuadir al auditorio sobre la validez de sus razonamientos; sino quien comporta una acción comunicativa, con el fin de establecer un diálogo racional, crítico, capaz de concertar y establecer acuerdos entre las partes. En todo caso, el argumento debe ser probado con lógica y la racionalidad pero ante todo, en un diálogo argumentativo.

Desde el punto de vista de la lingüística, los términos de habla de cada una de las partes comprometidas en el discurso argumentativo, debe contemplar unas reglas para la discusión crítica. Para tal fin, nos apoyamos en este trabajo en las reglas propuestas por Frans Van Eemeren (2002), sumado a las recomendaciones metodológicas presentadas por Matthew Lipman (1992) con el fin de una discusión crítica y reflexiva:

-Regla 1: Ninguna de las partes debe impedirle a la otra presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

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

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

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

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

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

-Regla 7: Una parte no puede considerar un punto de vista como si hubiera sido concluyentemente defendido, si la defensa no ha tenido lugar por medio de un esquema argumentativo apropiado, que haya sido aplicado correctamente.

-Regla 8: En su argumentación, una parte sólo puede usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean capaces de ser validados haciendo explícitas una o más premisas implícitas.

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

-Regla 10: Una parte no debe usar formulaciones que no sean suficientemente claras o que sean confusamente ambiguas y debe interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como sea posible.

Estas reglas permiten a las partes que discurren, resolver sus disputas, justificar sus puntos de vista con razonamientos críticos, considerar los puntos de vista de las otras partes, contraargumentar, mantener un tono conciliador en la interacción y establecer acuerdos en los conflictos racionales de sus argumentos.

Por otra parte, en la metodología de los grupos de discusión y argumentación crítica, es necesario tener en cuenta las características del discurso argumentativo. Vila Santasusana (2005), expone tres aspectos relevantes, que considera necesarios en el trabajo de la argumentación oral en el aula. Los exponemos a continuación

7.2.2.1 Características de la argumentación oral en los grupos de discusión

- El contexto argumentativo.
- La estructura argumentativa formal
- Las estrategias encaminadas a conseguir los propósitos argumentativos

Veamos cada uno de estos aspectos y su funcionalidad metodológica en el proceso argumentativo:

▪ El Contexto de la Argumentación:

Las situaciones en que se genera la argumentación, son distintas, varían en razón de las circunstancias, los contextos del discurso, las motivaciones, emociones y sentimientos de los sujetos que participan en la discusión. (Vila Santasusana: 2005).

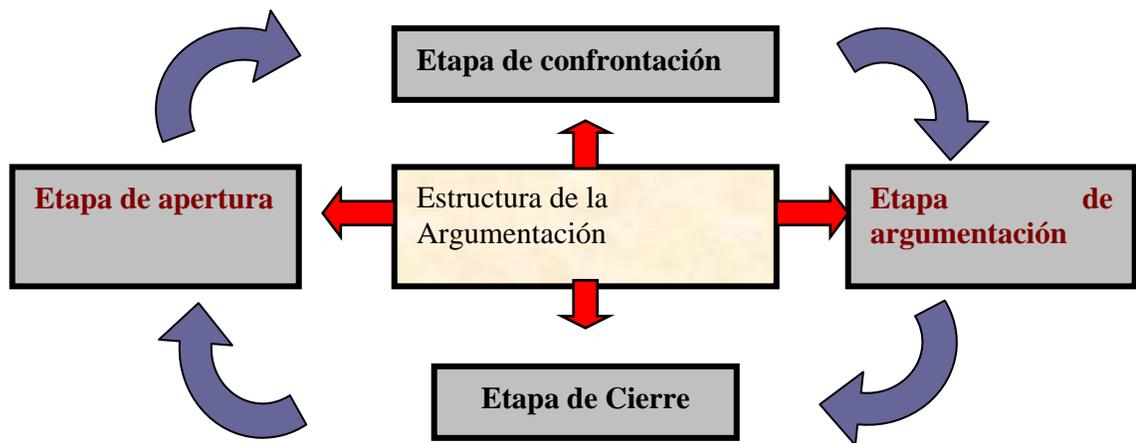
En consecuencia, el contexto de la argumentación está dado por la controversia; se entiende como la discusión sobre un tema en el que concurren divergencias de opiniones. Ahora bien, en el transcurso de la controversia, cada una de las partes expone sus razones sobre el tema que abre la discusión, cuya finalidad puede estar orientada en dos direcciones; dependiendo de lo que se quiera lograr:

- Una de las finalidades es convencer con razones críticas para ganar la adhesión del auditorio. (Perelman Ch. 1997). Está implícita en esta investigación.
- Otra finalidad de la argumentación crítica es establecer acuerdos ante todo, orientando el discurso argumentativo a partir de una acción comunicativa, que se aprecia a través de los actos de habla (Gabas R. (1980). En este sentido, la condición de la estrategia

dialógica va más allá: permite avanzar de la retórica a la dialéctica, de la persuasión al diálogo, el acuerdo y la concertación.

- **La estructura argumentativa formal**

En el Método del Grupo de Discusión, la argumentación pretende resolver una divergencia, determinando si los puntos de vista son o no aceptados. En este sentido hablamos de la argumentación desde una discusión crítica. Siguiendo a Van Eemeren (2002), la estructura del diálogo argumentativo, como discusión crítica, con el fin de establecer acuerdos entre las partes; comprende cuatro etapas. Es necesario aclarar, que dichas etapas de la argumentación fueron expuestas antes, por Perelman y Olbrechts-Tyteca: (1997) en su “*Nueva Retórica*”, sin embargo Van Eemeren las retoma, dándole la orientación que mencionamos, que además, también seguimos en este trabajo.



(Estructura de la Argumentación según Van Eemeren: 2002)

- **Etapa de Confrontación:**

En esta etapa se establece un punto de vista, a partir del cual se expresan divergencias de opiniones. Necesariamente, desde el ámbito de la argumentación crítica, existe una disputa de puntos de vista que se quieren resolver.

- **Etapa de apertura**

En este paso, se pretende resolver las diferencias de opinión a través de una discusión crítica bien argumentada y reglamentada. Las diez reglas, expuestas arriba, se desarrollan, principalmente en esta etapa. Como es lógico, en la discusión, hay por lo menos dos partes con divergencias de opiniones. Una de las partes es la protagonista pues expone y defiende su punto de vista desde la argumentación crítica; la otra parte actúa como antagonista, pues trata de contraargumentar o poner en duda los puntos de vista del protagonista.

Finalmente, las partes en disputa deben ponerse de acuerdo en relación con sus diferencias; pero siempre, por medio del diálogo y los acuerdos concertados.

Etapa de Argumentación

Esta etapa es la verdadera sustancia de la argumentación; es la razón y el sentido mismo de la discusión crítica argumentada. Si en las anteriores etapas se presentan las ideas y los puntos de vista de la argumentación, en esta etapa se juegan las razones argumentativas de la discusión y se expresan los argumentos sobre los que se establecen acuerdo frente a las diferencias. Todo esto, regulado por la estructura lógica de los razonamientos, los razonamientos críticos que están en los tipos de actos de habla del discurso y el respeto por las reglas que rigen la argumentación.

Etapa de cierre

En esta etapa se define si la controversia ha sido resuelta o no, sea por parte del protagonista o del antagonista: Ahora bien, si la duda sobre la disputa ha sido resuelta por el protagonista, se cierra la discusión a su favor y el antagonista, por su parte reconoce el punto de vista de su opositor. Por el contrario si el punto de vista del protagonista se retira, entonces los argumentos son favorables a las dudas resueltas a favor del antagonista, aunque el primero, pueda atenuar su punto de vista o presentar uno opuesto.

En todo caso, si bien, lo importante es resolver el punto de vista con argumentos válidos, sea a favor de cualesquiera de las partes en disputa, lo que sobresale de esta propuesta no es el reconocimiento de los vencedores y vencidos, sino los acuerdos consensuados entre las partes a través del diálogo argumentativo.

Por otra parte, si bien en la vida real y cotidiana, el discurso argumentativo no se rige exactamente por las etapas y el orden de este modelo; pues habrá situaciones en que están implícitas en el discurso, (Van Eemeren 2002), sin embargo, en la argumentación crítica si es necesario recorrer cada una de las etapa. En todo caso, en la reconstrucción de la discusión, aparecen todas las etapas de la argumentación, sea de forma explícita o implícita. Esto significa que este modelo de las etapas, es el instrumento apropiado que hemos escogido para el análisis lógico y dialéctico de la argumentación.

Estrategias de la argumentación

Las estrategias de la argumentación son todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos que utilizamos los hablantes para hacer más eficaz el discurso. Aunque se afirma que es difícil establecer un único modelo o modelos de estrategias argumentativas, sin embargo, trabajaremos aquí con los Actos de Habla en la argumentación crítica propuestos por Searle (2001) y desarrolladas a la vez, por Habermas (1994) en relación con las Acciones Comunicativas.

Categorías de Análisis

Los siguientes esquemas presentan las categorías de análisis. En el primero se exponen las categorías de análisis relacionadas con la Lógica formal o silogística. Lo hemos denominado “Categoría de análisis 1”. El segundo esquema expresa las categorías de análisis referidas a las Acciones Comunicativas y los Razonamientos Críticos. Lo hemos llamado “Categorías de análisis 2”.

Esquema: Categorías de Análisis 1

Transcripción De los Datos	Nº Intervención	Argumento lógico del silogismo		
		Regla figura	Modo	Aplica
.	P: Profesor A: Estudiante 1P... 1A	Premisas: Cantidad: Universal, particular <hr/> Cualidad: Afirmativa Negativa	Premisa mayor (A) Premisa meno (A) Conclusión (A) AAA	Sí o No

Esquema: Categorías de Análisis 2

Etapas de la interacción argumentativa	Intervenciones Según las etapas	Trascripción de las intervenciones	Actos de habla
<ul style="list-style-type: none"> - Confrontación - Tesis - Argumento - Cierre 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos de tesis - Argumentos de ataque - Argumentos de defensa. - Argumento de cierre 	P1: Intervención Profesor A1: Intervención Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Asertivos - Compromisos - Directivos...

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Antes de realizar el análisis de datos, de las dos muestras escogidas por su pertinencia en relación con la argumentación lógica y los razonamientos críticos, conviene comentar la secuencia de las demás actividades desarrolladas.

Después del proceso de descripción y formulación del problema, se realizó un aprestamiento con los estudiantes, con el objeto de fundamentar sus conocimientos teóricos y prácticos en relación con la lógica y la racionalidad crítica. Para tal fin, se desarrollaron varias sesiones, que inicialmente, respondieron a la formación de contenidos lógicos, tales como: el valor de la lógica en la argumentación cotidiana, estructura de las proposiciones, diferencias y relaciones entre premisas y proposiciones gramaticales, conectores lógicos, estructura de razonamientos lógicos y examen de argumentos a partir del estudio del silogismo. Si bien, este proceso ha sido continuo, sin embargo, se grabaron y transcribieron tres sesiones de las cuales se escogió una, para el análisis correspondiente. Es preciso, indicar que la mayoría de las sesiones se realizaron con base en la metodología dispuesta en la “filosofía para niños” de Mateg Lipman (1989), por ejemplo, el texto: “El descubrimiento de Harry” (1989), del cual se hicieron lecturas en voz alta para generar la participación y la discusión entre los estudiantes, en relación con la lógica. También se tomaron otros textos guía que dan cuenta de la actualización de la lógica Aristotélica. Por ejemplo “La lógica clásica en la argumentación cotidiana”, de Ángel Pérez (2006).

Posteriormente, cuando el estudiante obtuvo los conocimientos básicos sobre la lógica, avanzamos hacia la formación de argumentos de razonamientos críticos, siguiendo las estrategias metodológicas de la argumentación en la discusión grupal. Para tal fin concertamos una serie de temáticas relacionadas con: “El papel de la mujer en la sociedad”, “El Aborto”, “El origen de la sociedad”, los cuales fueron grabados y transcritos, y escogido el tema sobre el Aborto para el análisis de los datos. (Ver anexos). Cada una de las transcripciones contiene un objetivo, la metodología de trabajo, las intervenciones del

profesor y de los estudiantes y muestra la calidad de las intervenciones en relación con los argumentos lógicos y los razonamientos críticos.

Vale resaltar tres aspectos de estas actividades: una, que las sesiones sobre lógica, no están aisladas de la discusión argumentativa y grupal, pues en cada sesión se suscitaron polémicas y discusiones, las cuales fueron bien orientadas hacia el mejoramiento del pensamiento lógico del estudiante. En este sentido, la lógica no es un capítulo aparte sino preliminar y complementario a la argumentación de razonamientos críticos, cuyo propósito final es alcanzar diálogos argumentados que posibiliten el consenso y los acuerdos intersubjetivos. Segundo, que en el curso de las actividades de la discusión oral, se vio la necesidad de implementar la reflexión escrita del estudiante, con el objeto de preparar sus intervenciones en la discusión grupal y además, ejercitar a través de la escritura, el pensamiento lógico formal y el razonamiento crítico. Este ejercicio de escritura se nota en algunas de las transcripciones (ver anexos), en las cuales, el estudiante debe escribir varios razonamientos relacionados con el tema propuesto y hacer inferencias y conclusiones pertinentes, reales, comprensivas y coherentes. En tercer lugar, se advierte en las conclusiones de este trabajo de investigación, que los resultados obtenidos son satisfactorios, es decir que el estudiante es capaz de desarrollar razonamiento lógicos y críticos a través de la argumentación intersubjetiva, (ver capítulo de anexos)

8.1 Objetivo del Análisis de Datos 1

El primer objetivo consiste en analizar los argumentos lógicos a partir de los silogismos que construyen los estudiantes en las interacciones de sus intervenciones y discusiones.

Metodología de análisis

Proceso del análisis de contenido

Para el primer objetivo, el análisis de los datos se hizo a partir de las transcripciones de las intervenciones de los estudiantes. Estas, se representan con la letra “A”, para identificar al estudiante que interviene, seguida de un número “A1” , para relacionar el orden de las intervenciones. La letra “P”, identifica la intervención del profesor, como moderador de las discusiones. Por otra parte, la actividad se centra en la construcción de silogismos por parte del estudiante, los cuales, se identifican, encerrando las premisas en slachs: //.

Al frente de cada intervención del estudiante, se identifican la estructura del silogismo: con los siguientes criterios de validez:

a) Un silogismo se identifica por el **modo**; b) por la **figura**, y c) por la **distribución de los términos** que aparecen en él.

- El **modo**, se refiere al orden de las tres proposiciones que contiene el silogismo: Premisa mayor, Premisa Menor y Conclusión. Los identificamos con la convención: “AAA” en el caso, que todos sean correctos; **AXX**, en el caso en que la “premisa mayor” sea correcta y las demás son incorrectas; **XAX**, cuando sólo la premisa menor es correcta; **AXA**, si sólo la premisa menor es incorrecta; y, **XXX**, cuando todas las premisas son incorrectas.
- La **figura**, se refiere al “**término medio**”, y la posición que ocupa en el silogismo. Su convención en este trabajo es (**M**)

- La **distribución de los términos**, en cada una de las premisas que componen el silogismo.

El análisis del caso, corresponde a una de las clases, programadas para este fin. Los datos se recogieron mediante la participación de los estudiantes de décimo en la clase de Filosofía. Cada intervención fue grabada, así como cada una de las clases que se realizaron para la investigación. Se tomo como muestra la selección de 15 estudiantes de décimo grado, de un total de 35 que comúnmente asisten. La muestra corresponde al promedio de estudiantes que participó activamente con sus intervenciones.

Las categorías de análisis que emergen de la transcripción son: intervención de los estudiantes y del profesor, en relación con la temática sobre razonamiento lógico. Los signos que la identifican son: el número de la intervención, Ej. (1) seguida de la letra “A” o “P”, que identifica al alumno o al profesor que interviene. La segunda categoría se denomina, argumento lógico del silogismo; que a su vez, se subdivide en tres subcategorías que la explican: Figura, Modo y Cumple. Las fuentes que sustentan esas categorías provienen de autores como Aristóteles, Matew Lipman y Ángel Pérez, quienes las abordan en la línea de los razonamientos lógicos, particularmente a partir del silogismo.

Finalmente, los resultados esperados pretenden dar cuenta de la manera como el estudiante argumenta desde la lógica, después de aprestamiento, si construye razonamientos coherentes, relevantes, comprensivos; es decir, si es competente al desarrollar razonamientos lógicos en las interacciones de las discusiones grupales.

En la siguiente tabla se presenta el análisis de las transcripciones de las interacciones de los estudiantes en relación con sus argumentos lógicos desde la perspectiva del silogismo. El análisis a las intervenciones del profesor como mediador del proceso se hará al final, en las conclusiones.

**ARGUMENTOS LÓGICOS
EN LA DISCUSIÓN ORAL DE UNA CLASE DE FILOSOFÍA**

TRANSCRIPCIÓN	INTERVENCIÓN	ARGUMENTO LÓGICO DEL SILOGISMO		
		REGLA - FIGURA	MODO	CUMPLE
<p>P. Buenos días. Hoy grabaremos nuestra clase de filosofía. Trataremos lo correspondiente a cómo construir razonamientos a partir del silogismo. Ya sabemos qué es un silogismo y hemos dado algunos ejemplos. Sin embargo, es necesario reforzar esta práctica, por lo cual, cada uno vaya pensando en un silogismo. La razón, de practicar razonamientos con silogismos, es porque la lógica silogística nos ayuda a ordenar mejor lo que pensamos, y además, al abordar cualquier tema, por ejemplo el del aborto provocado, tendrán que organizar sus pensamientos para que sean coherentes, claros, críticos. Bueno, empezaré con un ejemplo, sugerido en la clase pasada, pero organizado en forma de silogismo:</p> <p><i>/Todos los planetas tienen luz refleja/ /Júpiter es una planeta/ /Luego entonces, Júpiter tiene luz refleja/</i></p> <p>Bueno empecemos:</p>	1.P	<p>Tesis de confrontación</p> <p>Premisa Universal Premisa afirmativa Término medio bien distribuido</p>	AAA	SÍ
<p>A1. Profe, ¿qué significa luz refleja? P. ¿Quién quiere responder?</p>	2.A.			
<p>A2. Yo. Significa, que los planetas no tienen luz propia, sino que la reciben del sol. P. Muy bien. Ahora, escuchemos lo que aquí nos quieren decir: Lina, un silogismo</p>	3.A. 4.P			
<p>A1. /Todos los seres humanos (M) cometen errores/ /Sergio es un ser humano/ /por consiguiente, Sergio es un ser humano (M) que comete errores /.</p>	5.A	<p>Premisa universal Premisa afirmativa Término medio distribuido</p>	AAA	SÍ

<p>P. Muy bien, es correcto. Escuchemos a otra estudiante. Por favor, sin pena, tu palabra vale igual que la de todos.</p>	6.P	en premisa mayor y conclusión		
<p>A2. /Todas las cosas (M) tienen un valor/ / la licuadora es una cosa(M) / /En conclusión, la licuadora es una cosa (M) que tiene un valor. P. Casi no se oye aquí, porque hay mucho murmullo, Recuerden la regla de oro: Escuchar con atención al que tiene la palabra. Bueno, otro, Sergio</p>	7.A 8.P	Premisa universal Afirmativa Distribuye el (M) en las tres proposiciones	AAA	SÍ
<p>A3. /Algunos objetos que giran alrededor del sol son planetas/ /Por lo tanto, la tierra es un planeta que gira alrededor del sol/. P. Falta algo en ese silogismo. Falta una premisa en la mitad. Si dice: /Algunos objetos... fíjese que veníamos diciendo “Todos”, ahora, usted dice; “Algunos”, eso modifica el silogismo, pero, repita por favor: A3. /Algunos objetos que giran alrededor del sol (M) son planetas/ /La tierra es alguno de esos objetos (M)/ /por lo tanto, la tierra es un planeta que gira alrededor del sol (M)/. P. Mejoró, pero, por ahora, tratemos de empezar el silogismo con la palabra “todos”, ya veremos por qué. Escuchemos a otro compañero: Terreros</p>	9.A 10.P 11.A 12.P	Por su cantidad, la premisa es singular. Por su cualidad es afirmativa. No es silogismo porque hace falta una proposición. Premisa singular Afirmativa El (M) aparece en las tres proposiciones	AXA AAA	NO SÍ
<p>A4. /Todo aborto (M) es un asesinato/ /por lo tanto, si Diana abortó (M)/ /entonces, Diana es como una asesina/. P. También se puede llegar a esa conclusión. Sin embargo el conector lógico no está bien ubicado. Piense como mejorarlo. Otro silogismo, escuchemos</p>	13.A 14.P	Premisa Universal Premisa Afirmativa El término (M) aparece por lo menos dos veces. El conector lógico aparece en la segunda premisa	AAA	SÍ
<p>A.5 Quiero decir el del aborto de otra manera. P. Perfecto. Diga: A5. /todo aborto (M) es un asesinato/ /Diana abortó (M)/ /entonces, Diana es una asesina/.</p>	15.A 16.P 17.A	Premisa Universal Premisa Afirmativa El término (M) aparece por lo menos dos veces.	AAA	SÍ

<p>hueso/ /Juan es un ser humano (M) / /por lo tanto, Juan es un ser humano de carne y hueso/ P. Perfecto. Escuchemos a otro compañero; veamos aquí:</p>	30.P	<p>Premisa Universal Premisa Afirmativa El término (M) aparece por lo menos dos veces. El conector lógico aparece en la segunda premisa</p>	AAA	SÍ
<p>A7: /Todas las aves (M) tienen plumas/ /la gallina tiene plumas/ /por lo tanto, la gallina es un ave (M) /.</p> <p>A8. Profe. No. La cambió. Lo correcto es: /todas las aves tienen plumas/ /la gallina es un ave/ /por lo tanto, la gallina tiene plumas/ P. No creo que hayan cambiado los ejemplos (A7) y (A8). Ambos pueden ser correctos. Fíjense, la diferencia está en la posición de la segunda y tercera premisas. En el ejemplo (A7), la conclusión es la segunda premisa de (A8); en (A8), la conclusión es la segunda premisa de (A7). Pero el asunto es: ¿Los dos ejemplos (A7 y A8) tienen significados distintos? O ¿ambos significan lo mismo?</p> <p>A8. Profe., si en las premisas se invierte el sujeto por el predicado, la proposición sigue siendo verdadera, como por ejemplo: “Todas las aves tienen plumas”, al invertirla queda: “Todos los animales que tienen plumas son aves”.</p> <p>P. Parece que ambas, son verdaderas. Pero si invierto esta proposición: “Todas las manzanas son frutas”, es incorrecto afirmar que: “Todas las frutas son manzanas”. Desde estos ejemplos habría que mirar los silogismos de Angarita y Guio (A7 y A8) Veamos otro ejemplo. Liliana está que se habla, escuchemos:</p>	31.A 32.A 33.P 34.A 35.P	<p>Hay tres proposiciones Premisa Universal Premisa afirmativa El (M) está distribuido en la primera premisa y en la conclusión.</p>	AAA	SÍ
<p>A9. /El aborto (M) es un pecado/ /Carmenza abortó (M) / /por lo tanto, carmenza cometió un pecado/.</p>	36.A	<p>Premisa Universal Premisa afirmativa</p>	AAA	SÍ

vuela en el aire. P. Bien , muy bien. Otro ejemplo: Luisa. No se oye.	46.P	Afirmativa Término (M) distribuido una vez		
A14. /Todos los árboles (M) son verdes/ /el pino es de color verde/ /por lo tanto, el pino es un árbol (M) / P. Bien. otro silogismo. El último, no hay más tiempo.	47.A 48.P	Premisa mayor es Universal La premisa menor es particular y afirmativa. El (M) se distribuye en la primera premisa y en la conclusión.	AAA	SÍ
A14. /Las mujeres (M) son independientes/ /María es una mujer (M) / /por lo tanto, María es independiente/. P. El tiempo se ha terminado. Por favor, para la próxima clase, todos traen cinco ejemplos de silogismos. Para construirlos, tengan en cuenta lo que vimos hoy y lo que hemos aprendido en otras clases.	49.A 50.P	Premisa mayor Universal afirmativa. Premisa menor particular afirmativa El (M) se distribuye al menos una vez. Correcto uso de conector lógico.	AAA	SÍ

Análisis de Datos 1

En este ejercicio, se resaltan las interacciones desarrolladas en el aula, para determinar los razonamientos lógicos y críticos que expresa el estudiante, a partir de la construcción de silogismos. El primer silogismo lo presenta el profesor, a modo de ejemplo para que el alumno se arriesgue a pensar de forma silogística. El docente dice:

“Todos los planetas tienen luz refleja/ /Júpiter es una planeta/ /Luego entonces, Júpiter tiene luz refleja/”.

Este silogismo contiene los elementos de un razonamiento crítico y formal, que el estudiante debe seguir para que sus propios silogismos y sus argumentaciones sean correctas. Inclusive, cualquier argumento lógico, independientemente de que sea un silogismo, debe contener como mínimo estos tres elementos, es decir, una conclusión, unas razones y una relación de fundamentación entre las razones y la conclusión

Las categorías de análisis están relacionadas en el esquema de presentación del ejercicio. La categoría “argumento lógico formal”, se subdividió en tres categorías: “regla”, “modo” y “cumple”, que se sustrajeron de la actividad dirigida con los estudiantes.

Como se aprecia, en la “intervención” del primer estudiante (A1), antes de construir su silogismo pide que le aclaren el concepto “luz refleja”, sin lo cual, el sentido de los argumentos no puede ser comprendido: el estudiante tiene que saber el significado de cada concepto para poder argumentar. El profesor pregunta, si alguien sabe qué significa “luz refleja”. El estudiante (A2) lo aclara correctamente:

“Significa, que los planetas no tienen luz propia, sino que la reciben del sol”.

En seguida, el estudiante (A1) expone su silogismo: /Todos los **seres humanos** cometen errores/ /Sergio es un ser humano/ /por consiguiente, Sergio es un **ser humano** que comete errores /.

Como vemos, esta intervención del estudiante, cumple con los requisitos de un razonamiento lógico: contiene tres proposiciones que corresponden a la “premisa mayor”, “premisa menor” y “conclusión”, respectivamente. Cada premisa la separa un slash (/). Por otra parte, el “término medio” (M) “**ser humano**” se identifica en negrilla y aparece distribuido al menos una vez en el silogismo: en el sujeto de la premisa mayor y en el predicado de la premisa menor, lo cual corrobora su validez. Así mismo, aparece un término nuevo en el sujeto de la segunda premisa “Sergio”, que se repite, en el sujeto de la conclusión, lo cual, también hace que se mantenga su validez.

Por otra parte, “el modo”, se refiere al orden en que se encuentran dispuestas las premisas dentro del silogismo; en el caso del ejemplo del estudiante (A1), el orden es: premisa mayor, premisa menor y conclusión. Este orden es correcto, aunque no es el único; en otros silogismos, la “conclusión” aparece primero, después, las otras premisas.

En todo caso, identificamos el orden de las premisas con la convención “AAA” para indicar que las tres premisas son correctas, pues están bien construidas. Sin embargo, en el estudiante (A3), el “modo”, aparece así: (AXA), lo cual, significa que la segunda premisa está mal construida; aparece como conclusión y no añade una tercera premisa; sin embargo, tiene un sentido lógico puesto que en la segunda premisa incluye una tercera, aunque de manera implícita, es decir no la hace explícita. Por esta razón, el silogismo queda invalidado, puesto que una de las condiciones para que sea silogismo es que posea, de forma explícita, tres premisas. Observamos, cómo se elaboró este silogismo de manera incorrecta:

“/Algunos objetos que giran alrededor del sol son planetas/ /Por lo tanto, la tierra es un planeta que gira alrededor del sol/”.

Sin embargo, el mismo estudiante, (A3), guiado por el profesor a través de preguntas, logra reconstruir un silogismo verdadero, veámoslo:

“/Algunos objetos que giran alrededor del sol son planetas/ /La tierra es alguno de esos objetos/ /por lo tanto, la tierra es un planeta que gira alrededor del sol/.

Una de las razones, por las cuales no se había elaborado correctamente el silogismo anterior, era porque el estudiante (A3) olvidó, que estábamos construyendo silogismos, que por su “cantidad”, fueran “universales”, es decir, que empezaran o contuvieran el indicador universal “todos”, o el indicador universal negativo “ninguno”. Por el contrario, el estudiante (A3) utilizó el indicador particular “algunos”, el cual amerita otro tratamiento; otro tanto hicieron algunos estudiantes como (A1) y (A6): pasaron por alto el indicador universal o no explicitaron cada una de las premisas de un silogismo.

A propósito de los términos “universal” y “particular”, se identifica su validez, en la columna de la subcategoría de análisis: “modo”, del silogismo. Observamos, que en dicha columna la mayoría de estudiantes, 12 en total, hace uso de premisas afirmativas y universales, lo que permite prever que cumple con una de las condiciones para que el silogismo sea verdadero. Igualmente, en esta columna se anotó el indicador de cualidad, es decir, las premisas que por su cualidad, son “afirmativas” o “negativas”. Por ejemplo, de las 18 intervenciones, sólo 6, iniciaron su silogismo con el indicador universal negativo “ningún”.

Otra característica importante sobre las premisas universales, es que no necesariamente, tiene que nombrarse el indicador universal; algunas veces, los estudiantes hicieron uso de un nombre genérico, como por ejemplo, los silogismos de los estudiantes (A9) y (A14), inician la premisa mayor con el concepto general: “el aborto” y “las mujeres”, respectivamente. Veamos:

“/El aborto es un pecado/ /Carmenza abortó / /por lo tanto, carmenza cometió un pecado/”.

El otro estudiante dijo: /Las mujeres son independientes/ /María es una mujer/ /por lo tanto,

María es independiente/. En estos dos casos, el indicador de universalidad está implícito en esos conceptos. Es decir, “El aborto” y “Las mujeres”, lo cual asegura que la premisa está bien construida

Otros ejemplos de silogismos, que ameritan un análisis, es el de los estudiantes (A1) y (A7), pues ellos, suscitaron discusión en el grupo por el carácter controvertido en la construcción de los silogismos. Lo importante es que ellos mismos, dedujeron una de las reglas de las proposiciones universales, que habíamos estudiado en una clase anterior, pero, de la cual, no tenían, aún, mucha claridad. El estudiante (A1) dice:

“/Ningún pato baila el vals/, /ninguna de mis aves de corral es pato/ /Por tanto, todas mis aves de corral bailan el vals/.

A su vez el alumno (A5) dice:

“no coincide, porque comenzó con “ninguno” y terminó con “todos”.

esta regla, hallada en el silogismo por el estudiante, significa que no es correcto que una premisa que empiece con el “universal ningún” “pueda concluirse con el “universal todos”; es decir, no es correcto afirmar que si “ningún pato baila vals”, pueda concluirse necesariamente que “todas las aves de mi corral bailan vals”, por el simple hecho, que no son patos. El estudiante (A5) ha hecho una buena refutación a su compañero (A1). En este caso, el ejemplo resulta ser una falacia.

El otro ejemplo controvertido, del alumno (A7), afirma que:

“/Todas las aves tienen plumas/ /la gallina tiene plumas/ /por lo tanto, la gallina es un ave/

A lo cual el estudiante (A8) dice:

“Profe. No. La cambió. Lo correcto es: /todas las aves tienen plumas/ /la gallina es un ave/ /por lo tanto, la gallina tiene plumas/”

El dilema es, si ambos silogismos son correctos o sólo uno de estos lo es. Sin embargo, el profesor (P) pregunta, si ambos significan lo mismo; (aunque, debió preguntar mejor: si ambos silogismos son verdaderos).

Por su parte el estudiante (A8), afirma que:

“Profe., si en las premisas se invierte el sujeto por el predicado, la proposición sigue siendo verdadera, como por ejemplo: “Todas las aves tienen plumas”, al invertirla, queda: “Todos los animales que tienen plumas son aves”.

En este caso el estudiante hizo un excelente aporte. La regla que formuló el alumno (A8) es que, en muchos casos, al cambiar, en una premisa, el sujeto por el predicado, la proposición continúa siendo verdadera. Sin embargo, como se aclaró, sobre este ejemplo, hay casos excepcionales en los que, al cambiar en una proposición el sujeto por el predicado, esta, no sigue siendo verdadero, como por ejemplo:

“todos los cuadrúpedos son animales”, al invertirla, queda: “Todos los animales son cuadrúpedos”, lo cual no es verdadero.

En todo caso, los estudiantes fueron construyendo sus propios silogismos, que en general, lo lograron satisfactoriamente. En los casos, que no pudieron construirlos la primera vez, sin embargo, con la ayuda de sus compañeros y del profesor, alcanzaron el objetivo propuesto.

En relación con la columna denominada “Cumple”, esta, contiene la valoración sobre el ejercicio hecho por el estudiante. Es decir, si el silogismo contiene las tres premisa: premisa mayor, premisa menor y conclusión, y además, cumple con las reglas, y el modo como se distribuye el término medio (**M**), así como los indicadores de cantidad: universales (“todos” o Ninguno) y particulares (algunos o un, uno), como los indicadores de calidad (afirmativos o negativos), entonces, el silogismo del estudiante, “cumple” o no “cumple”, con las exigencias silogísticas. Con otras palabras, si el estudiante aplica o no aplica al

elaborar sus argumentos. Si el silogismo carece, al menos de una de estas características, no es válido, no “aplica”.

El ejercicio de la construcción de silogismos, no agota, de ninguna manera, el estudio de la lógica formal, cuyo propósito es estructurar los pensamientos del estudiante, es decir, que sus argumentos sean, además de correctos, consistentes, coherentes y válidos. Sin embargo, nuestro ejercicio, para este análisis, permite determinar cómo el estudiante construye sus argumentos desde la perspectiva de la lógica formal. No significa, que sus razonamientos deban ceñirse estrictamente a la formalidad del pensamiento, pero sí, el reconocimiento de la lógica, que, como método, nos permite validar o no los pensamientos.

8.2 Objetivo del Análisis de Datos 2

El segundo objetivo consiste, por una parte, en analizar los razonamientos críticos a partir de los actos de habla que se generan en las interacciones comunicativas de la discusión grupal, de los estudiantes de décimo grado. Por otra parte, describir el proceso de las interacciones argumentativas que surgen en la discusión grupal, para ello, se tuvieron en cuenta las etapas de la argumentación: confrontación, apertura, argumentos y cierre. Esto se realiza en una clase de filosofía de 40 minutos.

Metodología de análisis

Proceso del análisis de contenido

Para este segundo objetivo, el análisis de los datos también se hizo a partir de las transcripciones de las intervenciones de los estudiantes. Estas, se representan con la letra “A” para identificar al estudiante que interviene, seguida de un número, Ej. “A1” , para relacionar el orden de intervención de cada estudiante. La letra “P” identifica la intervención del profesor, como moderador de las discusiones.

Este análisis corresponde a una parte del corpus total de discusiones grupales que se desarrollaron en la investigación. La muestra se tomo de las 15 intervenciones argumentadas que se presentaron durante la clase de filosofía, de un total de 35 estudiantes. La clase, fue grabada y transcrita en su totalidad

En la transcripción se hizo uso de algunas convenciones tales como: colocar entre slashes // los actos de habla; A.1 y P1 para enumeran las intervenciones, lo cual permite saber cuántos estudiantes intervienen y cuántas veces interviene un estudiante y el docente

Para el análisis, se colocó al frente de cada intervención de los estudiantes, la clase o clases de actos de habla correspondientes, la etapa de la argumentación (confrontación, apertura, argumento o cierre); de igual modo, si las intervenciones argumentadas eran en defensa o ataque de la tesis formulada al principio.

Los resultados del análisis se interpretan con el fin de mostrar el avance y la calidad de las intervenciones argumentativas del estudiante, desde la perspectiva de la racionalidad crítica, lo que nos ayuda a reconocer los alcances y capacidades del estudiante para alcanzar el diálogo argumentado en sus intervenciones

A continuación, se presentan la transcripción de las intervenciones, cuyas categorías se abstraen del propósito general de este trabajo, cual es el de describir los razonamientos críticos que permiten fomentar el diálogo argumentado. Estas categorías son: actos de habla, etapas de la argumentación e intervenciones argumentativas de los estudiantes.

DISCUSIÓN SOBRE EL ABORTO

P. La siguiente discusión sobre el aborto provocado, se llevó a cabo con los estudiantes de Décimo grado. Anteriormente, se les había pedido que escribieran sus reflexiones en torno a este tema, teniendo en cuenta las la argumentación lógica, es decir, a partir de al menos unos razonamientos relacionados y una conclusión. Sin embargo, se les explicó que la reflexión no debía cerrarse a la lógica formal, pues esta, sólo nos ayuda a conducir correctamente nuestros razonamientos, sino ante todo, que discurrieran informalmente, es decir, dejar que los pensamientos surjan con libertad, sin reglas que les impidan avanzar. Las reglas del pensamiento nos ayudan a confirmar que nuestros pensamientos son coherentes y están bien relacionados, pero no nos impiden que pensemos libremente.

El profesor abre la discusión con este razonamiento:

Etapa	Transcripción	Intervención	Acto de Habla
Apertura	<p>P. empezamos el siguiente debate, a partir del razonamiento con el cual escribieron sus reflexiones, es este: <i>“Todo aborto provocado intencionalmente es un asesinato, y, si una persona provoca intencionalmente un aborto, entonces, podemos decir, que esa persona comete asesinato”</i></p> <p>Este razonamiento, en forma de argumento lógico, no es, sino un pretexto para que cada cual exprese libremente lo que piensa, pero teniendo en cuenta que todo argumento, tiene por lo menos unas razones relacionadas entre sí y una conclusión. Algunos estarán totalmente de acuerdo con el argumento de apertura, otros, sólo parcialmente de acuerdo y otros, en ningún caso de acuerdo. De eso se</p>	Tesis 1	

	trata, de reflexionar con argumentos críticos para ampliar nuestros conocimientos sobre este tema. Recuerden: La finalidad de esta discusión, es llegar a acuerdos entre todos, Veamos: Aquí quieren participar, escuchemos a Monsalve:		
Apertura	A1. /Esto es algo injusto/ /no estoy de acuerdo/ por los problemas que puedan tener los papas y /no es justo/. Pero si el niño tiene problemas físicos entonces /no se debe traer niños al mundo/. P. Esta es su opinión. Por aquí no están de acuerdo:	(1) Ataque (2)P	Afirmativo Declarativo
Apertura Confrontación Argumentación	A2. /No estoy de acuerdo/ con Monsalve; /no debe ser legal/. El aborto /no se debe ni siquiera pensar en esa posibilidad/ porque /solo dios tiene derecho/. Porque /dios es el que decide/. Así los padres estén en la olla. P. Aparece otro elemento en contra de Monsalve. Qué responde? Pero, antes tiene el turno Guío: .	(3) Defensa (4)P	Afirmativo Declaración Expresivo
Confrontación Argumentación	A3. /Yo tampoco estoy de acuerdo/ /en ningún caso/ porque esta persona /no tiene la culpa/ de nuestros errores P. Tampoco está de acuerdo en ningún caso. Ahora sí: Monsalve:	(5) Defensa (6)P	Afirmativo Declarativo
Apertura Argumentación	A1. El aborto /en algunos casos se debe aprobar/ por ejemplo en casos de violaciones. Porque para la mamá /sería muy duro/ verlo y recordarle este momento difícil de su vida. P. Entonces, ¿los sentimientos están por encima de la vida? Por aquí levantan la mano:	(7) Ataque (8)P	Afirmativo Declarativo Expresivo
Apertura Argumentación	A4 /En ningún caso debe existir el aborto/ porque /el bebe no tiene la culpa/ de nada de lo que pasó y /por lo tanto hay que traerlo al mundo/ P. Vemos en este debate que está en contra de la posición de Monsalve (A1). Unos a favor y otros en contra de la tesis. Escuchemos a Reyes:	(9) Defensa (10)P	Afirmativo Declarativo Directivo

Argumentación	<p>A1 /<i>Sólo en caso de la violación</i>/ porque, además /la mamá no lo va a querer/ y /va a descargar su desamor/ en él. pero para el bebe porque /va a sentir que no lo quieran/</p> <p>P. Interesante, por los traumas de la madre violada, sería mejor no traerlo al mundo. ¿Qué opina Virginia?</p>	(11) Ataque (12)P	Declarativo Afirmación
Apertura Argumentación	<p>A6- /<i>En el caso de que el bebé venga con malformaciones</i>/ /apruebo el aborto/_ Pero si los padres /decidieron traerlo al mundo/ /lo amaron/ y /le dieron todo/. Y si se muere/ /los padres van a sufrir mucho/ por esta pérdida y en este caso /hubiera sido mejor haber abortado/. /Yo lo haría/.</p> <p>P. ¿También en el caso de malformaciones?. Pero ¿qué consecuencias traen estas decisiones para la sociedad? Todos tomamos la decisión que nos parece. ¿No debe haber unas leyes que regulen nuestras acciones? Escuchemos a otro compañero:</p>	(13) Ataque (14)P	Afirmación Declaración Expresivo
Argumentación	<p>A7. /<i>Si</i>/. /Existen las leyes/ y por eso /ahora se admite el aborto/ en algunos casos. /<i>Yo estoy de acuerdo</i>/ con el aborto /en el caso de los viciosos/, de los que /consumen drogas/, éstos, /no deben tener hijos/ porque /nacen con malformaciones/</p> <p>P. ¿Qué opina sobre lo que dice Edwin?</p>	(15) Ataque (16)P	Afirmación Declaración Compromisorio Expresivo
Confrontación Argumentación	<p>A4 /<i>No estoy de acuerdo</i>/, si se da el caso /que el bebé viene enfermo/, /no importa/ porque /dios por algo le regaló ese bebé/ a esos padres. /Estoy totalmente en contra del aborto/. Porque /ese bebé tiene un propósito/ por eso /no debemos negar/ el derecho a la vida.</p> <p>P. Lo que algunos afirman aquí, lo niegan en lo que escribieron. ¿Qué opina Angarita?</p>	(17) Defensa (18)P	Afirmación Declaración Directivo
Apertura Argumentación	<p>A8 /<i>No se debe abortar</i>/ porque /nunca uno va a saber/ a ciencia cierta si el bebé, / ¿cómo va a nacer?/. Por lo tanto /no se debe hacer/. También, /debemos tener claridad/ que así sea enfermo. /nadie le</p>	(19) Defensa	Declaración Expresivo Afirmación

	dijo a la mamá que tuviera relaciones/ P. Aquí no está de acuerdo con esa opinión. Veamos:	(20)P	
Confrontación Argumentación	A9. <i>/Yo no soy tan radical/. /Estoy de acuerdo/ /cuando hay crisis económica/ o /cuando son unos padres viciosos/, /como dice Marcela/. /Esos niños no son buenos para la sociedad/. porque /esos niños van a vivir en la calle/. P. Otra razón por la cual se daría el aborto. Hay que tener en cuenta, que algunas de sus afirmaciones están por fuera de la ley, como por ejemplo ésta razón de tipo económico. Otra opinión de Catherine, escuchemos:</i>	(21) Ataque (22)P	Afirmación Declaración
Confrontación Argumentación	A10 <i>/No estoy de acuerdo/ porque /los planes de dios están por encima de la misma enfermedad/. Cuando una mujer aborta, mas adelante /la mamá pagará las consecuencias/ de sus actos. /Así nazca sin orejas/ /yo digo que no hay que hacerlo/. P. ¿Será que existe la ley de la compensación en razón de nuestros actos? Otra opinión:</i>	(23) Defensa (24)P	Afirmación Declarativo Expresivo
Argumentación	A11. <i>/Si dios nos manda a todos con un fin específico/, entonces, /¿quiénes somos nosotros para decidir sobre otro ser?/. P. Es otra posición religiosa sobre el aborto. También es muy radical. Escuchemos otra vez a Monsalve:</i>	(25) Defensa y cierre (26)P	Afirmación Expresivo
Confrontación Argumentación	A1 <i>/¿O sea, que dios manda a un guerrillero para que mate a otros?/ A11 <i>/puede ser un guerrillero que se arrepienta más adelante/. /dios nos creo/ pero él /nos dio la libertad/ /para decidir si hacemos lo bueno o lo malo/. P. Nosotros decidimos sobre el aborto, porque tenemos una libertad. ¿Es eso? Escuchemos otra opinión</i></i>	(27) Tesis 2 Ataque a tesis 2 (28) (29)P	Ironía Afirmación
Apertura	A12 <i>/Yo no estoy de acuerdo/. /Todos estamos predestinados/ Ejemplo,</i>	(30)	Afirmación

Argumentación	/para hacer algo/ /el ser ladrón o no es una decisión/ de nosotros y /dios no interviene en eso/ P. Aquí quieren hablar sobre lo mismo. Escuchemos	Ataque a tesis 2 (31)P	Declaración
Argumentación	A13 /Si dios me regala un hijo enfermo, también es con algún propósito/. por eso /debemos amarlo y cuidarlo/ P. Seguimos con dios y con el destino en este tema del aborto. Es en lo que hacen énfasis sobre este tema. Oigamos otra opinión:	(32) Ataque a tesis 2 (33)P	Afirmación Declarativo Directivo
Argumentación	A14. /Yo creo/, que /a veces los niños enfermos son más conscientes/ /de lo que hacen/ /que los que no tienen enfermedades/ y /a veces son más inteligentes/ /que los que no están enfermos/. /yo conozco/ /un señor que no tiene manos/ y /es un pastor y /él hace todo/, otro señor que /no tiene manos toca guitarra/. Otro que /es enfermo mental/ pero /está terminando el bachillerato/ y /la mamá lo apoya/ y /no le pone cuidado a los demás/. /una madre debe dar la guerra en las dificultades de los hijos/. P. última opinión porque se nos acabó el tiempo:	(34) cierre a tesis 2 (35)P (36)	Declarativo Afirmación Directivo
Argumentación Cierre	A15 /Yo quiero concluir diciendo/ que /todos pensamos distinto/ en relación con el aborto, pero /no todos tenemos la razón/. /Estamos decidiendo sobre alguien que no se puede defender/. /La única verdad es/ que /cuando tengamos una situación de verdad/ sobre el aborto, /ya no serán lo que pienso la verdad sino la realidad/. Por eso /esta clase nos ayuda a pensar/ /qué hacer frente al aborto/ pero /nosotros decidimos/ /si quitamos o no la vida a alguien que no está presente/. P. Creo que esta es una buena conclusión. Para terminar, por favor levanten la mano por:	Tesis (37)P	Afirmación Declaración
	P. votación del tema debatido en clase: -Los que están de acuerdo con el aborto, en todos los casos: “3” - Los que estén de acuerdo en algunos casos “12” - Los que no estén de acuerdo en ningún caso “16”	(38)	

Análisis de Datos 2

Como se aprecia en la transcripción, la discusión se desarrolla en torno al tema del aborto, a partir de una afirmación que suscitó confrontaciones argumentadas entre los estudiantes. Es necesario decir, que el tema en cuestión y los temas de este trabajo, fueron previamente discutidos y acordados entre el profesor y los estudiantes. Así mismo, con antelación a la discusión, se pidió que consultaran sobre el tema e hicieran una breve reflexión escrita, teniendo en cuenta argumentaciones lógicas para su composición; es decir, que tuviera una afirmación o conclusión, unas razones y una relación entre la conclusión y las razones. Esto con el fin de que sus razonamientos fueran más estructurados, tanto al escribir como en el momento de la discusión. Por esta razón, la tesis de entrada para el texto escrito y la discusión, es la que aparece en la transcripción: *“Todo aborto provocado intencionalmente es un asesinato, y, si una persona provoca intencionalmente un aborto, entonces, podemos decir, que esa persona comete asesinato”*. También, esta proposición, fue discutida y diseñada con los estudiantes.

En relación con las etapas de la argumentación, estas se analizan a partir de la tesis de confrontación o de las que surgen durante la discusión. Como se aprecia, de la tesis se derivan las otras etapas. La mayor parte de la discusión se centra en las etapas de apertura y de argumentos, sólo al final aparece otra tesis, que respalda la tesis inicial. Vemos, que las interacciones argumentadas giran en torno a tres posturas bien definidas: los que están en contra del aborto en todos los casos, los que están de acuerdo en algunos casos, y los que están de acuerdo en todos los caso.

A la tesis de entrada, el estudiante A1 hace un ataque: “no estoy de acuerdo”, que argumenta diciendo que un niño con problemas físicos trae problemas a los padres. Continúa el estudiante A2, que ataca la postura de A1, con un argumento a favor de la tesis: “no debe ser legal, no se debe ni siquiera pensar en eso”, “solo dios tiene derecho”, “así los padres estén en la olla”. Luego, aparece A3 reforzando el ataque contra los argumentos de A1. Mantiene una postura radical a favor de la tesis, pues argumenta: “en ningún caso,

porque no tiene la culpa de nuestros errores”. En seguida, A1 responde a los ataques, con alguna restricción a su argumento inicial, pues dice: “en algunos casos se debe aprobar, por ejemplo en caso de violaciones”, vemos que ya no tiene una postura radical en contra de la tesis de apertura, pero mantiene el argumento a favor de los padre:”porque para la mamá sería muy duro verlo y recordarle este momento difícil”. Sin embargo, siguen los ataque a sus argumentos; interviene A4 para afirmar la tesis inicial y argumentar en contra de A1: “en ningún caso debe existir el aborto” y argumenta sus razones: “porque el bebe no tiene la culpa de nada de lo que paso y por lo tanto hay que traerlo al mundo”. Ya vemos tres posturas radicales en contra de la posición de A1 y a favor de la tesis. Pese a estos ataques, A1, *no está de acuerdo* ni con la tesis de apertura ni con los argumentos de los tres que lo atacan, ahora, presenta nuevos argumentos en contra de los anteriores, dice: en el caso de violación, “la mamá no lo va a querer”, “va a descargar su desamor” “pero para el bebé porque va a sentir que no lo quieran”. Hasta aquí, los ataque a los argumentos de A1 y a favor de la tesis inicial.

A continuación, la intervención de A6, parece apoyar los argumentos de A1. Sin embargo, es un ataque a la tesis de confrontación, pues argumenta: “en el caso de que el bebé venga con malformaciones, apruebo el aborto”; este argumento de apertura muestra lo que A6 haría, y la afirmación de respetar lo que puedan hacer los padres, pues dice: “pero si los padres decidieron traerlo al mundo, lo amaron y le dieron todo”. Cuando A6 continúa argumentando, se aprecia, que apoya a A1, al decir: “y si muere, los padres van a sufrir mucho... y en este caso hubiera sido mejor abortarlo”; vemos, que es un ataque a la tesis y una defensa a A1.

A continuación el docente como moderador de la discusión, hace una nueva confrontación, al preguntar: “¿qué consecuencias traen esas decisiones para la sociedad?...¿no debe haber unas leyes que regulen nuestras acciones? A lo que A7 responde con un argumento de restricción a la tesis de entrada: “Si. Existen las leyes y por eso ahora se admite el aborto en algunos casos. Yo estoy de acuerdo”. Esta intervención de A7 muestra su apoyo y defensa a la tesis de A1 al afirmar que está de acuerdo con el aborto:“en el caso de los viciosos...estos

no deben tener hijos porque nacen con malformaciones”. Viene nuevamente A4 a atacar los argumentos de A7 con el mismo argumento de apertura que utilizó contra A1, esto es: “*No estoy de acuerdo*, si se da el caso que el bebé viene enfermo, no importa porque dios por algo le regalo ese bebe a esos padres”, y además añade a la defensa de la tesis inicial: “por eso no debemos negar el derecho a la vida”.

Por su parte, la intervención de A9 muestra argumentos restrictivos en relación con la tesis inicial, a la vez que aporta un nuevo argumento de ataque: “Yo no soy tan radical. Estoy de acuerdo cuando hay crisis económica”, apoyando a A7 cuando sostiene el argumento de ataque: “cuando son unos padres viciosos, como dice Marcela: Esos niños no son buenos para la sociedad porque esos niños van a vivir en la calle”.

Los argumentos de las intervenciones de A8, A10 y A11, muestran su defensa radical a la tesis de entrada, argumentan que: “No se debe abortar porque uno no va a saber a ciencia cierta si el bebé cómo va a nacer, nadie le dijo a la mamá que tuvieran relaciones”; “No estoy de acuerdo porque los planes de dios están por encima de la misma enfermedad, cuando una mujer aborta, mas adelante la mamá pagará las consecuencias”; Si dios nos manda a todos con un fin específico, entonces, quiénes somos nosotros para decidir sobre otro ser?”. Estos argumentos cierran el primer ciclo de la discusión centrada en la tesis de confrontación. Todos, son argumentos de defensa a la tesis de entrada y de ataque a los argumentos de A1 y A7.

Ante estos ataques A1, responde con una pregunta: ¿O sea, que dios manda a un guerrillero para que mate a otros?, orienta la discusión en otro sentido en relación con la tesis inicial; a lo cual, A11 responde que: “puede ser un guerrillero que se arrepienta más adelante. Dios nos creo pero él nos dio la libertad para decidir si hacemos lo bueno o lo malo”. Se pretende con esta pregunta y esa respuesta, argumentar en contra y a favor, de la tesis inicial, pero ahora se ataca el aborto argumentando que dios manda a cada quien con un fin, pero también le da la libertad para decidir a favor o en contra. Esta discusión, aunque mantiene el interés de la tesis de partida, confronta una nueva tesis, la de A12, que dice: “Yo no estoy de acuerdo con el aborto, todos estamos predestinados”, el argumento se

orienta a confirmar que los hombre están predestinados por dios y, por ello, A13 afirma: “Si dios me regala un hijo enfermo, también es con algún propósito”, es un ataque a A1, que a la vez, es corroborado por A14 que incluye en sus argumentos varios ejemplos sobre personas que no fueron abortadas debido a sus limitaciones y lograron superarse en la vida: “yo conozco un señor que no tiene manos y es un pastor y él hace todo” y termina argumentando: “una madre debe dar la guerra en las dificultades de los hijos”. Con esta intervención cierra la apertura a la tesis 2, confrontada por A1. La intervención de A15 inicia una nueva tesis (3) pero a la vez concluye, pues argumenta: “Yo quiero concluir diciendo que todos pensamos distinto en relación con el aborto, pero no todos tenemos la razón”; Pese a esto, termina con un argumento de defensa a la tesis inicial o de confrontación: “pero nosotros decidimos si quitamos o no la vida a alguien que no está presente”.

En síntesis, se presentaron tres tesis de confrontación: la primera, abre el debate, en torno a la cual, giran todas las discusiones. La segunda tesis, orienta la discusión alrededor de la libertad que dios le da a los seres humanos, en relación con las acciones que estos puedan decidir sobre el aborto. Estos argumentos en defensa de la tesis inicial se suscitaron por la pregunta que hizo A1. La tercera tesis, es a la vez una conclusión, que argumenta de forma relativa sobre el aborto, al decir: “todos pensamos diferente sobre el aborto”, pero, como ya vimos, finalmente sus argumentos están a favor de la tesis inicial. Podemos afirmar que la última tesis cierra la discusión, observándose una ventaja de los argumentos en defensa del aborto. En todo caso, se aprecia un buen ejercicio de interacción comunicativa que presenta razonamientos críticos a través de los actos de habla que analizamos a continuación.

El análisis de los razonamientos críticos, parte de los actos de habla que se pusieron en práctica a partir de las interacciones comunicativas de los estudiantes entre sí, y entre el profesor y los estudiantes. En el momento de proponer y acordar el “aborto” como tema de discusión y, al ser aceptado por los estudiantes, existe un acto comunicativo en el que se expresan razonamientos críticos. Para llegar al razonamiento: *“Todo aborto provocado intencionalmente es un asesinato, y, si una persona provoca intencionalmente un aborto,*

entonces, podemos decir, que esa persona comete asesinato”, fue producto del acuerdo y el consenso entre los estudiantes y el docente. Quien voluntariamente quiso hablar, expuso sus razonamientos críticos en términos de actos de habla.

Como se aprecia en la transcripción de los datos, los actos de habla más utilizados por los estudiantes, durante la discusión grupal fueron los actos de habla ilocucionarios *Afirmativos*” y *Declarativos*”, puesto que parten de la sinceridad de sus discursos, afirmando las representaciones que poseen sobre el aborto, queriendo transformar esa realidad con sus declaraciones. Los otros actos de habla como los Directivos, Expresivos y Compromisorios, también aparecen en las intervenciones, pero son menos usados

Por ejemplo, cuando A1 refiriéndose a la situación de los padres en relación con el aborto dice: “Esto es algo injusto, no estoy de acuerdo,...no es justo”, hace una aseveración, su intención es exponer lo que cree sobre el aborto, y en seguida declara que no está de acuerdo con esa realidad que viven los padres y por lo tanto quisiera cambiarla. Al decir que no está de acuerdo, es porque para él existe otra realidad con la que sí está de acuerdo, es decir, está en desacuerdo con la tesis inicial.

Otro ejemplo de acto de habla ilocucionario Declarativo y Afirmativo es el contraataque que hace A2 a A1. Dice: “No estoy de acuerdo con Monsalve; no debe ser legal”. Declara su inconformidad con el hablante anterior y también, expone su punto de vista, declarando que: “no debe ser legal”. A pesar de no existir acuerdo con la intención de A1, sí, se establece una interacción comunicativa válida, pues cada uno, A1 y A2, expresan sinceramente sus puntos de vista. Cuando A2 responde “no estoy de acuerdo con Monsalve”, hay entendimiento, comprende la proposición aunque no esté de acuerdo con la fuerza de su intencionalidad. También, A2, en su contraataque a A1 expone un acto de habla afirmativo: “...dios es el que decide, así los padres estén en la olla”, expresando con estos razonamientos críticos su representación sobre la realidad del aborto.

Otro ejemplo de prevalencia de los actos de habla Declarativos y Afirmativos es la intervención, nuevamente de A1 cuando declara: *“El aborto en algunos casos se debe aprobar”*. La intención comunicativa de este acto de habla es de sinceridad; se advierte en la transcripción que A1 se retracta de su primera declaración: “No estoy de acuerdo”, ahora declara: “en algunos casos”, está de acuerdo. Significa que ha reflexionado y replantea su posición sobre el aborto. Ahora, está en parte de acuerdo con sus atacantes a: A2, A3 y A4. A1, intenta explicar algo distinto para estar de acuerdo en sus cuestionamientos. Expone: “por ejemplo en casos de violaciones” y da sus razones: “porque para la mama sería muy duro verlo y recordarle este momento difícil de su vida”. A1 presenta un acto de habla expresivo; expresa una realidad, trasladando a sí mismo, los posibles sentimientos de la madre que aborta. Su acto de habla es un razonamiento crítico, no sólo en cuanto que existe una interacción comunicativa de sinceridad, sino que además su reflexión es relevante, real y conocida por todos, según Matew Lipman (1986), estas son características que hay que tener en cuenta en un buen razonamiento: Real, porque al decir “solo en caso de violación”, es un hecho real que le sirve para apoyar su razonamiento; es relevante, porque su razonamiento está relacionado con las críticas que le hacen sus contraatacantes , y la rectificación de su propio razonamiento inicial “Solo en algunos casos”; y, es conocida por todos, porque al expresar el acto de habla: “por ejemplo en casos de violaciones”, no es solo su opinión sino un hecho reconocido por los oyentes. La fuerza ilocucionaria de A1 va más allá de intentar convencer a los oyentes para ponerse de acuerdo en algunas situaciones relacionadas con el tema del aborto. En consecuencia, aunque no hay pleno acuerdo en los actos afirmativos y declarativos de A.1 sí, presenta unos mínimos acuerdos.

Ahora bien, los acuerdos intercomunicativos de A1, A2, A3 y A4, no están propiamente en el contenido de sus razonamientos sino en la fuerza de su intencionalidad. Ambas partes comprenden a su oponente y por esto responden desde el punto de vista de cada uno. Hay acuerdo en la intencionalidad de diálogo, de escuchar y ser escuchado, atender y entender los actos de habla implicados en las interacciones.

Por otra parte, se observan acuerdos, en relación con el contenido de las proposiciones, los razonamientos y en el contenido de la intencionalidad, en A2, A3, A4, A8, A11, A13 y A14. Sus actos de habla son de tipo afirmativo y declarativo, en la mayoría de los casos. Presentan expresiones expositiva comunes, atacando el aborto en todas sus manifestaciones, usan ilocuciones tales como: “No es correcta esa decisión”, “los planes de dios están por encima de la misma enfermedad”, “dios nos creo”, “a veces los niños enfermos son mas conscientes de lo que hacen que los que no tienen enfermedades”; son afirmaciones acerca de sus representaciones de la realidad del aborto. Pero también hay acuerdos al declarar que: “no debe ser legal,... el aborto no se debe ni siquiera pensar en esa posibilidad”; “en ningún caso, porque esta persona no tiene la culpa de nuestros errores”; “en ningún caso debe existir el aborto porque el bebé no tiene la culpa”. Estos hablantes, además de expresar una intencionalidad, de cambiar las razones y acciones de quienes están a favor del aborto, están de acuerdo en sus ataques a A1; las expresiones son de censura y de rechazo, incluso, defienden la integridad del ser indefenso al afirmar repetidamente: “no tiene la culpa”, la culpabilidad aparece cuando comprendo que he actuado mal en relación con otra persona, pero, como el ser indefenso no puede decidir por sí mismo, por eso los hablantes declaran “no es culpable”, el bebé no es el agresor, es el agredido. También, recurren a declaraciones ético religiosas tales como: “los planes de dios están por encima de la misma enfermedad” y “dios nos creo”, en las cuales expresan acuerdos para contraatacar a quienes estén a favor del aborto. En otros casos expresan razonamientos Directivos, como los de A4, A13 y A14, respectivamente dicen: “no debemos negar el derecho a la vida”, “hay que traerlo al mundo” o, “debemos amarlo y cuidarlo” o, “una madre debe dar la guerra en las dificultades de los hijos”; Se advierte la intención de obligar a los oyentes a actuar en consecuencia con su petición. Este recurso Directivo, resalta un razonamiento crítico por su intención de hacer obrar a otros según su orden, pero además, porque hay mutuo acuerdo en el contenido de su razonamiento. Es un imperativo categórico, que evoca una razón crítica universal, el deseo de que lo que piensan se convierta en una norma para todos: un deber ser. En todo caso, si bien hay acuerdo y consenso en este grupo de hablantes, pues expresan la intención de lo que debe ser con respecto a las actitudes frente al aborto, sin embargo, no se aprecia interacción en relación

con los que están de acuerdo con el aborto en todos los casos y en algunos casos, como en A1, A6 y A7. Es muy distinto reconocer lo que se cree y lo que se debe saber y saber hacer, a lo que debiera concertarse a través de interacciones comunicativas con los que critican una posición racional.

En general, las intervenciones de los estudiantes, en el transcurso de la discusión, contiene razonamientos críticos, expresados en sus actos de habla, como en los ejemplos que acabamos de analizar. Así mismo, la metodología utilizada en la discusión, permite interacciones comunicativas, pues cada estudiante que quiso exponer libremente sus actos de habla, parte de razonamientos sinceros, requisito indispensable, según Habermas (1994), para que pueda existir diálogo argumentados que posibiliten los acuerdos y consensos entre las partes.

9. Conclusiones y prospectivas.

A continuación, presentamos las conclusiones de este trabajo, en relación con el desarrollo de los argumentos lógicos y razonamientos críticos, que el estudiante de grado décimo utiliza en sus interacciones y discusiones de grupo para realizar diálogos argumentados en el aula de clase.

En primer lugar, en relación con la dimensión lógica de la argumentación, hay que destacar el trabajo del estudiante en la construcción de razonamientos lógicos, para que sus argumentos fueran cada vez más estructurados. En este sentido, el trabajo previo que se realizó antes de la discusión grupal, se centró en la reflexión escrita, haciendo uso de los componentes del razonamiento lógico, estos son: Conclusiones., razones y una relación entre esas razones y las conclusiones, lo cual le permitió al estudiante conocer mejor la forma como se articulan y se relacionan sus pensamientos.

Falta mucho con respecto a los procesos de aprendizaje de la lógica formal, es decir, como una necesidad clara para mejorar los procesos de pensamiento y del discurso argumentativo. Es importante destacar aquí que la intencionalidad del trabajo con razonamientos lógicos no es sólo enseñar al estudiante las reglas que ayudan a conformar sus pensamientos correctos, sino ante todo, motivarlos sobre la necesidad de organizar sus razonamientos y actos de habla en las interacciones cotidianas.

A diario tenemos que interactuar con los demás y no lo hacemos con el rigor que lo exige la lógica sino con el bagaje de nuestros conocimientos y experiencias, sin embargo, es necesario conocer la fundamentación y estructura de los pensamientos, para que nuestro discurrir en las interacciones con los demás sea cada vez mejor. Muchos de los conflictos que se presentan en la convivencia escolar no se resuelven por falta de claridad, relevancia y coherencia en lo que pensamos y hablamos es decir, por carecer de razonamientos lógicos.

En todo caso, el trabajo con razonamientos lógicos no es tan solo una preparación para avanzar hacia el razonamiento crítico pues, sin aquel, estos también se hubieran efectuado

en el ejercicio de las discusiones. Sin embargo en el primer ejercicio que analizamos en este trabajo, se advierte que la insistencia del profesor es que el alumno revise continuamente lo que dice y cómo lo dice. Creo que en el ejercicio práctico de este primer objetivo, fue toda una ganancia para el estudiante y para el profesor: para el estudiante, porque debía volver sobre sus propios pensamientos con el fin de revisarlos y corregirlos, en un devenir constante; esto, se aprecia en varias intervenciones; incluso, algún estudiante corrige el discurso de uno de sus pares y se atreve a formular una regla del razonamiento lógico por la vía de la anamnesis, es decir por recordación de un trabajo en el aula de clase pertinente al mismo tema. Es ganancia para el profesor, por cuanto la metodología no apunta a solo enseñar, sino aprender enseñando; es una interacción participativa, en la cual, ningún estudiante que participó se quedó sin saber construir razonamientos lógicos a través del silogismo: quien no lo lograba la primera vez, lo intentó dos o más veces hasta alcanzar el objetivo.

Otro aspecto relevante mencionado antes de iniciar el análisis de datos, también en relación con el razonamiento lógico, fue que, si bien inicialmente no se tenía previsto el trabajo con el texto escrito, sin embargo, se vio la necesidad de aplicarlo con el fin de que el estudiante se hiciera más consciente de los razonamientos que iba a exponer en la discusión grupal. Esto, porque se percibió en el curso de las discusiones de los temas, que los estudiantes presentaban dificultades en la participación, es decir, repetían lo que ya otros habían opinado, o simplemente sus opiniones eran escasas, o faltaba mayor rigor racional en los argumentos. Por estas razones acordamos hacer uso del texto escrito, primero, consultando sobre el tema a través de diversas fuentes de información, escogiendo la orientación que más importancia o interés tuviera para el estudiante. Por ejemplo, sobre el Aborto, el estudiante debía escoger una orientación ya fuera de carácter jurídico, social, político, pedagógico o religioso; es decir, escogía el enfoque sobre el aborto que tuviera más importancia y afinidad a sus intereses. Posteriormente, debía componer un texto escrito, en el que pudiera expresar con libertad sus opiniones sobre el tema en cuestión, pero, con unos criterios relacionados con la lógica; esto es, planteando una conclusión, construir varios razonamientos pertinentes y por último, relacionar los razonamientos o premisas con la

conclusión. En el capítulo de Anexos, se puede corroborar dicha información. Los resultados obtenidos, sirvieron para mejorar la calidad de las discusiones grupales, pero además, se percibieron otros resultados.

El ejercicio del texto escrito permitió reconocer no solamente que el estudiante no escribe como discurre, sino que también sus reflexiones escritas cambian o se contradicen en relación con el discurso oral. Es decir, ciertas reflexiones del texto escrito no coincidían con sus argumentos orales. Al respecto, después de un sondeo, el estudiante aduce varias razones: una, que las intervenciones de los compañeros en la discusión oral hace que cambien o se transformen sus puntos de vista y sus opiniones; otra, que sus ideas y formas de pensar cambian constantemente, y, lo que piensan hoy, no es lo mismo que pensarán mañana. Otra razón: que es mucho más fácil hablar y discutir sobre un tema, que escribir sus reflexiones, por eso consideran que no tienen tantas destrezas para la escritura, pero sí para hablar y discutir. Pese a todo, los estudiantes resaltan la importancia de construir textos escritos antes de enfrentarse a las discusiones grupales.

En todo caso el trabajo del texto escrito sirvió para mejorar los argumentos intersubjetivos en las discusiones, toda vez, que en la oralidad el estudiante discurre con mayor fluidez, dando mayores razones que antes de establecer el texto escrito. Sin embargo, se advierte en las transcripciones de algunos textos escritos sobre “El Aborto” y “El origen de la sociedad”, que a pesar de lograr mayores alcances en sus razonamientos, es decir expresan más argumentos coherentes y pertinentes desde diferentes puntos de vista, sin embargo, en relación con la lógica formal, algunos no logran relacionar las premisas con la conclusión. Por ejemplo en el anexo 4, el estudiante A1 declara no estar de acuerdo con el aborto, salvo en los casos de violación o de niñas menores de edad abusadas sexualmente; sin embargo, en la conclusión afirma que todos tienen derecho a la vida. Esta inconsistencia lógica se da en otros casos, pero lo valioso del proceso es que al llegar a la interacción de la discusión oral, surgen estas falencias y son aprovechadas en la discusión y en el marco pedagógico del docente. Los casos de inconsistencia lógica en los argumentos de los estudiantes fueron

aclarados y corregidos por ellos mismos con la ayuda del profesor. Esto corrobora la importancia de la lógica en el discurso argumentativo.

Otro tanto acontece en relación con el texto escrito sobre “El origen social del hombre” (Ver anexo 3). En este trabajo, la orientación pedagógica fue distinta, pues los estudiantes debían construir su texto escrito a partir de una perícopa que presentaba dos alternativas, opuestas la una de la otra: una, la posición de J. Rousseau quien afirma que: “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”; la otra posición es la de Thomas Hobbes que argumenta sobre la naturaleza maligna en el ser humano: “El hombre es malo por naturaleza”. Este texto es en sí mismo polémico, expresa una confrontación que fue abordada en la discusión por los estudiantes.

El anexo 3, abarcó varias sesiones, en las cuales el alumno debió tomar una posición personal frente a las dos tesis en discusión. Primero, escribieron su texto reflexivo, con las exigencias del razonamiento lógico. Posteriormente, la discusión grupal fue enriquecida con los aportes de los textos escritos, observándose un avance de los estudiantes en sus razonamientos críticos. Esto se advierte, porque en primer lugar, sus argumentos tienen mayor pertinencia con las tesis en discusión, además, expresan realidad, coherencia y comprensión; incluso, algunas intervenciones alcanzan argumentos propositivos. En segundo lugar, los actos de habla en esta discusión son de tipo afirmativo, declarativo y directivo, lo cual expresa interacciones comunicativas tendientes a establecer acuerdos entre la partes.

En general, la construcción previa del texto escrito, permite discusiones orales más profundas, mayor participación y solidez en los razonamientos críticos. También mejora las posibilidades en las interacciones dialógicas y en la producción de acuerdos. Razón por la cual, la modalidad de argumentación escrita antes de la disertación oral, debe tenerse en cuenta en ulteriores trabajos, pues como ya se dijo, permite una mayor firmeza de los argumentos críticos y lógicos y posibilita el diálogo y la concertación.

Otro aspecto importante es el análisis de la argumentación en relación con las diversas etapas. Las fases o etapas permiten organizar mejor las intervenciones de los estudiantes y ubicarlas, ya sea en la confrontación, la apertura, los argumentos o el cierre. Se percibe, que cada una de estas etapas se da en el momento en que se cierra el proceso argumentativo de una de las tesis y se abre otro, con la formulación de una nueva tesis. En el trabajo, se dieron tres tesis que permitieron abrir la discusión, excepto la última, que solo se formuló y se cerró la discusión por terminación del tiempo de la clase. En todo caso, la discusión giró en torno a la primera tesis, sobre la cual se prepararon previamente las intervenciones.

En tercer lugar, los razonamientos críticos a través de los Actos de Habla adquieren mayor sentido con el estudio previo de la lógica formal. Se percibe, que ésta y aquellos se imbrican perfectamente, en razón del objetivo final, que persigue llegar a desarrollar interacciones comunicativas a través del diálogo argumentado.

Los actos de habla, más utilizados por los estudiantes son, preferentemente, los actos ilocucionarios afirmativos y declarativos; los demás: expresivos, directivos y compromisorios, tienen menor uso en sus interacciones argumentativas. Sin embargo, a pesar de que, con los de mayor uso, el estudiante asevera, niega, corrige o insinúa cambiar el enfoque argumentativo de sus pares, no logra establecer acuerdos y consensos con los que se oponen a sus razonamientos; sino, que mantienen una posición en defensa de sus creencias. Es decir, algunos estudiantes no alcanzaron interacciones comunicativas con sus opositores. Al menos se nota, en aquellos que presentan una línea más radical en sus razonamientos; es decir, quienes rechazan cualquier posibilidad de aceptación del aborto. Estos estudiantes, expresan en los actos de habla sus intencionalidades y comprenden el discurso de los demás, pero no conceden ningún acuerdo a favor del aborto. Otros, por el contrario, como A1 en la discusión sobre el aborto, reconocen que pueden estar equivocados o que existen otras posibilidades de argumentar sobre el problema del aborto; estos estudiantes, alcanzaron niveles de interacción comunicativa, es decir, establecieron algunos acuerdos con sus atacantes. En estos últimos, se aprecia en su discurso, buenos razonamientos críticos, en tanto que, expresan en sus argumentos relevancia, comprensión

de los distintos puntos de vista y conocimiento del contexto y de la realidad del aborto; son más flexibles y asequibles al diálogo argumentativo.

Desde el punto de vista de la didáctica, es importante que el docente conozca no sólo la estructura formal de los actos de habla o que tenga un dominio sobre su aplicación en el aula, sino, ante todo, que pueda interiorizar y hacerse consciente de su papel como guía y formador de acciones e interacciones de sus estudiantes. Primeramente, porque en los actos de habla están presentes unas intencionalidades tanto del docente como del estudiante. Una sola pregunta está colmada de intencionalidades lo mismo que una respuesta o actitud de cada estudiante, está cargada de intenciones. Del conocimiento, claridad y dominio de las intencionalidades que mueven los actos de habla del profesor, depende, en gran parte, el éxito o fracaso cognitivo, axiológico y afectivo de una clase. Veamos un ejemplo:

Un estudiante de décimo grado, que no estaba de acuerdo con los argumentos de uno de sus compañeros, sobre el tema del aborto, no quiso participar más, después que discutió y afirmó que “dios es el único dueño de la vida y por lo tanto, nadie debe quitarle la vida a un inocente”. Se negó a seguir participando en la discusión. El docente le preguntó: ¿por qué? Y no respondió. Esa actitud, de “no responder”, tiene toda una intencionalidad, que seguramente, el profesor puede descubrir si sabe guiar la situación con sus propias intencionalidades didácticas y formativas. Es decir, si sabe acercarse con una actitud dialógica y de concertación. El docente no puede saber cuál es la razón o la intención del estudiante, cuando se niega a responder, mientras no establezca un diálogo comprensivo y reflexivo con su alumno. Por el contrario, puede especular a priori, sobre la situación. Es decir, el docente puede hacerse muchas preguntas sobre ese comportamiento, puede decir: ¿está enojado? ¿No quiere aceptar que el otro estudiante piensa diferente? o ¿podría darle una mala nota por negarse a contestar? o ¿debo llamarle la atención? o quizás, ¿dejamos así, pues al fin y al cabo no importa lo que piense sobre el tema? Estas y más preguntas y reacciones pasan por la mente, los sentimientos, las emociones y las percepciones del profesor. Igualmente el estudiante puede estar pensando: ¡No me da la gana de participar! o ¡Ya opiné, y fui muy claro! o ¡Me enfurece que me contradigan! o simplemente, ¡Tengo

cosas más importantes en que pensar; o ¡Estoy aburrido! Todas estas afirmaciones están llenas de intencionalidad, sin embargo no se aclaran ni se resuelvan mientras el docente no se acerque a su estudiante y descubra a través del diálogo las verdaderas intenciones de los implicados. De lo contrario, puede aventurarse y errar en sus acciones e intenciones.

Finalmente, en el caso anterior, el docente se acercó al estudiante y comprobó que estaba satisfecho con lo que había dicho, y pidió disculpas por haberse negado a seguir participando. Las relaciones intersubjetivas del estudiante y el profesor se restablecieron. La razón de extendernos en este caso, es por reiterar y mostrar la importancia que tienen las intencionalidades en los actos de habla dentro del aula. La comprensión y claridad del docente sobre sus propias intenciones, es determinante en la finalidad formativa de las interacciones con los estudiantes. Además, a través del diálogo con los y las jóvenes, el maestro posibilita el conocimiento de sí mismos y de sus verdaderas intenciones que están presentes en sus actos de habla. Todas estas situaciones, conllevan una finalidad: establecer acuerdos formativos a través de interacciones comunicativas, del docente con sus estudiantes.

En cuarto lugar, la participación interactiva en las discusiones de los estudiantes, se centra en aproximadamente 15 estudiantes de un promedio de 35. Lo cual, es un buen número, si consideramos que la participación argumentativa y las discusiones grupales no son corrientes en las metodologías aplicadas en la institución y tampoco en las áreas de Filosofía y Ética, por lo cual, el estudiante está poco familiarizado con estas prácticas. Sin embargo, es un buen número de participantes, si además se reconoce que la gran mayoría presenta una actitud de escucha y atención y por lo tanto, el motivo de quienes no participan no sería la falta de interés o de conocimiento sobre el tema, sino por otros factores como la timidez, la falta de seguridad y de hábitos participativos. Además, se presentan situaciones en las que en momentos de mayor interés de la temática, muchos quieren participar al mismo tiempo, pero no es posible, pues las interacciones y las ideas que motivan su interés cambian en el devenir de las discusiones de la clase. En todo caso, el nivel de atención e interés es con regularidad alto en contraposición con lo que se percibió

en la descripción del problema. Un registro que corrobora esta afirmación, además de la buena disposición y dinamismo que presenta el grupo, también en contraposición con lo que se observó en el problema, es la participación del grupo. Esto se confirma en la etapa de cierre de la argumentación sobre el tema del aborto; en la cual, el profesor hizo un balance sobre el tema en discusión. Pidió a los estudiantes que levantaran la mano, según sus opiniones respecto al tema. Esto fue así: a) Los que estaban totalmente de acuerdo; b) Los que estaban parcialmente de acuerdo y c) Los que estaban en total desacuerdo. En esta encuesta, toda la clase participó y se pudo comprobar el grado de interés no sólo por el tema sino además por el deseo de expresar sus puntos de vista. Un factor que determina el interés por la participación del estudiante es la metodología que utiliza el docente, a la que me referiré a continuación.

El interés que muestra el estudiante por argumentar en las discusiones del grupo, y en general en el proceso de aprendizaje, es directamente proporcional a la metodología utilizada por el docente en el aula de clase. En primer lugar, el tema de discusión sobre el aborto fue sugerido y aprobado por el grupo, entre varias propuestas temáticas. Por otra parte, el razonamiento lógico, como tesis de confrontación y sobre la cual se montó la discusión fue elaborada entre todos: se anotó en el tablero cada uno de los textos sugeridos por los estudiantes y entre todos decidieron por uno de estos. Además, antes de iniciar la discusión, el docente leyó en voz alta un texto breve, afín a la tesis en confrontación, fundamentada en un caso de la vida real, esto, despertó gran interés. Por otra parte, el docente poco interviene en las argumentaciones, sólo es un mediador que organiza la palabra de los estudiantes en la discusión.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en las estrategias pedagógicas, es que todos y cada uno de los argumentos que expone el estudiante son consignados en el tablero, de tal modo que la producción del tema es de su propia autoría. Inclusive, varios estudiantes quisieron tomar apuntes sobre lo que se discurría y se anotaba durante la clase. El estudiante se entusiasma y da mayor valor e importancia a su propio discurso cuando el profesor escribe todo lo que se dice. En este ejercicio, hay estudiantes que corrigen al

docente, pues le piden que no interprete sus actos de habla, sino que los escriba tal cual ellos lo han dicho. Al final, el tablero está lleno de afirmaciones, argumentos y actos de habla proferidos por los mismos estudiantes, lo cual da cuenta que la producción intelectual de la clase es de su propia autoría. Claro está, el docente induce la participación, corrige cuando sea necesario, y en algunos casos ayuda a que el estudiante mejore sus argumentos antes de ser transcritos en el tablero.

El resultado de tener en cuenta y dar la debida importancia a la voz y el pensamiento de cada estudiante que se atreva a argumentar, al resaltarlo en el tablero, no es sólo un reconocimiento a sus capacidades y habilidades discursivas, sino además, una forma de motivación, de despertar el interés por la reflexión. Algunos estudiante, piden que el tema se continúe discutiendo en la próxima clase, pues parece ser que los temas y la metodología de discusión intersubjetiva despierta su interés y toca la realidad de sus vidas

También hay que resaltar los términos y actos de habla de cada estudiante, pues son únicos dentro de la discusión y hay que hacerles el seguimiento, a través de preguntas por parte del docente, para que el estudiante pueda escrutar el contenido de sus argumentos y razonamientos críticos. Estos criterios y acciones metodológicas, son posibles siempre y cuando, todos en el aula, reconozcan y respeten las reglas de la discusión en las discusiones argumentadas, en la cual todos tienen derechos a exponer sus razonamientos y en lo posible, llegar a establecer acuerdos sobre la temática que se discute.

Creo que la propuesta de argumentación dialógica, en este trabajo es de carácter preliminar. Hace falta mucho camino por recorrer; aquí, tan solo se presenta un asomo, a lo que podría ser una comunidad dialogante, que permita el discurso racional y crítico, con lo cual aportaría a la construcción de una educación y una sociedad más tolerante y democrática.

10. Bibliografía

- Buendía L. y otras. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dewey J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Fingermann G. (1988). *Lógica y teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. El ateneo.
- Gabas R. (1980). *J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Habermas J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Lipman M. y Sharp A. y Oscanyan F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Lipman M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Perelman Ch. (1997). *El Imperio Retórico. Retórica y Argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pérez M. (2006). *Lógica Clásica y Argumentación cotidiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, facultad de filosofía.
- Plantin Ch. (1998). *La Argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Santasusana V. (2005). *El discurso Oral Formal*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Searle J. (2001). *Mente, Lenguaje y sociedad. La filosofía en el Mundo Real*. Madrid: Alianza Editorial.
- Young, R. (1993). *Teoría Crítica de la educación y el discurso en el aula*. Madrid: Ed. Paidós.
- Van Eemeren H. y Grootendorst R. (2002) *Argumentación, Comunicación y Falacias*. Castilla, Chile: Ed, Universidad Católica de Chile.

11. Anexos.

Anexo 1

CUESTIONARIO PARA INDAGAR SOBRE EL ESTADO DE LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA EN EL AULA DE SECUNDARIA

Institución: Colegio Débora Arango Pérez Estudiante: _____

Grado: _____ Fecha: _____ Docente: _____

El objetivo de este cuestionario es determinar las percepciones y opiniones de los estudiante décimo grado de secundaria del *Colegio Débora Arango Pérez*, acerca de sus experiencias sobre la argumentación filosófica.

Esta entrevista no tiene respuestas positivas o negativas, cualquiera, es posible de responder. Debe marcar con una “X” la opción que considere más adecuada en cada uno de los enunciados.

1. Expreso lo que pienso, en los debates o plenarias, que se presentan en la clase.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

2. Refuerzo las razones de mis compañeros cuando estoy de acuerdo con sus argumentos

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

3. Expreso en la clase mis razones cuando no estoy de acuerdo con una idea.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

4. Aporto ideas, cuando se trata de resolver el problema, de un tema ético o filosófico que se trate en la clase.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

5. Escucho con atención las ideas y argumentos de mis compañeros.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

6. consulto los conceptos filosóficos que no tengo claros, sea a través de los libros o por medio del profesor.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

7. Hago preguntas, respecto al tema filosófico que se esté tratando en clase.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

8. Aporto mis ideas en clase, sólo cuando el profesor me hace preguntas.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

9. No expreso mis ideas en la clase, porque algunos rechazan mis razonamientos.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

10. cuando presento mis argumentos filosóficos en clase, intento convencer a mis compañeros sobre la validez de mis razonamientos.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

11. Llego a conclusiones claras, después de haber reflexionado cada tema en la clase.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

12. Respeto las ideas de mis compañeros cuando no están de acuerdo con mis razonamientos.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

13. Es necesario llegar a acuerdos sobre los temas de la clase, a través del diálogo bien argumentado entre todos los estudiantes.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

14. Cuando tratamos de resolver por grupos, el problema de un tema de la clase, para luego exponerlo a todo el curso, apporto ideas de cada uno de los pasos a seguir.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

15. Me interesa exponer mis argumentos en las clases, aunque no atiendo lo que los demás piensan.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

16. considero que hago buenos argumentos porque relaciono bien mis ideas y llego a ciertas conclusiones.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

17. hago las tareas, consultas y lecturas correspondientes a la clase, para aportar mis razonamientos en las puestas en común.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

18. cuando reconozco que uno de mis compañeros tiene mejores razones que las mías, acerca de un tema, las acojo y las respaldo.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

19. Considero que es mejor reflexionar y razonar oralmente, que a través del texto escrito.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

20. Creo que es necesario escribir sobre el tema de la clase, para tener mejores elementos en las discusiones.

A	Siempre	B	Casi Siempre	C	Casi Nunca	D	A Veces	E	Nunca
----------	---------	----------	--------------	----------	------------	----------	---------	----------	-------

Anexo 2

TALLER 2

LA SITUACION DE LA MUJER DEL RENACIMIENTO ERA MEJOR QUE LA SITUACIÓN DE LA MUJER ACTUAL

La siguiente discusión tiene lugar en el aula de clase con estudiantes del grado décimo. Para propiciar el debate, se le pidió a cada estudiante que consultara sobre el tema en cuestión y realizara un escrito mostrando su posición personal.

Se advirtió, que no se debía leer el escrito en el momento del debate, pues este, era un pretexto para poder participar en la discusión. Además, se leyó en voz alta un texto referido al tema, con un título sugestivo que permitiera provocar el debate; el título en mención fue: “La situación de la mujer del renacimiento era mejor que la situación de la mujer actual.

El trabajo escrito, pretendía además, inducir al estudiante en dos aspectos: uno, en la redacción de un texto con argumentos lógicos, así:

- Un enunciado o una afirmación personal sobre el tema.
- Unas premisas o razonamientos que dieran cuenta del enunciado.
- Una conclusión, que recoja los anteriores momentos.

En segundo lugar, el estudiante debía argumentar oralmente, después de haber indagado y escrito sobre el tema, con dos propósitos específicos:

- Persuadir a sus compañeros sobre la importancia y validez de sus reflexiones.
- Producir acuerdos sobre el tema a partir del diálogo argumentativo.

A continuación, presento la transcripción del debate, en el cual participaron 17 estudiantes de un total de treinta y ocho.

A1. Si compramos la situación de la mujer en el renacimiento, con la actual posiblemente encontraremos similitudes y diferencias. Si en la época del renacimiento a las mujeres las privaban de su libertad, aisladas y con muy poca expresión, ellas se tenían que someter a las humillaciones y falta de comprensión de sus maridos, poco autoestima que hacina de ellas muy poco. Asumir el rol de tener que ser igual a ellos trabajadoras y esclavas y con muy poca opción de vida. Hoy en día podemos afirmar que la situación de la mujer no ha cambiado muy sigue surgiendo el machismo independientemente de los acuerdo que ellas oponían y dejaban como acuerdos no era satisfactorio para formar un buen proyecto de vida. En conclusión, Eso es lo que yo opino con base a la situación crítica que vivimos nosotras las mujeres en la realidad.

A2. En el renacimiento la mujer era discriminada por los hombres ya que tenían que doblegarse a lo que ellos querían pero en la actualidad sigue pasando que los hombres son muy machistas y quieren que las mujeres les sirvamos y no tengamos nuestra libertad. Ellos en el renacimiento querían que la mujer fuera su esclava pero también las maltratan y fuera de eso les tocaba responder por la casa y el trabajo de esa época a esta no es mucha diferencia porque ellos siguen siendo machista pero nosotras nos hemos liberado un poco más, de todos modos sigue estando hombres que maltratan a sus mujeres.

A3. La mujer fue maltratada y la culpaban, era rechazada y aislada. En su vida la obligaban a cuidar de los quehaceres de la casa y ayudaba al marido a trabajar muchas veces la castigaban si se resistía a demás la iglesia apoyaba eso.

La mujer era tratada así porque según el mito del paraíso, fue ella quien trajo la desgracia y que en ella no se debía confiar y muchas cosas más para tenerla como una esclava. Creo que en época del renacimiento la mujer no tenia oportunidad alguna para ella misma salir adelante, tenía que someterse a lo que dijera el marido sin objeción alguna hasta las obligaban a casarse muy joven. Hoy en día la vida de la mujer no ha cambiado mucho y las pocas que salen adelante les toca más duro que a los hombres.

A4. La mujer era aislada, depreciada ya que tenía que trabajar y cuidar y hacer los que hacerse del marido donde en la antigua época la iglesia permitía lo que sucedía a las mujeres. En esto, estoy de acuerdo lo que sucedía antiguamente en el renacimiento; sin embargo, en la actualidad, en algunas ocasiones todavía sucede esto a la mujer.

En conclusión, las mujeres eran sometidas al maltrato y rechazadas por miedo al esposo, ya que existía el mito del paraíso.

A5. Casi no hay diferencia en la mujer del renacimiento y la mujer actual, porque a pesar que ya paso demasiado tiempo la mujer sigue siendo discriminada, explotada, privada de su libertad, y maltratada. En conclusión, creo que la mujer, a pesar de que tiene más oportunidades de trabajo siempre está estancada, en el machismo del hombre y vulnerable a la violación de sus derechos.

A6. La situación de las mujeres en el renacimiento y en la vida actual no se diferencia mucho y se siguen viviendo las situaciones, porque la mujer era discriminada y la hacían sentir mal porque los hombres les hacían sentir como personas incapaces de trabajar, de hacer algo en la vida, las maltrataban, las humillaban, las privaban de su libertad y abundaba mucho el machismo, algunos aspectos de los nombrados se siguen rigiendo en la actualidad y se irrespetan mucho a la mujer. Esto debería cambiar y se debería de tratar bien a las mujeres y dejar a un lado el maltrato y el machismo.

A7. En el renacimiento las mujeres era maltratadas, discriminadas. En el renacimiento había muchas diferencias el hombre era machista y ahora en la actualidad todavía se ven estas cosas aunque ya no son tan ultrajados los derechos de la mujer, ahora en día la mujer se le da mucha importancia como a cualquier cosa.

A8. En ese tiempo la mujer parecía tener dos facetas, la sometida y la emprendedora, pero aun así la voluntad del hombre seguía imponiéndose, padre o marido.

Las mujeres en ese tiempo tenían que casarse con el novio elegido por sus padres contra su voluntad y cuando aún no había dejado de ser una niña, también se cometían delitos como homicidios aunque esto era condenado por igual hombre o mujer. Quizás por engaño o adulterio; en la actualidad aun vemos casos similares, violaciones, maltratos psicológicos, verbales, corporales, vemos esposos que trata a la esposa como la empleada, aunque también. Vemos mujeres capaces independientes que hacen valer sus derechos y que saben que el rol de una mujer no es solo el cuidado del marido, casa e hijos.

Quizás esto se deba a que aun se ve mucho la dependencia económica de las mujeres a sus compañeros o porque no son lo suficientemente fuertes para enfrentarse y hacerse valer y yo creo que si las mujeres no somos consientes de que la situación que viven es terrible, el problema y la cuestión duraran años o tal vez siglos como lo vivimos actualmente.

A9. La mujer en nuestros antepasados era aislada maltratada ultrajada sometida a maltratos mucho mas ahora las mujeres en la época actual son violadas, maltratadas y eso les da privación a la libertad. Mi conclusión es que las mujeres nunca deben ser privadas a su libertad ni tampoco que sean condenadas al maltrato de los esposos y otras personas.

A10. En la época del renacimiento la mujer era maltratada, era obligada a trabajar en cualquier oficio, también la mujer era culpable de todo en el mundo era humillada por los hombres. Pienso, que no estoy de acuerdo de que la mujer sea sometida, obligada a trabajar y no estoy de acuerdo es que sea humillada por los hombres. Por lo tanto, creo que la mujer debe trabajar pero en lo que le guste y por eso no estoy de acuerdo de que trabaje en cualquier oficio.

A11. La mujer era muy maltratada y humillada y solo tenía poderío cuando su esposo salía, además era obligada y se le escogía su futuro y hoy en día en muchas civilizaciones aun se hace mucho maltrato Porque Sus costumbres y machismo los obligaba ya que las personas sobre todo los hombres pensaban que si les daban poderío las mujeres serian comandantes y lideres. En conclusión, yo no estoy de acuerdo con el machismo y con el rechazo pero

eran las costumbres ya que las mujeres eran rechazadas por ser mujeres por consiguiente las mujeres no tenían ni voz ni voto y su opinión era nula.

A12. Los padres de la iglesia exponían el mito del paraíso como concepto principal del pecado original, en los cuales la mujer había tenido un papel fundamental: una mujer perversa, que engaña y traicionan la confianza de Dios en la historia de los primeros padres. Los teólogos habían construido una imagen diabólica de la mujer debido a su sospechoso papel en la pérdida del paraíso. No me parece que sea justo que discriminen y desprecien a la mujer simplemente por un mito religioso.

Por eso, veo que la mujer era rechazada y culpada por un mito religioso en el cual el hombre también tenía la responsabilidad por lo que sucedió.

A13. En la época del renacimiento a la época actual no hay ninguna diferencia porque la mujer siempre a sido discriminada o maltratada, Es decir siempre tendien que ser una señora de casa la cual no puede trabajar si no solo estar atendiendo al hombre de casa.

En fin, la mujer siempre o casi siempre tiene que aguantarse una humillación o una discriminación bien sea en un trabajo o en su propio hogar. Además de esto una mujer es casi siempre maltratada injustamente.

A14. La mujer en el renacimiento existía mucho el machismo ya que una mujer tenía que obedecer al esposo; la obligaban a casarse muy jóvenes y con el novio que les escogieran. La mujer era sometida o maltratos e insultos pero al igual hoy en día en la actualidad no ha cambiado mucho. Ante todo, Porque siempre han tenido más prioridad los hombres que en las mujeres. Con respecto al trabajo, muchas veces prefieren darle el trabajo a un hombre que a una mujer; con respecto a las parejas, las mujeres han dejado a tras sus creencias y se han despertado un poco, enfrentándose al hombre, para hacer valer sus derechos.

Por tanto, he llegado a la conclusión, que el género femenino o masculino no debería ser una prioridad más para unas que para otros, es decir, que no deberían haber exigencias a la vez de elegir entre una mujer y un hombre no debe haber preferencias ya que estamos en una sociedad libre. Y tanto el género femenino como el masculino deben tener los mismos derechos.

A15. En el renacimiento como en la actualidad casi no hay diferencia alguna sobre la situación de la mujer. Porque la mujer sigue siendo un icono de machismo, obediencia y maltrato. Pues el deber de la mujer es servir a su esposo en todo, dejarse maltratar y agachar la cabeza. Soportar humillaciones, pero en la actualidad hay muchos métodos de defensa a favor de la mujer y la ley defiende mucho nuestra integridad; en conclusión la mujer sigue siendo un símbolo de machismo desde el renacimiento hasta la actualidad. Pero con algunas posibilidades de defensa.

A16. En el renacimiento existió mucho machismo contra la mujer era discriminada vendida por sus padres y maltratada por sus maridos, en este tiempo también habían aspectos de sumisión y homicidios, en la actualidad la mujer es un poco más valorada y tomada en cuenta pero pienso que todavía no se ha acabado del todo el machismo porque hay muchas mujeres que aun son maltratadas física y psicológicamente.

A17. En este tiempo lo que he visto es que hay mujeres que se pueden superar más que los hombres en cualquier aspecto deportivo, laboral, nivel social, pero también gran mayoría de mujeres no se han revolucionado por medio a su pareja porque las maltratan y ellas dependen económicamente de sus esposos y como ellas no saben trabajar ni nada.

No estoy de acuerdo con el maltrato contra la mujer pues aun hay hombres y mujeres que dicen que la mujer debe ser como la esclava del hombre como en la antigüedad.

Por último mi conclusión es que las mujeres se dejaban maltratar por hacerle caso al hombre y a la humanidad y ese maltrato se daba porque la mujer no tenía el suficiente poder.

A 18 En la época del renacimiento, la situación de la mujer, no era muy cómoda ya que la privaban de lo que era suyo. Y como un método de prevención a la mujer le ponían una especie de armadura en su parte íntima dejándola con candado mientras el regresaba de realizar sus actividades laborales.

¿Por qué lo hacían de esa forma? Muy fácil, siempre se le encuentra respuesta a una pregunta como esta la cual era para que no cometieran el apetito desmesurado de los placeres sexuales que en otras palabras se le denomina lujuria. Aunque hoy en día no se ve lo que se realizaba en la época del renacimiento de todas maneras la forma de tratar a una mujer no ha cambiado. Hoy en día se ve el maltrato físico y moral hacia cualquier mujer, dejándola limitada de hacer o realizar cualquier cosa. El hombre se cree y actúa mucho mejor que una mujer, demostrando con su orgullo, ignorancia y prepotencia que es el mejor sobre cualquier cosa.

Pero lo que no saben es que la mujer realiza, actúa, habla, interpreta, recorre mucha más cosas que el hombre.

A 19. La mujer de la época del renacimiento fue sometida a mucho rechazo y al sometimiento de estar siempre en la casa porque los hombres decían que las mujeres solo sirven para estar en la casa, cuidar los hijos y cocinar y el trabajo duro era para los hombres pero las cosas han cambiado puesto que los hombres ahora ocupan los puestos de obreros o trabajos sencillos y las mujeres ahora no son ignoradas y son tomadas en la sociedad como algo importante y hoy en día se ven más mujeres exitosas que los hombres.

A 3. Si comparamos la situación de la mujer en la época del renacimiento y en la época actual es posible encontrar similitudes y diferencias.

Si en la época del renacimiento a la mujeres las dejaban con un seguro prácticamente bajo llave, de tal modo de que ellas no fueran a traicionar a sus maridos lo que hoy en día llamamos adulterio. En los viajes de los hombres sus mujeres asumían el rol de comerciantes o de trabajadoras en el banco.

En mi opinión pienso que esto era muy injusto con las mujeres puesto que no las estaban valorando ni las estaban tomando en cuenta, en cambio de hoy en día las cosas son muy diferentes porque a las mujeres las tomamos en cuenta por sus capacidades, en cambio a los hombres los tienen en cuenta más para trabajos como construcción

Anexo 3

TALLER No.4

DISCUSIÓN GRUPAL EN EL AULA DE CLASE

¿ES EL HOMBRE, EN REALIDAD, UN SER SOCIAL?

La discusión se realizó en el aula con los estudiantes de grado 10°. En total, hay 34 estudiantes, de los cuales, intervinieron menos de la mitad. La otra parte, estuvieron atentos, tomando nota o simplemente en actitud de escucha. A continuación, transcribimos cada una de las intervenciones de los estudiantes como las del docente. Llamaremos “E” al estudiante y “D” al docente, por consiguiente, los estudiantes se enumeran como: E1, E2, E3,..., según sea su intervención.

El problema que se que se planteó fue: ¿Es el hombre, en realidad, un ser social? Para lo cual, tomamos una perícopa del pensamiento de dos filósofos: Thomas Hobbes y J. J. Rousseau. El texto es el siguiente:

Texto de discusión

“Junto a Jean-Jacques Rousseau, Tomás Hobbes creía que la sociedad era producto de un pacto entre los hombre. Pero a diferencia de Rousseau, quien sostenía que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe, Hobbes sostenía que el hombre es antisocial por naturaleza: “El hombre es un lobo para el hombre”. Por eso el estado natural del hombre consiste en una guerra de todos contra todos que tarde o temprano acabará por destruir el género humano. Sin embargo, para evitarlo, los hombres hacen un pacto social en el que se comprometen a renunciar a su libertad y a sus derechos a favor de la autoridad política. Mediante dicha renuncia la autoridad se convierte en poder absoluto y fuente de todo derecho. El estado, o poder político es concebido, es concebido como el monstruo bíblico Leviatán, que devora las libertades y los derechos de los hombres”

Santillana Siglo XXI

La discusión en el aula se dio de la siguiente manera:

En esta clase, se plantean dos posiciones acerca del tema que nos ocupa hoy, sobre el origen social del hombre: como vimos, Thomas Hobbes plantea que “hombre es un lobo para el hombre” y por consiguiente se ensaña sobre sus congéneres para obtener lo que se propone; por tanto es capaz de llegar a destruir a su propia especie. Por su parte, Rousseau, plantea que “el hombre nace puro y la sociedad lo corrompe”. En cualquier caso, el hombre, para poder sobrevivir con los demás establece un contrato, en el cual delega su libertad y su voluntad a un poder político, que viene a ser el Estado.

D. Bien, ustedes Tuvieron la oportunidad de hacer una reflexión, incluso por escrito, la cual, por supuesto, no vamos a leer, sino que cada cual, en sus propios términos de habla, presenta sus puntos de vista. Recordemos algunas recomendaciones:

Primero, Escuchar atentamente cualquier intervención. No podemos hacer comentarios en voz baja, pues distrae la clase y las ideas no se aclaran

Segundo, quien quiera tomar la palabra, levanta la mano. Si son varios los que desean intervenir, yo, los enumero para establecer un orden.

Tercero, recuerden, Su intervención tiene tres aspectos: 1) presentan su idea a favor o en contra de tal o cual pensador o de ambos, o de ninguno; eso ya lo tienen claro. 2) Exponen sus razones acerca de su idea inicial. 3) establecen una conclusión, aunque no pueda ser definitiva, pues en otro momento pueden volver a intervenir si lo consideran necesario. Cuarto, intenten convencer o persuadir a sus compañeros; eso es importante; pero más importante aún, es que dialoguemos con argumentos válidos. Es decir intentemos hacer acuerdos y consensuar nuestras ideas. Esta es la finalidad. No sé si lo vamos a lograr, pero empecemos, para poder saberlo.

¿Quién, quiere empezar?

E1: yo. Eestoy de acuerdo con la posición de Rousseau. Porque, el hombre nace normal, pero las personas que están más cerca de él empiezan a exigirle y a plantearle lo bueno y lo malo. Por ejemplo: le dicen, que es malo que usted salga del salón cuando le han ordenado que permanezca ahí. Ahora, si uno quiere salir, lo debería hacer, y si no, no; y es en ese momento donde lo empiezan a corromper. Van limitando esa capacidad para que uno sea libre de expresarse; van metiendo esas costumbres y esa leyes para formar a uno, y, así, creyendo que forman al hombre nuevo, lo que hacen es corromperlo.

D: Nataly: ¿Significa esto, que la sociedad va corrompiendo a los seres humanos a través de la exigencia de las normas?

E1: la sociedad se va destruyendo porque las personas con ideales liberales imponen las cosas a los demás, aunque el que obedece, no le gusta lo que le mandan hacer. Y así, comienzan a chocar las ideas y los ideales de las personas.

D: ¿Alguien más sobre este punto? Allí levanta la mano el caleño. Veamos que nos dice al respecto:

E2: En relación con lo que dice Nataly, yo creo que también tiene que ver la política, porque desde que está Uribe (se refiere al presidente de Colombia), pues desde que él entró, están reclutando mucha gente para que acaben con las Fuerzas revolucionarias de Colombia (las FARC) y, esto tiene que ver con Thomas Hobbes, porque en este caso la sociedad incita a la guerra. Es decir, esto tiene que ver con la política porque es lo mismo que en la época de mi mamá y mi papá, que había guerra entre liberales y conservadores y esta, es una sociedad violenta, Entonces no estoy de acuerdo que solo sea la posición de T. Hobbes, sino también Rousseau tiene la razón, cuando dice que “la persona nace buena y la sociedad lo corrompe; y también tiene razón el profe, pues, no sólo la sociedad tiene la culpa sino también yo soy responsable de lo que hago. Es decir ese problema tiene de todo un poquito (se refiere a Rousseau, Thomas Hobbes y al profesor).

D: Allí, quiere opinar García

E3: Yo también estoy de acuerdo con el caleño, es decir con las tres posiciones; porque Hobbes cuando se refiere al “lobo”, uno sabe que el lobo hace todo por obtener su objetivo, su comida, así, también hacemos nosotros, si tenemos que matar a alguien por defender a otro, nos vamos a la guerra. Por ejemplo si este muchacho hace algo contra mí, yo también me voy a la brusquedad y a la guerra. Todo es guerra, maltrato; no pensamos las cosas ni las consecuencias, vamos a la guerra sin pensar.

D: ... y con Rousseau, porque también está de acuerdo?

E3: Con Rousseau también estoy de acuerdo porque, hay mucha gente que a uno lo contamina. La sociedad, como se decía, uno está sano y de pronto, vienen a decir le que fume marihuana y esto y aquello. Y, uno se siente obligado: si no lo hace, entonces lo “chuzan” (lo apuñalan).

D: Parece que usted se inclina más por uno de los autores, ¿no es así?

E3: Sí. Me inclino más por Rousseau, porque un niño nace inocente, no sabe nada de la vida y los padres le van enseñando, va pasando el tiempo y, de pronto ve una persona fumando y él aprende eso que ve y también lo hace y no hay una persona que lo corrija o que le muestre el mal.

D: y, la libertad y la razón de ese muchacho, ¿en dónde quedan? ¿En dónde quedan las enseñanzas, que usted dice, aprendió de sus padres?

E3: Bueno, ahí fallaron los padres, porque hay muchas cosas que ellos se dan cuenta de sus hijos y no los corrigen.

D: insisto, le echamos la culpa a los padres y a los demás de nuestros errores y nuestra responsabilidad; mí libertad y mí razón ¿no funcionan?

E4: Bueno, yo creo que es por la violencia. Por ejemplo, mi primo, por un conflicto familiar se metió en las drogas, luego intento salir pero no pudo.

D: y la violencia, cómo se da en ese caso?

E4: pues porque sus padres, cuando era niño, le daban mucho fuate y no lo valoraban, no lo querían.

D: En ese caso, ¿los padres eran lobos para su hijo?

Otro estudiante levanta la mano para participar:

E5: Yo, por mi parte, estoy de acuerdo con Rousseau. El hombre nace puro, cuando nace un bebe, es puro, pero va creciendo y va evolucionando y a la vez, absorbe todo lo de su medio y de la sociedad. Aunque, si tiene criterio propio, puede, con su propia razón, puede ir seleccionando lo bueno y dejando d lado lo malo.

D: Pregunta: cómo se adquieren esos criterios para poder seleccionar lo bueno?

E5: pues la evolución de la mente es precisamente, saber qué es bueno y qué es malo. Por ejemplo en nuestro estudio ya cada uno de nosotros se va proyectando por sí solo; pero a la vez sigue siendo controlado por las reglas. Así por ejemplo, en el colegio, para poder estar aquí, debemos tener ciertas leyes, ciertas reglas; pero estas leyes no coartan nuestra libertad, porque aunque algunos no entiendan, una cosa es la liberad y otra muy distinta es el libertinaje; pues, las reglas, para que no hagamos todo lo que queramos.

D: ¿Cómo entiende la libertad?

E5: La libertad no es lo que creo conveniente, sino lo que a través del tiempo uno va aprendiendo que es lo conveniente y como la moral está en nosotros, entonces ella nos va indicando qué es lo correcto y uno hace lo que es. Eso es libertad.

D: pregunta: pero si uno sabe por la moral, qué está bien y qué está mal, entonces, ¿por qué a sabiendas, muchas veces hacemos lo que sabemos que no está bien?

E6. La gente que hace eso se escuda en una herida, en una justificación que no está bien. Por ejemplo, se escuda en la situación del país: que no hay empleo, que hay pobreza, violencia, todo eso hace que aquellos, busquen un pretexto para hacer las cosas fáciles.

D: Observa: Le damos la palabra a Ferney que quiere participar, escuchémoslo:

E7. Yo pienso que el hombre nace con un criterio propio de decidir qué es lo que quiere. En todo caso, me voy por la posición de Thomas Hobbes, pues, porque el hombre siempre trata de perjudicar al mismo hombre. Sin embargo en ese caso está decidiendo, ese es el criterio, que sabe que quiere o no quiere.

Por otra parte, pienso que las personas que toman el camino del mal, es porque no tienen el criterio, no saben las consecuencias que le traen sus actos para el futuro. Por ejemplo, si alguien roba, sí, le va bien al principio: tienen dinero, tienen para comer, pero eso no les dura toda la vida. O también, deciden dejar de estudiar pero no tienen el criterio del futuro, y sin estudio, no les va a ir bien en el futuro. Creo, entonces, que el hombre no es por naturaleza un destructor de la sociedad, sino que el hombre con su razón decide el camino que va a tomar; decida bien o mal, el hombre mismo decide su futuro. Algunos tratarán de corromperlo, pero sólo él, con su razón decide si lo quiere o no lo quiere.

D: Estamos a escasos minutos de cerrar la clase de hoy, sin embargo hay quienes todavía quieren intervenir. La última intervención concluye y cierra esta sesión

continuamos en la próxima clase. Allí, le damos la palabra a Ferney Él quiere leer lo que escribió.

Vamos a hacer lo siguiente, mejor, yo escribo en el tablero lo que ustedes están diciendo, porque me parece muy importante. Al final, si nos queda tiempo, veremos si lo retomamos, pero es mejor así. Erika nos colabora, alcanzando la grabadora. El que quiera hablar levanta la mano. Bien. Escuchemos a Ferney, que quiere leer.

A8. La sociedad es una “zona” de convivencia en la cual se genera un sin número de roces convivenciales, pues el hombre es un ser que es “conflictivo por naturaleza”

Esta es una teoría aprobada y apoyada por Thomas Hobbes, quien afirmaba que el “hombre es un antisocial por naturaleza” teoría muy criticada y reprochada por muchos sectores de la sociedad, del siglo XVIII, en especial por parte de la iglesia, pues el libro en el cual Hobbes expone su teoría, tiene un tinte de ateísmo u una pequeña y breve crítica a Dios, y su forma de ejercer sobre nosotros y nuestra sociedad.

Esta es una buena teoría que explica desde un punto de vista polémico, las razones del porque vivimos en la sociedad, insensible, por el daño que es causado a los demás, tan mentirosa y tan egoísta en la cual cada quien sobrevive como quiere y puede en un sociedad que más parece una individualidad colectiva que para el hombre no es más que una obligación el tener que compartir un pequeño espacio en el universo, con otras personas para llegar a un desarrollo tecnológico y social en el cual es necesario una unión o colectividad para llegar a ese punto de “desarrollo” que más parece un “desarrollo” individual que social, en el cual todos luchan contra todos para sobresalir.

A9: También quiero leer unas frases que están de acuerdo con lo que dijo Ferney (el anterior compañero):

1. Un ser alimentado dentro de proporciones naturales bajo reglas, limitado y conscientemente (tiene una conciencia pura y justa) nos proporcionara una sociedad más equitativa y firme.
2. Las limitaciones deben estar sujetas a los parámetros formativos espirituales, morales y establecidos.
3. Todo ser consciente de la formación empezada de cero yal transcurrir de los años son básicos para la formación.
4. Las limitaciones pueden ser un arma de doble filo porque lo general no nos gusta estar sujetos a algo que nos subyugue
5. Cada uno de nosotros cuando tenemos conciencia a los 7 años de edad ya somos autónomos y depende de nosotros si nos dejamos corromper por la sociedad

A10. Yo estoy de acuerdo con Ferney, porque analizando la opinión que dice Rossoué que “el hombre nace puro y la sociedad lo corrompe”, creo que él tiene razón. Pero pienso que cada quien tiene criterio de lo que hace y cada quien escoge lo que quiere ser. Y no importa lo que la sociedad quiera. la persona deberá estar definida quien quiere ser en un futuro.

A11 Yo pienso que el hombre escoge lo que quiere ser porque cada quien se busca lo que quiere. La sociedad corrompe al hombre que quiere ser corrompido y porque no tuvo su futuro definido.

A12. Lo que yo escribí es que el hombre no es un antisocial ni la sociedad lo corrompe el hombre decide que quiere de la sociedad. Porque el hombre nace puro y limpio sin ningún tipo de conocimiento después de que llega al mundo es adoptado por un ambiente ya sea el de sus familiares o el de la sociedad que lo rodea donde van a ser inculcados o enseñado unos valores y posteriormente unos anti valores.

A13. Estoy de acuerdo como piensa Rosseau , quien sostenía que “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”, bueno pues por ejemplo vemos a un bebe y es una persona, un

ser muy puro que no sabe nada de la vida, a medida que va creciendo va aprendiendo nuevas cosas, optando por nuevos pensamientos, nuevas actitudes etc. Ahí es donde entra el papel de los padres si a medida que va creciendo, en su entorno familiar hay armonía y respeto, el niño o ser humano va teniendo en cuenta el respeto y la armonía, pero si en su entorno vive en guerra no se respetan unos a otros no hay orden, la persona se acostumbra a la violencia y el irrespeto entre otros.

También estoy de acuerdo con Hobbies quien pensaba que el hombre es un lobo para el hombre, por eso el es todo natural del hombre consiste en una guerra continua de todos contra todos etc. El entorno social tiene que ver demasiado por lo menos en la política. o hay muchas discusiones por el modo de pensar de los demás, unos tienen un punto de vista y otros. Nuestro entorno social, a veces, nos lleva a pensar de cierta manera.

A14 hay que ser uno realista, los tiempos han cambiado y lo mismo las leyes ya que han aumentado en exigencia, pero la mayoría de veces el hombre las rompe, por ejemplo con Rousseau también coincido en que una persona o el hombre nace puro y la sociedad lo corrompe, en donde uno nace puede haber distintas personas que actúan de diferente forma y tienen pensamientos distintos, hasta en el lugar donde el hombre nace lo corrompen, pero no solo ellos sino la misma sociedad o ambiente en el que uno esta como los mismos supuestos amigos que hace que lo lleven a un camino distinto en el uno no debería ir y en el caso de Hobbes también apoyo la parte en la que dice que hombre es un antisocial por naturaleza, la mayoría de personas en este mundo ya han

D. Se acabó el tiempo, en la próxima clase recogemos lo que todos dijeron y hacemos las conclusiones.

Anexo 4

La siguiente transcripción corresponde a un texto escrito sobre el derecho a la vida, con el propósito de preparar al estudiante, desde el punto de vista del razonamiento lógico, para la discusión grupal de la siguiente clase

DERECHO A LA VIDA (texto escrito)

GRADO 10.

A. 1

No estoy de acuerdo porque primero morirían dos personas (la mamá e hijo) y porque hay gente. Claro está que hay personas que están de acuerdo cuando el embarazo es producto de una violación, o cuando son niñas menores de edad por no cumplir con una responsabilidad o por miedo con sus padres o la sociedad. Pero esto no debe ser así, porque hay fundaciones donde reciben los bebés y los dan en adopción.

CONCLUSIÓN

Todos tienen derecho a la vida y si la persona quiere abortar, que aborte uno que puede hacer; y si no quiere mejor pero al igual la mayoría aborta. Hay ya es un problema de la mujer y no de uno.

A.2 No estoy de acuerdo con el aborto porque es inhumano, es un delito, porque nosotros no tenemos que decidir darle la vida a una criatura. Y las personas que abortan lo hacen por desesperación o por miedo. Tal vez las madres que han tomado esta decisión ahora están muy arrepentidas.

A. 3. Todos tenemos derecho a la vida, ya sean plantas, animales, y nosotros los seres humanos. Claro está que si el embarazo es a muy temprana edad, o quizás con una situación no muy deseable puede ser un problema, (para muchos), pero esto más que un problema es una gran responsabilidad. Hay que tomar conciencia, hay que pensar en las consecuencias de nuestros actos, mucho antes de hacer las cosas. Pero aunque esto no sea planeado no quiere decir que “tengo que abortarlo”

CONCLUSIÓN: Por esta razón no estoy de acuerdo con el aborto, es más de responsabilidad antes que después. Donde la solución sea quitarle la vida a un ser que tiene culpa de nada, ya que todos tenemos derecho a la vida.

A. 4 No estoy de acuerdo porque Dios no admite este asesinato. Porque esto es algo ilógico. Porque es ilógico que existan personas dedicadas a quitarle la vida a criaturas que no tienen la culpa de nada. Porque por eso Dios dijo “que las mujeres tuvieran hijos y los cuidaran”

CONCLUSIÓN: Dios le dio la responsabilidad de la vida y que fueran ellas las que llevaran a sus hijos en el vientre, por esta razón no pueden quitarle la vida a un ser indefenso. Más bien estas personas deben pedir ayuda a un sicólogo, pastor o sacerdote.

A. 5 Yo no estoy de acuerdo con el aborto porque es quitarle la vida a una personita que viene en camino y una persona que nos cambiara la vida y nos va mostrar cosas muy hermosas Hay personas que piensan que con abortar solucionan todo. Pero cuando una está con un hombre sabe lo que le viene y tiene que afrontar todas las consecuencias de sus actos y salir adelante.

Hay mujeres que no solo se dejan llevar por su instinto sin medir las consecuencias y sencillamente abortan y le quitan la vida a un bebe que no tiene nada que ver.

CONCLUSIÓN: Un hijo es lo más hermoso, pero también es una gran responsabilidad lo que hay que hacer es pensar mejor las cosas. Y más bien ponerse a estudiar y ser alguien en la vida.

A. 6 Yo si estoy en contra del aborto porque es quitarle la vida a un ser humano. Pero creo que las personas que hacen esto, es porque no tienen recursos y tienen que tomar esta decisión.

CONCLUSIÓN: las personas que practican el aborto deben ser encarceladas y colocarles penas grandes por hacer esto.

A.7 Cuando la sociedad utiliza el aborto es porque no tienen carácter ni personalidad para responder por las consecuencias y al dar la elección de abortar están pecando. Por lo tanto no estoy de acuerdo con matar a una criatura.

CONCLUSIÓN: El aborto es un suicidio y por lo tanto un pecado mortal. Y por lo tanto estas personas deben ir a la cárcel.

A. 8 Una mujer que abre las piernas es porque quiere quedar embarazada, por lo tanto debe cuidarse. Porque el aborto es algo feo y por lo tanto es un asesinato.

CONCLUSIÓN: La mujer es la culpable por abrir las piernas, así sepa o no quien es el papa del bebe, debe responder por el bebe.

A.9 Pienso que el aborto es algo inmoral e inhumano porque quitarle la vida a un ser que jamás a cometido algún pecado, que no tiene culpa de nada, tenga que pagar por los errores de sus padres.

Por lo cual pienso que el aborto es una acción inmoral. Pero hay casos en los cuales estoy de acuerdo como en el caso de que se sepa que viene con complicaciones de salud. En un matrimonio sabían esto y el bebe nació, ellos lo cuidaron y lo amaron pero esta persona murió muy joven, y los padres están destrozados; pienso que en este caso hubiera sido mejor haberlo abortado antes de nacer para evitar este sufrimiento. Sé que con este pensamiento soy un asesino.

A. 10 No estoy de acuerdo con el aborto, porque uno no tiene derecho a quitarle la vida a una personita que no tiene la culpa de nuestros errores. Hay personas que piensan que al

abortar solucionan el problema pero no es cierto porque siempre tendrán en su conciencia que le quitaron la vida a una personita indefensa.

CONCLUSIÓN: Pues creo que las personas que piensen que abortar es una salida rápida están muy equivocadas. Porque si tienen relaciones con una persona y no querían bebés deben cuidarse, y no dejarse llevar por el momento. Así que la culpa no la tienen los bebés sino ellos que piensan que la vida es un juego y no pueden manipular la vida a su antojo.

A.11 Todo aborto es un asesinato, pero desde mi punto de vista en el caso de que tenga malformaciones o se sepa que viene con malformaciones o que sea un vegetal que nunca va a salir de una habitación eso no es vida. Pero si el bebé es sano se debe hacer todo lo posible porque nazca.

A.12 Respeto a la afirmación “todo aborto es un asesinato” yo no estoy de acuerdo ya que hay casos excepcionales cuando el bebé viene con malformaciones o algún problema que impida su óptimo desarrollo. NO es que este diciendo que el ser humano puede decidir sobre la vida de otra persona, pero para que traer personas inocentes a sufrir que no tienen la culpa de nada y pagar las consecuencias de los errores de otros.

CONCLUSIÓN: El aborto no es bueno pero tampoco es malo ya que hay que ponerse en los zapatos de los demás ya que nadie quiere ver sufrir a sus hijos.

A.13 Que el aborto no es adecuado en ninguno de los casos, bajo ninguna circunstancia se justifica esto. Lo que hay que hacer es pensar antes de dejarnos llevar por nuestros instintos.

A.14 A nivel personal pienso que el aborto es un “escape” de aquellas madres que les da miedo luchar por aquella persona que no tiene ni voz ni voto, las mujeres que hacen esto no tienen perdón de Dios porque esto es un asesinato y tiene culpa el que paga y el que recibe

el dinero. Estoy segura que criar un bebe no es fácil, necesita mucho cuidado, pero si una se lo propone lo logra. A nivel religioso es pecado y no tienen perdón de Dios.

CONCLUSIÓN: Las mujeres que acuden a dar solución fácil a su problema son unas cobardes que les da miedo luchar por un pedacito de ellas, por supuesto no es fácil criar un bebe pero con la ayuda de Dios una lo logra. Y sigo pensando y siempre pensare que esas mujeres no tienen perdón de Dios ni del ser humano.

A.15 El aborto es una práctica que desde el punto de vista religioso, es un asesinato, acaba con la vida de un niño que no acaba de nacer.

La opinión es diferente en cada persona, algunas dicen que el aborto es necesario en caso de violaciones o malformación del feto y embarazos no deseados.

CONCLUSIÓN: Yo si apoyo el aborto, porque toca ponerse en los zapatos de la otra persona porque una no sabe qué tipo de problemas tiene.

A.16 El aborto es un asesinato porque uno está matando un ser humano que va tomando vida poco a poco, ya que se está matando una parte de sí mismo y eso deja maldad, tristeza y por eso ya está prohibido por la ley.

CONCLUSIÓN: No estoy de acuerdo con el aborto, porque esta nueva vida no tiene la culpa de que nosotras no pensemos antes de actuar, para luego maldecir al bebe el cual siente y sabe todo lo que uno hace. Por lo tanto el bebe debe nacer así uno no tenga para mantenerlo.

A. 17 desde mi punto de vista el aborto en estos tiempos es normal, pero tampoco lo apoyo, porque un niño es un ser inocente que no tiene la culpa y no estaba pidiendo venir a este mundo a sufrir. A mí me parece que no solo se debe culpar a la mama del bebe sino a los dos, porque él no quiere responder por el bebe.

CONCLUSIÓN: el aborto es un problema de cada quien y no todos pensamos igual.

A. 18 Yo pienso que el aborto no se debería practicar porque nosotros los seres humanos no tenemos derecho a matar a otro y menos a un ser indefenso.

CONCLUSIÓN: Los seres humanos tenemos derecho a la vida. Y las mujeres que están embarazadas luchan por ese bebe.

A. 19 Una mujer que está embarazada y no tiene toda la ayuda que necesita que aborte pero no tiene la culpa alguna. Una niña de 8 años que ha sido violada que no tiene ni idea de lo que le está sucediendo debe hacerlo.

CONCLUSIÓN: Una mujer que este embarazada y no tenga oportunidades, ni apoyo de ningún tipo debe abortar.

A.20 Yo opino que nosotras las embarramos, porque dañarle la vida a un ser que no se puede defender. Además si tuvimos el valor de “hacerlo” como se dice vulgarmente, porque no tener el valor de tenerlo.

Eso es un pecado que Dios jamás perdona. Porque los chinos de hoy en día solo quieren acostarse sin ninguna responsabilidad. Y si los muchachos no lo piden una vez que no se nos vuelva costumbre y nos pongamos serias.

CONCLUSIÓN: Los muchachos de hoy en día solo quieren tener relaciones sin ninguna responsabilidad, pero como nosotras somos las que llevamos del bulto debemos ponernos serias y defendernos de ellos.

A.21 El aborto es un asesinato, tanto de la madre como de la persona que lo practica, ya ninguna persona puede quitarle la vida a otra y menos a un ser. Las diferentes religiones

prohíben el aborto, y la madre al practicarlo a si sea por la situación económica, se hace más daño ella que el ser que ha matado. Porque nunca podrá dejar de pensar en ese ser.

CONCLUSIÓN EL aborto es rechazado por la religión católica y todas las otras religiones, porque es algo abominable, y es contra la naturaleza misma. Y no tiene ningún tipo de justificación

A.22 La vida es una virtud. Cada persona que tenga un embarazo y decida quitar la vida a un bebe, el cual no tiene la culpa ya sea, que esto haya sido un accidente o sea un embarazo no deseado. Y por este solo hecho no lo puede abortar a un ser lleno de vida y una nueva luz en tu camino.

CONCLUSIÓN Digo que cualquier persona que quiera abortar, que lo piense bien porque es un pecado mortal es matar a un ser maravilloso y especial. “Un bebe es una bendición de dios”

A.23 Creo que las mujeres que deciden abortar tienen sus razones y siempre se justificaran; pero bajo ninguna circunstancia se debe hacer porque Dios es el único que da y quita la vida.

Pero en el caso de que el bebe tenga malformación y la madre lo sabe para qué traer al mundo un ser a sufrir, más bien es terminar este embarazo antes de tiempo. Por lo tanto el aborto no debe ser legalizado sino penalizado

CONCLUSIÓN: La vida la da y la quita solo Dios, por eso bajo ninguna circunstancia se debe practicar. Y como toda regla tiene su excepción solo se debe permitir cuando el bebe venga con enfermedades o con malformaciones. El aborto no se debe legalizar.

A.24 El aborto es un asesinato porque ningún ser humano tiene derecho a arrebatarse la vida a otro, ni siquiera a él mismo. Ya que viéndolo desde el punto de vista religioso y social.

Yo pienso que en el único caso que se debe permitir el aborto es en el caso de que el bebé no sea sano. En Colombia, un país en guerra no deja de asombrar que hay más muertes en el vientre de la madre que en el campo de batalla.

CONCLUSIÓN: Desde el punto de vista religioso y social es un delito; pero en el caso de malformación del feto sí debe hacer. Cabe anotar que Colombia siendo un país en conflicto hay más abortos que muertes en el campo de batalla.

A.25 No estoy de acuerdo pero tampoco en desacuerdo. Porque si una mujer se encuentra en estas situaciones: Embarazo no deseado, violación, por falta de estabilidad económica, al estar desesperadas por estas circunstancias debe abortar.

CONCLUSIÓN: El aborto es una decisión de la mujer y de nadie más.

A.26 Yo no estoy de acuerdo, así el bebé tenga malformaciones, o esté enfermo, o no tenga dinero en ese momento para sostenerlo, nadie debe interrumpir el proceso del don más valioso que es el transmitir el don de la vida. Un bebé no es como echar una zanahoria a una licuadora. Conservemos la vida del ser humano.

CONCLUSIÓN: Pienso que no se le debe quitar la vida a nadie, bajo ninguna circunstancia, porque esto solo lo decide Dios. Conservemos la vida del ser humano.

A. 27 No estoy de acuerdo con el aborto pero si el bebé es producto de una violación sí; porque la madre va a odiar ese ser que lleva en su vientre, porque no sabe nada del padre de su bebé. Pero cuando una mujer decide acostarse con su novio sabe las consecuencias de sus actos. Por lo tanto debe asumir las consecuencias de sus actos.

CONCLUSIÓN: No estoy de acuerdo, pero pienso que cada cual puede tomar sus propias decisiones y sencillamente las respeto.

A.28 El aborto es la cosa más ignorante que se le puede ocurrir a una mujer. Todo bebe tiene derecho a una familia y si a todas la mujeres decidieran no tener más hijos porque no somos juiciosos, les contestamos mal, porque no tienen dinero para darnos lo suficiente, se acabaría la raza humana, o más sencillo no existiríamos. Y sería la más grande mortandad de la humanidad.

CONCLUSIÓN: Las mujeres que practican el aborto es el acto más ignorante que puede existir. Y la más grande mortandad de la humanidad si todas las mujeres decidieran no tener más hijos.

A.29 Toda la vida es obra de Dios por eso nosotros no podemos alterar su voluntad. Pero en algunos casos como violación, crisis económica, malformación del feto. Se debe permitir el aborto; porque para que traer a sufrir un ser a este mundo.

CONCLUSIÓN: Aunque la vida sea voluntad de Dios en casos muy puntuales se debe aprobar el aborto. Por ejemplo violación de la madre, crisis económica, malformación del feto.

A.30 Es un asesinato porque la vida hay que respetarla, porque todo ser humano tiene derecho a vivir sin importar que venga con malformaciones, al fin y al cabo en cualquier momento de la vida todos los seres humanos vamos a sufrir de una forma u otra, tengamos o no malformaciones, o porque no hay dinero para sostenerlo. Por lo tanto aquellos que dicen que se debe abortar para que ese bebe no sufra es una mentira sencillamente no quieren asumir la responsabilidad de sus actos. Piensan que solo la vida es gozar y rato y no pasa nada,. Y todos nuestros actos buenos o malos tienen un efecto en nosotros. Y en la sociedad que nos rodea. Por otra parte las madres que se someten a estas prácticas puede

que se mueran en el intento o no puedan volver a tener hijos, o las infecten en estas clínicas o sitios clandestinos donde se practican estos asesinatos

CONCLUSIÓN La vida viene de Dios y no somos quien para decidir quién puede vivir o morir. Es una farsa decir que se debe practicar el aborto para que el bebe no vaya a sufrir porque tiene malformaciones o porque es enfermo. Es sencillamente que las personas involucradas no quieren asumir la responsabilidad de sus actos. Los cuales tienen un efecto negativo o positivo según nuestro comportamiento.

Anexo 5

Objetivo de análisis: Identificar en los argumentos, los razonamientos críticos y lógicos, a partir de la discusión, en el aula de clase de los estudiantes de grado décimo, sobre el tema: *“El Aborto Provocado”*

El tema sobre el aborto provocado, hace parte de las reflexiones ético filosófica, que se adelantan con el grado décimo, centro de atención de esta investigación; al igual que los demás temas, el aborto, fue sugerido por los estudiantes, como una necesidad prioritaria de conocer mejor este problema, que comúnmente impacta su realidad.

las reflexiones ético filosóficas, que hacen parte de nuestro trabajo de investigación, se han venido desarrollando en la modalidad de discusión grupal en el aula de clase, sin embargo, hemos visto la necesidad de enriquecer y confrontar la discusión oral con la reflexión escrita, pues, a pesar, que el estudiante prepare el tema de la discusión, a través de consultas e informes, es necesario que escriba sus reflexiones haciendo uso de la lógica, la argumentación y el razonamientos crítico.

Las categorías de análisis abstraídas del texto son tres: Razonamientos críticos: (Relevancia, relación con la realidad, coherencia y comprensión); Argumentos lógicos (tesis, Premisas, conclusión) y posicionamiento: (Tesis, Argumento a favor, Argumento en contra).

El siguiente enunciado, sirve de pretexto para que el estudiante inicie su reflexión escrita; obviamente, después de haber indagado sobre el tema.

“Todo aborto provocado es un asesinato, y si alguien provoca un aborto, quitando la vida a un inocente , entonces, ese alguien es un asesino”.

Algunos símbolos utilizados en la transcripción de los datos, fueron tomados de Marincovich (2007), que a su vez se apoya en Tuson (1998) quien propone esos símbolos para el análisis de datos orales. Aquí, utilizamos algunos de esos signos para adaptarlos a nuestro texto escrito:

- Establece premisas y conectores: coherentes, relevantes, reales, y comprensivas (/)
- La idea no es coherente, no es relevante, no es real o no hay comprensión: (¿?)
- Presenta conclusiones (//)
- No presenta conclusiones o premisas (< >)
- No usa bien los conectores lógicos (=)
- Comentario a favor (**C F.**), Comentario en contra (**C.C.**), Tesis (**T**).

<p>/Tal vez las madres que han tomado esta decisión ahora están muy arrepentidas/. (T) (CF)</p> <p>A. 3. /Todos tenemos derecho a la vida, ya sean plantas, animales, =y= nosotros los seres humanos././Claro está que/ /si el embarazo es a muy temprana edad/, /o/ /quizás =con= una situación no muy deseable/ /=/ /puede ser un problema/, /pero esto/ /más que un problema es una gran responsabilidad/. =/= /Hay que tomar conciencia/, /hay que pensar en las consecuencias de nuestros actos, mucho antes de hacer las cosas/. /Pero/ /aunque/ /esto no sea planeado no quiere decir que “tengo que abortarlo”/ //Por esta razón no estoy de acuerdo con el aborto, pues es más de responsabilidad antes, que después. Donde la solución sea quitarle la vida a un ser que tiene culpa de nada... ya que todos tenemos derecho a la vida.//</p> <p>(T) (CC)</p> <p>A.4. /No estoy de acuerdo porque Dios no admite este asesinato/. /Porque esto es algo ilógico/. Porque es ilógico que existan personas dedicadas a quitarle la vida a criaturas que no tienen la culpa de nada. Porque por eso Dios dijo “ que las mujeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay claridad en la comprensión. ▪ Coherencia ▪ No hay Relevancia ▪ No hay realidad ▪ Comprensión ▪ Coherencia y realidad en los razonamientos ▪ Relevancia ▪ Coherencia ▪ Realidad ▪ Comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tesis ▪ Premisas ▪ Hay conectores inapropiados ▪ La conclusión no se deduce de las premisas ▪ Tesis ▪ Algunas Premisas no se relacionan entre sí. ▪ Conectores. ▪ conclusiones 	<p>En contra y a favor.</p> <p>En contra</p>
---	--	---	---

<p>tuvieran hijos y los cuidaran”</p> <p>//Por lo tanto, Dios le dio la responsabilidad de la vida a las mujeres /y/ son ellas las que llevaran a sus hijos en el vientre, /por esta razón/ no pueden quitarle la vida a un ser indefenso. /Más bien/ estas personas deben pedir ayuda a un psicólogo, pastor o sacerdote.//</p> <p>A.5. /Yo no estoy de acuerdo con el aborto/ /porque/ /es quitarle la vida a una personita que viene en camino /y/ /una persona que nos cambiara la vida/ /y/ /nos va mostrar cosas muy hermosas./ (T)</p> <p>/Hay personas que piensan que con abortar solucionan todo/.</p> <p>/Pero/ /cuando una esta con un hombre sabe lo que le viene/ /y/ /tiene que afrontar todas las consecuencias de sus actos y /salir adelante/.</p> <p>/Hay mujeres que no solo se dejan llevar por su instinto sin medir las consecuencias /y/ sencillamente abortan /y/ /le quitan la vida a un bebe que no tiene nada que ver/.</p> <p>//En conclusión, un hijo es lo más hermoso, pero también es una gran responsabilidad lo que hay que hacer es pensar mejor las</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coherencia en el enunciado ▪ No hay relevancia con la conclusión ▪ Comprensión ▪ Causalidad ▪ Coherencia entre razones del enunciado ▪ No hay relevancia ▪ Incoherencia ▪ Relevancia y Realidad ▪ Comprensión ▪ Coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varias Tesis. ▪ Razonamientos. ▪ Repite el conector /y/. ▪ La conclusión no es consecuencia de las premisas. ▪ Tesis ▪ Conectores ▪ Premisas ▪ Conclusión 	<p>A favor</p>
--	--	--	----------------

<p>salida rápida están muy equivocadas/. /Porque/ /si tienen relaciones con una persona/ /y/ /no querían bebés deben cuidarse/, /y/ /no dejarse llevar por el momento/. /Así que/ /la culpa no la tienen los bebés/ /sino/ /los que piensan que la vida es un juego/ /y/ /no pueden manipular la vida a su antojo/. (T) (CF)</p> <p>A.11 //Todo aborto es un asesinato//, /pero desde mi punto de vista/ /en el caso de que tenga malformaciones/ /o/ /se sepa que viene con malformaciones/ /o/ /que sea un vegetal que nunca va a salir de una habitación/ /eso no es vida/. /Pero/ /si el bebé es sano, se debe hacer todo lo posible porque nazca/, /aunque/ sea un asesinato. (T) (CC)</p> <p>A.12 /Respecto a la afirmación: “todo aborto es un asesinato”/ //yo no estoy de acuerdo /ya que/ hay casos excepcionales// /por ejemplo/ /cuando el bebé viene con malformaciones/ /o/ /algún problema que impida su óptimo desarrollo/. /No es que/ /esté diciendo que el ser humano puede decidir sobre la vida de otra persona/, /pero/ /para qué traer personas inocentes a sufrir/ /que/ /no tienen la culpa de nada/ /y/ /pagan las consecuencias de los errores de otros/.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Razonamientos Coherentes ▪ Realidad ▪ Comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conectores ▪ Conclusión ▪ Tesis o enunciado ▪ Relación entre premisas. ▪ Repetición de Conectores ▪ Tesis ▪ No hay premisas relacionadas. ▪ Conclusión no desarrollada ▪ No hay conectores definidos ▪ Tesis o 	<p>En contra</p> <p>En contra</p>
--	---	---	---

<p>pensando/ /y/ /siempre pensare/ /que/ /esas mujeres no tienen perdón de Dios/ /ni/ /del ser humano/. (T) (CF)</p> <p>A.15 /El aborto es una práctica/ /que/ /desde mi punto de vista religioso/, /es un asesinato/, /acaba con la vida de un niño/ /que/ /no acaba de nacer/.</p> <p>/La opinión es diferente en cada persona/, /algunas dicen/ /que/ /el aborto es necesario en caso de violaciones/ /o/ /malformación del feto/ /y/ /embarazos no deseados/.</p> <p>//Por lo tanto/, /Yo si apoyo el aborto//, /porque/ /toca ponerse en los zapatos de la otra persona/ /porque/ /una no sabe/ /que/ /tipo de problemas tiene/. (T) (CC)</p>			<p>En contra</p>
--	--	--	----------------------