

**FIDE - idea**

Foro Internacional de  
Debate en Español

Irapuato, León, México, 2013

# **Componente de jueces y entrenadores: Material de consulta**

**Elaborado por:**

**Coordinador:**

Nicole Hansen

**Entrenador del componente:**

Miguel Reyes Almarza

**Director académico del FIDE:**

Juan M. Mamberti

En las primeras fases de la construcción de este documento  
participó también Ingrid Rodríguez.



**IDEA México - América Latina**

# CONTENIDO

Documento 1	Introducción al debate
Documento 2	Estándares para el pensamiento crítico
Documento 3	Ciudadanía y debate
Documento 4	Algunos formatos de debate
Documento 5	Reglamento de los torneos del FIDE
Documento 6	Toma de notas
Documento 7	El rol del juez
Documento 8	Evaluación y retroalimentación
Documento 9	Teoría de la argumentación para estudiantes
Documento 10	Teoría del caso
Documento 11	Preparación de casos
Documento 12	Ejercicio de caso
Documento 13	Distribución del tiempo de preparación
Documento 14	Argumentación avanzada
Documento 15	Ejemplos de programas (Miguel Reyes)
Documento 16	Ejemplos de programas (Ingrid Rodríguez)
Documento 17	Ejemplos de programas (Nicole Hansen)
Documento 18	Encuesta de retroalimentación
Adicional I	Ejemplos de falacias
Adicional II	Casos difíciles para un entrenador
Clase 1	Introducción al debate
Clase 2	Formato Karl Popper
Clase 5	Teoría de la argumentación para estudiantes
Clase 6	Teoría del caso
Clase 7	Argumentación avanzada

## **Introducción al Debate**

### **1. Pensamiento Crítico (PC)**

#### **a) Definición de PC:**

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

#### **b) Justificación:**

Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento.

La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática.

#### **c) Resultado:**

Un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.

- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

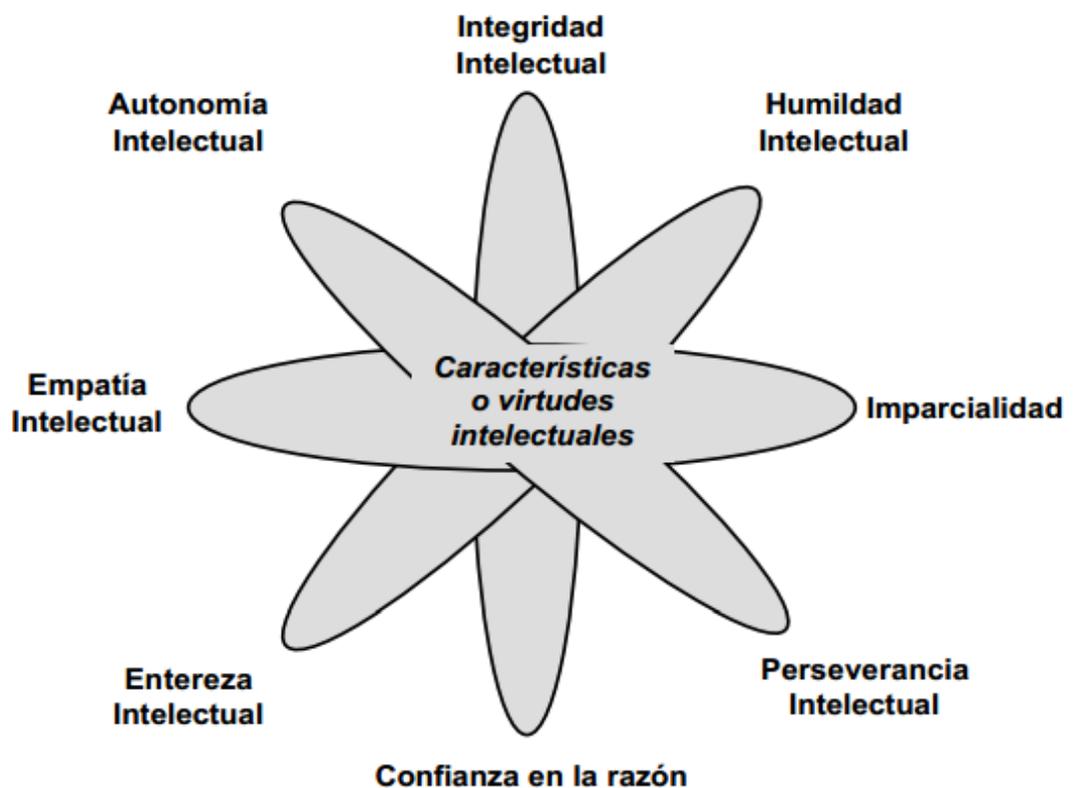


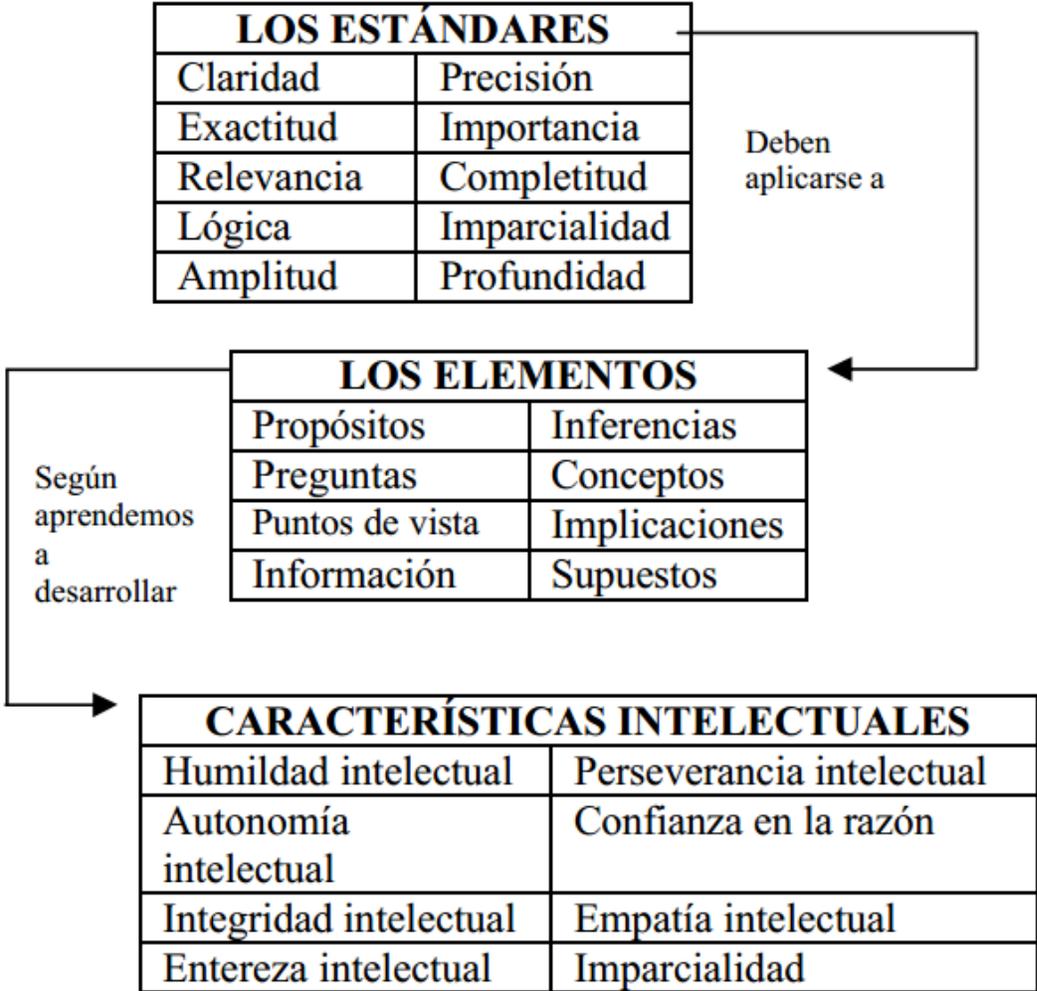
### d) Estándares Intellectuales

Claridad	<p>¿Podría ampliar sobre ese asunto?</p> <p>¿Podría darme un ejemplo?</p> <p>¿Podría ilustrar lo que quiere decir?</p>
Exactitud	<p>¿Es posible verificar eso?</p> <p>¿Es posible saber con certeza si eso es cierto?</p> <p>¿Cómo se puede probar?</p>
Precisión	<p>¿Puede ser más específico?</p> <p>¿Puede ofrecer más detalles?</p> <p>¿Puede precisar más?</p>
Relevancia	<p>¿Qué relación tiene con el problema?</p> <p>¿Cómo afecta eso al problema?</p> <p>¿Cómo nos ayuda con el asunto?</p>
Profundidad	<p>¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil?</p> <p>¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta?</p> <p>¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?</p>
Amplitud	<p>¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva?</p> <p>¿Habría que considerar otro punto de vista?</p> <p>¿Habría que estudiar esto de otra forma?</p>
Lógica	<p>¿Tiene esto sentido?</p> <p>¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo?</p> <p>Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia?</p>

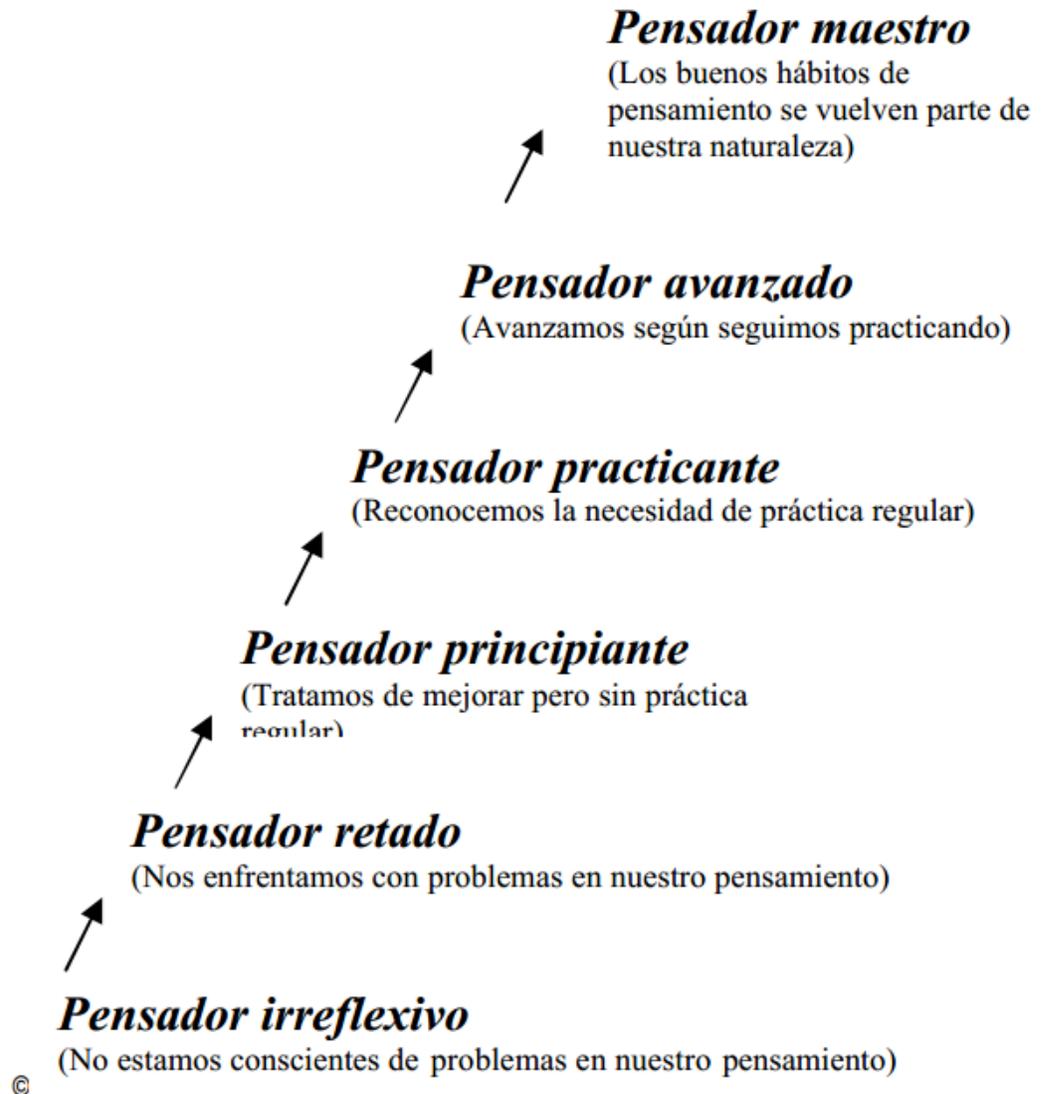
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

### e) Criterios de evaluación





## Los pasos del desarrollo del pensamiento crítico



## **2. ¿Qué es el Debate?**

El debate es cuando 2 personas o grupos tienen una discusión acerca de un tema controversial, con opiniones distintas. El objetivo es convencer a la audiencia y al lado contrario. Los debates tienen reglas que varían dependiendo del tipo de debate, y algunas de ellas son tiempos de discurso, número de oradores, cuestionamiento cruzado, etc.

### **Siete buenas razones para aprender a debatir**

- a) Tendrás más seguridad para hablar en público
- b) Mejorará tu capacidad para expresar ideas y opiniones.
- c) Tendrás más habilidades persuasivas al momento de expresar tu manera de pensar.
- d) Serás capaz de identificar los puntos clave sobre cualquier asunto.
- e) Podrás establecer una defensa ante las críticas.
- f) Resolverás tus problemas con buenas razones.
- g) Aprenderás a escuchar, y podrás mejorar el trabajo en equipo.

## **3. Tipos de Debate**

- a) Educativo
- b) Político
- c) Foro/ Panel
- d) Parlamentario
- e) Competitivo

## **4. El Debate como herramienta metodológica**

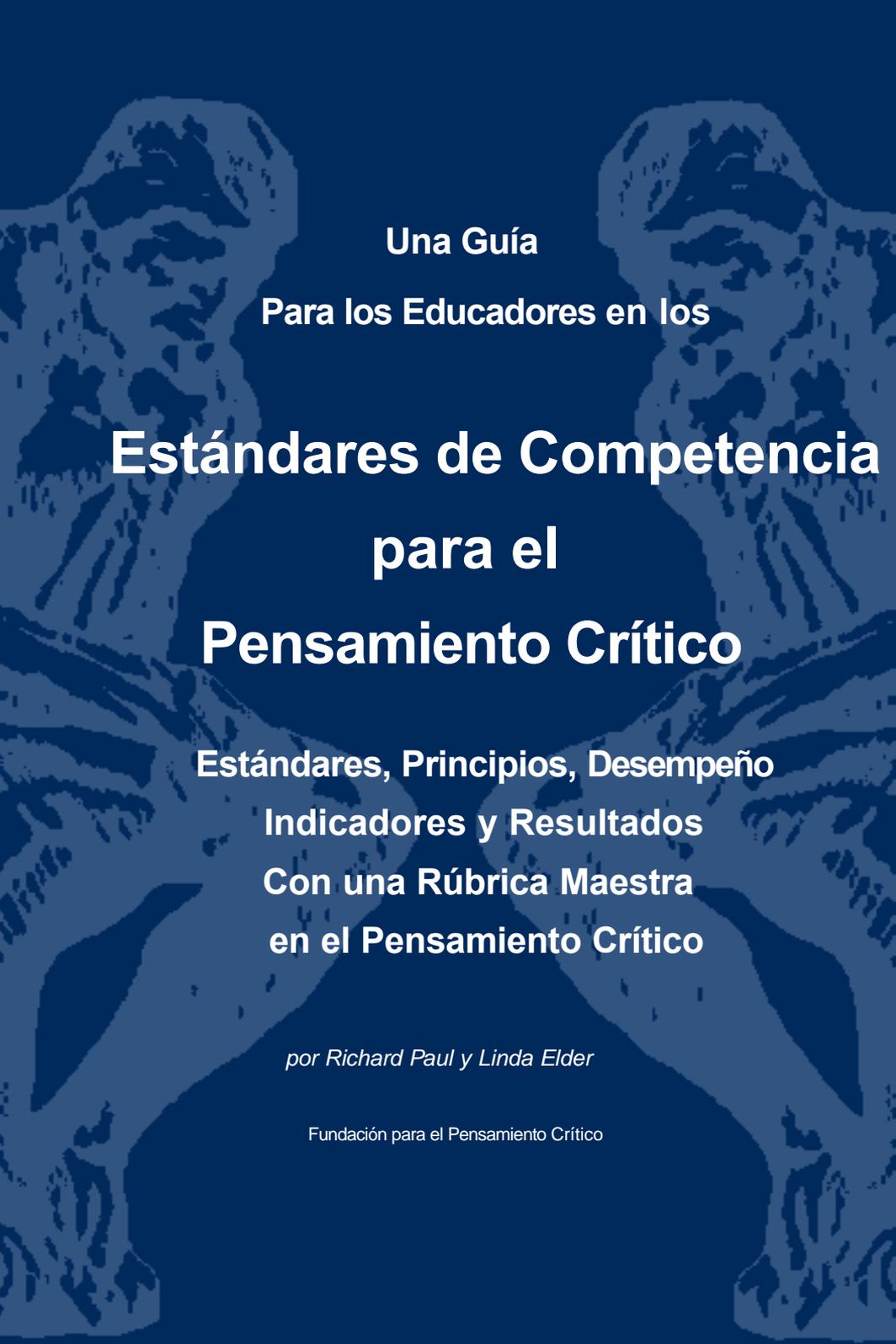
- a) Proceso de aprendizaje: Hacer del debate una exposición que pretende incrementar el saber y comprensión de los temas y el entorno, más allá de un perdedor o ganador.

Karl Popper lo definió como “proceso de diálogo colaborativo y progresivo” → Pensamiento Crítico resulta contrario a un dogma.

- b) Modo de cuestionamiento
- c) Tolerancia y Derechos Humanos  
Revisar Capítulo 1 (Páginas 11 a 18) “Tolerancia Crítica”, Bonomo, Mamberti y Miller.

## **5. Formatos de Debate Competitivo**

- a) Político
- b) Parlamentario Norteamericano
- c) Parlamentario Británico
- d) WSDC (World’s Schools Debate Championship)
- e) Karl Popper



**Una Guía**  
**Para los Educadores en los**

# **Estándares de Competencia** **para el** **Pensamiento Crítico**

**Estándares, Principios, Desempeño**  
**Indicadores y Resultados**  
**Con una Rúbrica Maestra**  
**en el Pensamiento Crítico**

*por Richard Paul y Linda Elder*

Fundación para el Pensamiento Crítico

# Carta para el Lector

Mucho se dice sobre la idea de que los estudiantes están aprendiendo a pensar críticamente. Un vistazo rápido de los estándares de competencia para el pensamiento crítico (enumeradas y elaboradas en esta guía) deberá persuadir a cualquier persona razonable familiarizada con la escolaridad hoy en día, de la afirmación anterior. Por otro lado, una persona sensata pudiese concluir, además, que ningún maestro puede enseñar todos estos estándares en una sola materia, y estamos de acuerdo.

Los estándares de competencia para el pensamiento crítico articulados en esta guía, sirven como un recurso para los profesores, diseñadores de currículum, administradores y cuerpos de acreditación. El empleo de estas competencias a través del currículum asegurarán que el pensamiento crítico es fomentado en la enseñanza de cualquier materia en todo estudiante de cualquier grado escolar. Podemos entonces esperar que un gran número de estudiantes alcancen estas competencias solo cuando la mayoría de los profesores dentro de una institución en particular, fomenten los estándares del pensamiento crítico en la(s) asignatura(s) de su grado escolar. No podemos esperar que los estudiantes aprendan a pensar críticamente a un nivel fundamental a través de uno o unos cuantos semestres de instrucción.

Visto como un proceso que cubre de doce a dieciséis años o más, y al que ha contribuido toda la enseñanza, tanto a nivel de educación básica como a nivel técnico y universitario, todas las competencias que articulamos y hasta más, pueden ser logradas por los estudiantes, por tanto, recomendamos a aquellos responsables de la instrucción, que identifiquen cuales competencias serán impulsadas, en qué grado, en cuáles materias y para cuáles estudiantes. Las competencias más importantes deben reforzarse en la mayoría de las clases. Algunas competencias pudieran bien enseñarse de una manera más limitada.

Creemos que cualquier estudiante o ciudadano bien educado, necesita las aptitudes y disposiciones impulsadas a través de estas competencias. También creemos que cualquier persona sensata que estudia a detalle estas competencias, estará de acuerdo.

Para transformar aulas en comunidades de pensadores, necesitamos tener una visión a largo plazo. Necesitamos reflexionar ampliamente y en términos generales. Necesitamos ser sistemáticos, comprometidos y visionarios; de hecho, esta tarea representa un reto, pero es un reto al que hacemos caso omiso arriesgando el bienestar de nuestros estudiantes y aquel de nuestra sociedad.

Linda Elder  
Fundación para el Pensamiento Crítico

Richard Paul  
Centro para el Pensamiento Crítico

# Contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
La Estructura de Esta Guía .....	6
<b>Comprendiendo la Relación Íntima entre el Pensamiento Crítico, el Aprendizaje y la Educación</b> .....	<b>7</b>
El Concepto de Pensamiento Crítico .....	7
El Qué y el Cómo de la Educación .....	8
El Pensamiento Crítico es el "Cómo" para la obtención de todo el "Qué" Educativo... ..	8
El Pensamiento Crítico y el Aprendizaje .....	10
El Pensamiento Crítico y la Persona Educada .....	11
El Pensamiento Crítico y la Cultura de la Información .....	11
La Creciente Importancia del Pensamiento Crítico .....	12
El Pensamiento Crítico y el Creativo .....	13
El Pensamiento Crítico y el Dominio del Contenido .....	14
Adaptando los estándares a una Asignatura en Particular .....	16
<b>La Estructura y las Componentes de las Competencias</b> .....	<b>17</b>
Relacionando las Competencias a los Conceptos del Pensamiento Crítico .....	17
Resumiendo las Componentes de Cada Competencia .....	18
Una Rúbrica Maestra .....	20
<b>Las Competencias del Pensamiento Crítico</b> .....	<b>21</b>
<b>SECCIÓN UNO:</b> Las Competencias enfocadas a los elementos del razonamiento y a los estándares intelectuales en relación a los elementos:	
Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos .....	21
Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Asuntos .....	22
Estándar Tres: Información, Datos, Evidencia y Experiencia .....	23
Estándar Cuatro: Inferencias e Interpretaciones .....	24
Estándar Cinco: Suposiciones y Presuposiciones .....	25
Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas ..	26
Estándar Siete: Implicaciones y Consecuencias .....	27
Estándar Ocho: Puntos de Vista y Marcos de Referencia .....	28
<b>SECCIÓN DOS:</b> La Competencia enfocada en los estándares intelectuales universales: ..	30
Estándar Nueve: Evaluando el Pensamiento .....	30
<b>SECCIÓN TRES:</b> Las Competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones: .....	31
Estándar Diez: Justicia de Pensamiento .....	31

Estándar Once: Humildad Intelectual . . . . .	32
Estándar Doce: Coraje Intelectual . . . . .	33
Estándar Trece: Empatía Intelectual . . . . .	34
Estándar Catorce: Integridad Intelectual . . . . .	35
Estándar Quince: Perseverancia Intelectual . . . . .	36
Estándar Dieciséis: Confianza en la Razón . . . . .	37
Estándar Diecisiete: Autonomía Intelectual . . . . .	38
<b>SECCIÓN CUATRO: Las competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional: . . . . .</b>	<b>39</b>
Estándar Dieciocho: Elementos del pensamiento egocéntrico . . . . .	39
Estándar Diecinueve: Elementos del pensamiento sociocéntrico . . . . .	40
<b>SECCIÓN CINCO: Las competencias enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico esenciales para el aprendizaje: . . . . .</b>	<b>42</b>
Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender. . . . .	42
Estándar Veintiuno: Habilidades en el arte de Hacer Preguntas Esenciales. . . . .	43
Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de Leer con Atención . . . . .	44
Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Sustantiva . . . . .	45
<b>SECCIÓN SEIS: Competencias enfocadas en dominios específicos del pensamiento (dos ejemplos): . . . . .</b>	<b>47</b>
Estándar Veinticuatro: Capacidades de Razonamiento Ético. . . . .	47
Estándar Veinticinco: Habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las Noticias Nacionales y Mundiales. . . . .	50
<b>Apéndice: La Teoría del Pensamiento Crítico subyacente a las Competencias. . . . .</b>	<b>54</b>
Todo pensamiento puede analizarse identificando sus ocho elementos . . . . .	55
Todo pensamiento debe ser evaluado por su calidad utilizando los estándares intelectuales universales . . . . .	57
La meta fundamental del pensamiento crítico es desarrollar los rasgos intelectuales o disposiciones (y las habilidades y aptitudes que éstos presuponen) . . . . .	58
Pensamiento egocéntrico y sociocéntrico, predisposiciones naturales de la mente y barreras poderosas en el desarrollo del pensamiento . . . . .	60
Aumentando tu Comprensión de las competencias para el Pensamiento Crítico . . . . .	62

---

1 Los profesores, la facultad y los departamentos pueden desarrollar competencias adicionales que se enfoquen en un dominio, asignatura o disciplina en particular.

# Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Una Guía para los Educadores

*La Educación no solo es llenar una cubeta. Es encender un fuego.*  
—WILLIAM BUTLER YEATS, Poeta Inglés

Los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico proveen un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico en los estudiantes. Permite a los administradores, profesores y a la facultad en todos sus niveles (desde primaria hasta educación superior) determinar qué tanto están razonando críticamente los estudiantes sobre un tema o una asignatura. Estos estándares incluyen mediciones de resultados que son útiles para la evaluación por parte de los profesores, para la autoevaluación, y para la documentación de acreditación. Estas competencias no solo proveen una continuidad en las expectativas de los alumnos, sino que pueden ser contextualizadas para cualquier materia o disciplina y para cualquier grado escolar. En síntesis, estos estándares incluyen indicadores para identificar hasta dónde los estudiantes emplean el pensamiento crítico como la herramienta principal para el aprendizaje.

Al interiorizar en las competencias, los estudiantes se convertirán en pensadores autodirigidos, autodisciplinados y en automonitores. Desarrollarán su capacidad para:

- plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa);
- recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva y justa);
- llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes);
- pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas); y
- comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos.

Los estudiantes que internalizan estos estándares de competencia, llegarán a observar que el pensamiento crítico implica tanto habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas, como un compromiso de superar las tendencias egocéntricas y sociocéntricas naturales de uno mismo.

Se espera que todos los estudiantes (más allá del nivel de primaria) muestren todas las competencias de pensamiento crítico que se incluyen en este cúmulo de habilidades demostrables pero no con el mismo nivel de destreza, o en las mismas asignaturas o con la misma rapidez. Estas competencias señalan hábitos de pensamiento importantes que se auto-manifiestan en toda dimensión y modalidad de aprendizaje: por ejemplo cuando el estudiante lee, escribe, habla y escucha, así como en las actividades profesionales y personales. Se

deja al profesor o a la institución colocar en un contexto y secuenciar las competencias para las diferentes asignaturas y para los distintos niveles.

## La Estructura de Esta Guía

Antes de enumerar las competencias, iniciamos con una breve visión general del pensamiento crítico. Nos enfocamos específicamente en el papel seminal que el pensamiento crítico debería y eventualmente debe jugar en la educación, si algún día promovemos las habilidades del pensamiento necesarias para funcionar de manera efectiva en un mundo que continuamente se vuelve más complejo.

Después de una breve discusión del pensamiento crítico y su relación con la educación, exponemos y detallamos las competencias, las relacionamos con los conceptos seminales del pensamiento crítico y posteriormente proveemos las rúbricas de evaluación. En el apéndice proporcionamos un breve resumen de la teoría que fundamenta las competencias.

Es importante notar que solo cuando los maestros entiendan los fundamentos del pensamiento crítico, podrán enseñarlo con éxito. Este hecho estará más claro conforme trabajemos en las competencias.

A través de la guía (incluyendo el apéndice), recomendamos algunas lecturas, mismas que dan la base para la comprensión y adopción de las competencias. Antes de intentar adoptar cualquier competencia en especial, o un conjunto de competencias, recomendamos que los maestros pasen un cierto tiempo interiorizando acerca de los conceptos relacionados con el pensamiento crítico al que hacemos referencia para cada competencia.

La realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico solo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente. Esta pudiese ser la barrera única y más importante para que el estudiante logre alcanzar las competencias del pensamiento crítico. Los profesores deben pensar a fondo para poder auxiliar a sus estudiantes a pensar a fondo. Para que los profesores puedan ayudar a los alumnos desarrollar la humildad intelectual, ellos mismos ya tendrán que haberla desarrollado. Para que los maestros promuevan una visión global sensata, racional y multilógica, ellos ya tendrán que haberla desarrollado. En síntesis, enseñar a pensar críticamente presupone una concepción clara del pensamiento crítico en la mente del profesor.

Desafortunadamente no podemos suponer que los profesores tengan un concepto claro del pensamiento crítico; de hecho, las investigaciones pertinentes indican que lo opuesto es lo cierto. La evidencia disponible sugiere que el pensamiento crítico raras veces se fomenta de modo sistemático dentro los programas académicos a cualquier nivel. Las instituciones que son capaces de emplear las competencias para el pensamiento crítico de manera más efectiva, son aquellas guiadas por líderes que comprenden el pensamiento crítico y que apoyan un programa a largo plazo de desarrollo efectivo de pensamiento crítico para su personal.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Dos artículos relacionados con el desarrollo de personal diseñados para desarrollar un concepto sustantivo de pensamiento crítico se encuentran en las ligas: <http://www.criticalthinking.org/professionalDev/model-for-colleges.shtml> <http://www.criticalthinking.org/resources/articles/the-state-ct-today.shtml> Aunque estos artículos se enfocan específicamente en el desarrollo de personal de educación superior, básicamente el mismo esquema se aplica para la escolaridad básica.

# Comprendiendo la Relación Íntima entre el Pensamiento Crítico, el Aprendizaje y la Educación

Comencemos enfocando parte de nuestra atención en las relaciones íntimas entre el pensamiento crítico, el aprendizaje y la educación. Solo hasta que los maestros comprendan estas relaciones, conocerán la importancia de colocar el pensamiento crítico al centro de toda instrucción.

## El Concepto de Pensamiento Crítico<sup>3</sup>

El concepto de pensamiento crítico puede expresarse por medio de una gran variedad de definiciones dependiendo del propósito personal (aunque al igual que todo concepto, su esencia siempre es la misma). La definición más útil para evaluar las habilidades de pensamiento crítico, es la siguiente:

**El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.**

Al fomentar las habilidades del pensamiento crítico, es importante que los profesores lo hagan con el propósito final de desarrollar características del pensamiento. Los rasgos intelectuales o disposiciones, distinguen a un pensador habilidoso pero sofisticado, de un pensador habilidoso y justo. Los pensadores críticos justos son intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual. Muestran coraje intelectual y autonomía intelectual.

Es posible desarrollar algunas habilidades de pensamiento crítico en una o más áreas dentro del contenido sin desarrollar, en general, las habilidades del pensamiento crítico. La mejor forma de enseñar es fomentar ambas, de modo que los estudiantes aprenden a razonar bien a través de un amplio rango de asignaturas y dominios.

---

<sup>3</sup> Para un repaso general del concepto de pensamiento crítico, véase la Miniguía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas, por Richard Paul y Linda Elder, 2004. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

## El "Qué" y el "Cómo" de la Educación

El "qué" de la educación es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan. El "cómo" de la educación es el proceso, todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo.

La mayoría de los profesores suponen que si exponen a los estudiantes al "qué", éstos automáticamente usarán el "cómo" apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación. Al enfocarse en "cubrir los contenidos" en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas. La mayoría de los profesores conciben los métodos de enseñanza basados en las siguientes suposiciones:

1. El contenido de la clase puede absorberse con el mínimo compromiso intelectual por parte de los estudiantes.
2. Los estudiantes pueden aprender el contenido más importante sin mucho trabajo intelectual.
3. La memorización es la clave para el aprendizaje, de manera que los estudiantes necesitan almacenar mucha información (que podrán utilizar posteriormente cuando la necesiten).

## El Pensamiento Crítico es el "Cómo" para obtener todo el "Qué" Educativo.

Como ya lo hemos mencionado, una barrera significativa para el desarrollo del pensamiento del estudiante, es el hecho de que pocos maestros entienden el concepto o importancia del compromiso intelectual al aprender. Al ser enseñados por instructores que primordialmente daban un sermón, varios maestros enseñan como si las ideas y pensamientos pudieran vaciarse en la mente sin que la mente tuviese que efectuar un trabajo intelectual para adquirirlas.

Para facilitar que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos, los profesores deben aprender lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, lo que significa tomar las ideas en serio, tomar posesión de las ideas.<sup>4</sup>

Para llevar a cabo lo anterior, los maestros deben comprender el papel esencial del pensamiento en la adquisición del conocimiento. Pestalozzi lo dice de esta manera:

**El pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír leer y aprender lo que desee y tanto cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensado, lo ha hecho propiedad de su propia mente.**

<sup>4</sup> Para obtener estrategias de enseñanza diseñadas a fomentar el pensamiento crítico, véase la Miniguía sobre Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil: 30 Ideas Prácticas, por Richard Paul y Linda Elder, 2004. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org). Véase también la Miniguía sobre el Aprendizaje Activo y Cooperativo, por Wesley Hiler y Richard Paul, 2002, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

Hace más de 150 años, John Henry Newman,<sup>5</sup> describió este proceso como sigue:

**[El proceso] consiste, no solo en la recepción pasiva de un sinnúmero de ideas en la mente, desconocidas hasta el momento para ella, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre, hacia y entre esas nuevas ideas que surgen precipitadamente en ella. Es la acción de un poder formativo, reduciendo a orden y a significado el asunto de nuestras adquisiciones; es apropiarse de los objetos de nuestro conocimiento, o para emplear una palabra familiar, es una digestión de lo que recibimos, convirtiéndose en la sustancia de nuestro previo estado de pensamiento; y sin esto, no seguiría engrandecimiento alguno. No existe un engrandecimiento, al menos que exista una comparación entre ideas conforme van entrando en la mente y una sistematización de ellas. Es entonces que sentimos que nuestra mente crece y se expande, cuando no solo aprendemos sino que referimos lo que aprendemos a aquello que ya sabemos. No es simplemente la suma del conocimiento lo que la ilumina, sino la acción, el movimiento hacia adelante de ese centro mental alrededor del cual, tanto lo que sabemos y lo que estamos aprendiendo, la masa acumulante de nuestras adquisiciones, gravita.**

El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones caracterizadas por Newman en el pasaje anterior. Lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia. Este es el pensamiento y es únicamente el pensamiento el que maneja el contenido.

El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar. Por otro lado, el contenido es parasitario al pensamiento. Se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento.

---

5 Newman, J. (1852) La idea sobre la Universidad.

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida.

## El Pensamiento Crítico y el Aprendizaje

La clave de la conexión entre el aprendizaje y el pensamiento crítico es la siguiente:

**La única capacidad que podemos usar para aprender, es el pensamiento humano. Si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien. Si pensamos mal mientras aprendemos, aprendemos mal.**

Aprender lo esencial de un contenido, digamos de una disciplina académica, equivale a pensar hacia el interior de la misma disciplina. De aquí que para aprender biología, uno tiene que aprender a pensar biológicamente; para aprender sociología, uno tiene que aprender a pensar sociológicamente.

Si queremos desarrollar rúbricas para el aprendizaje en general, éstas deberán expresarse en términos del pensamiento que uno debe desarrollar para tener éxito en el aprendizaje. Los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder aprender en cada nivel educativo. A veces el pensamiento crítico que se requiere es elemental y fundamental; por ejemplo al estudiar un tema existen conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina y para comenzar a apropiarlo, uno necesita dar voz a aquellos conceptos básicos —es decir, plantear con sus propias palabras, lo que significa el concepto, con el fin de detallar su significado, nuevamente, utilizando sus propias palabras para posteriormente dar ejemplos de dicho concepto en situaciones de la vida real.

Sin que el pensamiento crítico guíe el proceso de aprendizaje, el aprendizaje por memorización se convierte en el recurso primario, donde los estudiantes olvidan aproximadamente a la misma razón con la que aprenden y raramente -si acaso- interiorizando ideas de poder. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes nunca se adueñan genuinamente del concepto de democracia. Memorizan frases como "una democracia es el gobierno de la gente, por la gente, para la gente." Sin embargo, no llegan a entender lo que significa dicha definición y cuando no saben lo que significa una definición, no pueden desarrollar o ejemplificar su significado.

Además, la mayoría de los estudiantes son incapaces de distinguir entre democracia y otras formas de gobierno incompatibles con la democracia, como por ejemplo, la plutocracia. Realmente ellos no comprenden el concepto de democracia porque nunca han trabajado esa idea hacia el interior de su pensamiento comparándola con otras formas de gobierno, considerando las condiciones dentro de una sociedad que debieran existir para que funcionara una democracia, evaluando la práctica en sus propios países para intentar determinar por sí mismos si existe una verdadera democracia, y si no la existe, cómo tendrían que cambiar las condiciones para que una democracia se llevara a cabo.

Entonces, a través de pensar críticamente, somos capaces de adquirir el conocimiento, la comprensión, la introspección y las habilidades en cualquier parte del contenido. Para aprender el contenido debemos pensar analítica y evaluativamente dentro de ese contenido. Así, el pensamiento crítico provee de herramientas tanto para internalizar el contenido (adueñándose del contenido) y evaluando la calidad de esa internalización. Nos permite construir el sistema (sobre el cual yace el contenido) en nuestras mentes, interiorizarlo y emplearlo en el razonamiento a través de problemas y asuntos reales.

## **El Pensamiento Crítico y la Persona Educada**

El desarrollo de pensadores críticos es el centro de la misión de todas las instituciones educativas. Al asegurar que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de manera justa aseguramos que los estudiantes no solo dominan los asuntos esenciales de su materia, sino que se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos. Para enseñar con éxito a pensar críticamente, éste debe estar entrelazado con el contenido curricular, su estructura y su secuencia para todos los grados escolares.

La propiamente llamada Educación, altera y retrabaja la mente del estudiante. Las personas con educación funcionan diferente que las personas sin educación; son capaces de entrar y empatizar intelectualmente con formas alternas de ver las cosas. Cambian su forma de pensar cuando la evidencia o el razonamiento lo requieren. Son capaces de interiorizar conceptos importantes dentro de una disciplina e interrelacionar esos conceptos con otros conceptos importantes tanto al interior como entre las disciplinas. Son capaces de razonar lo suficientemente bien para pensar aún en problemas complicados. Si los estudiantes van a convertirse en personas educadas, los profesores deben colocar el pensamiento en el corazón del currículum; deben requerir que los estudiantes trabajen activamente las ideas hacia el interior de su pensamiento usando su pensamiento.

## **El Pensamiento Crítico y la Cultura de la Información**

La cultura de la información es de creciente preocupación para los educadores. Implica una constelación de habilidades ligadas tanto a la educación como al pensamiento crítico. Sin competencia alguna en la cultura de la información, los estudiantes no pueden convertirse en personas educadas -porque no sabrán cual información aceptar y cual rechazar. Es el pensamiento crítico el que provee las herramientas para evaluar la información.

Poniéndolo en perspectiva, la cultura de la información es un aspecto o dimensión del pensamiento crítico. Es dependiente del pensamiento crítico, pero no lo agota. La razón es simple. La información es una de ocho estructuras básicas del pensamiento que funciona en relación con otra. Para entender cualquier contenido, cualquier comunicación humana, cualquier libro, película o mensaje de los medios masivos, una persona debe entender no solo la "información" cruda que contiene, sino también su propósito, las preguntas que surgen, los conceptos que estructuran la información, las suposiciones bajo ésta,

las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista que los informa.

Además el poseer información no es suficiente; uno debe ser capaz de evaluarla en cuanto a su claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e importancia.

Nuestra mente se forma no solo por la información que buscamos, sino por la información que nos "busca". De manera análoga, se forma también por la información que rechazamos. Por ejemplo, para minimizar la interiorización de prejuicios y propaganda, los estudiantes necesitan información realista acerca de cómo funcionan los medios masivos al seleccionar, formar y dar un "giro" a la información para el consumo masivo. El propósito fundamental del medio masivo no es educar a las masas, sino obtener una ganancia. Los medios maximizan sus ganancias diciéndole a la gente esencialmente lo que desea oír, y jugando con los deseos, prejuicios y lealtades de su audiencia. Los medios masivos emanan sensibilidad hacia su audiencia, hacia sus anunciantes, al gobierno, así como a los índices de audiencia de sus competidores. Alimentan la pasión de las masas hacia lo novedoso, lo sensacional y lo escandaloso. Estos fenómenos no son una cuestión de conspiración, sino de interés económico.

Los consumidores críticos de la información a partir de los medios masivos saben que dentro de toda sociedad o cultura, a los puntos de vista dominantes les es otorgado un lugar privilegiado y de mando; consecuentemente los consumidores críticos procuran información a partir de fuentes de información discrepantes y puntos de vista discrepantes. No suponen que los puntos de vista dominantes son verdaderos o que los discrepantes son falsos, ni lo inverso. Son capaces de disitinguir lo plausible de lo implausible, lo creíble de lo increíble, lo probable de lo improbable; llevan a cabo lo anterior usando estándares intelectuales que no dependen de cualquier punto de vista dado, ya sea cultural o ideológico.

Por tanto, si deseamos que los estudiantes desarrollen una cultura de la información, no podrán hacerlo sin haber desarrollado habilidades de pensamiento crítico.

## **La Creciente Importancia del Pensamiento Crítico**

El pensamiento crítico se está volviendo cada vez más importante debido a cuatro tendencias: cambio acelerado, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro. En un mundo repleto de miedo e inseguridad, las muchedumbres siguen sin pensar, a líderes que tendenciosamente dividen al mundo en el bien contra el mal, y usan la fuerza y la violencia para hacer cumplir sus puntos de vista.

Diariamente nos enfrentamos con un exceso de información, y mucha de esa información ha sido artificialmente envuelta para servir a grupos con intereses personales y no al ciudadano en particular o al bien común. Los estudiantes necesitan tomar el control de sus propias mentes para reconocer sus propios valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su

propio bien y al bien de los demás. Para hacer esto, durante el proceso deben aprender a aprender y a ser aprendices de toda la vida.

## El Pensamiento Crítico y el Creativo

Al entender el pensamiento crítico, es importante reconocer la interrelación entre el pensamiento crítico y el creativo. Estos dos modos de pensamiento, aunque frecuentemente malentendidos, son inseparables en el diario razonar. La creatividad domina un proceso de hacer o producir, la criticidad uno de evaluar o juzgar.

La mente, al pensar bien, debe simultáneamente tanto producir como evaluar, tanto generar como juzgar los productos que construye. El pensamiento profundo requiere de la imaginación y de la disciplina intelectual.

La disciplina intelectual y el rigor, no solo se sienten como en casa con la originalidad y la productividad, sino que estos llamados polos del pensamiento (es decir el pensamiento crítico y el creativo) son de hecho aspectos inseparables de la excelencia de pensamiento. Ya sea que se trate de los más mundanos actos de la mente o de aquellos del pensador o artista con la mayor imaginación posible, la creatividad y la criticidad están entrelazadas. Es la naturaleza de la mente crear pensamientos, aunque la calidad de la creación varíe enormemente de persona a persona, así como de pensamiento a pensamiento. El logro de la calidad requiere de estándares de calidad—y por ende, de una medida completa de la criticidad.

La lógica de aprender una disciplina académica—desde el punto de vista del pensamiento crítico y creativo—es revelador. Cada disciplina académica es un dominio del pensamiento donde los humanos despliegan conceptos especializados (y así hacen inferencias que siguen o que se sugieren a partir de estos conceptos). Para aprender los conceptos clave de una disciplina, debemos construirlos en nuestras mentes a través de una serie de actos mentales. Debemos construirlos como un sistema ordenado de relaciones. Debemos construir ambos fundamentos y los conceptos que derivan de esos fundamentos. Cada momento de esa creación requiere discernimiento y juicio. No existe una manera de implantar, transferir o inyectar el sistema en la mente de otra persona de modo prefabricado. No puede colocarse en un disco compacto mental y bajarlo hacia la mente sin una lucha intelectual. El juicio crítico es esencial para todo acto de construcción; y todos los actos de construcción están abiertos a la evaluación crítica. Creamos y evaluamos; evaluamos lo que creamos; evaluamos conforme creamos. En otras palabras, a la vez y al mismo tiempo, pensamos crítica y creativamente.

---

6 Para una explicación detallada de la relación entre el pensamiento crítico y el creativo, ver la Guía del Pensador para el Pensamiento Crítico y Creativo, por Richard Paul y Linda Elder, 2004. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

## El Pensamiento Crítico y el Dominio del Contenido

El "contenido" académico se entiende mejor como un sistema de ideas interconectadas definiendo un campo temático. Este sistema es utilizado por profesionales en un campo para hacer preguntas, recopilar datos o información, hacer inferencias acerca de los datos, examinar implicaciones y transformar la manera en la que vemos y pensamos acerca de la dimensión del mundo que el tema representa. Por ejemplo, las siguientes ideas son parte de un sistema que define la química: materia, propiedades físicas, propiedades químicas, átomos, compuestos, moléculas, la tabla periódica, la ley de conservación de masa, peso atómico y molecular, número de masa, número atómico, isótopos, iones, etc. Cada idea se explica en función de otras ideas.

Para comprender alguna parte del contenido, se requiere buscar su relación con otras partes de ese contenido. Por ejemplo, comprendes lo que es un experimento científico solo cuando comprendes lo que es la teoría científica. Comprendes lo que es la teoría científica solo cuando comprendes lo que es una hipótesis científica. Comprendes lo que es una hipótesis científica solo cuando comprendes lo que es una predicción científica. Comprendes lo que es una predicción científica solo cuando comprendes lo que es probar científicamente un punto de vista. Comprendes lo que es probar científicamente un punto de vista cuando comprendes lo que es un experimento científico, etc. Aprender cualquier parte de un contenido, por tanto, es comprender (es decir razonar o pensar a detalle) las conexiones entre las partes de ese contenido. No hay aprendizaje del contenido sin este proceso del pensamiento.

Además, para aprender el contenido los estudiantes deben aprender a hacer preguntas —tanto generales como específicas— que desarrollen la disciplina, que les ayude a dominarla, que les ayude a ver las complejidades en ésta, que la unifique. Deben aprender una manera sistemática de hacer preguntas. Todas las disciplinas son definidas en última instancia por las preguntas hechas por expertos de esa disciplina y cómo las respuestas a esas preguntas son buscadas. Así, todas las ideas dentro de cualquier materia están íntimamente conectadas con los tipos de preguntas que se formularon. Los estudiantes piensan matemáticamente solo cuando formulan preguntas matemáticas y después encuentran respuestas correctas a aquellas preguntas. Los estudiantes preguntan históricamente solo cuando pueden formular preguntas de historia y después procurar respuestas acertadas o razonables a esas preguntas. Los estudiantes piensan biológicamente únicamente cuando son capaces de formular preguntas de biología y procuran respuestas correctas o razonables a esas preguntas. Nosotros estudiamos química para conocer cómo funcionan los químicos (para responder preguntas acerca de los químicos). Estudiamos sociología para conocer a las personas (para responder preguntas sobre cómo y porqué la gente se comporta como lo hace en grupos). Así, para comprender y pensar hacia el interior de cualquier tema, los estudiantes deben convertirse en activos y disciplinados cuestionadores, dentro del tema.

Para interiorizar en una disciplina, los estudiantes necesitan ver que existe un conjunto ordenado y predecible de relaciones para todos los temas y disciplinas. Todo tema genera propósitos, preguntas, usa la información y los conceptos, hace inferencias y suposiciones, genera implicaciones y expresa un punto de vista. En otras palabras, cada tema se define por:

- metas y objetivos compartidos (que orientan el enfoque de la disciplina),
- preguntas y problemas compartidos (cuyas soluciones son procuradas),
- información y datos compartidos (que usan como bases empíricas),
- modos compartidos de interpretar o juzgar la información,
- conceptos e ideas especializadas compartidas (que usan para organizar los datos),
- suposiciones claves compartidas (que les dan un conjunto de puntos comunes para empezar), y
- un punto de vista compartido (lo que les permite seguir metas comunes dentro de un marco de referencia común).

Los estudiantes con alto rendimiento analizan (claramente y con precisión) preguntas, problemas y asuntos dentro del tema de la disciplina. Recopilan información (distinguiendo lo relevante de lo irrelevante), reconociendo suposiciones claves, aclarando los conceptos claves, empleando el lenguaje con precisión, identifican (cuando sea apropiado) puntos de vista competitivos y relevantes, notan implicaciones y consecuencias importantes, y razonan cuidadosamente desde premisas claramente enunciadas hasta conclusiones lógicas. Los estudiantes, al hacerlo, deben adoptar el punto de vista de la disciplina, reconociendo y evaluando sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas conforme sea necesario.

En síntesis, los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente analizan el razonamiento identificando sus elementos), y después evalúan el razonamiento (empleando estándares intelectuales universales).

El pensamiento crítico se presupone al comprender y pensar dentro de toda disciplina; se presupone en la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar efectivamente. Es un conjunto amplio de competencias y rasgos que mantienen y definen el aprendizaje de por vida. El pensamiento crítico nos permite darle un significado a los eventos y a los patrones de eventos, así como a la evaluación del razonamiento de los demás.

En resumen, la única manera de aprender cualquier disciplina es aprender a pensar críticamente hacia el interior de esa disciplina. El pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo y para todos los niveles en la educación. Permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más autointrospectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas.

## **Adaptando los Estándares a una Asignatura en Particular**

La mayoría de los estándares que detallamos en esta guía pueden adaptarse a cualquier asignatura en particular simplemente insertando el nombre de la asignatura (a manera de adjetivo) en los estándares. Así, en lugar de:

### **Principio del Pensamiento Crítico**

El pensamiento solo puede ser tan sensato como la información en la que se basa.

Obtienes:

### **Principio del Pensamiento Crítico Histórico**

El pensamiento histórico solo puede ser tan sensato como la información histórica en la que se basa.

O:

### **Principio del Pensamiento Crítico Biológico**

El pensamiento biológico solo puede ser tan sensato como la información biológica en la que se basa.

Simplemente coloca el nombre del tema (histórico, biológico, químico, ecológico, etc...) en la frase que se desea adaptar; después cambia los indicadores de rendimiento y los resultados como correspondan.

# La Estructura y las Componentes de las Competencias

En esta sección correlacionamos cada competencia del pensamiento crítico con conceptos específicos del pensamiento crítico; después resumimos las componentes estructurales dentro de cada competencia, y finalmente detallamos una rúbrica para evaluar el resultado del alumno. Si desea revisar un resumen sobre la teoría del pensamiento crítico en las que se basan las competencias, vea el apéndice. Deseamos también hacer notar que varias, si no es que la mayoría de las competencias en el pensamiento crítico se traslapan, de modo que cuando el profesor fomenta una competencia, no puede evitar fomentar otras también. Esto es cierto ya que los conceptos en el pensamiento crítico están interrelacionados y funcionan mutuamente, en una relación dinámica.

## Relacionando las Competencias a los Conceptos del Pensamiento Crítico

Las competencias del pensamiento crítico vienen en dos formas:

1. competencias **generales** aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones.
2. competencias **específicas** a dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular.

Las secciones uno a la cuatro de las competencias, como se detallan más adelante, se enfocan en las competencias generales del pensamiento crítico. La sección cinco trata con las habilidades de pensamiento crítico esenciales para estudiar y aprender. La sección seis provee ejemplos de competencias exclusivas a un dominio particular del pensamiento.

**SECCIÓN UNO:** Competencias enfocadas a los elementos del razonamiento (ver diagramas 1-2 en el apéndice), y a los estándares intelectuales universales en relación a los elementos (ver diagrama 4 en el apéndice).

Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos

Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Asuntos

Estándar Tres: Información, Datos, Evidencia y Experiencia

Estándar Cuatro: Inferencias e Interpretaciones

Estándar Cinco: Suposiciones y Presuposiciones

Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas

Estándar Siete: Implicaciones y Consecuencias

Estándar Ocho: Puntos de Vista y Marcos de Referencia

**SECCIÓN DOS:** La competencia enfocada en los estándares intelectuales universales (ver diagrama 3 en el apéndice).

Estándar Nueve: Evaluando el Pensamiento

**SECCIÓN TRES:** Las competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones (ver diagrama 3 en el apéndice):

Estándar Diez: Justicia de Pensamiento

Estándar Once: Humildad Intelectual

Estándar Doce: Coraje Intelectual

Estándar Trece: Empatía Intelectual

Estándar Catorce: Integridad Intelectual

Estándar Quince: Perseverancia Intelectual

Estándar Dieciseis: Confianza en la Razón

Estándar Diecisiete: Autonomía Intelectual

**SECCIÓN CUATRO:** Las competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional (véase una breve discusión acerca del pensamiento egocéntrico y sociocéntrico en el apéndice):

Estándar Dieciocho: Elementos del pensamiento Egocéntrico

Estándar Diecinueve: Elementos del pensamiento Sociocéntrico

**SECCIÓN CINCO:** Competencias enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico indispensables para el aprendizaje

Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender

Estándar Veintinueve: Habilidades en el Arte de Hacer Preguntas Esenciales

Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de Leer con Atención

Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Sustantiva

**SECTION SEIS:** Competencias enfocadas en dominios específicos del pensamiento (note que otras competencias pueden ser desarrolladas por los profesores, la facultad y los departamentos. Competencias que se enfocan en dominios o tópicos específicos de algunos temas. Las siguientes competencias representan ejemplos de dos dominios del pensamiento: razonamiento ético e identificación de la predisposición en los medios de comunicación).

Estándar Veinticuatro: Capacidades de Razonamiento Ético

Estándar Veinticinco: Habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las Noticias Nacionales y Mundiales.

## Resumiendo las Componentes de Cada Competencia

Para cada conjunto de competencias, existen estándares, principios guía, indicadores de rendimiento y resultados, definidos como sigue:

1. Los estándares enmarcan la dominante disposición del pensamiento crítico que está siendo enfocada en ese conjunto de competencias en particular.
2. Los principios proveen las suposiciones de las cuales surgen los estándares.
3. Los indicadores de rendimiento enmarcan las capacidades del pensamiento crítico que conjuntamente forman la disposición del pensamiento crítico.
4. Los resultados son las medibles acciones o comportamientos de los estudiantes que pueden ser directamente evaluados por los profesores. Usando estos resultados, los profesores pueden determinar hasta dónde los estudiantes han dominado una parte específica de alguna competencia. Solo cuando los estudiantes logran aceptablemente sus objetivos en todos los resultados dentro de una competencia, se alcanza completamente el estándar.

Al implementar estos estándares, los lectores deben entender que los resultados del aprendizaje requerirán distintos niveles de habilidades de pensamiento crítico. Por ejemplo, el nivel de pensamiento crítico requerido para internalizar los conceptos básicos (al nivel de la comprensión inicial), difiere del nivel de pensamiento crítico que se requiere para aplicar los conceptos básicos en una disciplina de un modo casi-profesional. Los criterios de claridad y precisión del pensamiento crítico son todo lo que se requiere a nivel de comprensión inicial. Cuando se aplica a la disciplina o a la profesión misma, pueden requerirse la profundidad, amplitud y significancia.

Estas competencias deberán servir como puntos de referencia para desarrollar métodos básicos para temas específicos que midan el aprendizaje del estudiante dentro de cualquier contexto.

Es importante notar que al evaluar las capacidades y disposiciones del pensamiento crítico, los profesores pueden solamente evaluar los productos reales del pensamiento; pueden evaluar por ejemplo, lo que dicen los alumnos, lo que escriben, la retroalimentación que dan a los demás, etc. No podrán saber cómo y cuándo los estudiantes aplicarían el pensamiento crítico a una situación particular en la vida real. Esto es especialmente cierto cuando las fuerzas egocéntricas o sociocéntricas están trabajando junto con la mente, en esencia bloqueando la capacidad personal de razonar bien; sin embargo, un énfasis sistemático de estas competencias puede ser útil para fomentar el desarrollo de las capacidades del razonamiento crítico.

Como un recordatorio, antes que los profesores empiecen a evaluar las capacidades de pensamiento crítico de sus estudiantes, necesitan ellos mismos primeramente empezar a adquirir dichas capacidades o de otro modo no estarán en posición de evaluar el pensamiento de sus estudiantes. Lo que es peor, seguramente evaluarán incorrectamente el trabajo del estudiante. Es vitalmente importante, por tanto, que los profesores se comprometan a aprender el pensamiento crítico y que un programa a largo plazo de desarrollo de personal en pensamiento crítico sea llevado a cabo antes de esperar que los estudiantes desarrollen estas competencias.

## Una Rúbrica Maestra

Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno en sus resultados dentro de un estándar en particular. Las rúbricas contienen una escala (por ejemplo 1-5) junto con una descripción de las características del trabajo en cada punto de la escala.

Para cada competencia del pensamiento crítico, las rúbricas pueden emplearse de dos maneras:

1. Para marcar el éxito del alumno (o su falta de éxito) en cada resultado.
2. Para proveer de una puntuación global de cada indicador de desempeño (basado en la puntuación de cada respuesta).

Dentro de cada competencia, pues, el desempeño del alumno es primeramente registrado para cada respuesta. Para obtener una evaluación global del desempeño del alumno en cada competencia, se calcula la puntuación promedio para cada respuesta. Esto permite la flexibilidad para excluir ciertos resultados en ciertas condiciones. Por ejemplo, en un curso de primer año o en el nivel primaria, los resultados más simples pudieran ser los únicos resultados que fueron enseñados de esa competencia; por tanto, al efectuar la puntuación, solo aquellos resultados que fueron fomentados en el curso, serán incluidos en el proceso de puntuación. Sin embargo, es importante reconocer que una competencia en particular no puede alcanzarse de lleno al menos y hasta que todos los resultados de esa competencia hayan sido cultivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las rúbricas son como sigue:

1. **RÚBRICAS DE RESULTADOS:** El estudiante muestra logros dentro de cada resultado, como se evidencia por medio de la siguiente frecuencia y profundidad:
  - Virtualmente nunca (0 puntos)
  - Rara vez (de 1 a 2 puntos)
  - Algunas veces, pero con comprensión limitada (de 3 a 5 puntos)
  - Frecuentemente, (pero inconsistentemente y a veces superficialmente) (de 6 a 8 puntos)
  - Típica y característicamente, y con profundidad de comprensión (de 9 a 10 puntos)

- 2. RÚBRICAS MAESTRAS:** En general, el estudiante ha mostrado evidencia de la comprensión e internalización de la competencia del pensamiento crítico (como se detalla en el indicador de desempeño) bajo la siguiente frecuencia y profundidad:
- Virtualmente nunca (0 puntos)
  - Rara vez (de 1 a 2 puntos)
  - Algunas veces (pero con comprensión limitada) (de 3 a 5 puntos)
  - Frecuentemente (pero inconsistentemente y algunas veces superficialmente) (de 6 a 8 puntos)
  - Típica y característicamente (y con una profundidad de comprensión) (de 9 a 10 puntos)

La puntuación global es una puntuación promedio de todos los resultados (ya sea de la lista completa de resultados, o solo aquellos resultados que fueron fomentados en el proceso de enseñanza). Al determinar la puntuación maestra, entonces, puede emplearse uno de los dos procedimientos:

1. Calcular la puntuación promedio de solo aquellos resultados que fueron incluidos en el proceso de instrucción.
2. Calcular la puntuación promedio de todos los resultados enlistados para cada competencia, sin importar si un resultado ha sido cultivado en el proceso de aprendizaje. En este caso, se da una puntuación de "0" para el resultado excluido y después se calcula el promedio de todos los resultados en la competencia. Esta puntuación es la más precisa de las dos posibilidades.

## **Estándar Uno: Propósitos, Metas y Objetivos:7**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Si tienes claro tu propósito, lo que quieres lograr o alcanzar, es más probable que lo alcances que cuando no lo tienes claro. Es más, procurar cualquier propósito específico se justifica solo cuando el propósito es justo para todas las personas, animales y/o grupos involucrados.

### **Indicadores de Desempeño y Disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan comprender no solo lo que están aprendiendo sin el porqué; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables,

---

7 Para una comprensión más profunda de los elementos de razonamiento y de los estándares intelectuales, que son el centro de los primeros nueve estándares, véase: *Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar el Control de tu Aprendizaje y de tu Vida*, por Richard Paul y Linda Elder, 2001, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, capítulos 4 y 5. Véase también *La Miniguía sobre las Bases del Pensamiento Analítico* por Linda Elder y Richard Paul, 2003, Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos.

### **Los Resultados incluyen:**

1. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito y significado de lo que está sucediendo en clase—de las actividades dentro del aula, exámenes y tareas.
2. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de la materia o disciplina que está siendo estudiada.
3. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de razonar en un problema o asunto (dentro de una disciplina o materia, o entre disciplinas).
4. Los estudiantes explican con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito de razonar los problemas de su propia vida.
5. Los estudiantes notan cuando ellos u otros estudiantes se desvían del propósito sobre el que se está tratando, y redireccionan el pensamiento nuevamente hacia el propósito.
6. Cuando se les dice que seleccionen una meta o un propósito (por ejemplo que elijan un problema a resolver), los estudiantes demuestran la capacidad de adoptar fines realistas.
7. Los estudiantes eligen metas secundarias (instrumentales) razonables que tienen sentido al trabajar hacia el logro de la meta final.
8. Los estudiantes regularmente ajustan su pensamiento hacia sus propósitos finales.
9. Los estudiantes eligen propósitos y metas justas que consideran las necesidades y derechos relevantes de los demás ( y evalúan lo justo de los propósitos de los demás).

## **Estándar Dos: Preguntas, Problemas y Asuntos**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Para responder a una pregunta, debes saber que es lo que se te pregunta y cómo responderlo. En otras palabras, para cada pregunta que uno pueda hacer, existen condiciones que deben cumplirse antes que la pregunta pueda responderse.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de la pregunta principal que tratan de responder, problema que tratan de solucionar, o asuntos que tratan de resolver. Formulan sus preguntas de manera clara y precisa. Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión. Reconocen cuando una pregunta requiere

que consideren múltiples puntos de vista relevantes y lo hacen de buena fé antes de intentar responder a dicha pregunta. Los estudiantes que piensan críticamente además, rutinariamente analizan y evalúan el uso de preguntas en el pensamiento de los demás (empleando las mismas directrices).

### **Los Resultados incluyen:**

1. Los estudiantes expresan la pregunta en cuestión con sus propias palabras (de manera clara y precisa) ya sea en una lección, de un capítulo, tarea, etc.
2. Los estudiantes expresan nuevamente la cuestión en una diversidad de formas (con claridad y precisión)
3. Los estudiantes dividen cuestiones complejas en sub-cuestiones (denotando correctamente las complejidades del asunto).
4. Los estudiantes formulan preguntas fundamentales e importantes dentro de cualquier disciplina o materia en particular.
5. Antes de razonar ante una pregunta, los estudiantes correctamente categorizan la pregunta, determinando si es una pregunta de hechos o de preferencias, o una que requiera un juicio razonado.
6. Los estudiantes distinguen preguntas conceptuales de las factuales.
7. Los estudiantes distinguen las preguntas importantes de las triviales, las relevantes de las irrelevantes.
8. Los estudiantes demuestran una sensibilidad hacia las suposiciones implícitas en las preguntas que hacen; analizan y evalúan aquellas suposiciones de acuerdo a su justificación.
9. Los estudiantes distinguen las preguntas a las que pueden responder, de aquellas a las que no pueden responder.

## **Estándar Tres: Información, Datos, Evidencia y Experiencia**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

El pensamiento solo puede ser tan sensato como la información en la que se basa.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones:**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan información que sea relevante a las preguntas que están intentando responder, a los problemas que están tratando de solucionar o a los asuntos que están intentando resolver. Rutinariamente verifican la precisión de la información, asegurándose de estar considerando toda la información importante antes de intentar responder a una pregunta, y que la información que tengan sea suficiente para responder a dicha pregunta. Los estudiantes que piensan críticamente, además, rutinariamente analizan y evalúan la información empleada por los demás (utilizando las mismas directrices).

## Los Resultados incluyen

1. Los estudiantes expresan con sus propias palabras (de manera clara y precisa) la información más importante (en una discusión, capítulo, tarea, etc).
2. Los estudiantes distinguen los siguientes conceptos relacionados pero distintos: hechos, información, experiencia, investigación, datos y evidencia.
3. Los estudiantes discuten su evidencia para tener una visión clara y justa.
4. Los estudiantes distinguen la información relevante de la irrelevante cuando razonan acerca de un problema. Consideran solo la información relevante, haciendo caso omiso a lo que es irrelevante.
5. Los estudiantes activamente procuran información en contra, no solo a favor de su opinión.
6. Los estudiantes sacan conclusiones solo en la medida que esas conclusiones sean apoyadas por hechos y por un razonamiento sensato. Demuestran la capacidad para objetivamente analizar y evaluar la información al arribar a conclusiones basadas en la información.
7. Los estudiantes muestran un entendimiento de la diferencia entre información e inferencias obtenidas de esa información. Rutinariamente trabajan con la información y con las inferencias tanto en su razonamiento como en el de los demás.
8. Los estudiantes demuestran un entendimiento de los tipos de información usados dentro de materias y disciplinas en particular, así como una comprensión acerca de cómo los profesionales en algún campo, usan la información cuando están razonando sobre un problema.

## Estándar Cuatro: Inferencias e Interpretaciones

Los estudiantes reconocen que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones.

### Principio de Pensamiento Crítico

El pensamiento solo puede ser tan sensato como las inferencias que hace ( o las conclusiones a las que llega).

### Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes buscan un claro entendimiento de las inferencias que hacen y del grado al cual esas inferencias son claras, lógicas, justificables y razonables.

Evaluán hasta dónde los demás razonan arribando hacia inferencias y conclusiones lógicas.

Entienden que toda inferencia resulta, no solo de la información, sino también de suposiciones que se encuentran bajo la superficie del pensamiento. Por tanto, ellos verifican con regularidad las suposiciones que llevan a las inferencias que están haciendo, evaluándolas en cuanto a su justificación.

**Los Resultados Incluyen:**

1. Los estudiantes enuncian, detallan y ejemplifican el significado de una inferencia.
2. Los estudiantes distinguen entre las inferencias y las conclusiones.
3. Los estudiantes distinguen entre las inferencias claras y las confusas.
4. Los estudiantes solo hacen inferencias que siguen lógicamente a partir de la evidencia o razones presentadas.
5. Los estudiantes distinguen entre inferencias profundas y superficiales; llevan a cabo inferencias profundas en lugar de superficiales cuando razonan sobre asuntos complejos.
6. Los estudiantes razonan hasta llegar a conclusiones lógicas, después de considerar la información relevante e importante.
7. Los estudiantes distinguen las inferencias consistentes de las inconsistentes; efectúan inferencias que son consistentes una con la otra.
8. Los estudiantes distinguen las suposiciones de las inferencias; descubren y evalúan correctamente las suposiciones que se encuentran bajo las inferencias.
9. Los estudiantes notan las inferencias o juicios que se hacen en las disciplinas en lo particular.

**Estándar Cinco: Suposiciones y Presuposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se basa en suposiciones—creencias que damos por hecho.

**Principio de Pensamiento Crítico**

El pensamiento solo puede ser tan sensato como lo sean las suposiciones (creencias) bajo las cuales se basa.

**Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan una clara comprensión de las suposiciones que están haciendo (y de las suposiciones que se encuentran detrás del pensamiento de los demás). Son capaces de distinguir entre las suposiciones que son justificables en contexto, de aquellas que no lo son. Se dan cuenta que las suposiciones generalmente funcionan al nivel inconsciente o subconsciente del pensamiento y por tanto usualmente no han sido críticamente examinadas por el pensador. Comprenden que frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones. Rutinariamente evalúan sus suposiciones así como las suposiciones de otros, para determinar si esas suposiciones se basan en un razonamiento sensato y en la evidencia.

**Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes identifican correctamente sus propias suposiciones, así como las de los demás.
2. Los estudiantes hacen suposiciones que son razonables y justificables, dadas la situación y la evidencia.

3. Los estudiantes hacen suposiciones que son consistentes entre ellas.
4. Los estudiantes están conscientes de la tendencia natural de los humanos en emplear estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en su razonamiento; con regularidad identifican sus propios estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones; demuestran habilidad al identificar con precisión los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el pensamiento de los demás.
5. Los estudiantes correctamente enuncian las suposiciones que yacen bajo las inferencias que ellos u otros hacen y posteriormente evalúan la justificación de dichas suposiciones.
6. Los estudiantes demuestran comprensión del hecho que las suposiciones funcionan principalmente a los niveles de pensamiento inconsciente o subconsciente.
7. Los estudiantes demuestran reconocer que la mente, de manera natural (egocéntrica) busca esconder en ella misma las suposiciones injustificadas para poder mantener su sistema de creencias o buscar fines egoístas.
8. Los estudiantes buscan, en su pensamiento, las suposiciones injustificadas que se generan y mantienen a través de las tendencias egocéntricas innatas (escondidas al nivel inconsciente del pensamiento).
9. Los estudiantes atinadamente identifican las suposiciones en las materias, disciplinas y textos.
10. Los estudiantes identifican las suposiciones incluídas en los conceptos que usan y en las teorías que estudian.

## **Estándar Seis: Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas.**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

El pensamiento solo puede ser tan claro, relevante, realista y profundo como aquellos conceptos que lo forman.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de los conceptos e ideas que forman su razonamiento y el razonamiento de otros; comprenden el rol poderoso de los conceptos en el pensamiento humano; que es a través de conceptos que las personas definen y dan forma a sus experiencias. Ellos comprenden que los humanos emplean conceptos distorsionados, conceptos que invalidan las definiciones y comprensiones fundamentales acordadas. Reconocen que la gente frecuentemente distorsiona los conceptos para mantener un punto de vista en particular, una posición o para controlar o manipular el pensamiento de los demás. Con regularidad y rutinariamente evalúan los conceptos que usan, asegurando

que están utilizando los conceptos justificadamente. De manera análoga, con regularidad y rutinariamente evalúan los conceptos empleados por los demás.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes son capaces de enunciar, desarrollar y ejemplificar lo que es un concepto.
2. Los estudiantes demuestran comprensión de las diferencias siguientes: teorías, principios, definiciones, leyes y axiomas (pueden correctamente enunciar, desarrollar y ejemplificar cada una).
3. Los estudiantes identifican los conceptos e ideas clave que usan y que otros usan.
4. Los estudiantes son capaces de explicar con precisión, las implicaciones de las palabras clave y de las frases que utilizan.
5. Los estudiantes distinguen el uso no-estándar de palabras, de su uso estándar.
6. Los estudiantes están conscientes de conceptos e ideas irrelevantes y usan los conceptos y las ideas de manera relevante a sus funciones.
7. Los estudiantes piensan con detenimiento acerca de los conceptos que usan.
8. Los estudiantes analizan conceptos y llevan a cabo distinciones entre conceptos relacionados, pero distintos.
9. Los estudiantes emplean el lenguaje con cuidado y precisión, mientras que mantienen a los demás bajo los mismos estándares.
10. Los estudiantes demuestran estar conscientes de la tendencia natural de la mente para distorsionar los conceptos con el fin de mantener un punto de vista en particular, o un conjunto de creencias; muestran una tendencia a identificar cuándo los conceptos están siendo mal utilizados.

### **Estándar Siete: Implicaciones y Consecuencias**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias.

#### **Principio de Pensamiento Crítico**

Para razonar bien en un asunto en particular, se debe pensar con detenimiento en las implicaciones que siguen a partir de dicho razonamiento; se debe pensar con detenimiento en las consecuencias que probablemente siguen de las decisiones que se toman; existen implicaciones del propio pensamiento y comportamiento aunque no se vean.

#### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de las implicaciones de su pensamiento y de las consecuencias de su comportamiento; piensan con detenimiento en las probables implicaciones de su comportamiento antes de actuar. Están especialmente conscientes de las implicaciones importantes. Debido a que piensan con detenimiento en las implicaciones de su comportamiento antes de actuar, su comportamiento tiende a llevarlos a consecuencias positivas o deseables. Los estudiantes que piensan críticamente también piensan con detenimiento en las implicaciones del

pensamiento y comportamiento de los demás cuando sea pertinente. No solo son capaces de deducir las implicaciones del pensamiento y comportamiento, sino además, de deducir las implicaciones de las implicaciones. En otras palabras, ellos piensan del siguiente modo: "Si decidimos hacer esto, las siguientes implicaciones son probables..., y si esta o aquella otra consecuencia ocurre, las implicaciones (de esa consecuencia) son las siguientes..."

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes distinguen claramente y correctamente, la diferencia (y el traslape) entre una implicación y una consecuencia.
2. Los estudiantes identifican las implicaciones y consecuencias más importantes de su razonamiento y comportamiento.
3. Los estudiantes distinguen las implicaciones y consecuencias claramente definidas de aquellas vagamente expresadas.
4. Los estudiantes consideran las implicaciones tanto negativas como positivas (de su propio pensamiento o comportamiento, o del pensamiento o comportamiento de los demás).
5. Los estudiantes distinguen las implicaciones probables de las improbables (y por tanto poco probables).
6. Los estudiantes identifican las implicaciones del uso del lenguaje en su contexto y reconocen la relación entre el lenguaje utilizado y los conceptos que se forman en una situación).
7. Los estudiantes piensan con detenimiento en las implicaciones al razonar detalladamente en los asuntos y problemas dentro de las materias y de las disciplinas.

### **Estándar Ocho: Puntos de Vista y Marcos de Referencia**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista.

#### **Principio de Pensamiento Crítico**

Para razonar justificadamente en un asunto, se deben identificar los puntos de vista pertinentes al asunto y darles cabida empáticamente.

#### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de los puntos de vista pertinentes al asunto que están considerando. Al tratar con un asunto donde más de un punto de vista es pertinente al asunto, dan cabida de buena fé, a los diferentes puntos de vista (con una mentalidad que puede ser modificada al ser enfrentada con un razonamiento mejor que aquel con el que iniciaron). Los estudiantes que piensan críticamente se dan cuenta que algunos asuntos no solo son complejos sino de amplio alcance, y que estos asuntos frecuentemente son difíciles, si no es que imposibles de solucionar en definitiva. Los pensadores críticos tienen una visión global que es de perspectiva amplia, que busca el modo

más flexible y sin prejuicios, de ver una situación, y que evita una mentalidad sociocéntrica estrecha, un nacionalismo y una predisposición cultural.

Los pensadores críticos están verdaderamente conscientes de no haber elegido el punto de vista que han desarrollado; reconocen que existen diversas fuentes potenciales para un punto de vista particular: tiempo, cultura, religión, género, disciplina, profesión, compañeros, interés económico, estado emocional, rol social, o edad, —solo por nombrar a algunos. Por ejemplo, podemos ver al mundo desde

- un punto en el tiempo (Siglos 16, 17, 18, 19)
- una cultura (occidental, oriental, sudamericana, japonesa, turca, francesa)
- una religión (budista, cristiana, musulmana, judía)
- un género (masculino, femenino, homosexual, heterosexual)
- una profesión (abogado, profesor, ...)
- una disciplina (biológica, geológica, astronómica, histórica, sociológica, filosófica, antropológica, literaria, artística, musical, danza, poética, médica, enfermería, deporte)
- un grupo de compañeros
- un interés económico
- un estado emocional
- un grupo por edades

Los estudiantes que piensan críticamente están conscientes del hecho que el punto de vista de cualquier persona a un cierto tiempo, refleja alguna combinación de estas dimensiones.

### Los resultados incluyen

1. Los estudiantes correctamente definen el significado de "punto de vista". Correctamente enuncian, discuten y ejemplifican su significado.
2. Los estudiantes demuestran estar conscientes del hecho que la gente razonable puede variar significativamente en sus puntos de vista, especialmente en aquellos que son controversiales.
3. Los estudiantes dan cabida empáticamente a puntos de vista con los que no están de acuerdo y correctamente presentan esos puntos de vista. Procuran un "terreno común" siempre que sea posible.
4. Los estudiantes están conscientes que existe algo de verdad en los otros puntos de vista que no son los propios, y que el valor del punto de vista es independiente de su popularidad.
5. Los estudiantes buscan expandir su conocimiento profundo estudiando puntos de vista que difieren de los propios—y que difieren del punto de vista dominante en su cultura—con el sentido de que existe un valor y una verdad en los puntos de vista de otras culturas y de otras personas.
6. Los estudiantes piensan críticamente acerca de su propio punto de vista y evitan la noción de que su punto de vista es en su totalidad verdadero, correcto o enriquecedor.

## Estándar Nueve: Evaluando el Pensamiento

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento posee fortalezas y debilidades intelectuales potenciales.

### Principio de Pensamiento Crítico

Para razonar bien, es importante monitorear tu pensamiento para asegurar que cumple con los criterios intelectuales básicos a saber: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.

### Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente, regularmente buscan determinar las fortalezas y debilidades de su pensamiento y del pensamiento de los demás; poseen una profunda comprensión de los estándares intelectuales y de cómo estos estándares difieren de sus opuestos (claridad vs. vaguedad, exactitud vs. inexactitud, precisión vs. imprecisión, relevancia vs. irrelevancia, profundidad vs. superficialidad, amplitud vs. estrechez, válido vs. lógica inválida, importancia vs. trivialidad, justicia vs. injusticia). Comprenden la importancia de evaluar el pensamiento utilizando estos estándares y saben cuándo un estándar en particular deberá ser utilizado para evaluar el pensamiento en su contexto. Reconocen que se requiere una práctica diaria en el uso de estos estándares, que los humanos de una manera natural, no piensan con claridad, precisión, profundidad o amplitud, ni con lógica, importancia, exactitud ni precisión. Entienden claramente que la mente no es justa de modo natural, de manera que hacen un esfuerzo coordinado para considerar, de buena fé, todos los puntos de vista relevantes conforme razonan sobre preguntas y sobre asuntos.

### Los resultados incluyen

1. Los estudiantes demuestran una comprensión inicial de los estándares intelectuales al claramente enunciar, desarrollar y ejemplificar cada estándar.
2. Los estudiantes aclaran sus pensamientos adecuadamente enunciadolos, desarrollándolos, ejemplificándolos e ilustrándolos en múltiples contextos.
3. Los estudiantes verifican la exactitud de su pensamiento mediante la verificación de la información bajo la cual se basa su pensamiento y posteriormente evalúan la validez de esa información.
4. Los estudiantes son precisos al dar los detalles necesarios.
5. Los estudiantes verifican la relevancia de sus pensamientos, al asegurarse que todas las consideraciones que emplean en su pensamiento apoyan al asunto en cuestión; verifican, además el no haber pasado por alto, o por alguna otra razón no haber considerado información pertinente.
6. Los estudiantes verifican la profundidad de su pensamiento, asegurándose que están manejando adecuadamente las complejidades del asunto en cuestión.
7. Los estudiantes verifican la amplitud de su pensamiento al asegurarse que están considerando una gran variedad de puntos de vista.

8. Los estudiantes verifican la importancia de sus pensamientos asegurándose que tratan con todos los asuntos importantes involucrados en el asunto en cuestión.
9. Los estudiantes verifican la lógica de sus pensamientos asegurándose de no contradecirse a sí mismos (o a la evidencia disponible) y de estar llevando a cabo inferencias justificadas al razonar sobre algún asunto.
10. Los estudiantes verifican la justicia de su pensamiento asegurándose que expresan todos los puntos de vista pertinentes que inciden en el asunto de la manera más intuitiva. Los estudiantes minimizan el favoritismo hacia sus propios puntos de vista cuando se enfrentan con múltiples y razonables puntos de vista en conflicto.
11. Los estudiantes no solo evalúan con regularidad su propio pensamiento utilizando los estándares intelectuales (como se detallaron anteriormente), sino que hacen lo mismo al evaluar el de los demás.
12. Los estudiantes utilizan los estándares intelectuales pertinentes al evaluar el razonamiento en las materias, disciplinas y profesiones.

## **Estándar Diez: Justicia de Pensamiento**

Los estudiantes que piensan críticamente se esfuerzan en tener un pensamiento justo.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

La justicia de pensamiento requiere que todos los puntos de vista sean tratados por igual, sin tomar en cuenta nuestros propios sentimientos o intereses personales, o los sentimientos o intereses personales de nuestros amigos, comunidad, nación o especie. Implica apego a los estándares intelectuales sin tomar en cuenta nuestro provecho personal o el provecho de nuestro grupo.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente procuran tratar todos los puntos de vista con equidad, sin tomar en cuenta los propios sentimientos o intereses egoístas, o los sentimientos o intereses egoístas de los propios amigos, comunidad o nación. Los pensadores críticos se apegan a los estándares intelectuales (tales como veracidad y lógica sensata) que no están influenciados por el provecho personal o por el provecho personal del grupo.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes demuestran la comprensión de la justicia de pensamiento al enunciar, desarrollar y ejemplificar el concepto de justicia de pensamiento.
2. Los estudiantes evitan usar sus habilidades para tomar ventaja sobre los demás, aprovecharse de ellos o hacer que se vean mal.

---

8 Para una profunda comprensión de los rasgos intelectuales, que son el centro de los estándares 10-18, véase: El Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar Cargo de Tu Aprendizaje y de Tu Vida por Richard Paul y Linda Elder, 2001, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, capítulo 1.

3. Los estudiantes no favorecen los puntos de vista de quienes los apoyan, sino que consideran por igual los puntos de vista de quienes están de acuerdo con ellos y de quienes se oponen (empleando la calidad del razonamiento al determinar qué aceptar o qué rechazar).
4. Los estudiantes cuestionan sus propios propósitos, evidencia, conclusiones, suposiciones, conceptos, y punto de vista con el mismo vigor con el que cuestionan aquellos de los demás.
5. Los estudiantes se esfuerzan en tratar cada punto de vista pertinente a la situación de una manera imparcial y sin prejuicios.
6. Los estudiantes trabajan activamente para disminuir la egocéntrica fuerza poderosa de la mente, que por naturaleza busca favorecer el punto de vista personal, y el punto de vista del propio grupo mientras que distorsiona y tergiversa los puntos de vista con los que no está de acuerdo.
7. Los estudiantes demuestran una comprensión hacia la importancia de la justicia del pensamiento al pensar dentro de las disciplinas y profesiones específicas.

## **Estándar Once: Humildad Intelectual**

Los estudiantes que piensan críticamente se esfuerzan con regularidad en distinguir lo que saben de lo que no saben.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

La mente no está predispuesta hacia la humildad intelectual; más bien, su estado natural en cualquier momento, es creer que posee la verdad, de pensar que sabe más de lo que en realidad sabe. La mente humana es por naturaleza autovalidante, autoprotectora. No busca descubrir de modo natural sus malos entendidos, distorsiones e ignorancia.

Para desarrollar la humildad intelectual, uno debe aprender a distinguir activamente lo que uno sabe de aquello que uno no sabe.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

La humildad intelectual es el desarrollo del conocimiento de la ignorancia personal. Implica una concientización de los límites del conocimiento personal, incluyendo una sensibilidad a las circunstancias en las que el innato egocentrismo personal probablemente funcione autoaparentemente, permitiendo estar consciente de nuestras tendencias, prejuicios, de las limitaciones de los propios puntos de vista y de la medida de la falta de conocimiento. La humildad intelectual depende de reconocer que uno no debe asegurar más de lo que realmente sabe. No implica la carencia de una personalidad fuerte ni el ser sumiso, sino que implica la carencia de pretensión intelectual, jactancia o presunción combinada con un profundo conocimiento de las bases lógicas o de la carencia de bases en las creencias personales.

## Los resultados incluyen

1. Los estudiantes demuestran una comprensión de la humildad intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar el concepto de varias maneras.
2. Los estudiantes descubren sus propias creencias falsas, ideas equivocadas, prejuicios, ilusiones y mitos.
3. Los estudiantes suspenden los juicios acerca de los asuntos que desconocen.
4. Los estudiantes correctamente distinguen lo que comprenden de una asignatura de lo que no comprenden.
5. Los estudiantes expresan con precisión la medida de su ignorancia.
6. Los estudiantes evitan declarar que saben lo que no tiene razón defendible de declarar.
7. Los estudiantes admiten sus errores y modifican sus puntos de vista (al enfrentarse con buenas razones para hacerlo).
8. Los estudiantes demuestran una comprensión del hecho de que han sido socialmente condicionados a un sistema de creencias y a una visión global de su cultura y de su nación (y naturalmente ven a su cultura y a su nación como “correctas” en sus puntos de vista. Los estudiantes procuran activamente y estudian cuidadosamente los puntos de vista de otras culturas para obtener un nuevo y profundo conocimiento.
9. Los estudiantes demuestran una comprensión de la importancia de la humildad intelectual al pensar dentro de alguna disciplina y profesión.

## Estándar Doce: **Intelectual:**

Los estudiantes que piensan críticamente están dispuestos a desafiar las creencias populares.

### Principio de Pensamiento Crítico

La mente de modo natural no desarrolla el **intelectual**—la voluntad para examinar las creencias que aprecian y, no es naturalmente confortable defender creencias que aunque razonables, son impopulares; en cambio, sus inclinaciones intrínsecas son proteger sus creencias y conformarse con los estándares del grupo. La mente evita y hasta teme descubrir sus creencias falsas; y es, por naturaleza temerosa de ser ridiculizada o su exclusión de un grupo social.

### Indicadores de desempeño y disposiciones

El **intelectual** es el conocimiento de la necesidad de enfrentar y de abordar con justicia las ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales uno tiene fuertes emociones negativas y hacia los que no ha seriamente considerado. El **intelectual** también implica la voluntad para enfrentar la desaprobación del grupo al expresar una idea que no sea popular o desafiar una que sí lo sea. Los humanos son de muchas maneras, conformistas naturales; viven en grupos sociales y sin reflexionar aceptan las creencias dominantes de

los grupos que ejercen control sobre ellos. El [ ] intelectual está conectado a reconocer que las ideas consideradas peligrosas o absurdas dentro de una sociedad, son algunas veces racionalmente justificadas (en su totalidad o en parte). Las conclusiones y las creencias inculcadas en las personas a veces son falsas o engañosas. Debido a que es natural buscar la aprobación del grupo, se requiere del [ ] cuando se retira la aprobación debido a alguna inconformidad.

### Los resultados incluyen

1. Los estudiantes demuestran una comprensión del [ ] intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado.
2. Los estudiantes examinan críticamente todas y cada una de sus creencias, especialmente aquellas que aprecian.
3. Los estudiantes evalúan justamente las ideas y creencias tanto populares como impopulares y determinan si son razonables o no, sin tomar en cuenta su popularidad.
4. Los estudiantes demuestran una comprensión del hecho que los grupos sociales penalizan las inconformidades.
5. Los estudiantes expresan puntos de vista en desacuerdo razonable, por lo que muestran no temer el rechazo de los demás.
6. Los estudiantes cuestionan las creencias populares (cuando esas creencias no parecen estar razonablemente justificadas).
7. Los estudiantes defienden las creencias que no sean populares (cuando esas creencias parezcan razonablemente justificadas).
8. Los estudiantes demuestran comprensión de la importancia del valor intelectual al pensar hacia el interior de las disciplinas y profesiones específicas.

### Estándar Trece: Empatía Intelectual

Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan la capacidad para dar entrada empáticamente a puntos de vista que difieren de los propios y expresan aquellos puntos de vista de una manera inteligente e introspectiva.

### Principio de Pensamiento Crítico

La empatía intelectual es el conocimiento de la necesidad de colocarse figuradamente en el lugar de los demás, para genuinamente comprenderlos. La mente no desarrolla de manera natural, la empatía intelectual. Más bien está predispuesta hacia su opuesto— pensando dentro de su limitado punto de vista; la empatía intelectual requiere de practicar pensar dentro del punto de vista de los demás, especialmente de aquellos con los que no estamos de acuerdo.

## Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente regularmente demuestran empatía intelectual. Rutinariamente reconstruyen (correctamente) los puntos de vista y el razonamiento de otros. Rutinariamente razonan a partir de premisas, suposiciones e ideas diferentes que las propias. Están predispuestos a recordar ocasiones en el pasado en las cuales estaban equivocados a partir de la intensa convicción de estar en lo correcto (y por tanto, se guían por el hecho que pudieran no tener la razón en la situación que se presenta).

Estos estudiantes continúan creciendo y desarrollándose, modificando su pensamiento al considerar seriamente puntos de vista muy diversos, a través del tiempo.

## Los resultados incluyen

1. Los estudiantes demuestran una comprensión de la empatía intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado de numerosas maneras.
2. Los estudiantes frecuentemente dicen: "Pudiera estar equivocado. Frecuentemente he estado equivocado en el pasado," o frases en ese sentido.
3. Los estudiantes se colocan figuradamente en el lugar de los demás (esforzándose para expresar con precisión los puntos de vista de los demás).
4. Los estudiantes regularmente representan la defensa de las creencias que no son las propias (de una manera inteligente e informativa)
5. Los estudiantes demuestran comprender la importancia de la empatía intelectual al pensar hacia el interior de ciertas disciplinas y profesiones.

## Estándar Catorce: Integridad Intelectual

Los estudiantes se sujetan a sí mismos bajo los mismos estándares que esperan que los demás mantengan.

### Principio de Pensamiento Crítico

La integridad intelectual se manifiesta en el compromiso de sujetarse a sí mismo bajo los mismos estándares de evidencias y pruebas que uno espera que los demás mantengan (especialmente sus antagonistas). Los humanos por naturaleza carecen de integridad intelectual. En cambio, tienden a sujetar a los demás a estándares más altos que los estándares que se imponen a sí mismos.

## Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente obtienen un conocimiento interior de sí mismos al identificar sus propias y más básicas inconsistencias de pensamiento, palabra y obra. Pueden identificar y admitir con honestidad, las discrepancias e inconsistencias en sus propios pensamientos y acciones; reconocen que la mente está propensa naturalmente a sujetar a los demás a estándares más altos que a los estándares que ella se impone a sí misma. Estos estudiantes, por tanto, están en la búsqueda de la hipocresía intelectual de sus propios pensamientos y acciones. Mantienen un fuerte deseo de vivir con integridad y continuamente procuran hacerlo.

## Los resultados incluyen

1. Los estudiantes demuestran comprender la integridad intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado de numerosas maneras.
2. Los estudiantes expresan estándares apropiados de evidencias y pruebas—tanto para su propio pensamiento como para el pensamiento de los demás.
3. Los estudiantes identifican las inconsistencias y contradicciones en su pensamiento (y no se esconden de ellas).
4. Los estudiantes identifican las inconsistencias entre lo que dicen creer y lo que su comportamiento implica (que ellos creen).
5. Los estudiantes identifican y correctamente evalúan las inconsistencias nacionales y sociales así como las contradicciones.
6. Los estudiantes demuestran comprender el rol de la integridad intelectual al pensar dentro de disciplinas específicas y profesiones.

## Estándar Quince: Perseverancia Intelectual

Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a trabajar durante las complejidades y frustraciones sin rendirse.

### Principio de Pensamiento Crítico

La perseverancia intelectual es la disposición de abrirse camino durante las complejidades intelectuales a pesar de las frustraciones inherentes en la tarea intelectual. Los pensadores críticos reconocen que la perseverancia intelectual no es natural para la mente y que para desarrollarla deben estar dispuestos a trabajar durante las confusiones, dificultades y frustraciones al tratar con problemas y asuntos.

### Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan una fortaleza intelectual y una autoconfianza al trabajar arduamente hacia la solución (o finalización) de un problema (o tarea) complejo y desafiante.

Reconocen que existen algunos problemas intelectuales que son complejos y que no pueden resolverse fácilmente; ellos se rehúsan a darse por vencido cuando se enfrentan con complejidades intelectuales o frustraciones; tienen un sentido realista de la necesidad de luchar contra la confusión y con las preguntas que no han sido resueltas durante un tiempo largo para alcanzar el entendimiento o algún conocimiento.

### Los resultados incluyen:

1. Los estudiantes demuestran comprensión de la perseverancia intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar lo que significa de diversas maneras.
2. Los estudiantes no se dan por vencido cuando se enfrentan con una tarea intelectualmente desafiante o compleja.

3. Los estudiantes dividen los problemas y tareas complejos en sub-problemas y tareas, y razonan con detenimiento en esos subproblemas y tareas antes de intentar responder el problema complejo (divide y vencerás).
4. Los estudiantes destinan una cantidad razonable de tiempo a encontrar una solución de un problema complejo.
5. Los estudiantes muestran paciencia al resolver complejos problemas y tareas.

## **Estándar Dieciséis: Confianza en la Razón**

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que el buen razonamiento es la clave para vivir una vida racional y para crear un mundo más justo.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

La confianza en la razón se basa en creer que a largo plazo, los más altos intereses personales y aquellos de la humanidad en general, se cumplen mejor al dar libre jugada a la razón cuando se anima a la gente a que llegue a sus propias conclusiones, desarrollando, tanto cuanto sea posible, las facultades racionales de todos los que viven en una sociedad. Los pensadores críticos reconocen que la mente no utiliza de manera natural los estándares intelectuales para determinar lo que hay que creer y lo que hay que rechazar. Más bien su tendencia es aceptar o rechazar ideas basada en estándares egocéntricos o sociocéntricos, —estándares que arbitrariamente privilegian los puntos de vista de una persona o grupo ("es verdad porque lo creo", o "es verdad porque lo creemos"). Para desarrollar confianza en el razonamiento, la gente debe comprender las tendencias irracionales de la mente humana y trabajar activamente para minimizarlas.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan confianza en la razón al usar su razón para encontrar exitosamente soluciones a problemas y a tareas—tanto problemas académicos como problemas no académicos. Demuestran comprensión al hecho que con un estímulo y cultivo apropiados, la gente puede aprender a pensar por sí mismos, formar puntos de vista con profundo conocimiento, llegar a conclusiones razonables; pensar con claridad, correctamente, pertinentemente y lógicamente; persuadirse mutuamente apelando al buen razonamiento y a la evidencia sólida, y convertirse en personas razonables a pesar de los obstáculos bien asentados en la naturaleza humana y en la vida social. Regularmente se esfuerzan en seguir ala razón y a la evidencia. Pueden ser "inducidos" por medio de la razón de formas apropiadas. La simple idea de tener la facultad de la razón es una pieza central de sus vidas (tanto ser razonables ellos mismos como mantener a los demás en el estándar de la razón). En resumen, emplean el buen razonamiento como el criterio fundamental para aceptar o rechazar cualquier creencia o posición.

## Los Resultados Incluyen:

1. Los estudiantes demuestran comprensión por la confianza en el razonamiento enunciando, desarrollando y ejemplificando lo que significa en numerosas maneras.
2. Los estudiantes demuestran valor hacia la evidencia al razonar durante un tema.
3. Los estudiantes distinguen el buen razonamiento del razonamiento pobre o débil.
4. Los estudiantes muestran valor hacia la claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica y justicia de pensamiento.
5. Los estudiantes identifican y valoran la sensatez de pensamiento y de acción.
6. Los estudiantes utilizan el buen razonamiento como el criterio fundamental por el cual juzgar si aceptar o rechazar cualquier creencia o explicación.
7. Los estudiantes no son guiados por emociones irracionales al razonar durante los problemas y los asuntos. En otras palabras, no permiten que sus emociones (irracionales) sobrepasen a la razón.
8. A los estudiantes los "mueve" la razón. Consideran toda la información pertinente a un asunto con buena fé, para cambiar su manera de pensar cuando la evidencia lo requiera; por eso, ellos de manera irracional no mantienen creencias que no se basan en un razonamiento sensato y en la evidencia.
9. Los estudiantes entienden la importancia de la confianza en el razonamiento al referirse a asuntos dentro de las materias y disciplinas.

## Estándar Diecisiete: Autonomía Intelectual

Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a tomar la responsabilidad por sus propias formas de pensar, creencias y valores.

### Principio de Pensamiento Crítico

La autonomía intelectual es la característica que uno adquiere conforme aprende a tomar responsabilidad por la autoría del pensamiento propio y de su propia vida. Es lo opuesto a ser dependiente de otros para la dirección y el control de las decisiones de la vida personal. Los pensadores críticos reconocen que la autonomía intelectual es una extraña cualidad en la vida de los humanos, en la cual la mayoría de la gente, en lugar de pensar por sí misma, se conforman con las creencias y comportamientos grupales.

### Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente, determinan por sí mismos qué creer y qué rechazar. Al reconocer que la mayoría de las creencias que mantienen no han sido analizadas y evaluadas en cuanto a su calidad, continuamente buscan identificar sus creencias y después evaluarlas empleando estándares aplicables. Durante las situaciones, asuntos y problemas, piensan por sí mismos y no tienen miedo al rechazo por parte de ningún grupo (incluyendo su

familia, su religión o su país). Para determinar lo que van a creer, examinan la información por sí mismos y rechazan a las autoridades no razonables mientras que reconocen las contribuciones de las autoridades sensatas. No solo piensan por sí mismos sino que lo hacen empleando estándares intelectuales.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes demuestran comprensión de la autonomía intelectual al enunciar, desarrollar y ejemplificar su significado de numerosas maneras.
2. Los estudiantes evitan aceptar pasivamente o sin razonar las creencias de otros.
3. Los estudiantes pensando con sensatez, forman principios de pensamiento y de acción.
4. Los estudiantes evalúan con lógica y precisión las tradiciones y prácticas que los demás indiscutiblemente aceptan.
5. Los estudiantes incorporan el conocimiento y la introspección hacia su pensamiento, independientemente de la situación social de la fuente (de ese conocimiento o introspección).
6. Los estudiantes responden positivamente a las sugerencias razonables de los demás.
7. Los estudiantes monitorean su pensamiento y corrigen sus propios errores.
8. Los estudiantes forman valores para sí mismos, y eligen los valores basados en su valor intrínseco.
9. Los estudiantes llegan a conclusiones independientes y bien razonadas.
10. Los estudiantes están dispuestos a disentir de la opinión de la mayoría cuando la evidencia lo requiera.

### **Estándar Dieciocho: Una perspectiva del Pensamiento Egocéntrico<sup>9</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente trabajan para superar su innata egocentricidad.

#### **Principio de Pensamiento Crítico**

La mente humana es por naturaleza, egocéntrica. La mente por naturaleza, no posee ni desarrolla tendencias racionales. Su modo natural de pensamiento se centra en sus tendencias egocéntricas, centradas en sí mismo. Existen dos funciones primarias del egocentrismo: La primera es observar al mundo en términos del beneficio propio, para buscar gratificación constantemente, para procurar los deseos egoístas aún a expensas de los derechos y necesidades de los demás. La segunda es el deseo de mantener sus creencias. Esta es la base de la rigidez de pensamiento.

La egocentricidad funciona a nivel de pensamiento inconsciente o subconsciente. Por tanto, aunque los humanos son naturalmente y principalmente egocéntricos, rara vez tienen una percepción de su egocentricidad. La mente egocéntrica experimenta sus ideas como

---

<sup>9</sup> Para entender mejor el concepto de pensamiento egocéntrico o irracional, ver La Miniguía de la Mente Humana por Linda Elder y Richard Paul, 2002, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

si fuesen razonables y racionales (sin importar qué tan autobenéficas o cerradas sean esas ideas).

Los humanos se desarrollan como personas racionales solo hasta donde tomen el control explícito de su egocentricidad y así la minimicen.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente buscan activamente (y se ocupan de) las tendencias egocéntricas en su pensamiento. Reconocen el poder y el daño potencial del pensamiento egocéntrico en sí mismos y en los demás. Debido a que lo comprenden, son sensibles a reconocer cuando ellos mismos u otros, pudieran estar funcionando a nivel egocéntrico. Reconocen que las tendencias egocéntricas son típicamente subconscientes o inconscientes. Trabajan para descubrir creencias irracionales o injustificables oscurecidas en la mente. Estudian su egocentricidad en acción intentando obtener un mejor entendimiento de su engaño para poder tener el control sobre él. Están alertas procurando revelar la egocentricidad cuando se encuentra en operación.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes demuestran comprensión del concepto de egocentricidad, con sus diversas complejidades. Son capaces de enunciar, desarrollar y ejemplificar el concepto.
2. Los estudiantes demuestran comprensión del concepto de racionalidad y pueden describir a detalle cómo difiere de la egocentricidad.
3. Los estudiantes manifiestan reconocer que el pensamiento egocéntrico necesita ser "corregido" por un pensamiento más razonable (que respete los derechos y las necesidades de los demás).
4. Los estudiantes rutinariamente identifican la tendencia de su naturaleza humana a enfocarse en sus propias necesidades y deseos a expensas de las de los demás.
5. Los estudiantes identifican las emociones egocéntricas que afectan a su pensamiento (emociones tales como estar a la defensiva, inseguridad, ira o arrogancia). Son capaces de comprender cuándo las emociones egocéntricas de los demás están afectando su pensamiento.
6. Los estudiantes correctamente identifican pensamientos egocéntricos en los demás.
7. Los estudiantes se comunican de una manera racional en lugar de egocéntrica.
8. Los estudiantes responden constructivamente a la gente que se encuentra atrapada en una mentalidad egocéntrica.

## **Estándar Diecinueve: Una perspectiva del Pensamiento Sociocéntrico**

Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a superar sus tendencias sociocéntricas.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

El pensamiento sociocéntrico es una extensión directa del pensamiento egocéntrico que resulta fundamentalmente de dos tendencias principales del pensamiento egocéntrico:

1. Procurar obtener lo que él (o su grupo) desea sin considerar los derechos y necesidades de los demás; y
2. Racionalizar las creencias y comportamiento del grupo (sin tomar en cuenta si esas creencias y comportamiento son irracionales).

Los pensadores críticos reconocen que es natural que los humanos piensen socio-céntricamente, que sean animales de “manada”, ampliamente influenciados por los grupos y funcionando dentro de éstos y, debido a que la mayoría de las personas son ampliamente egocéntricas o centradas en sí mismos, terminan formando grupos que están altamente centrados en sí mismos. Debido al egocentrismo y al sociocentrismo, la mayoría de la gente supone la veracidad de sus propias creencias y las de sus grupos.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente no siguen insensatamente a las multitudes; reconocen las dificultades inherentes en superar la propia naturaleza sociocéntrica. Reconocen el poder y el peligro potencial del pensamiento sociocéntrico. Rutinariamente examinan las creencias y prácticas propugnadas por los grupos a los que pertenecen y entre los que se encuentran. Debido a que reconocen el poder del pensamiento sociocéntrico, no se permiten a sí mismos ser arrastrados hacia el pensamiento grupal. Ellos examinan activamente las creencias que acriticamente han aceptado a lo largo de sus vidas.

Reconocen que los humanos se inclinan a ser acriticamente nacionalistas y etnocéntricos. Activamente resisten esta tendencia, observándose a sí mismos no solo como ciudadanos de un país en particular, sino además, como ciudadanos del mundo; están por tanto preocupados con llevar más allá la igualdad de los derechos humanos a todas las personas del mundo; similarmente no privilegian a ningún grupo sino que procuran el bien común, aún cuando esto signifique que los grupos a los que pertenecen tengan que hacer sacrificios.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes explican correctamente, detallan y ejemplifican de múltiples maneras el concepto de sociocentricidad y el rol tan poderoso que juega en la vida de los humanos.
2. Los estudiantes críticamente examinan los grupos a los que pertenecen (así como a cualquier otro grupo que estudian). Son capaces de explicar correctamente, detallar y ejemplificar las reglas sociales, tabúes y convenciones dentro de cada grupo (esto incluiría, mas no estaría limitado a la familia, grupo de compañeros, clubes, grupos religiosos, países y especies).
3. Los estudiantes pueden dar múltiples ejemplos tomados de la historia, de las consecuencias negativas que han resultado del pensamiento sociocéntrico (y llevar hasta el final las implicaciones del pensamiento sociocéntrico en los grupos humanos existentes).
4. Los estudiantes están dispuestos a pública y abiertamente disentir del punto de vista principal siempre que la razón y la evidencia lo requiera.

5. Los estudiantes eligen no asociarse con grupos sociales irracionales o disfuncionales prefiriendo, en caso necesario permanecer solos.

## **Estándar Veinte: Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender<sup>10</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente son autónomos, automonitores y aprendices.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Uno no puede ser un buen aprendiz y un mal pensador.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente usan las habilidades intelectuales para pensar al estudiar sus materias y disciplinas. No dependen pasivamente de los demás para que les "enseñen"; más bien están comprometidos a desarrollar sus propias capacidades de razonamiento para que puedan aprender en cualquier dominio de pensamiento, en cualquier materia o disciplina, en cualquier profesión. No son receptores pasivos de la información sino participantes activos en el proceso de aprendizaje. En lugar de ver la información y las ideas como fragmentos que se traen a la mente solo el tiempo suficiente para pasar el examen, reconocen que toda disciplina es un sistema de ideas que debe ser integrado uno con el otro y con ideas de otras disciplinas. Reconocen que cuando aprenden ideas centrales de manera profunda, mantienen esas ideas durante toda su vida y pueden emplearlas posteriormente cuando las necesiten.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes identifican correctamente los conceptos centrales dentro de las materias. Pueden enunciar el significado de esos conceptos, así como desarrollar, ejemplificar, e interrelacionarlos.
2. Los estudiantes analizan correctamente cualquier materia que están estudiando (es decir, para determinar su propósito, sus preguntas clave, la información que se usa para razonar dentro de ésta, sus conclusiones importantes, las suposiciones sobre las que se basa, las implicaciones de estudiar la materia, los puntos de vista que genera y sus implicaciones importantes).
3. Los estudiantes abordan el contenido a través del pensamiento en cada materia o disciplina (es decir, abordan la historia a través del pensamiento histórico, matemáticas a través del pensamiento matemático...).
4. Los estudiantes rutinariamente hacen preguntas importantes acerca de lo que están estudiando.
5. Los estudiantes demuestran la distinción entre la memorización y el genuino entendimiento. Saben cuándo están llevando a cabo una y cuándo la otra y luchan por evitar la memorización.

---

<sup>10</sup> Para una comprensión más profunda acerca de las habilidades descritas en esta competencia, véase Una Miniguía Para el Estudiante en Cómo Estudiar y Aprender una Disciplina por Richard Paul y Linda Elder, 2001, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

6. Los estudiantes demuestran comprensión de lo que se espera de ellos durante la clase.
7. Los estudiantes se evalúan a sí mismos con regularidad mientras están aprendiendo para determinar la extensión de su comprensión.
8. Los estudiantes utilizan la lectura y la escritura como herramientas principales, al aprender.
9. Los estudiantes relacionan las materias que estudian con su experiencia y con los problemas importantes en el mundo.

## **Estándar Veintiuno: Habilidades en el Arte de Hacer Preguntas Esenciales<sup>11</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente centran su aprendizaje en las preguntas.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

La cualidad del pensamiento está dado en la cualidad de las preguntas del pensador.

**No es posible ser un buen pensador y un pobre cuestionador.**

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente muestran habilidades al efectuar preguntas esenciales. Usan su entendimiento del pensamiento crítico para dirigir su cuestionamiento—para hacer preguntas que les permitan analizar y evaluar el pensamiento, y comprender lo que leen; hacer preguntas que les permitan escribir con claridad y profundidad; hacer preguntas que los lleven hacia las complejidades de los asuntos y de los problemas.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes identifican a través de preguntas, las estructuras básicas al pensar.
2. Los estudiantes distinguen las preguntas que admiten una respuesta definitiva, de las preguntas que requieren de un juicio razonable.
3. Los estudiantes cuestionan tanto el absolutismo dogmático como el relativismo subjetivo.
4. Los estudiantes cuestionan conceptos—su propio uso de los conceptos, así como el uso de los conceptos por otras personas.
5. Los estudiantes cuestionan los datos, la información y la experiencia.
6. Los estudiantes tienen claridad acerca de las preguntas que formulan.
7. Los estudiantes identifican las preguntas que subyacen a otras preguntas.
8. Los estudiantes hacen preguntas complejas interdisciplinarias.
9. Los estudiantes hacen preguntas que los ayudan a tomar mejores decisiones y a resolver problemas.

---

<sup>11</sup> Para una comprensión más profunda de las habilidades descritas en esta competencia, ver La Miniguía sobre el Arte de Hacer Preguntas Esenciales por Linda Elder y Richard Paul, 2002, Dillon Beach: Fundación para el pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

10. Los estudiantes rutinariamente cuestionan el valor, mérito y el merecimiento.
11. Los estudiantes rutinariamente hacen preguntas que les permiten evaluar el razonamiento.
12. Los estudiantes rutinariamente cuestionan conforme leen.
13. Los estudiantes rutinariamente cuestionan conforme escriben.
14. Los estudiantes demuestran la capacidad para identificar las componentes éticas e implicaciones dentro de las preguntas.
15. Los estudiantes rutinariamente cuestionan la información diseminada a través de los medios masivos—para detectar las tendencias y la propaganda.
16. Los estudiantes rutinariamente cuestionan las bases de las disciplinas académicas.
17. Los estudiantes demuestran la capacidad de hacer preguntas dentro de la disciplina académica que les permite comprender dicha disciplina y pensar dentro de ella.
18. Los estudiantes rutinariamente cuestionan las prácticas y valores sociales y culturales.
19. Los estudiantes rutinariamente cuestionan su propio pensamiento.
20. Los estudiantes rutinariamente cuestionan sus propias creencias.
21. Los estudiantes cuestionan sistemáticamente.
22. Los estudiantes cuestionan Socráticamente.

## **Estándar Veintidós: Habilidades en el Arte de leer con Atención<sup>12</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente leen textos que vale la pena leer y se apropian de las ideas más importantes en los textos.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Para convertirse en personas educadas, los estudiantes deben leer los textos con atención y a través de este proceso, apropiarse de las ideas más importantes en ellos.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones**

Los estudiantes que piensan críticamente rutinariamente leen textos que son importantes y así expanden su visión global. Reconociendo que todo texto tiene un propósito, ellos aclaran el propósito de los textos conforme los leen. Reconociendo que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, crean un diálogo interno con el texto conforme leen—cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes reflexionan conforme leen.

---

<sup>12</sup> Para una comprensión más profunda acerca de las habilidades descritas en esta competencia, ver la Guía del Pensador sobre Cómo Leer un Párrafo y Más: El Arte de Leer con Atención por Richard Paul y Linda Elder, 2003, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

2. Los estudiantes monitorean cómo están leyendo conforme leen—distinguiendo entre lo que comprenden del texto y lo que no comprenden.
3. Los estudiantes resumen correctamente y discuten (con sus propias palabras), los textos, conforme leen.
4. Los estudiantes dan ejemplos a partir de su experiencia, sobre las ideas en los textos.
5. Los estudiantes conectan las ideas centrales en un texto con otras ideas centrales que comprenden.
6. Los estudiantes toman las ideas centrales que obtienen de leer y las aplican a sus vidas.
7. Los estudiantes parafrasean correctamente lo que leen (oración por oración).
8. Los estudiantes explican correcta y lógicamente la tesis de un párrafo:
  - Primeramente los estudiantes enuncian el punto principal del párrafo en una o dos oraciones.
  - Segundo, los estudiantes discuten lo que han parafraseado. En otras palabras,...
  - Tercero, los estudiantes dan ejemplo del significado intentando relacionarlo con situaciones concretas en el mundo real. Por ejemplo,...
  - Cuarto, los estudiantes generan ilustraciones apropiadas: metáforas, analogías, imágenes, o diagramas de la tesis básica para relacionar la tesis a otros significados que ya comprenden.
9. Los estudiantes analizan la lógica de lo que leen (su propósito, su cuestión principal, la información que contiene, su ideaprincipal,...)
10. Los estudiantes evalúan lo que leen (por su claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, extensión, lógica e importancia).
11. Los estudiantes correctamente representan el punto de vista de un autor, como se presenta en el texto.

## **Estándar Veintitrés: Habilidades en el Arte de la Escritura Substantiva<sup>13</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente escriben artículos que dicen algo que vale la pena decir acerca de algo que vale la pena.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Las personas educadas son capaces de escribir de tal modo que dicen algo substantivo, y comprenden la importancia de escribir para el aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Para una comprensión más profunda acerca de las habilidades descritas en esta competencia, ver La Guía del Pensador acerca de Cómo escribir un Párrafo: El Arte de la Escritura Substantiva por Richard Paul y Linda Elder, 2003, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

## Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente utilizan la escritura como una herramienta importante tanto para comunicar ideas importantes como para aprender. Utilizan la escritura para profundizar su entendimiento acerca de los conceptos importantes y aclarar las interrelaciones entre los conceptos. De manera consistente escriben de l modo que se convierten en pensadores más claros, más precisos, certeros, relevantes, profundos, extensos, lógicos e importantes. Al escribir, son capaces de analizar y evaluar correctamente y con claridad las ideas en los textos y en su propio pensamiento. Consistentemente aprenden a escribir al igual que escriben para aprender. En otras palabras, utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de una manera profunda y permanente.

### Los resultados incluyen

1. Los estudiantes reflexionan conforme van escribiendo.
2. Los estudiantes monitorean cómo están escribiendo conforme lo hacen—distinguiendo entre lo que comprenden del texto y lo que no comprenden.
3. Los estudiantes resumen correctamente (con sus propias palabras) los textos que leen, o las ideas que escuchan.
4. Los estudiantes rutinariamente dan ejemplos de su experiencia conforme escriben, para ejemplificar las ideas importantes.
5. Los estudiantes explícitamente conectan las ideas centrales con otras ideas centrales conforme escriben.
6. Los estudiantes escriben acerca de ideas que aplican a sus vidas.
7. Los estudiantes demuestran la capacidad para explicar por escrito la tesis que están desarrollando o defendiendo:
  - Exponen el punto principal de lo que están diciendo.
  - Desarrollan detalladamente su punto principal.
  - Dan ejemplos de lo que quieren decir.
  - Crean analogías y metáforas que ayudan a los lectores a entender lo que ellos quieren decir.
8. Los estudiantes demuestran la capacidad para clara y correctamente analizar por escrito la lógica de un texto, un capítulo, una materia académica, un concepto importante, etc. (su propósito, cuestionamiento principal, la información que contiene su idea principal,...)
9. Los estudiantes consistentemente utilizan los estándares intelectuales universales en sus escritos, verificando rutinariamente la claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, extensión, lógica, importancia e imparcialidad en sus escritos.

## **Estándar Veinticuatro: Capacidades de Razonamiento Ético<sup>14</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente aprenden a identificar los asuntos éticos y razonan bien en las cuestiones éticas.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Los pensadores críticos reconocen que uno no puede ser una persona ética al menos que aprenda a razonar bien en las cuestiones, asuntos y situaciones éticas.

El rol adecuado del razonamiento ético es destacar dos tipos de actos: aquellos que elevan el bienestar de los demás —que aseguran nuestro elogio—y aquellos que lo dañan—asegurando así, nuestra crítica.

El desarrollo de las capacidades personales del razonamiento ético es crucial ya que en la naturaleza humana hay una fuerte tendencia hacia el egotismo, hacia el prejuicio, hacia la autojustificación, y hacia la autodecepción. Estas tendencias se encuentran exacerbadadas por poderosas influencias culturales que dan forma a nuestras vidas. Estas tendencias pueden activamente combatirse sólo a través del cultivo sistemático de la justicia de pensamiento, honestidad, integridad, autoconocimiento y con una profunda preocupación por el bienestar de los demás.

La base primordial para el razonamiento ético es clara: el comportamiento humano tiene consecuencias en el bienestar de los demás; somos capaces de comportarnos hacia otros de modo que incrementamos o decrementamos la calidad de sus vidas. Somos capaces de ayudar o dañar y, somos teóricamente capaces de comprender cuando estamos haciendo una o la otra.

La ética nos recuerda que hay algunos actos que intrínsecamente no son éticos, incluyendo:

**ESCLAVITUD:** adueñándose de la gente ya sea individualmente o en grupos

**GENOCIDIO:** Matando sistemáticamente con la intención de eliminar toda una nación o un grupo étnico.

**TORTURA:** Ocasionar un dolor (aún un dolor intenso) para forzar a dar información, obtener venganza o servir a una causa irracional.

**SEXISMO:** Tratar a la gente desigualmente (y de modo dañino) en virtud de su género.

**RACISMO:** Tratar a la gente desigualmente (y de modo dañino) en virtud de su raza o su etnicidad.

**ASESINATO:** Matar premeditadamente a personas por venganza, placer o para obtener ventaja para uno mismo.

**ASALTO:** Atacar a una persona inocente con la intención de causar un grave daño corporal.

---

<sup>14</sup> Para un conocimiento más profundo sobre el razonamiento ético ver La Miniguía de los Fundamentos del Razonamiento Ético por Richard Paul y Linda Elder, 2003, Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

**VIOLACIÓN:** Forzar a una persona en contra de su voluntad a tener relaciones sexuales.

**FRAUDE:** Intencionalmente engañar a alguien para que ceda una propiedad o algún derecho.

**ENGAÑO:** Representar algo como verdadero cuando uno sabe que es falso con el fin de obtener un fin egoísta.

**INTIMIDACIÓN:** Forzar a una persona a actuar en contra de sus intereses o impedir que actúe a favor de sus intereses por medio de amenazas o violencia.

Poner a la gente en prisiones sin decirles cuáles son los cargos en su contra o proveerlos de una oportunidad razonable para defenderse a sí mismos.

Poner a la gente en prisión o castigarla de otra manera, únicamente por sus puntos de vista políticos o religiosos.

Los humanos no se desarrollan de manera natural como razonadores éticos (durante el proceso típico de acondicionamiento social). El razonamiento ético, si es que se va a desarrollar, debe ser cultivado.

### **Indicadores de desempeño y disposiciones:**

Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de identificar las cuestiones, asuntos y situaciones éticas y después razonar bien acerca de ellas. Ellos manifiestan un compromiso hacia una esencia común de los principios éticos —por ejemplo que está mal estar, engañar, explotar, abusar, dañar o robar a los demás, que todos tenemos una responsabilidad ética de respetar los derechos de los demás incluyendo su libertad y bienestar, de ayudar a aquellos con una gran necesidad de ser ayudados, a procurar el bien común y no simplemente a su propio interés y placeres egocéntricos, a esforzarnos de algún modo para hacer el mundo más justo y humanitario. Ellos reconocen las poderosas fuerzas de los pensamientos egocéntrico y sociocéntrico en la vida humana, y trabajan activamente para disminuir estas fuerzas en sus propios pensamientos y comportamiento. Ellos reconocen que para razonar éticamente, no deben ser ingenuos acerca del mundo y lo que sucede en él, que uno no puede vivir una vida ética simplemente por tener un “buen corazón.” En otras palabras, ellos se dan cuenta que muchos asuntos éticos son complejos, necesitando habilidades mentales interrelacionadas que deben ser desarrolladas y cultivadas en la mente. Ellos comprenden la importancia de distinguir la ética de la religión, de las convenciones sociales y de la ley, y de mantener esas distinciones claramente en mente al razonar acerca de asuntos éticos.

### **Los resultados incluyen**

1. Los estudiantes demuestran comprensión del razonamiento ético, al desarrollar y ejemplificar correctamente su significado.
2. Los estudiantes demuestran estar conscientes del hecho que la ética frecuentemente se confunde con diversos modos de pensar; soportan el dolor, para no confundir el razonamiento ético con el razonamiento en las categorías diferentes, aunque relacionadas. Ellos

- distinguen el pensamiento ético, del religioso (basado en la teología), del convencional (basado en convenciones sociales y tabúes), del pensamiento político (basado en la ideología y en los intereses creados) y del pensamiento legal (basado en los procesos políticos y las presiones sociales).
3. Los estudiantes pueden correctamente identificar los derechos humanos fundamentales.
  4. Los estudiantes demuestran entender que los principios éticos están basados en los derechos de los humanos y de otras criaturas sensibles.
  5. Los estudiantes pueden correctamente articular los derechos humanos universales y de los animales.
  6. Los estudiantes pueden determinar con certidumbre cuándo han sido violados los derechos humanos y los derechos de los animales.
  7. Los estudiantes demuestran la tendencia a honrar los derechos humanos universales y de los animales.
  8. Los estudiantes reconocen que existe una lógica para el razonamiento ético así como existe una lógica para el razonamiento matemático, científico y médico y pueden articular dicha lógica con certeza.
  9. Al razonar en los asuntos éticos, los estudiantes demuestran que el razonamiento ético debe cumplir con los mismos estándares intelectuales que aplican a otros dominios del conocimiento (es decir, que un razonamiento ético sensato debe ser claro, veraz, preciso, relevante, lógico, profundo, no trivial y justo).
  10. Los estudiantes distinguen entre las preguntas éticas sencillas (las cuales tienen una respuesta definida) y las complejas (que requieren de una opinión razonada).
  11. Los estudiantes identifican todos los hechos importantes que sean relevantes a un asunto de ética y consideran a esos hechos de manera justa.
  12. Los estudiantes se colocan simbólicamente en el lugar de los demás y reconocen cómo pensarían y sentirían si alguien actuara hacia ellos como ellos están actuando hacia los demás.
  13. Los estudiantes demuestran estar conscientes de que el razonamiento ético implica hacer lo correcto aún ante los poderosos deseos egoístas.
  14. Los estudiantes demuestran comprensión acerca de que mucha de nuestra percepción ética proviene de reconocer las inconsistencias en el comportamiento humano—por ejemplo, decir una cosa y hacer otra; aplicar un estándar para nosotros y otro estándar para los demás.
  15. Los estudiantes identifican y aplican los conceptos éticos importantes para las cuestiones éticas.
  16. Los estudiantes demuestran comprensión del hecho que hacer el bien ético implica: promover gentileza, compasión, comprensión, mentalidad abierta, indulgencia, tolerancia, perdón, misericordia, benevolencia, ser atento, consideración, cortesía, respeto, generosidad, caridad, empatía, justicia, imparcialidad,

integridad, justicia de pensamiento, honestidad, integridad, autoconocimiento y un profunda preocupación por el bienestar de los demás.

17. Los estudiantes comprenden el rango de conceptos que destacan las debilidades éticas: desconsideración, autoimportancia, egocentrismo, crueldad, injusticia, codicia, dominación, egoísmo, falta de respeto, prejuicio, mentalidad estrecha, inconsideración, hipocresía, carencia de compasión, insensibilidad, maldad, brutalidad, malicia, odio, desprecio, venganza, falta de humanidad, avaricia, intolerancia, discriminación, chovinismo, mentalidad cerrada, hipocresía, insinceridad, insensibilidad, crueldad, salvajismo, carencia de piedad, intolerancia, injusticia, favoritismo, mezquinidad, superficialidad, deshonestidad, ladino, engaño, fraudulento, mentira, fanatismo, cinismo, deshonestidad, violencia, sadismo, estafar y mentir.
18. Los estudiantes reconocen las tendencias naturales en la mente humana que deben superar para convertirse en personas éticas. Éstas incluyen la tendencia de "olvidar" la evidencia que no apoya nuestro pensamiento y de "recordar" la evidencia que sí lo apoya, de pensar de una manera rígida dentro de un punto de vista extremadamente estrecho; vernos a nosotros mismos como en posesión de "La Verdad"; ignorar inconsistencias—entre lo que profesamos creer y las verdaderas creencias que nuestro comportamiento implica, o entre los estándares que nos aplicamos a nosotros mismos y aquellos que les aplicamos a los demás.
19. Los estudiantes pueden correctamente enunciar, detallar y ejemplificar actos no éticos por sí mismos. No confunden éstos con actos estimados por la sociedad, la ley o por grupos religiosos como actos no éticos pero que en realidad no lo son (por sí mismos). Utilizan los estándares intelectuales y los principios éticos (además del conocimiento de los hechos pertinentes) para determinar si un acto es o no ético.

## **Estándar Veinticinco: Habilidades para Detectar la Predisposición de los Medios de Comunicación Masiva y la Propaganda en las Noticias Nacionales y Mundiales<sup>15</sup>**

Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan habilidades que les permiten detectar la predisposición de los medios de comunicación y la propaganda.

### **Principio de Pensamiento Crítico**

Debido a su influencia potencialmente poderosa en el pensamiento y comportamiento humano, los informes dados en los medios noticiosos tanto nacionales como mundiales, deben ser cuestionados rutinariamente en cuanto a predisposiciones y propaganda.

---

<sup>15</sup> Para un entendimiento más profundo sobre la predisposición de los medios de comunicación, véase *La Guía del Pensador sobre Cómo Detectar la Predisposición y Propaganda de los Medios de Comunicación en las Noticias Nacionales y Mundiales*, por Richard Paul y Linda Elder, 2003, Dillon Beach, CA, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

## Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de detectar las tendencias de los noticieros y de la propaganda. Comprenden que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores. Comprenden que quienes escriben los reportes para las noticias y quienes deciden cuáles historias incluir y excluir en las "noticias" están tácitamente guiadas por la ideología social, convenciones y tabúes de sus lectores o de su auditorio. Por lo tanto, los consumidores críticos de las noticias, leen las noticias críticamente, con un profundo entendimiento de los medios de comunicación; rechazan ser arrastrados por la histeria pública creada por una tendencia dominante del reporte de las noticias. No aceptan lo que escuchan o leen en las noticias principales hasta que han analizado y evaluado críticamente ellos mismos, el asunto en cuestión. Rutinariamente yuxtaponen los puntos de vista presentados en las noticias principales con los puntos de vista representados en fuentes noticiosas alternas (y frecuentemente objetoras)

### Los resultados incluyen

1. Los estudiantes reconocen que el propósito principal en los medios noticiosos es maximizar las ganancias y no educar al público o reportar las noticias objetivamente.
2. Los estudiantes comprenden la naturaleza y función de la predisposición y de la propaganda.
3. Los estudiantes comprenden que la democracia puede ser una forma efectiva de gobierno sólo en la medida en que el público esté bien informado acerca de los eventos nacionales e internacionales y en que pueda pensar de manera independiente y crítica acerca de esos eventos.
4. Los estudiantes comprenden que cada sociedad y cultura tiene una visión del mundo que es única y que plasma (y frecuentemente distorsiona) lo que ven y como lo ven.
5. Los estudiantes comprenden que los reportes populares de los medios noticiosos de cualquier cultura del mundo, reflejan y favorecen el punto de vista mundial acerca de esa cultura.
6. Los estudiantes comprenden que los reporteros y los editores de las noticias son ellos mismos, miembros de una cultura y (generalmente) comparten una visión del mundo con su audiencia destinataria.
7. Los estudiantes reconocen que lo inusual (novedoso, extraño o sensacional) es considerado "noticia" mientras que lo usual no lo es (aunque lo que es usual pudiera ser objetivamente más importante).
8. Los estudiantes reconocen que la mayoría de las noticias no son un resultado de un periodismo de investigación (sino que son tomados de conferencias de prensa y de comunicados de prensa diseñados para influenciar las noticias).
9. Los estudiantes reconocen que los hechos y las interpretaciones se encuentran combinadas en la mayoría de las noticias.
10. Los estudiantes reconocen que es importante distinguir los hechos de las interpretaciones al analizar las noticias.

11. Los estudiantes reconocen que existen (típicamente) múltiples puntos de vista dentro de los cuales cualquier conjunto de eventos puede verse o interpretarse.
12. Los estudiantes reconocen que es importante reconocer el público para el cual se construyen nuevos relatos (es decir, franceses, alemanes, japoneses, norteamericanos).
13. Los estudiantes reconocen que no es razonable suponer que los puntos de vista mayoritarios son imparciales y que los puntos de vista opuestos son parciales. Ellos se dan cuenta que ambos están sujetos a prejuicios cuando no están "balanceados" por puntos de vista alternativos y competentes.
14. Los estudiantes reconocen que es importante exponerse a sí mismos tanto a los puntos de vista dominantes como a los alternativos u opuestos.
15. Los estudiantes reconocen que la mayoría de las personas deciden aceptar o rechazar las conclusiones presentadas en alguna noticia en términos de hasta qué grado están personalmente de acuerdo con esas conclusiones.
16. Los estudiantes reconocen que cuando comparten una visión del mundo favorecida por los medios de comunicación, son más fácilmente manipulados por sus puntos de vista.
17. Los estudiantes obtienen información útil aún de la propaganda y de las noticias que solo presentan una versión (leyendo dichas noticias críticamente).
18. Los estudiantes hacen preguntas clave al arribar a conclusiones sobre cualquier noticia dada: ¿Hacia qué tipo de público va dirigida esta noticia? ¿Cuál punto de vista está siendo privilegiado? ¿Cuáles puntos de vista están siendo descartados o minimizados? ¿Cómo puedo obtener acceso a puntos de vista que no han sido cubiertos? ¿Cuáles noticias están siendo enfatizadas y por qué? ¿Cuáles noticias son "enterradas" y por qué?
19. Como críticos consumidores de noticias, los estudiantes:
  - estudian perspectivas y puntos de vista alternativos, aprendiendo a cómo interpretar los eventos desde la perspectiva de múltiples puntos de vista.
  - buscan el entendimiento y la percepción a través de múltiples fuentes de pensamiento e información, no simplemente de aquellos de los medios masivos de comunicación.
  - identifican los puntos de vista insertados en los relatos del noticiero.
  - mentalmente reescriben (reconstruyen) los relatos del noticiero a través de cómo pudieran decirse las noticias desde múltiples perspectivas.
  - analizan la construcción de las noticias en la misma forma en la que analizan otras representaciones de la realidad (como alguna mezcla del hecho y su interpretación).
  - evalúan los relatos de las noticias en cuanto a su claridad, veracidad, relevancia, profundidad, extensión e importancia.
  - notan las contradicciones e inconsistencias en las noticias (frecuentemente en la misma historia)
  - notan el programa y los intereses atendidos en el reporte
  - notan los hechos cubiertos y los hechos ignorados

- notan lo que está representado como un hecho (que se encuentra en disputa)
- notan las suposiciones implícitas en los relatos
- notan lo que se implica (aunque no declarado abiertamente)
- notan cuáles implicaciones son ignoradas y cuáles exageradas
- notan cuáles puntos de vista son sistemáticamente colocados favorablemente y cuáles desfavorablemente
- mentalmente corrigen los relatos que reflejan una tendencia hacia lo inusual, lo dramático y lo sensacional , colocándolos en una perspectiva o desacreditándolos
- notan cuáles convenciones sociales y tabúes están siendo utilizados para definir los asuntos y los problemas.
- notan cuando los términos o conceptos son engañosos o utilizados inconsistentemente.

## Apéndice

Este apéndice está diseñado para enfocar brevemente las bases conceptuales de las competencias del pensamiento crítico. Para profundizar en la teoría del pensamiento crítico, tome nota de las referencias provistas en los pies de página.

### La Teoría del Pensamiento Crítico que Subyace a las Competencias

Cada una de las competencias del pensamiento crítico se correlaciona con alguna parte de la teoría del pensamiento crítico. La teoría del pensamiento crítico, que es breve y se trata en esta guía, es un conjunto rico en ideas interrelacionadas, que comprendidas a profundidad, dan lugar a las competencias del pensamiento crítico. En esta sección, resumimos los conceptos del pensamiento crítico presupuestos en las competencias, algunos de los cuales ya hemos mencionado.<sup>16</sup> Existen cuatro conjuntos básicos de conceptos en el pensamiento crítico que aquellos instructores deben dominar si desean fomentar las competencias del pensamiento crítico. Pueden caracterizarse como sigue:

1. Todo pensamiento puede ser analizado identificando sus ocho elementos.
  - propósito
  - información
  - suposiciones
  - implicaciones
  - pregunta
  - inferencias
  - conceptos
  - punto de vista
2. Todo pensamiento debe ser evaluado en cuanto a su calidad utilizando estándares intelectuales universales. Algunos de los estándares principales incluyen:
  - claridad
  - veracidad
  - profundidad
  - importancia
  - justicia
  - precisión
  - relevancia
  - extensión
  - lógica
3. La meta fundamental del pensamiento crítico es fomentar el desarrollo de las características conceptuales o disposiciones. Éstas incluyen:
  - justicia de pensamiento
  - humildad intelectual
  - valor intelectual
  - autonomía intelectual
  - empatía intelectual
  - perseverancia intelectual
  - integridad intelectual
  - confianza en la razón

---

<sup>16</sup> Para profundizar en la teoría básica del pensamiento crítico, véase *El Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar el Control de tu Aprendizaje y de Tu Vida* por Richard Paul y Linda Elder, New Jersey: Prentice Hall, 2001, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

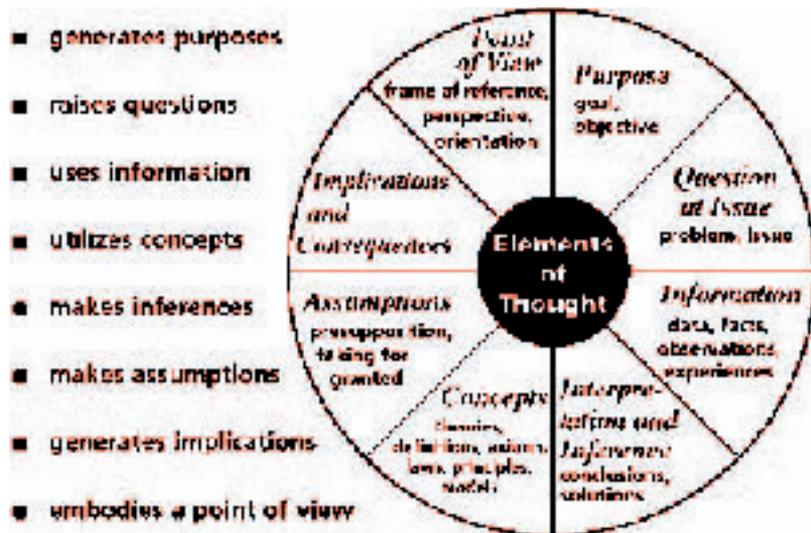
4. El egocentrismo y el sociocentrismo, predisposiciones naturales de la mente, son barreras poderosas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Ahora comentaremos brevemente acerca de cada uno de estos conjuntos teóricos.

## Todo Pensamiento Puede ser Analizando Identificando sus Ocho Elementos<sup>17</sup>

Ocho estructuras básicas están presentes en todo pensamiento: Siempre que pensamos, lo hacemos con un propósito dentro de un punto de vista basado en suposiciones que llevan a implicaciones y a consecuencias. Usamos conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias con el fin de responder preguntas, resolver problemas y resolver asuntos. Pensar, entonces:

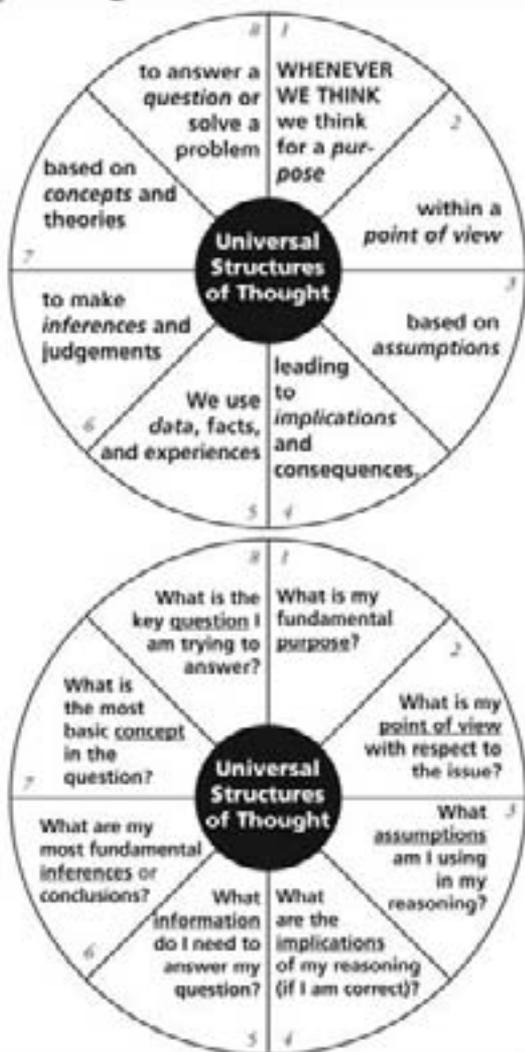
Diagrama 1



<sup>17</sup> Para comprender completamente los elementos del razonamiento, véase La Guía del Pensador para el Pensamiento Analítico por Linda Elder y Richard Paul, 2003, Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

Diagrama 2

## To Analyze Thinking We Must Learn to Identify and Question its Elemental Structures



When we understand the structures of thought, we ask important questions implied by these structures.

## **Todo Pensamiento debe ser evaluado en calidad utilizando los Estándares Intellectuales Universales**

Para evaluar el pensamiento debemos entender y aplicar los estándares intelectuales universales. La gente razonable juzga el razonamiento empleando estos estándares universales. Cuando los estudiantes internalizan estos estándares y los emplean con regularidad, su pensamiento se vuelve más claro, veraz, preciso, relevante, profundo, extenso y justo. Nótese que aquí nos enfocamos (y en las competencias) en una selección de estándares. Entre otros se encuentran la credibilidad, suficiencia, confiabilidad y practicalidad.

### **Claridad:**

comprensible, el significado puede alcanzarse

### **Veracidad, certidumbre:**

libre de errores o distorsiones, verdadero

### **Precisión:**

exacto hasta el nivel necesario del detalle

### **Relevancia:**

relacionado con el asunto en mano

### **Profundidad:**

conteniendo complejidades e interrelaciones múltiples

### **Extensión, Amplitud:**

englobando múltiples puntos de vista

### **Lógica:**

las partes tienen sentido juntas, no hay contradicciones

### **Importancia:**

Enfocándose en lo importante, no trivial

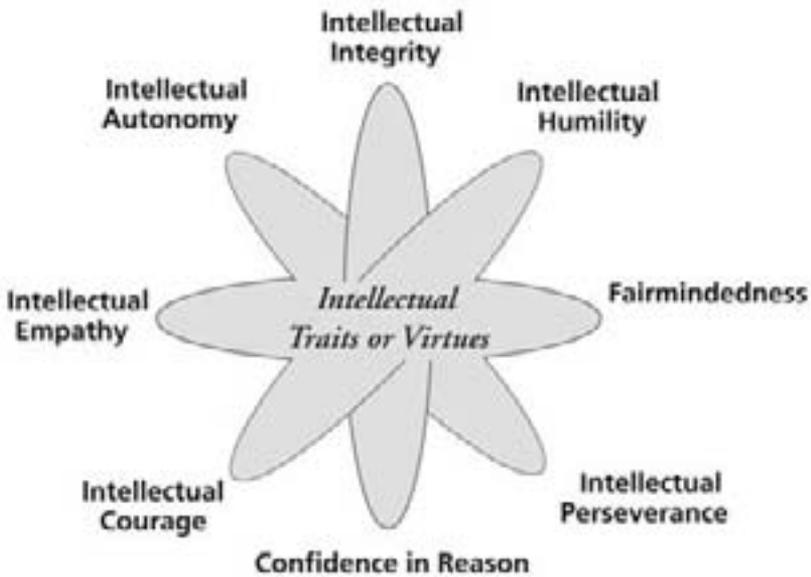
### **Justicia:**

Justificable, no para el servicio personal o unilateral

## La Meta Fundamental del Pensamiento Crítico es Desarrollar los Rasgos Intelectuales o Disposiciones

Los estudiantes necesitan adquirir no sólo las capacidades intelectuales (desarrolladas a través de la aplicación rutinaria de los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento), sino las disposiciones intelectuales también. Estos atributos son esenciales para la excelencia del pensamiento. Ellos determinan el nivel de perspectiva e integridad con el cual piensan las personas.

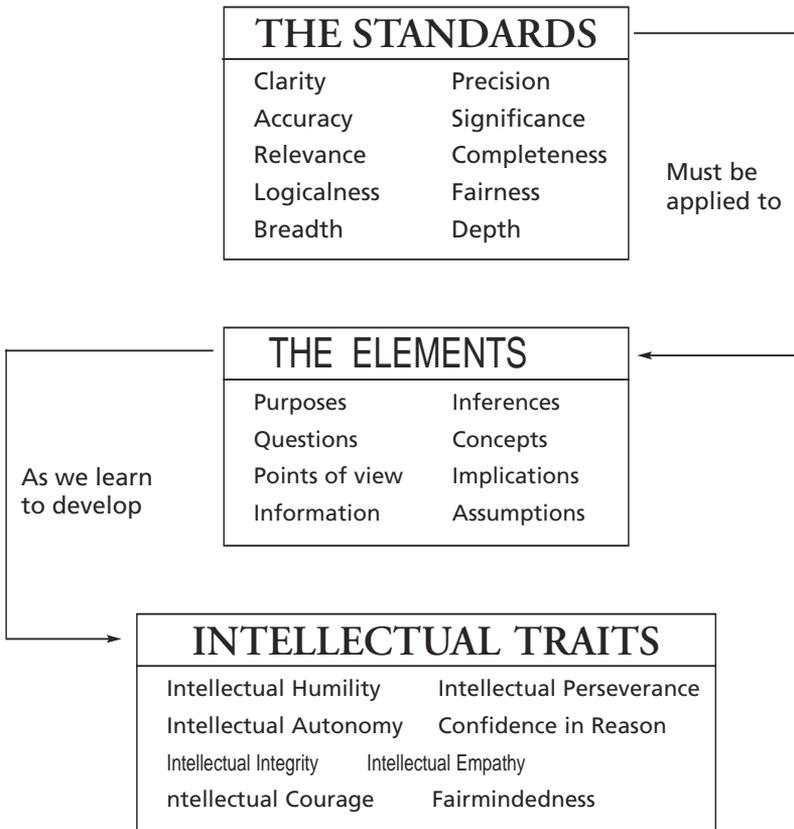
Diagrama 3



La relación entre los elementos del razonamiento, los estándares intelectuales y los rasgos intelectuales se comprende mejor en el siguiente diagrama.

**Diagrama 4**

*ritical thinkers routinely apply the intellectual standards to the elements of reasoning in order to develop intellectual traits.*



## Egocentrismo y Sociocentrismo, Predisposiciones Naturales de la Mente y Barreras Poderosas en el Desarrollo del Pensamiento.

Para desarrollarnos como pensadores, es importante enfocar no solo las habilidades y disposiciones fomentadas por el pensamiento crítico, sino en las barreras en el desarrollo del pensamiento. Dos de las barreras más poderosas son el pensamiento egocéntrico y el sociocéntrico, que funcionan de manera natural en la mente.

Estos dos impulsos motivadores traslapados e interrelacionados pueden definirse como sigue:

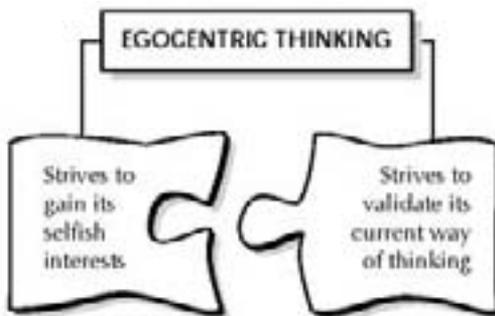
**EGOCENTRISMO HUMANO**<sup>18</sup>, la tendencia humana natural “de ver todo en el mundo en relación con uno mismo, ser centrado en uno mismo” (Diccionario Webster del Nuevo Mundo); y

**SOCIOCENTRISMO HUMANO**, conceptualizado más simplemente como egocentricidad grupal. Para definir la sociocentricidad, pudiéramos tomar la definición de Webster de la egocentricidad (anterior), sustituyendo grupo por el yo. Considera. El pensamiento sociocéntrico es la tendencia humana natural de ver todo en el mundo en relación al grupo personal, estar centrado en el grupo.

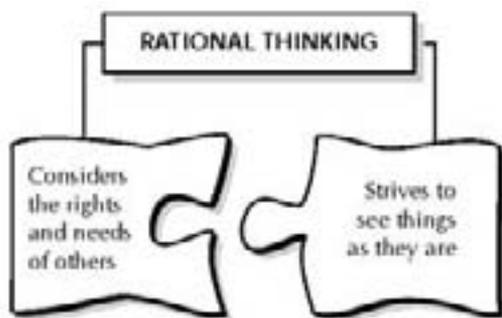
Se entiende que la egocentricidad humana tiene dos tendencias básicas. Una es observar al mundo en función de como nos sirva a nosotros, buscando constantemente aquello que nos hace sentir bien, aquello que uno desea de manera egoísta, a expensas de los derechos y necesidades de los demás. La segunda tendencia principal de la egocentricidad es el deseo de mantener sus creencias, de ser rígidas de pensamiento, pero observa sus creencias irracionales como racionales.

El pensamiento egocéntrico puede ser rápidamente distinguido del pensamiento racional de la siguiente manera:

### Diagrama 5



<sup>18</sup> Para una introducción de la egocentricidad en el pensamiento humano, ver la Miniguía para la Mente Humana por Linda Elder y Richard Paul, Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)



El pensamiento sociocéntrico es una extensión del pensamiento egocéntrico. Los humanos son animales de "manada", altamente influenciados por los grupos y funcionando dentro de éstos. Y debido a que la mayoría de la gente son altamente egocéntricos, o centrados en sí mismos, forman grupos que son altamente centrados en sí mismos. La mayoría de las personas, como resultado del egocentrismo y del sociocentrismo, son conformistas que se sirven a sí mismos y son rígidos, suponiendo que sus propias creencias y aquellas de sus grupos son correctas.

El pensamiento sociocéntrico es entonces una extensión directa del pensamiento egocéntrico en que fundamentalmente opera desde dos tendencias principales del pensamiento egocéntrico:

- Procurando obtener lo que desea (o lo que desea su grupo) sin respetar los derechos y las necesidades de los demás; y
- Racionalizar las creencias y comportamientos del grupo (sin tomar en cuenta si esas creencias y comportamientos son irracionales).

El pensamiento sociocéntrico presupone las tendencias egocéntricas de la mente humana. La mente egoísta encuentra su residencia natural en el grupo que se centra en sí mismo. Prácticamente todos los grupos operan con las ventajas del grupo afín negadas a aquellos grupos a los que no pertenecen. El sociocentrismo puede fácilmente observarse en varias formas de conflicto social, castigo y venganza. Permite que algunas personas (con ventaja) estén confortables frente al sufrimiento inmerecido de las masas de otros (en desventaja). Permite que algunos en un grupo (la élite) manipulen a los demás del grupo (los que no son de la élite).

Si los estudiantes se van a desarrollar como pensadores, deben comprender las barreras del desarrollo del pensamiento incluídas en en el pensamiento sociocéntrico y egocéntrico, ya que de otro modo carecerán de mando sobre las fuerzas internas de sus mentes; carecerán del control de sus pensamientos, sentimientos y deseos. Carecerán de mando sobre el pensamiento que determina sus decisiones y comportamiento, sus valores y propósitos y finalmente, la calidad de sus vidas.

## **Profundizando Tu Entendimiento de las Competencias para el Pensamiento Crítico**

Para ver con detenimiento las competencias del pensamiento crítico:

sobre analizar y evaluar el pensamiento, ver

**Una Miniguía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas**

**Una Miniguía para los Fundamentos del Pensamiento Analítico**

**Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar Cargo de Tu Aprendizaje y de Tu Vida, capítulos 4 y 5.**

sobre hacer preguntas, ver

**La Miniguía para el Arte de Hacer Preguntas Esenciales**

sobre mejorar los hábitos de estudio, ver

**La Miniguía para estudiantes sobre Cómo Estudiar y Aprender**

sobre estrategias de enseñanza, ver

**La Miniguía sobre el Aprendizaje Activo y Cooperativo**

**La Miniguía sobre Cómo Mejorar el Aprendizaje del Estudiante**

sobre ciencia, ver

**Una Miniguía para el Pensamiento Científico**

sobre razonar durante los problemas y asuntos de la vida, ver

**La Guía del Pensador para el Pensamiento Estratégico**

sobre comprender la relación entre los pensamientos, los sentimientos y los deseos, ver

**La Miniguía para La Mente Humana**

sobre comprender el pensamiento egocéntrico y sociocéntrico, ver

**La Miniguía para la Mente Humana**

**El Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar el Control de Tu Aprendizaje y de Tu Vida, capítulo 11.**

sobre leer y escribir, ver

**La Guía del Pensador sobre Cómo Leer un Párrafo**

**La Guía del Pensador sobre Cómo Escribir un Párrafo**

sobre la ética, ver

**La Miniguía para el Razonamiento Ético**

sobre comprender las tendencias de los medios de comunicación y la propaganda, ver

**La Guía del Pensador sobre Cómo Detectar las Tendencias de los Medios de Comunicación y la Propaganda**

sobre el pensamiento creativo, ver

**La Guía del Pensador sobre el Pensamiento Crítico y Creativo**

sobre la enseñanza del pensamiento crítico a niños de primaria, ver

**La Miniguía sobre el Pensamiento Crítico para los Niños**

**El Manual del Profesor para la Miniguía sobre el Pensamiento Crítico para los Niños**

## Anunciando...

Cambridge Academy on Critical Thinking  
Marzo 28–Abril 1, 2006

St. John's College  
Universidad de Cambridge  
Reino Unido



El Centro y Fundación para el Pensamiento Crítico, juntos, han sido anfitriones de las academias y conferencias sobre el pensamiento crítico durante un cuarto de década. Llevaremos nuestra primera academia al Reino Unido durante la Pascua de 2006. La Academia de Cambridge sobre el Pensamiento Crítico está diseñada para educadores tanto universitarios como pre-universitarios, líderes de facultad, profesores, directores y administradores. El Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, destacadas autoridades sobre el pensamiento crítico, dirigirán la academia.

La Academia de Cambridge está diseñada para fomentar un concepto sustantivo del pensamiento crítico en la enseñanza a todos los niveles, para integrar el pensamiento crítico en la base de la educación preuniversitaria y universitaria.

### Para Más Información

(Para ordenar las guías o preguntar sobre otros recursos o eventos)

**Teléfono en EU:** 707-878-9100

**Fax en EU:** 707-878-9111

**Correo-e:** [cct@criticalthinking.org](mailto:cct@criticalthinking.org)

**Sitio Web:** [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

**Correo:** Foundation for Critical Thinking  
P.O. Box 220  
Dillon Beach, CA 94929

"Estándares de Competencias"

**Lista de Precios de la Guía del Pensador:**  
(+ manejo y envío)

1–24 copias US \$6.00 dólares c/u

25–199 copias US \$4.00 dólares c/u

200–49 copias US \$2.50 dólares c/u

500–999 copias US \$1.75 dólares c/u

1000–1499 copias US \$1.50 dólares c/u

## La biblioteca de Guías del Pensador

La Serie de Guías del Pensador provee de referencias convenientes, económicas y portátiles que los estudiantes y la Facultad pueden usar para mejorar la calidad del estudio, del aprendizaje y de la enseñanza. Su módico costo les permite a los instructores solicitarlas a todos sus estudiantes (además del libro de texto). Su concisión les permite a los estudiantes tenerlas a la mano siempre que estén trabajando adentro o fuera de la clase. Al ser suscinto, sirve como un continuo recordatorio de los principios más básicos del pensamiento crítico.

### Para los estudiantes y la Facultad



**Pensamiento Crítico**—La esencia de los conceptos y herramientas del pensamiento crítico destiladas en una guía de tamaño de bolsillo. (1-24 copias US \$4.00 c/u; 25-199 copias US \$2.00 c/u; 200-499 copias US \$1.75 c/u) #520m



**Pensamiento Analítico**—Esta guía se enfoca en las habilidades intelectuales que te permiten analizar cualquier cosa en la que uno pudiera estar pensando — preguntas, problemas, disciplinas, temas, etc. Provee el común denominador entre todas las formas de análisis. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #595m



**Haciendo Preguntas Esenciales**—Introduce el arte de hacer preguntas esenciales. Es mejor utilizarla junto con la Miniguía para el Pensamiento Crítico y la miniguía de Cómo Estudiar (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #580m



**Cómo estudiar y Aprender** —Una variedad de estrategias—tanto simples como complejas—para convertirte no solo en un mejor estudiante, sino en un estudiante maestro. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #530m



**Cómo Leer un Párrafo**— Esta guía provee la teoría y actividades necesarias para la comprensión profunda. Inminentemente práctica para estudiantes. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #525m



**Cómo Escribir un Párrafo** — Se enfoca en el arte de la escritura substantiva. Cómo decir algo que valga la pena de algo sobre lo cual valga la pena decir algo. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #535m



**La Mente Humana**—Diseñada para darle al lector una introspección de las funciones básicas de la mente humana y el conocimiento de cómo estas funciones (y sus interrelaciones) nos permiten utilizar el intelecto personal y las emociones de manera más efectiva (1-24 copias US\$5.00 c/u; 25-199 copias US \$2.50 c/u; 200-499 copias US \$1.75 c/u) #570m



**Fundamentos del Razonamiento Ético**—Provee introspecciones hacia la naturaleza del razonamiento ético, por qué frecuentemente presenta errores y cómo evitar esos errores. Despliega las funciones de la ética, sus impedimentos principales y sus falsedades sociales. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #585m

## La biblioteca de Guías del Pensador



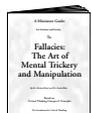
**Cómo detectar las tendencias de los medios de comunicación y la propaganda**—Diseñada para ayudar a los lectores a reconocer las tendencias en las noticias de su país y para reconocer la propaganda, de manera que puedan razonablemente determinar cuáles mensajes de los medios deben complementarse, balancearse o descartar en su totalidad. Se enfoca en el diálogo interno de las noticias así como en la influencia de las sociedades en los medios. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias, US \$2.50 c/u) #575m



**Pensamiento Científico**—La esencia de los conceptos y herramientas del pensamiento científico. Se enfoca en las habilidades intelectuales inherentes en el pensador científico bien culto. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #590m



**Pensamiento Estratégico**—Provee de 25 " grandes ideas " a ser interiorizadas en un período de 25 semanas. Ayuda al pensador empezar a pensar estratégicamente acerca de mejorar la vida personal al mejorar el propio pensamiento. (1-24 copias US \$6.00 each; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$ 2.50 c/u) #515m



**Falacias: El Arte de los Trucos Mentales y Manipulación**—Introduce el concepto de falacias y detalles; 44 sucias maneras de ganar un argumento. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #533m



**El Pensamiento Crítico para Niños**—Diseñado para el uso en el aula de los grados kinder hasta sexto. Se enfoca en explicar los principios básicos del pensamiento crítico a los niños, empleando personajes de caricaturas. (1-24 copias US \$5.00 c/u; 25-199 copias US \$2.50 c/u; 200-499 copias US \$1.75 c/u) #540m

## Para La Facultad



**Aprendizaje Activo y Cooperativo**—Provee de 27 ideas sencillas para el mejoramiento de la enseñanza. Despliega las bases para las ideas encontradas en la Miniguía: Cómo mejorar el Aprendizaje Estudiantil. (1-24 copias US \$3.00 c/u; 25-199 copias US \$1.50 c/u; 200-499 copias US \$1.25 c/u) #550m



**Cómo Mejorar el Aprendizaje del Estudiante**—Provee de 30 ideas prácticas para el mejoramiento de la enseñanza basado en los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Cultiva el aprendizaje del alumno fomentado en la Miniguía de Cómo estudiar y Aprender. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #560m



**El Pensamiento Crítico y el Creativo**—Enfocado en las interrelaciones entre el pensamiento crítico y el creativo a través del papel esencial de ambos en el aprendizaje. (1-24 copias US \$6.00 c/u; 25-199 copias US \$4.00 c/u; 200-499 copias US \$2.50 c/u) #565m

*Para ordenar, ver la p. 63*

## La Fundación para el Pensamiento Crítico

La Fundación para el Pensamiento Crítico, busca promover un cambio esencial en la educación y en la sociedad, a través de cultivar un pensamiento crítico justo, un pensamiento predispuesto hacia la empatía intelectual, humildad, perseverancia, integridad y responsabilidad. Un ambiente intelectual rico es posible solo si el pensamiento crítico está en la base de la educación. ¿por qué? porque solo cuando los estudiantes aprenden a pensar a través del contenido, aprenden en de una manera profunda y sustantiva, y pueden aplicar lo que están leyendo, a sus vidas. Además, en un mundo de cambio acelerado, con incremento en sus complejidades, e interdependencia en aumento, el pensamiento crítico se convierte en un requisito para la supervivencia económica y social. Contáctanos para que conozcas nuestras publicaciones, videos, talleres, conferencias y programas de desarrollo profesional.

### ACERCA DE LOS AUTORES:



**La Dra. Linda Elder** es una psicóloga educativa que ha enseñado tanto psicología como pensamiento crítico a nivel universitario. Es presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico y Directora Ejecutiva en el Centro para el Pensamiento Crítico. La Dra. Elder ha realizado una investigación original acerca de la relación del pensamiento con la emoción, lo cognitivo y lo afectivo y ha desarrollado una teoría original acerca de las etapas de desarrollo del pensamiento crítico. Ha sido autora y coautora de una serie de artículos acerca del pensamiento crítico incluyendo una columna sobre el pensamiento crítico en el *Journal of Developmental Education*. Ha sido coautora del libro de texto publicado por Prentice Hall y titulado *El Pensamiento Crítico: Herramientas para Tomar Cargo de Tu*

*Aprendizaje y de Tu Vida*. Es una presentadora dinámica con amplia experiencia en dirigir seminarios sobre la relación entre la mente humana y el pensamiento crítico.



**El Dr. Richard Paul** es un líder principal en el movimiento internacional sobre el pensamiento crítico. Es Director de Investigación en el Centro para el Pensamiento Crítico y Presidente del Consejo Nacional para la Excelencia del Pensamiento Crítico. Es autor de siete libros y de más de 200 artículos sobre el pensamiento crítico. El Dr. Paul ha dado cientos de talleres desde el nivel kinder hasta bachillerato y ha hecho una serie de ocho programas de video sobre el pensamiento crítico, para PBS. Fue profesor de filosofía (dando clases sobre el pensamiento crítico) en la Universidad Estatal de Sonoma durante más de veinte años. Sus puntos de vista sobre el pensamiento crítico han sido plasmados en el *New York Times*, *Education Week*, *The Chronicle of Higher Education*, *American Teacher*, *Educational*

*Leadership*, *Newsweek*, *U.S. News and World Report*, y en el *Reader's Digest*.

### La Fundación para el Pensamiento Crítico



[www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)  
707-878-9100 • 800-833-3645  
[cct@criticalthinking.org](mailto:cct@criticalthinking.org)  
ISBN # 0-944583-30-X

Item #555

# Ciudadanía y debate

*En este capítulo, proponemos introducirnos en algunos conceptos que definen al debate como una herramienta central en un modelo de educación para la formación ciudadana. En particular, analizaremos la importancia del debate en la formación ciudadana para la democracia en contextos de creciente multiculturalidad, como promotor de la tolerancia crítica y la ciudadanía activa.*

El debate es esencialmente un proceso de aprendizaje. Por eso, cuando dos o más personas —candidatos en una elección, estudiantes en un ámbito académico, vecinos en una asamblea comunitaria o barrial— participan en un debate, los resultados deben ser pensados en función del incremento del saber y de la comprensión del tema debatido, más que en términos de ganadores y perdedores. El resultado del debate, en forma de decisiones, es producto del contraste de argumentos: aquellos que resultan más convincentes para la mayoría lo son a través de su análisis comparativo y se construyen mediante el desafío, mediante el ensayo. Por eso decimos que en el debate se construye conocimiento de manera colectiva, en un proceso en el que son necesarias todas las voces participantes, sean éstas a favor o en contra de una misma idea. Esta producción de conocimiento se realiza utilizando nuestras capacidades para pensar de manera crítica. El filósofo austriaco Karl Popper definía el pensamiento crítico como un proceso de diálogo colaborativo y progresivo. Las certezas que resultan de este proceso son siempre provisionales y sujetas a refutación; al contrario de lo que sucede con el dogma o las certezas absolutas, el producto del pensamiento crítico evoluciona de manera constante y requiere el debate, el desafío a su razón, para construir su legitimidad. Como todo proceso dinámico, el conocimiento está en constante progreso y el debate es una de las herramientas que participan en su producción. Podemos entonces entender el debate como una forma para cuestionar ese conocimiento tal y como está en el presente o, en otras palabras, para cuestionar el estado de las cosas, de las creencias, cosmovisiones y sentidos comunes que sirven de contexto a nuestro pensamiento: el debate proporciona un medio de cuestionamiento que nos permite cambiar y crecer como individuos y como comunidades.

Existen muchas maneras de debatir y es ésta una práctica común a casi todas las culturas. Sin embargo, en este libro nos referiremos a algunas formas específicas de debate, cuyo valor pedagógico y eficacia como medio de promoción de valores democráticos las hacen sumamente útiles en ámbitos educativos y de formación ciudadana. Los denominados

“debates con formato” son practicados en ámbitos educativos en muchas partes del mundo. En algunos casos, estos formatos se corresponden con prácticas parlamentarias y de otras instituciones de la democracia. La permanencia de la práctica del debate y su uso extendido en el mundo son testimonios de su importancia como medio para promover valores cívicos esenciales para la democracia en sociedades cada vez más interrelacionadas: el interés y la participación en temas de trascendencia social, y la comprensión de las diferencias y su tolerancia en un mundo multicultural.

### **El debate y la promoción de tolerancia crítica**

Mucho más que el arribo a consensos anhelados, lo que hace posible la convivencia democrática es la tolerancia de los múltiples disensos que cruzan toda sociedad. Al igual que la democracia, la tolerancia es una aspiración: acercarnos a ella —es decir, ser más tolerantes— requiere una permanente ejercitación. Veamos algunas ideas que pueden ayudar a comprender a qué nos referimos con tolerancia, y con tolerancia crítica, para poder luego relacionarlas con aspectos centrales de la práctica del debate:

- 1.1 La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino, además, una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.
- 1.2 Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y de las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los estados.
- 1.3 La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de Derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo, y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.
- 1.4 Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas.

Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás<sup>1</sup>.

La tolerancia definida en estos términos requiere aceptar al otro sin que esta aceptación desmerezca nuestras propias ideas y convicciones. En una sociedad tolerante, resultan inaceptables el racismo u otras ideas negadoras del otro como parte de la diversidad. Una tolerancia crítica entonces se revela necesariamente contra la idea de lo absoluto y requiere definir aquello que constituye intolerancia: si no sabemos qué es intolerancia, mal podremos definir lo que tenemos que hacer para superarla. Como los desafíos a nuestra capacidad de tolerancia se presentan de manera diferente según cuál sea nuestro entorno y su diversidad, podemos indagar acerca del significado de la intolerancia preguntándonos cuáles son las visiones, actitudes o, incluso, hábitos que nos molestan en nuestros amigos, nuestra familia, nuestros vecinos y en el barrio en que vivimos; luego, podemos pensar en otra escala, en nuestra ciudad y en la nación. En algunos de estos universos, posiblemente encontremos creencias y cosmovisiones diferentes de las nuestras, o actitudes más o menos alejadas de nuestros ideales, nuestros principios éticos y nuestra moral. En algunos casos, habrá transgresiones que nos resulten irritantes u ofensivas. También encontraremos multitud de hábitos, comportamientos y costumbres culturales, presentes en nuestra vida cotidiana, a los que no damos mucha trascendencia, pero que propician todo tipo de roces y conflictos: olores, ruido, volumen y formas de hablar, gustos visuales, de música, y tantas otras cosas que implican diferentes maneras de hacer uso del espacio común. En la multiculturalidad —y en una sociedad global cada vez más urbanizada—, nuestra capacidad de tolerancia es puesta a prueba de manera constante: la aceptación de diferentes maneras de *ser* humano es una necesidad diaria y un ejercicio esencial.

Los debates con formato proveen un medio excepcional para realizar este ejercicio. Hemos señalado ya que la práctica del debate permite explorar de manera crítica los múltiples puntos de vista en torno a un mismo tema y revela las razones detrás de aquellas posiciones que, a menudo, no comprendemos y nos producen rechazo. Una de las características más importantes del debate como herramienta educativa es que los participantes no deciden qué opinión defienden en su desarrollo. Las posturas respecto del tema de discusión son determinadas mediante mecanismos que buscan que, en sucesivos debates, los participantes exploren y defiendan diferentes opiniones sobre un mismo asunto. Como

---

<sup>1</sup> Tomado de la *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*, UNESCO, 1995.

consecuencia, los participantes deben defender, en algunos momentos, posturas diferentes de sus convicciones personales.

Al disociar nuestras creencias y opiniones personales respecto a la posición que debemos defender en su desarrollo, el debate permite ponernos en el lugar de otro. Una vez en ese lugar, es necesario indagar en las razones de ese otro, en el contexto a partir del cual surgen sus ideas —frente a las cuales, en ocasiones, sentimos rechazo— para poder defenderlas de manera eficaz. Así, el ejercicio del debate nos invita a ponernos en el lugar del otro, lo que posibilita su entendimiento y el reconocimiento de sus razones. Es esa empatía la que favorece la tolerancia, o dicho de otro modo, el reconocimiento de la existencia del otro y de sus razones. A través del debate, no sólo arribamos a ese reconocimiento, sino que también intentamos su comprensión.

Por esto también es que nos referimos a una tolerancia *crítica*. Porque no sólo se trata de aceptar la existencia de opiniones divergentes, se trata de acercarnos a ellas, a sus razones y a cómo han sido construidas. Del mismo modo, nos motiva también a analizar los pareceres con los que acordamos y a buscar —a través de ese recorrido por las diferentes razones y construcciones que nutren al vasto abanico de opiniones— una comprensión de la diversidad no limitada a la constatación y no rechazo de las diferencias.

### **El debate y la ciudadanía activa**

Cuando debatimos o conversamos informalmente, las diferencias entre nuestras opiniones son en algunas ocasiones tales que parece improbable encontrar puntos en común. Otras veces podemos aspirar a llegar a reflexiones comunes, a consensos en los que las diferencias se aceptan y todos ceden un poco de sus posiciones originales. En instituciones de la democracia como el Congreso, podemos ver estas situaciones: la negociación de diferentes visiones frente a un mismo problema sucede a diario entre fuerzas políticas opuestas y muchas veces da por resultado la confección de leyes y resoluciones consensuadas entre fuerzas que representan distintos intereses. En otras instancias institucionales, tales como organismos multinacionales (ONU, OEA, MERCOSUR, etcétera), existen mecanismos de elaboración participada cuyo objetivo es facilitar el camino hacia soluciones y marcos institucionales construidos por consenso. La compleja interrelación de intereses representados en organismos con múltiples actores requiere formas de debate específicamente orientadas hacia la construcción de una resolución común; podríamos decir que estos debates son propositivos, a diferencia de otras formas que enfatizan la oposición en el desarrollo de argumentos. En cualquier caso, muchos de los mecanismos en los procesos de negociación son esencialmente intuitivos; una resolución que incluya partes con

intereses divergentes requiere que éstas estén dispuestas a ceder, y será más eficaz cuanto más claridad exista en cada una de las partes acerca de qué es negociable y cuáles son sus objetivos prioritarios.

La argumentación desempeña un papel clave en estos procesos: para producir una resolución que sea aceptada por una variedad de partes, es necesaria una discusión previa en la que ellas expongan sus argumentos de manera convincente, intentando preservar la mayor parte de sus intereses en la resolución conjunta. Si los mecanismos de consenso funcionan y las diferencias entre las partes en oposición lo permiten, el proceso da como resultado una elaboración que incluye, en mayor o menor medida, los intereses de todas las partes involucradas.

Hay ocasiones, sin embargo, en las que la naturaleza misma de las diferencias y de los temas no permite la llegada a un punto intermedio, a una resolución en la que todos puedan sentirse interpretados. La vida en sociedad está llena de estas diferencias: distintos credos religiosos, ético-morales, distintas visiones políticas o económicas ponen a prueba nuestra tolerancia y capacidad de aceptación. Pensemos en la cantidad de temas, problemas o afirmaciones frente a los cuales estamos simplemente de acuerdo o en desacuerdo, sin matices. La pena de muerte, el aborto, la legalización de algunas drogas o el acceso libre y gratuito a la educación superior son tan sólo algunos entre muchos temas y circunstancias frente a los cuales nuestras opiniones tienden a la polarización.

En algunos casos, a pesar de esas diferencias, algo debe ser resuelto: debemos elegir entre candidatos y propuestas políticas divergentes; un juez debe determinar si un acusado es culpable o inocente, los diputados y senadores deben votar proyectos de ley de colegas u otros actores sociales, y tantos otros ejemplos. En todos estos casos, es necesaria la presencia de una instancia adjudicadora que determina el camino por seguir, sea ésta un juez, un cuerpo colegiado, los miembros de una cámara legislativa o los votantes de una nación. Los formatos tradicionales de debate replican en su mayoría este modelo, en el que dos partes defienden mediante la argumentación posiciones opuestas en relación con una misma resolución, frente a una instancia adjudicadora que decide quién, a su criterio, lo ha hecho mejor.

El ejercicio de debatir presupone que los individuos forman su opinión frente a las cosas de múltiples maneras que no son monolíticas ni hereditarias, sino, por el contrario, producto de la observación, el diálogo y la persuasión. Volviendo a la idea popperiana, el saber y la producción del conocimiento son entendidos aquí como procesos dinámicos, sujetos a cambios y a la influencia de los contextos de su producción: es ésta dinámica la que

da sentido al debate. Con el transcurso del tiempo, nuestras opiniones cambian, producto de la experiencia personal, de la observación de las transformaciones que se producen a nuestro alrededor y de la influencia que otras personas ejercen sobre nuestra percepción del mundo. Esta evolución de nuestras opiniones es resultado de procesos analíticos más o menos conscientes, que requieren sopesar diferentes argumentos para explicar lo mismo. El debate se inserta dentro de las formas analíticas conscientes de evaluación de argumentos para la formación de opinión.

A través de los ejercicios de debate, los participantes tienen la oportunidad de actuar en el proceso de construcción de conocimiento, en un ámbito en el cual los argumentos y no los individuos o sus convicciones son puestos a prueba. El debate con formato permite a sus participantes explorar los argumentos a favor y en contra de una resolución determinada, sus fortalezas y debilidades, y las diferentes maneras de expresarlos. Los participantes debaten a favor y en contra de diferentes resoluciones, independientemente de sus posturas personales frente a ellas, y existe un entendimiento por parte de todos ellos de que las ideas vertidas en los debates no se corresponden necesariamente con sus opiniones personales. Aun cuando existe correspondencia, ésta resulta irrelevante en términos del ejercicio que se practica.

El debate como herramienta educativa contribuye a preparar a los participantes para dirimir conflictos de manera más eficaz, mejorando su capacidad crítica, es decir, sus habilidades para construir y analizar argumentos y para compartir sus ideas con los demás.

Un ciudadano activo precisa herramientas de pensamiento crítico para analizar las opiniones propias y las de sus conciudadanos y líderes, y requiere, además, habilidades de comunicación no sólo para expresarse, sino también para escuchar. El ejercicio del debate provee elementos esenciales para fortalecer estas capacidades y enriquecer así la calidad democrática de la sociedad.

### **La autoestima y el liderazgo**

Al reflexionar acerca de la tolerancia y sus desafíos, vimos que nuestras percepciones del entorno, nuestros valores, creencias, necesidades y sentimientos son insoslayables para poder comprender aquello a lo que somos intolerantes. La manera en que percibimos al entorno, nuestros modos de relacionarnos con él y con los demás, así como el modo en que abordamos los conflictos, están fuertemente determinados por nuestra percepción de nosotros mismos. Hemos señalado que el debate nos ayuda a ponernos en el lugar del otro, a indagar en sus razones y a acercarnos a una mayor comprensión de éstas. Ahora

bien, este ejercicio resulta incompleto si no intentamos también comprender las razones detrás de nuestras propias convicciones: para que se produzca esa relación con el otro desde la empatía, es indispensable poder comprender desde qué lugar nosotros mismos nos relacionamos.

De este modo, la práctica del debate nos prepara no sólo para cuestionar los argumentos de otros, sino también para aceptar el cuestionamiento de esos otros —e incluso de nosotros mismos— a nuestras creencias. Esta capacidad de autorreflexión crítica nos permite ser más flexibles frente al cambio y al desafío a aquello en lo que creemos, a nuestra visión de las cosas.

Al mismo tiempo, la práctica del debate nos proporciona herramientas sumamente útiles para mejorar nuestra comunicación. Por una parte, nos ayuda a organizar mejor las ideas y aumenta nuestra confianza y entrenamiento para hablar en público. Por otra, el debate incrementa nuestra capacidad de entender lo que los otros dicen: al proveernos técnicas y prácticas en escucha crítica, nos permite aprovechar los argumentos ajenos como insumos para la elaboración de los propios.

Así, la práctica del debate provee capacidades críticas y analíticas que nos hacen sentir más seguros y confiados respecto a nosotros mismos, a nuestras ideas y opiniones. Al prepararnos para participar activamente en discusiones de ideas y en procesos de construcción de conocimiento, el debate consolida capacidades de liderazgo, nos forma como ciudadanos y pensadores más independientes. En un contexto de cuestionamiento a la legitimidad de la política —o, en otras palabras, de cuestionamiento a quienes nos representan—, la formación integral proporcionada por el debate resulta de vital importancia para la construcción de nuevos y mejores liderazgos, la promoción de la tolerancia y la profundización de los valores democráticos en la sociedad.

## **Resumen del capítulo**

En este capítulo, hemos visto algunos aspectos que hacen al debate un ejercicio de suma importancia en la promoción de la tolerancia crítica y de la ciudadanía activa. Hemos definido qué entendemos por tolerancia y algunas características del debate con formato que la favorecen. Luego vimos cómo muchas de las características de los formatos de debate están relacionadas con prácticas de la vida democrática: mecanismos para tomar decisiones, para dirimir conflictos y también para arribar a consensos. Señalamos que la aptitud en la práctica de estos mecanismos es necesaria para una ciudadanía activa, es decir, para la participación de las personas de manera activa en los debates y decisiones que afectan sus vidas y las de sus comunidades.

Reflexionamos también acerca de la tolerancia del disenso como requisito esencial para la convivencia democrática y vimos cómo el debate contribuye a dirimir conflictos de manera más eficaz. Finalmente, resaltamos la importancia de comprender las razones detrás de nuestras propias convicciones. La capacidad de reflexión crítica que nos proporciona el debate aumenta nuestra autoconfianza y nos permite ser más flexibles frente al cambio. Al prepararnos para participar activamente en discusiones de ideas y en procesos de construcción de conocimiento, el debate consolida capacidades de liderazgo y nos forma como ciudadanos y pensadores más independientes.

### **Conceptos clave**

Pensamiento crítico

Debate con formato

Multiculturalidad

Tolerancia crítica

Empatía

Ciudadanía activa

Autoestima

Autoconfianza

Liderazgo

## **Formato de Debate Político (Policy Debate)**

La particularidad de este formato radica en que la postura de las bancadas se traduce en diferentes medidas prácticas a implementar como solución ante un mismo problema. El desarrollo de este tipo de debate se sustenta en evidenciar las ventajas y desventajas que tendría implementar tal o cual medida y así encontrar la mejor de ellas, para lo cual generalmente, este formato requiere de documentación e investigación previa, por cuanto su evidencia es fundamentalmente práctica y estadística.

Como su nombre lo indica, es ideal para la discusión de asuntos políticos y de problemas prácticos de la sociedad. Así, en este formato la tesis o moción en debate no limita a una única solución, sino que deja abierta la posibilidad de múltiples medidas, para que cada bancada defienda la que considere más adecuada. Por ejemplo: ¿qué debe hacer el gobierno para incentivar la práctica del debate entre los jóvenes?

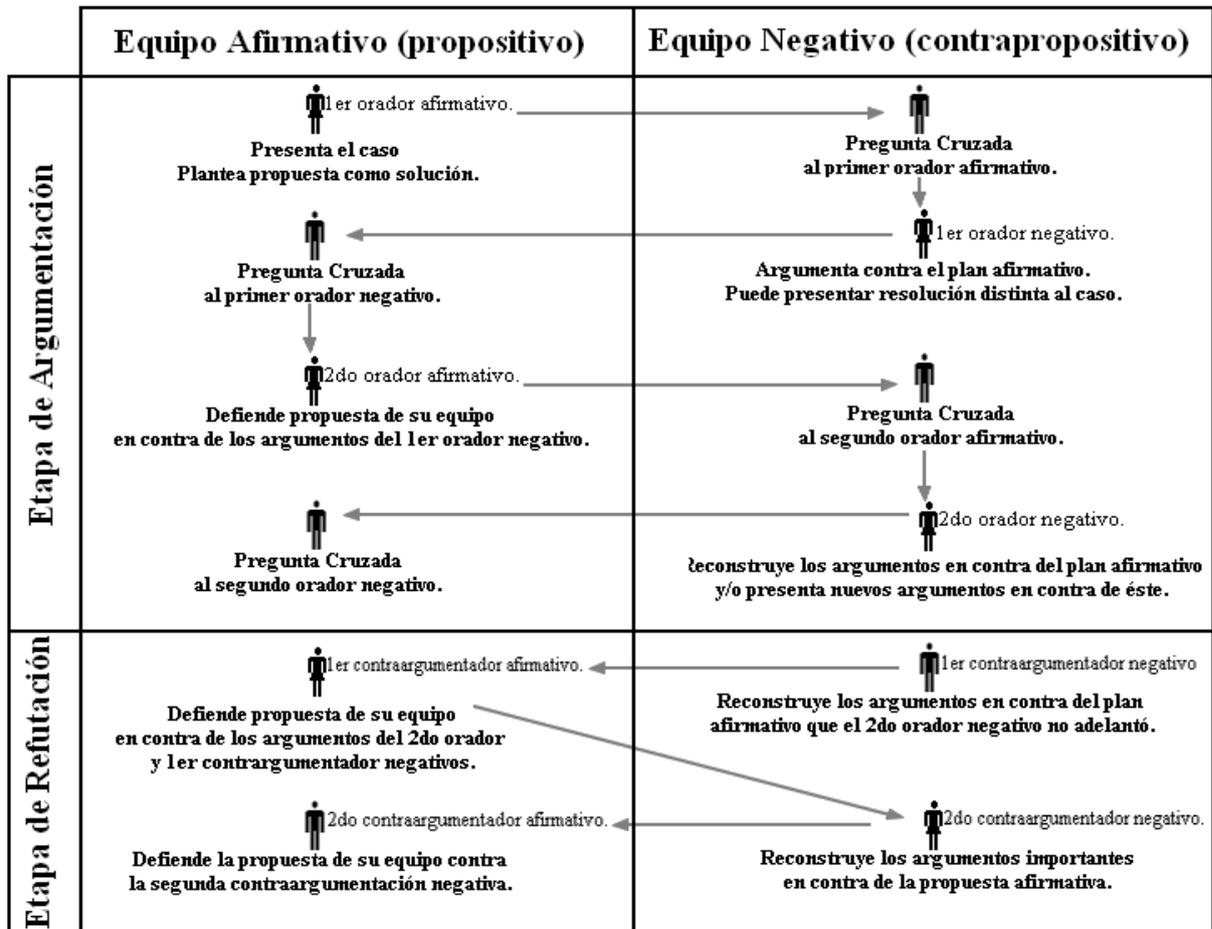
En el formato de debate político cada equipo está integrado por dos oradores, los cuales debaten en contra de otros dos, usando un tópico llamado resolución. La resolución es el plan que el equipo propone para solucionar el problema planteado en la tesis o moción. Por ejemplo, ante la tesis dada líneas arriba, una bancada propone que el gobierno debiera establecer un ramo obligatorio de pensamiento crítico para los alumnos de enseñanza media. En tal caso, el equipo contrario, debería refutar dicha propuesta sea mencionando las desventajas o defectos que ésta posee o bien, presentando una mejor solución al problema.

En general, en un debate político el equipo contrario puede utilizar las siguientes estrategias para atacar la propuesta que es señalada como resolución:

- Argumentar que no es deseable un cambio, por ejemplo, sostener que el status quo ya ofrece los medios suficientes para solucionar el problema.
- Argumentar que el plan propuesto es insuficiente para dar solución al problema.
- Argumentar que las desventajas de la resolución propuesta la hacen indeseable o inviable.

- Presentar una contrapropuesta que ofrece mejores resultados en la solución del problema o lo hace con el menor empleo de recursos, es decir de manera más eficaz o eficiente.

La ordenación de los oradores de ambos equipos se señala en el siguiente esquema:



## Formato de Debate Parlamentario Inglés

Este tipo de formato nace del procedimiento utilizado en el parlamentario británico. Es justamente de tal fuente que toma los términos de *Gobierno* u *Oposición* para denominar a las diversas bancadas que enfrentarán sus posturas respecto del tema en debate.

Un debate con este formato involucra a cuatro equipos de dos integrantes cada uno, dos equipos defienden determinada postura en torno al tema, mientras que los otros dos equipos, la contraria.

Esta división argumentativa entre los cuatro equipos participantes, exige que los dos equipos que respectivamente defenderán determinada postura de la moción en debate, trabajen de manera coordinada a fin de plantear una argumentación coherente.

La ordenación de los integrantes de las bancadas que representan al Gobierno o Proposición y a la Oposición, se plantea en el siguiente cuadro:

<b>Gobierno o Proposición</b>	<b>Oposición</b>
<b>Apertura del Gobierno o Proposición (primer equipo):</b> Primer Orador Segundo Orador	<b>Apertura de la Oposición (segundo equipo):</b> Primer Orador Segundo Orador
<b>Cierre del Gobierno o Proposición (tercer equipo):</b> Primer Orador Segundo Orador	<b>Cierre de la Oposición (cuarto equipo):</b> Primer Orador Segundo Orador

### Reglas respecto al rol de los oradores:

*Del primer y segundo equipo (o apertura):*

El equipo de la Apertura del Gobierno o Proposición tiene el derecho de realizar la definición de los términos a emplear en el debate, delimitando, si fuera necesario, la moción al contexto pertinente a la proposición que defenderá. Ello impide que la Oposición redefina el tema en debate salvo que exista una afirmación claramente no razonable o equívoca en la definición realizada por la Proposición.

*Son tareas del Primer y segundo equipo (aperturas de Proposición y Oposición):*

- Presentar el caso que materializa la moción en debate.
- Refutar los argumentos del equipo contrario.
- Sostener la razonabilidad de sus propios argumentos durante el debate.

*De los primeros oradores del tercer y cuarto equipo:*

- Deben plantear una extensión de la moción en debate.
- Deben establecer y mantener la razonabilidad de sus argumentos.
- Deben refutar los argumentos de los primeros equipos contrarios.
- Deben refutar la extensión de la moción que pudiera hacer el equipo rival.

*De los segundos oradores del tercer y cuarto equipo (o cierre):*

- No deben plantear nuevos argumentos para sus respectivos equipos.
- Deben refutar los argumentos de los dos equipos rivales.
- Deben hacer una síntesis de la moción en debate en concordancia con lo que ha presentado su respectivo equipo.
- Deben ofrecer una conclusión de la extensión del tema que haya propuesto sus propios equipos.

## Formato Parlamentario Norteamericano de Debate.

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

A continuación se presenta el esquema del formato:

<b>Orador</b>	<b>Rol de la Intervención</b>	<b>Tiempo Habitual</b>
1er Orador Propositivo. (Líder de gobierno)	Presenta caso, define términos, argumenta su postura.	7 minutos.
1er Orador de Oposición (Líder de oposición)	Puede presentar contra caso, refuta los argumentos de la bancada propositiva.	8 minutos.
2do Orador Propositivo.	Ataca los argumentos del Líder de Oposición y Reestructura los argumentos ya presentados por el Líder de su bancada.	8 minutos.
2do Orador de Oposición.	Refuta los planteamientos de la postura prepositiva y defiende los de su bancada.	8 minutos.
1er Orador de Oposición (Líder de Oposición)	Refuta todos los argumentos esgrimidos por la postura propositiva.	4 minutos.
1er Orador Propositivo (Líder de Gobierno)	Refuta todos los argumentos esgrimidos por la postura de oposición.	5 minutos.

Comúnmente en este formato es permitido solicitar al orador con Puntos de Información durante los cuatro primeros discursos, ello con la limitación de que tal requerimiento se haga fuera del tiempo protegido, es decir, ni en el primer ni en el último minuto del discurso. También suele darse la posibilidad de que, además de los Puntos de

Información permitidos en los cuatro primeros discursos, el equipo que no se encuentra interviniendo pueda hacerlo mediante la solicitud de un Punto de Orden, que es posible requerir respecto de los dos últimos discursos (intervención final del líder de cada bancada). Ello para advertir de que el orador está proponiendo un argumento nuevo o deformando los ya ofrecidos. En tal caso, el jurado, delibera de inmediato el requerimiento de Punto de Orden para acogerlo o rechazarlo. De ser acogido, se invalida de inmediato el argumento impugnado mediante el Punto de Orden, en tanto que de ser rechazado, el Orador (líder de su bancada), puede continuar con su intervención tal y como estaba haciéndolo antes de la interrupción.

## REGLAMENTO DE LOS TORNEOS DEL FORO INTERNACIONAL DE DEBATE EN ESPAÑOL (FIDE)

El formato Karl Popper busca contrastar proposiciones relevantes, poniendo especial énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y tolerancia. Para ello, confronta a dos equipos de tres integrantes cada uno: un equipo a favor de la tesis a debatir (afirmativo) y otro en contra (negativo). El trabajo en equipo es fundamental al momento de practicar este tipo de debate.

### Artículo 1

En un debate participan dos equipos de tres personas cada uno, un juez principal y, en ocasiones, otros jueces más. Cada juez evalúa el debate de manera individual y decide su voto sin consultar con los demás. La evaluación de cada uno es integral: no hay jueces “especializados” en evaluar solo algunos de los parámetros relevantes, sino que cada juez debe prestar atención a todos los aspectos que resultan importantes según lo estipulado en este reglamento.

### Artículo 2

Los miembros de cada equipo participan de acuerdo con el siguiente esquema de discursos e interrogatorios:

Sección	Tiempo máx.
1. Primer orador afirmativo	6 minutos
2. Interrogatorio al primer orador afirmativo a cargo del tercer orador negativo	3 minutos
3. Primer orador negativo	6 minutos
4. Interrogatorio al primer orador negativo a cargo del tercer orador afirmativo	3 minutos
5. Segundo orador afirmativo	5 minutos
6. Interrogatorio al segundo orador afirmativo a cargo del primer orador negativo	3 minutos
7. Segundo orador negativo	5 minutos
8. Interrogatorio al segundo orador negativo a cargo del primer orador afirmativo	3 minutos

9. Tercer orador afirmativo	5 minutos
10. Tercer orador negativo	5 minutos

Los interrogatorios son espacios en los que un miembro de un equipo le hace preguntas directamente a uno del equipo contrario, quien las responde. Durante todo el interrogatorio, siempre es el mismo participante quien realiza las preguntas (y el mismo quien las responde): el resto de los miembros no pueden participar. El interrogador debe limitarse a realizar preguntas; el interrogado, a responderlas.

### **Artículo 3**

Cada equipo dispone de 8 minutos de preparación para utilizar durante el debate, todo junto o en partes. Pueden solicitarlo al juez principal, quien está a cargo de registrar el uso de ese tiempo. No pueden pedirlo durante un discurso o un interrogatorio: deben solicitarlo sin interrumpir un discurso o interrogatorio (por ejemplo, pueden pedirlo después del primer discurso y antes del primer interrogatorio).

### **Artículo 4**

Ambos equipos tienen la misma carga de la prueba: ambos equipos deben presentar un caso con argumentos para apoyar (equipo afirmativo) o rechazar (equipo negativo) la moción. En otras palabras, ambos equipos deben fundamentar de manera argumentada la posición que les fue asignada (a favor o en contra). No hay ninguna presunción acerca de la prevalencia de ninguna posición (por ejemplo, hay torneos en los que los jueces debe presumir que la moción debería ser rechazada a menos que el equipo afirmativo pueda probar claramente lo contrario, pero en los torneos del FIDE no existen presunciones de ese tipo). Además, ambos equipos deben refutar el caso de sus oponentes y defender el propio ante las refutaciones recibidas.

Descripción de las tareas de los diferentes miembros:

Equipo afirmativo:

- Primer orador: Debe realizar las definiciones pertinentes en la moción de acuerdo con las reglas establecidas más adelante en este reglamento. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo negativo. Asimismo, debe responder al interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo negativo.

- Segundo orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones presentadas por el primer orador del equipo negativo. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige un interrogatorio, pero responde el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.

- Tercer orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe dirigir el interrogatorio al primer orador del equipo negativo y no responde ningún interrogatorio.

Equipo negativo:

- Primer orador: Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo afirmativo. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo afirmativo. Asimismo, debe responder el interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo afirmativo.

- Segundo orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige ningún interrogatorio, pero debe responder el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.

- Tercer orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe formular el interrogatorio al primer orador del equipo afirmativo, pero no responde ningún interrogatorio.

## **Artículo 5**

En el caso de debates con mociones improvisadas, el debate debe comenzar 30 minutos después de ser anunciada la moción.

### **Artículo 6**

Los equipos deben llegar a la hora pautada para que comience el debate. En caso de no hacerlo, se dará la victoria al equipo que esté presente (su puntaje será 1). Si ningún equipo está presente, ambos equipos se considerarán perdedores (ambos tendrán 0 como puntaje).

En caso de faltar solo uno o dos debatientes por equipo, los debatientes presentes deberán hacer el trabajo de sus compañeros de equipo ausentes. En este caso, el puntaje de orador que obtendrá cada uno será el promedio de los puntajes asignados por cada rol que haya desempeñado. Los debatientes ausentes obtendrán la calificación más baja de la escala de puntajes. Los presentes, en caso de no haber debate, no obtendrán ningún puntaje: su puntaje promedio en el torneo no se verá afectado.

### **Artículo 7**

A los debatientes se les permite usar material escrito o impreso durante el debate y la preparación. El material impreso incluye libros, semanarios, periódicos y materiales similares. El uso de equipos electrónicos está prohibido durante el debate y también durante el tiempo que transcurre entre el anuncio de la moción (y los detalles de cada ronda) y el comienzo del debate. En el caso de las mociones de preparación limitada, este tiempo es de 30 minutos; en el caso de las mociones de preparación extendida, hay solo unos pocos minutos, destinados al traslado hasta las salas de debate.

### **Artículo 8**

Quien administra los tres minutos de cada interrogatorio es quien interroga, no el interrogado. El material que surja de los interrogatorios será tenido en cuenta por los jueces solo en la medida en que sea utilizado en los discursos posteriores; si no aparece en esos discursos, no deben tenerlo en cuenta.

### **Artículo 9**

El juez principal anunciará cuando falte un minuto para que termine el tiempo del discurso y también cuando el tiempo haya terminado. El juez está facultado para agregar otras señas de tiempo si lo cree conveniente. Al concluir el tiempo del discurso, únicamente se podrá tomar en cuenta lo dicho, como máximo, cinco segundos después, y solo si es para culminar de manera breve la idea que se estaba presentando.

### **Artículo 10**

Los oradores podrán hacer sus discursos con el apoyo de un reloj o cronómetro (no se permite el uso de celulares u otros artículos electrónicos).

### **Artículo 11**

Al concluir el debate, los jueces deben individualmente decidir qué equipo consideran ganador y asignar los puntajes de orador. Deben volcar sus fundamentos y otros datos solicitados en el formulario establecido por la organización. Habrá una devolución verbal luego de algunos debates del campeonato: en esos casos, cada juez tendrá cinco minutos para hacer su devolución.

### **Artículo 12**

La definición debe delimitar los asuntos sobre los cuales se debe desarrollar el debate y dejar claro el significado de aquellos términos en la moción que requieran interpretación.

El primer orador del equipo afirmativo debe proveer la definición al comienzo de su discurso. La definición:

- (a) Debe tener un vínculo claro y lógico con la moción: una persona razonable promedio aceptaría el vínculo hecho por el orador entre la moción y la definición. Una persona razonable promedio es aquella que posee un conocimiento medio de los problemas mundiales y regionales y un conocimiento básico de la lógica.
- (b) No debe ser auto-comprobatoria: una definición es auto-comprobatoria cuando plantea una interpretación para la que no hay una refutación razonable posible.
- (c) No debe ser establecida de forma injusta: la definición no puede restringir el debate a una situación o a un lugar tan particulares como para que pueda esperarse razonablemente que un participante del debate no tenga conocimientos relevantes sobre el tema.

### **Artículo 13**

El primer orador del equipo negativo podrá impugnar la definición si viola lo dispuesto en el artículo anterior de este reglamento. El orador debe dejar sentado claramente que está impugnando la definición y debe explicar las razones por las que esa definición viola las reglas. En ese caso, además, el primer orador del equipo negativo deberá proponer una alternativa a la definición dada.

### **Artículo 14**

La violación a las reglas sobre la definición de la moción y su impugnación debe reflejarse en la evaluación de los equipos y los puntajes asignados a los debatientes que incurran en estas faltas.

### **Artículo 15**

La sustancia comprende los argumentos que el debatiente utiliza para fundamentar su posición, la refutación de los argumentos ajenos y la reconstrucción de los propios ante las objeciones recibidas. Incluye los argumentos, razonamientos, pruebas, ejemplos, estudios de casos y demás materiales utilizados para fundamentar la posición. También incluye el uso, en los discursos, de la información surgida en los interrogatorios.

El interrogatorio no será tomado en cuenta como parte de la sustancia del debate: la información surgida allí se tendrá en cuenta para la evaluación solo cuando sea utilizada en discursos posteriores.

### **Artículo 16**

Los jueces deben elegir el equipo ganador evaluando la sustancia de los discursos de los equipos y no su forma. La forma en que son presentados los discursos se tendrá en cuenta al asignar los puntajes de orador y podrá dar lugar a comentarios y sugerencias constructivas por parte de los jueces, pero no será tomada en cuenta para decidir el equipo ganador del debate.

Al decidir qué equipo debe ganar el debate, los jueces solo evaluarán las debilidades de un argumento si fueron explicadas por el equipo contrario; los argumentos no impugnados durante el debate serán considerados como válidos por parte de los jueces.

### **Artículo 17**

Además de decidir qué equipo ganó, los jueces deben asignar puntos de orador. Podrán elegir como ganador a un equipo independientemente de si sus miembros suman más o menos puntos de orador que los miembros del equipo contrario.

### **Artículo 18**

Los jueces deben evaluar que la sustancia del discurso sea relevante y lógica. La sustancia debe ser evaluada desde el punto de vista de la persona razonable promedio: los jueces deben dejar de lado sus posiciones sobre el tema del debate que puedan afectar su imparcialidad, así como sus conocimientos específicos como expertos del tema. Los debatientes no deben ser discriminados por su religión, sexo, raza, color, nacionalidad, preferencia sexual, edad, estatus socioeconómico o discapacidad.

### **Artículo 19**

El juez debe:

(a) Determinar individualmente, sin consultar con otros jueces, el equipo ganador del debate y los puntos de cada orador.

(b) Vertir sus fundamentos y demás datos solicitados en el formulario establecido por la organización.

(c) Retroalimentar sobre la experiencia a los debatientes de manera verbal, cuando la organización así lo disponga.

(d) Seguir las reglas e instrucciones del torneo y las pautas que fije la organización.

## **Artículo 20**

El puntaje final del equipo en cada debate corresponderá al porcentaje de votos que reciba: si todos los jueces votan por él, obtendrá 1; si dos de tres jueces votan por él, recibirá 2/3; si uno de tres jueces vota por él, recibirá 1/3, etc.

Pasarán de las rondas preliminares a las rondas eliminatorias los equipos que hayan sumado más puntos de equipo. En caso de empate, se desempatará tomando como criterio los puntajes de orador que, en promedio, haya sumado cada equipo en cada debate. Si el empate se mantuviera, se tomarán como criterio los criterios anteriores, en ese orden, pero sin considerar los resultados de la primera ronda preliminar. Si el empate se mantuviera, se tratará de desempatar dejando de considerar también la segunda ronda, y así hasta considerar solo los resultados de la última ronda. Si el empate se mantuviera, se tratará de desempatar considerando la cantidad de debates en los que cada equipo obtuvo la mayoría de los votos. Si el empate se mantuviera, se organizarán uno o más debates de desempate entre los equipos empatados, según la cantidad de equipos que sean. Los detalles de estos debates de desempate serán definidos por el comité académico del FIDE.

## **Artículo 21**

Los puntos de orador deben ser otorgados de acuerdo con el siguiente criterio:

25 Excelente: Es convincente, persuasivo y con un excelente estilo, tiene una estrategia inteligente en la entrega de sus argumentos y el caso en general, su contenido es robusto y muy bien fundamentado; además, presenta pruebas veraces y adecuadas. Es muy convincente en sus discursos y cumple con las expectativas en los interrogatorios.

24 Muy bueno: No tiene una necesidad muy evidente de mejorar. Tiene muy pequeños deslices en el estilo, contenido y estrategia en su caso y sus argumentos. Presenta buenos fundamentos y pruebas y resulta convincente. Tiene algunas fallas mínimas en el cumplimiento de su rol como orador y en los interrogatorios.

22-23 Discurso bueno: Comete pocos errores de contenido, estilo y estrategia. Cumple con las expectativas mínimas de su rol, presenta argumentos claros y bien

fundamentados. Presenta algunas fallas al desarrollar algunos argumentos, realizar algunas refutaciones o transmitir las ideas, así como al participar en los interrogatorios.

20-21 Discurso intermedio: Presenta con claridad espacios para mejorar notablemente su estilo. Alcanza a cumplir, con algunas fallas, lo mínimo esperado en el rol de orador y su participación en los interrogatorios. Tiene un contenido aceptable en sus argumentos, su estructura es buena pero puede mejorar mucho: fue difícil seguir su línea argumental en general o algunas ideas no se entendieron lo suficiente.

18-19 Discurso débil: Comete errores importantes en cuanto a contenido, estrategia o estilo, tanto en los discursos como en los interrogatorios. Olvidó algunas labores importantes de su rol: tuvo errores en la construcción de su caso, falló en la exposición de sus argumentos o en su defensa, no respondió a los argumentos presentados por el equipo contrario, etc. Su contenido fue pobre.

17 Discurso muy débil: Utiliza el tiempo de manera poco constructiva, tiene fallas severas en su contenido, estrategia o estilo. Presenta errores evidentes en su argumentación, no fundamenta su posición y no cumple con las expectativas en los interrogatorios. Su discurso tiene poca lógica, es difícil de seguir o tiene problemas de estructura. Claramente, no satisface lo mínimo requerido por su rol.

16 Deficiente: Un discurso muy poco relevante, difícil de entender, sin elementos relevantes en lo argumentativo o con muy pocos fundamentos. Casi no presenta pruebas ni cumple con su rol, ni en el discurso ni en los interrogatorios. Su discurso tiene muy poca lógica, es muy difícil de seguir o tiene muchos problemas de estructura.

15 Nulo: El orador estuvo ausente o, incluso presente, no dio ningún discurso ni participó en los interrogatorios.

## **Artículo 22**

Al concluir el debate, los jueces cuentan con 15 minutos (salvo que los organizadores estipulen lo contrario) para tomar su decisión y completar sus hojas de votación. En ocasiones (los organizadores indicarán cuáles), luego de ese período, los jueces debe proveer una retroalimentación verbal del debate. Cada juez tendrá máximo 5 minutos para presentar su retroalimentación, de manera individual. Luego, podrán proporcionar comentarios adicionales fuera de la sala de debate una vez recogidas sus hojas de votación.

La retroalimentación verbal debe:

- (a) Identificar el equipo ganador del debate;
- (b) Explicar las razones de la posición para cada equipo;
- (c) Proveer comentarios constructivos a los oradores.

Los debatientes no deben hostigar u ofender a los jueces luego de la retroalimentación verbal. Luego de esta devolución, los debatientes podrán acercarse a los jueces en procura de aclaraciones adicionales. La decisión de los jueces es inmodificable, salvo en los casos de descalificación de equipos.

### **Artículo 23**

Los debatientes no podrán recibir asistencia de nadie salvo de sus compañeros de equipo, ni siquiera de sus entrenadores, durante los minutos que haya entre el anuncio de la moción (y demás detalles de la ronda) y el comienzo del debate, ni tampoco durante el transcurso del debate. Durante el debate, además, quienes estén presentando un discurso o participando de un interrogatorio no podrán ser asistidos por sus compañeros de equipo: esto incluye, por ejemplo, la prohibición de hablar entre ellos, hacerse señas de tiempo y mostrarse papeles escritos.

### **Artículo 24**

Tanto los debatientes como los jueces tiene el derecho y la responsabilidad de denunciar faltas a este reglamento por parte de los participantes: debatientes, jueces, entrenadores y otros organizadores del foro. Luego de un debate, los equipos pueden denunciar faltas al reglamento y, de ser comprobables, quien haya incurrido en las faltas podrá ser declarado perdedor del debate, se le podrá anular sus puntos de la ronda o hasta podrá ser descalificado del torneo, dependiendo de la gravedad de la falta. El coordinador de reglas del torneo deberá determinar el accionar correspondiente (que puede incluir otro tipo de sanciones), en conjunto con los integrantes del comité académico de FIDE.

Entre otros, los siguientes casos pueden motivar una denuncia:

Deshonestidad intelectual, por ejemplo:

- Contacto con personas externas al debate para que les ayuden a elaborar su caso.
- Presentación de datos y estadísticas falsas, inventadas deliberadamente por un equipo de debatientes.

Otros comportamientos inapropiados, por ejemplo:

- Comentarios discriminatorios durante un debate.
- Acoso psicológico o físico.

-Falta de respeto en la comunicación con otros participantes del foro.

### **Artículo 25**

En aquellos casos en que se presenten dudas o diferencias de interpretación o que surjan situaciones o problemas no contemplados en este reglamento, corresponderá al coordinador de reglas del torneo hacer las aclaraciones correspondientes. En caso de considerarlo necesario, podrá consultar con los integrantes del comité académico del FIDE. La decisión del coordinador de reglas solo podrá ser revisada por ese comité.

## Toma de Notas

### 1. Propósito

- Organizar mejor los discursos restantes.
- No olvidar puntos importantes.
- Guía para los interrogatorios.
- Crear un mapa de lo sucedido.
- Estar concentrado.

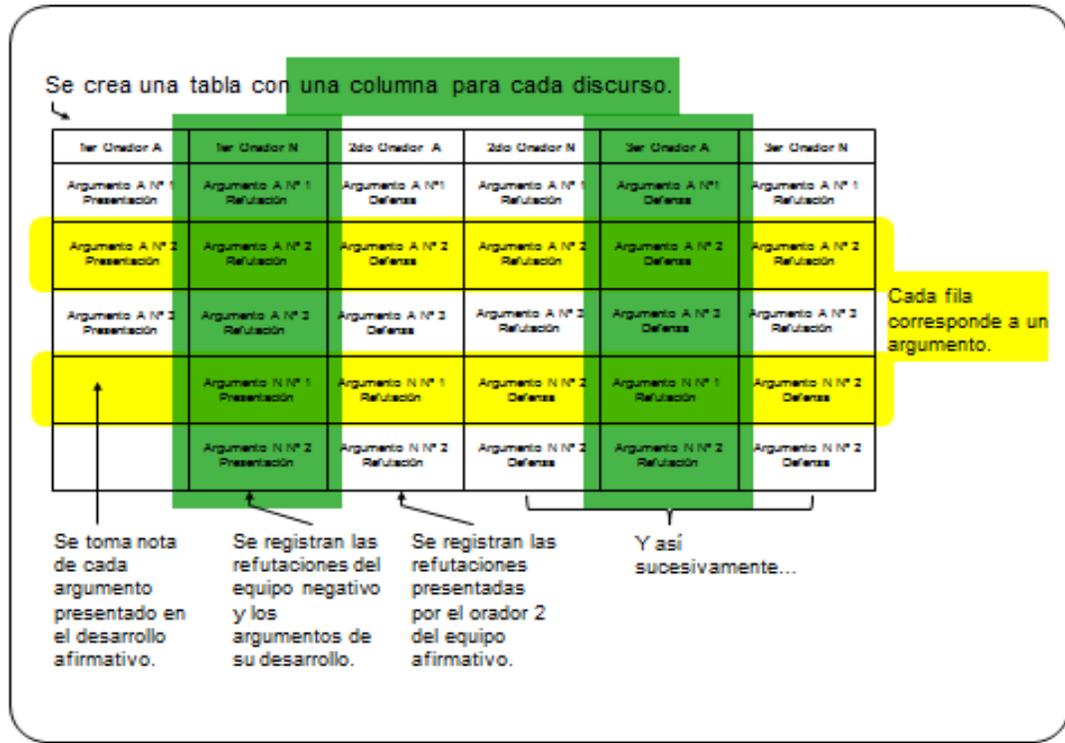
### 2. Información en formato Karl Popper

Recordar que en el formato Karl Popper debemos prestar atención a distintos tipos de información. Tendremos discursos de desarrollo, donde se debe hacer el seguimiento de los principales argumentos, luego las refutaciones, donde se debe consignar como se enfrentaron y resolvieron los argumentos, y los interrogatorios, que se encuentran aparte de los discursos.

Sección	Tiempo	
<b>Orador</b>		
1. Primer orador afirmativo	6 minutos	A1
2. Interrogatorio a A1 a cargo del 3ero negativo	3 minutos	N3
3. Primer orador negativo	6 minutos	N1
4. Interrogatorio a N1 a cargo del 3ero afirmativo	3 minutos	A3
5. Segundo orador afirmativo	5 minutos	A2
6. Interrogatorio a A2 a cargo del 1ero negativo	3 minutos	N1
7. Segundo orador negativo	5 minutos	N2
8. Interrogatorio a N2 a cargo del 1ero afirmativo	3 minutos	A1
9. Tercer orador afirmativo	5 minutos	A3
10. Tercer orador negativo	5 minutos	N3
Tiempo de preparación	8 minutos por equipo	

¿Y esta información?

### 3. Método



### 4. Algunos consejos

- Anotar definiciones e interrogatorios en una hoja aparte.
- Usar abreviaturas y símbolos típicos (↑↓≠); inventar propios.
- Usar diferentes colores (por ejemplo, para distinguir entre ideas propias y ajenas).
- Insistir y no desanimarse.
- Adaptar el método.

## **El rol del juez**

### **1. Propósito de los jueces en un debate**

- Motivación para los debatientes
- Proceso de aprendizaje al recibir una evaluación y retroalimentación externa.

### **2. ¿Qué se necesita para ser un juez?**

- Conocimientos
- Habilidades
- Interés
- Disposición
- Compromiso
- Honestidad
- \*Experiencia: No es excluyente, pero al igual que cuando se es debatiente, mientras más práctica, mejor.
- Comunidad de debate y comunidad en general.

### **3. Antes del Debate**

- Puntualidad
- Conocimiento del formato
- Conocimiento del Reglamento

### **4. Durante el Debate**

- Imparcialidad
- Concentración
- Correcta toma de notas
- Pensar y registrar sugerencias para los equipos
- Atención al transcurso del tiempo

### **5. Después del Debate**

- Analizar cuidadosamente: calidad de los argumentos, calidad de las refutaciones, oratoria.
- Dar especial importancia a los puntos más relevante de intercambio en el debate.
- Factor respeto: Que se haya mantenido durante todo el debate, entre todos los participantes, jueces y audiencia.
- Mantener fuera opiniones personales.



## Evaluación y Retroalimentación en Karl Popper

### (CMDKP y TEM)

#### 1. Evaluación en Karl Popper

- Carga de prueba: Ambos equipos la tienen, mientras el afirmativo debe probar las razones que sustentan la moción, el negativo no sólo debe negar dichas razones, sino presentar sus propias razones de porqué debería rechazarse la moción.

No bastaría entonces negar las razones del otro, para ganar el debate.

- Intervenciones: 6 discursos y 5 interrogatorios. Sección desarrollo y refutación.
- Interrogatorios: Sobre esta parte del debate, se considera importante sólo en cuanto la sustancia de los mismos, sea incluida en los discursos argumentativos y de refutación durante el debate, de lo contrario NO se considera.
- Tiempo de preparación durante el debate: El equipo cuenta con 8 minutos, que pueden ser solicitados en cualquier momento, excepto durante un discurso o interrogatorio. El tiempo es **registrado por el JUEZ** y se puede solicitar todo junto o en períodos.

#### 2. Evaluación en CMDKP y TEM

- **De la evaluación y jurados:**

La evaluación deberá ser **individual** (no se delibera con los otros jueces, cada uno toma su decisión en forma independiente) e **integral** (la evaluación no se divide en áreas, cada jurado evalúa **todos los elementos** del debate, pero primordialmente la **SUSTANCIA**).

- **De las Mociones:**

Durante los torneos existirán mociones improvisadas (entregadas 30 minutos antes del debate) y preparadas (dadas a conocer en mayo 2013).

- **Del Material:**

Los debatientes pueden preparar las mociones conocidas con todos los recursos académicos que la organización pondrá a su disposición y el material que puedan recopilar independientemente. Para las mociones improvisadas, pueden utilizar material impreso de todo tipo, pero los dispositivos tecnológicos están prohibidos.

- **De las Definiciones:**

Las definiciones deben ser establecidas al comienzo del debate, y no se permite que sean cerradas, tautológicas o injustas. El equipo negativo tiene la prerrogativa de denunciar estas situaciones, lo que no implica el derecho a negar cualquier definición que sí sea razonable. Los jurados deben ponderar estas situaciones de acuerdo a su criterio y disminuir puntaje de ser necesario.

- **Del Rol de los oradores:**

Cada orador debe cumplir con las tareas correspondientes, según se explica a continuación:

-Equipo afirmativo:

- **Primer orador:** Debe realizar las definiciones pertinentes en la moción de acuerdo con las reglas establecidas más adelante en este reglamento. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo negativo. Asimismo, debe responder al interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo negativo.

**Segundo orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones presentadas por el primer orador del equipo negativo. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige un interrogatorio, pero responde el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.

- **Tercer orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe dirigir el interrogatorio al primer orador del equipo negativo y no responde ningún interrogatorio.

-Equipo negativo:

- Primer orador: Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo afirmativo. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo afirmativo. Asimismo, debe responder el interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo afirmativo.
  - Segundo orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige ningún interrogatorio, pero debe responder el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.
  - Tercer orador: No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe formular el interrogatorio al primer orador del equipo afirmativo, pero no responde ningún interrogatorio.
- Del Manejo del tiempo:

El tiempo será controlado por cada orador con el uso de un cronómetro, pero el jurado debe indicar cuando resta un minuto del discurso, y cuando el tiempo termina. Si lo cree conveniente, puede agregar más señas de tiempo.

El juez también está encargado de medir el tiempo de preparación (8 minutos) que los equipos pueden solicitar. Durante el interrogatorio, el interrogador administra el tiempo.
  - De los puntos de orador:

El juez debe asignar, además de entregar su voto al equipo ganador, puntos para cada orador, de acuerdo a los siguientes criterios de discurso:

25 Excelente: Es convincente, persuasivo y con un excelente estilo, tiene una estrategia inteligente en la entrega de sus argumentos y el caso en general, su contenido es robusto y muy bien fundamentado, además presenta evidencia veraz y adecuada. Es muy convincente en sus discursos y cumple con las expectativas en los interrogatorios.

24 Muy bueno: No tiene una necesidad muy evidente de mejorar. Tiene muy pequeños deslices en el estilo, contenido y estrategia en su caso y sus argumentos. Presenta buenos fundamentos y pruebas y resulta convincente. Tiene algunas fallas mínimas en el cumplimiento de su rol como orador y en los interrogatorios.

22-23 Discurso bueno: Comete pocos errores de contenido, estilo y estrategia. Cumple con las expectativas mínimas de su rol, presenta argumentos claros y bien fundamentados. Presenta algunas fallas al desarrollar algunos argumentos, realizar algunas refutaciones o transmitir las ideas, así como al participar en los interrogatorios.

20-21 Discurso intermedio: Presenta con claridad espacios para mejorar notablemente su estilo. Alcanza a cumplir, con algunas fallas, lo mínimo esperado en el rol de orador y su participación en los interrogatorios. Tiene un contenido aceptable en sus argumentos, su estructura es buena pero puede mejorar mucho: fue difícil seguir su línea argumental en general o algunas ideas no se entendieron lo suficiente.

18-19 Discurso débil: Comete errores importantes en cuanto a contenido, estrategia o estilo, tanto en los discursos como en los interrogatorios. Olvidó algunas labores importantes de su rol: tuvo errores en la construcción de su caso, falló en la exposición de sus argumentos o en su defensa, no respondió a los argumentos presentados por el equipo contrario, etc. Su contenido fue pobre.

17 Discurso muy débil: Utiliza el tiempo de manera poco constructiva, tiene fallas severas en su contenido, estrategia o estilo. Presenta errores evidentes en su argumentación, no fundamenta su posición y no cumple con las expectativas en los interrogatorios. Su discurso tiene poca lógica, es difícil de seguir o tiene problemas de estructura. Claramente, no satisface lo mínimo requerido por su rol.

16 Deficiente: Un discurso muy poco relevante, difícil de entender, sin elementos relevantes en lo argumentativo o con muy pocos fundamentos. Casi no presenta pruebas ni cumple con su rol, ni en el discurso ni en los interrogatorios. Su discurso tiene muy poca lógica, es muy difícil de seguir o tiene muchos problemas de estructura.

15 Nulo: El orador estuvo ausente o, incluso presente, no dio ningún discurso ni participó en los interrogatorios.

- Del formulario de evaluación:

A cada juez se le entregará un formulario, donde debe escribir su voto, razones y puntos de orador.

- De las disminuciones en el puntaje:

El jurado puede disminuir puntaje según su criterio, si hay una violación a las reglas.

### 3. **Retroalimentación**

Algunos consejos:

- Al momento de entregar su retroalimentación, mantenga la objetividad.
- Primero entregue su opinión de lo observado en el debate y luego entregue sus sugerencias (lo que le hubiese gustado ver u oír durante el debate).
- Recuerde que lo más importante en el torneo será la sustancia, eso determina su decisión, por lo que si entrega consejos para mejorar por ej. La oratoria, sea claro en que es sólo a modo de consejo, y no determinó al ganador del debate.
- Utilice lenguaje claro y sencillo.
- Recuerde siempre que el fin de la actividad es pedagógico, y hacia allá se deben enfocar los comentarios después del debate.

## **Teoría de la argumentación para estudiantes**

### **1. Roles de los equipos**

- **Rol del equipo afirmativo**

- a) Estructura discursiva**

- **Introducción**
  - Presentación de tesis ← que se expone
  - Definir postura ← favor o en contra
  - Estrategia ← como afronto la postura
  - Definir términos ← definir palabras importantes
  - Narración/Contextualización ← captar la atención
  - Índice ← etiquetar los argumentos
- **Argumentación** ← desarrollar los argumentos expuestos en la introducción
  - Dar razones
  - Dar evidencia
- **Refutación** ← hacerse cargo de los argumentos contrarios
  - Citar a la contraparte
  - Explicar el error
  - Evidenciar defectos en la estrategia y argumentación
- **Cierre** ← cristalizar el desarrollo del debate o la argumentación
  - Balance ← mostrar los puntos importantes en la discusión
  - Exaltar las pasiones de la audiencia

- b) Desarrollo constructivo del caso**

El desarrollo constructivo de un caso consiste en que una vez que se ha decidido la estrategia de abordaje del tema, y se ha cumplido correctamente con la introducción, se comienzan a desarrollar cada una de las líneas de razonamiento que sustentarán el caso.

Es importante que cada línea argumental sea completamente desarrollada y no sean tan sólo afirmaciones gratuitas (una aseveración que no tiene razonamiento ni respaldo/evidencia). Además se debe ser explícito en cuanto al nexo lógico que existe entre la moción y los argumentos que se esgrimen.

**c) Carga de prueba**

La carga de prueba es la obligación que tiene un equipo de probar su caso. En diversos formatos, es tradicional que el equipo afirmativo sostenga la carga de prueba y el equipo negativo se remita a negar sus razones. Sin embargo, en el formato Karl Popper, y así será en nuestros torneos durante el FIDE 2013, la carga de la prueba la sostienen ambos equipos.

Esto implica la obligación del equipo afirmativo y negativo de desarrollar y probar su caso, para dar cumplimiento a la carga de prueba correspondiente.

**d) Asuntos típicos**

Se conoce como asuntos típicos, a aquellos puntos de prueba que los equipos pueden utilizar cuando están desarrollando su caso, particularmente en el caso del equipo afirmativo ante la discusión de una tesis de política (las más comunes en los debates competitivos, que serán revisadas en la clase Teoría del Caso).

A continuación se explica cada uno:

- **Fijar el marco del debate**

Es muy importante establecer desde el primer discurso cuál es el contexto de la discusión que se está sosteniendo, cuestionarse y discutir sobre el espíritu de la moción, la razón por la que la estamos discutiendo, cuál es el status quo, etc.

Si el equipo afirmativo hace un buen trabajo estableciendo el marco del debate (que incluye además definiciones apropiadas para el tópico), facilitará que el debate se lleve a cabo de buena manera y que no se termine discutiendo en debates paralelos, o sobre las definiciones (debate semántico).

- **Relevancia y pertinencia**

Si el equipo afirmativo estableciera que la política en discusión debe aprobarse porque en el estatus quo (actualmente) existe un problema que requiere solución, entonces es importante que el problema citado sea no sólo probado, sino que efectivamente es un asunto pertinente y relevante para el contexto, que requiera solución puesto que de su existencia se están provocando daños que es necesario frenar y resolver.

- **Inherencia**

Adicionalmente a demostrar la existencia de un problema, se sugiere a la proposición que establezca una clara relación entre los daños que están ocurriendo producto de la existencia de ese problema, y como la política propuesta se hace cargo de esos daños, como aporta a su solución.

- **Solvencia**

En relación al punto anterior, es necesario clarificar también en qué medida la solución implementada a través de un plan/mecanismo, resolverá el problema, aclarar por ej. Si lo resuelve completamente, si es una de las tantas medidas a tomar, si es un primer paso, etc.

Esto es especialmente relevante en términos estratégicos, porque si no se aclara en la introducción, el equipo negativo puede luego exigir un nivel de especificidad del plan o medida en la que resuelve el problema, más allá de lo razonable (Ej. Que se solucione la pobreza en el mundo).

- **Plan**

Cuando se defiende una política, el equipo afirmativo puede formular un plan mediante el cuál pretende implementar la solución al problema. Dicho plan, debe sugerir como podría aplicarse la solución, quién podría aplicarla, como podría costearse, etc. Sin embargo, este plan, particularmente en aquellas mociones que se preparan con poco tiempo de anticipación, no debe ser excesivamente específico o responder a problemas muy difíciles de solucionar con sólo una medida, sino hacerse cargo razonablemente de la aplicación de la solución en el status quo.

- **Rol del equipo negativo**

- a) **Carga de prueba**

Tal como se mencionó previamente, el equipo negativo en formato Karl Popper también debe cumplir con su carga de prueba, entregando razones para oponerse a la moción.

### b) Caso constructivo-Contracaso

Para responder a su correspondiente carga de prueba, el equipo negativo también debe desarrollar un caso constructivo. Esto se puede hacer de 2 maneras; 1. Presentando las desventajas de aplicar una política o medida, o 2. Entregando una mejor solución al problema con sus correspondientes ventajas, lo que se conoce como contracaso.

Las reglas de un buen contracaso, son que no debe ser meramente complementario a la solución del afirmativo, sino excluyente, o que debe ser muy superior en ventajas, al punto de hacer la solución afirmativa innecesaria.

### c) Estrategias de oposición

Como una manera de enfrentar el caso propositivo, el negativo puede aplicar las siguientes estrategias:

- Negar la existencia del problema
- Negar la relevancia del problema
- Conceder la existencia del problema pero negar la solución
- Conceder el problema, conceder la solución pero probar la existencia de mayores desventajas si aplica la política

## 2. Argumentación

- **Modelo ARE**

El modelo ARE de argumentación es un modelo que ayuda a construir argumentos y que corresponde a una versión resumida del modelo de argumentación de S. Toulmin.

Este modelo NO ES GARANTÍA de que el argumento sea bueno o esté correcto, pero si ayuda a construir argumentos y evitar que se reduzcan a meras afirmaciones.

La sigla ARE corresponde a lo siguiente:

- Afirmación** → Es lo que se sostiene, y está acompañada por
- Razones** → que una vez que son explicadas claramente mediante la construcción de silogismos (secuencia lógica), deben ser respaldadas por
- Evidencia**, que corresponden a fuentes, datos, investigaciones, autores, ejemplos, etc.

### 3. Refutación

- **Modelos de Refutación**

- Refutación en 4 pasos**

- a) Citar a la contraparte
    - b) Denunciar la falacia o el error
    - c) Explicar la falacia o el error
    - d) Explicar el impacto en la discusión

- Reducción al absurdo**

- i. Si no es A, habrá que aceptar que es no-A
      - ii. Si fuera no-A, entonces se daría no-B
      - iii. Pero se da B
      - iv. Luego no puede ser no-A
      - v. Luego es A

Si fuera cierto lo que se supone (i), serían verdaderas sus consecuencias (ii). Como éstas son falsas (iii) -o estúpidas, o inconcebibles, o indeseables-, se concluye que no es verdadero el supuesto, porque sostenerlo conduce al absurdo (iv), y que la verdad es lo contrario (v).

- **Técnicas de Refutación**

- Atacar un asunto típico ← tópicos a probar por la contraparte (cumplimiento del deber)
- Desafío ← atacar relación "Conclusión ↔ Premisa"
- Críticas ← preguntarle a la contraparte por el fundamento axiomático de los principios que utilizan
- Atacar evidencia / respaldos ← atacar el tratamiento de la evidencia no es una buena opción ya si se niega la evidencia, no necesariamente se niega el argumento (sólo se niega la E del Modelo ARE).
  
- Giro ← tomar el argumento de la contraparte y darle nueva interpretación que favorezca su postura.
- Hacer concesiones estratégicas ← Aceptar parcialmente un argumento, pero demostrando que no se prueba por completo.

#### 4. Falacias

- Autoridad

Consiste en utilizar la evidencia (ej. Autor, fuente, medio de comunicación, etc) como razonamiento de una afirmación. No se entregan las razones que explican la afirmación, sólo se presume como cierta dado que una evidencia así lo dice.

- Al hombre

Consiste en desacreditar o atacar al orador en vez de sus argumentos.

- Espantapájaros

Consiste en deformar los argumentos del contrincante para debilitar su posición y poder atacarla con ventaja. Se disfraza la posición del contrincante con el ropaje que mejor convenga, recogiendo de ella sólo los aspectos más débiles o menos populares. Por lo tanto, su objetivo es el engaño, crear una imagen falsa.

- De número o popularidad

Consiste en asegurar que algo es cierto porque la mayoría o un gran número de personas lo piensa.

- De lo nuevo y lo antiguo

Consiste en asegurar que el algo es bueno porque es lo más nuevo o reciente, o por el contrario, porque hay una tradición y siempre ha sido así.

- Tu también

Consiste en asegurar que un razonamiento es falso sólo porque quién lo propone carece de consistencia moral y “también” lo hace.

- Composición

Se atribuye al conjunto cosas que son ciertas solamente en las partes.

- División

Se atribuye a las partes cosas que son ciertas solamente en el conjunto de ellas.

- De la misericordia

Consiste en apelar a la misericordia para persuadir de la veracidad de los argumentos.

- Ignorar al elenco

Probar una cosa distinta a la que se cuestiona. Quien la comete saca la discusión de su terreno o bien se empeña en probar algo que nadie discute.

- Traslado carga de prueba

Hacer un intento por lograr que sea el retador quien comience por probar por qué el punto de vista que él ha puesto en duda es incorrecto.

- Cambio de piso

Consiste en cambiar el tema de lo que se está discutiendo.

- Generalización apresurada

Ocurre cuando a partir de un caso particular (no significativo ni representativo) se establece una regla general.

- Pendiente resbaladiza

Ocurre cuando se sostiene que a partir de una causa se desprenderán necesariamente sólo los posibles efectos negativos.

- Pensamiento del deseo (Wishful thinking)

Ocurre cuando se argumenta no en base a razones, sino a un ideal, que se desea que ocurra.

- Falsa causalidad

Ocurre cuando se atribuye un efecto a una determinada causa sin explicar su relación, y esta resulta ser falsa.

- Falsa analogía

A es similar a B

A tiene la propiedad P

Entonces B tiene la propiedad P

Se comete cuando:

- La semejanza es irrelevante.
- Olvida diferencias relevantes.

- Falsa pregunta

Ocurre cuando se formula una pregunta capciosa que presume como probado, algo que aún no se argumenta.

- Falso dilema

“Empleo de términos en disyuntiva que no son ciertos, exhaustivos o excluyentes”

**DILEMA:**

A o B

Si A, luego C

Si B, luego C

- a) Los términos no son exhaustivos (olvida alternativas)
- b) Los términos no se excluyen mutuamente
- c) Alguno de los términos es falso

## Teoría del Caso

### 1. Pasos para la construcción de un caso

- a) Idea Central
- b) Definiciones
- c) Plan de acción
- d) Argumentos
- e) Conclusiones

\*No olvidar relaciones entre cada paso y la moción.

### 2. Tipos de tesis y posibles formas de prueba

#### Proposiciones

- De hecho

Constatan la veracidad de un hecho pasado presente o futuro, tesis descriptivas. Se prueba la definición de los términos y evidencia

Ej. “ahora es el momento de un estado palestino”

- De valor

Afirmaciones sobre el valor de una cosa, son valorativas. Se prueban los criterios que permiten hablar universalmente sobre ese valor

Ej. “es justo que se cree un estado palestino”

- De política

Aquellas que establecen un rumbo a seguir a futuro (alteran el status quo). Son prescriptivas, proponen un cambio.

Ej. “debería crearse un estado palestino”

#### Posibles forma de prueba

- Tesis de Valor

- Establecer los criterios de ese valor
- Comprobar que esos criterios se cumplen con mis argumentos
- Negativo
  - Niega los criterios
  - Niega los criterios y los cambia por otros

- Aceptar los criterios pero establece que la propuesta no los cumple
- Tesis de hecho
  - Se prueba mediante evidencias y circunstancias que el hecho es verídico
  - Negativo puede negar evidencias o entregar más y mejores evidencias.
- Tesis de política
  - Se demuestra el problema
  - Propone una solución
    - Mediante un mecanismo
    - Plantea ventajas

### **3. Tesis con poco tiempo de anticipación**

- a) Tipo de tesis
  - Identificar sentido de la moción; “Qué se espera que se debata”
  - Identificar tipo de tesis y los puntos de prueba a utilizar
- b) Estrategia de equipo
  - Acordar una estrategia en que la mayoría del equipo esté de acuerdo.
- c) Posibles métodos
  - Todo el equipo
  - Especialización por orador
  - En parejas
  - Especialización por tema
- d) Estilo Personal
  - Adaptar método a lo que más acomoda al equipo
  - Rotar tareas en cada preparación
- e) Buena administración del tiempo
  - Dividir tiempo de preparación en 3 grandes bloques

## Preparación de casos

*Habiendo comprendido los componentes básicos de un argumento y las formas de razonamiento y falacias comunes, es tiempo de considerar cómo crear un caso de debate, en el que articulamos los argumentos principales que utilizamos para defender nuestra posición en un debate.*

Los debates comienzan habitualmente con la presentación de los casos construidos por cada equipo, en los que introducen los argumentos —a favor y en contra de la resolución— sobre los que se va a discutir. A continuación, desarrollaremos los componentes más salientes de un caso de debate: idea central, definiciones, plan (en algunos casos) y argumentos.

### Idea central

La idea central —también llamada tesis o “línea de pensamiento del equipo”— es una frase que describe la postura que nuestro equipo defenderá. Normalmente, en el caso del equipo afirmativo, la redacción de la idea central está dictada por la resolución, dado que las resoluciones suelen definir una posición o sugerir una acción que ese equipo debe apoyar. Por ejemplo, consideremos la siguiente resolución:

*El gobierno debería prohibir el uso de ametralladoras y otras armas de tipo militar por parte de ciudadanos particulares.*

En muchos casos, la idea central es simplemente una reformulación de la resolución que clarifica la posición de nuestro equipo respecto al tema de discusión en el debate. Sin embargo, el equipo afirmativo podría formular la idea principal de la siguiente manera:

*Apoyaremos la aprobación de una ley que prohíba la venta y posesión de ametralladoras y otras armas de tipo militar por parte de ciudadanos particulares en nuestro país.*

En ese caso, el equipo afirmativo habría ido más allá, especificando al “uso” como la “venta y posesión”, y estipulando el dictado de una ley en este sentido.

Continuando con el ejemplo, la idea central del equipo negativo en este debate podría ser la siguiente:

*Rechazamos la aprobación de toda ley que prohíba las ametralladoras y otras armas de tipo militar porque creemos que los ciudadanos tienen el derecho de elegir si poseerlas o no.*

De este modo, si bien la resolución establece la posición general que nuestro equipo debe tomar en un debate, podemos presentar algunos detalles adicionales sobre nuestra posición en nuestra idea central.

Un último punto por considerar cuando elaboramos la idea central es indicar claramente si estamos a favor o en contra de la resolución de debate. Ambas posiciones tienen que estar claras; una idea central buena indicará la posición del equipo respecto del tema que está en discusión.

### **Definiciones**

La siguiente tarea cuando elaboramos un caso para defender nuestra posición en un debate es establecer cómo vamos a definir los términos importantes de la resolución. En el capítulo 5, vimos técnicas específicas para definir términos y mencionamos la importancia de la definición de los términos de la resolución. Sin definiciones claras de los términos importantes de la resolución, nuestro equipo no sabrá con exactitud qué está apoyando o refutando. Independientemente de si estamos en el equipo afirmativo o en el equipo negativo, tenemos que elaborar definiciones claras antes de comenzar el debate.

Proveer definiciones durante el debate suele ser responsabilidad del primer orador a favor. Sin embargo, el equipo afirmativo no debe abusar de su poder de definir los términos importantes de la resolución. En este sentido, hay una serie de cuestiones que el equipo afirmativo debe evitar cuando elabora su caso. Primero, debe evitar ofrecer definiciones estrechas que restrinjan el debate a un tema demasiado específico. Continuando con nuestro ejemplo, el equipo afirmativo utilizaría una definición estrecha si dijera:

*Definimos “uso” como “disparar las armas en lugares donde hay niños presentes”.*

Claramente, esta definición es muy estrecha y coloca al equipo negativo en la posición de tener que defender el disparo de armas en presencia de niños. El equipo afirmativo debe evitar estas definiciones estrechas porque pueden impedir un balance entre los argumentos a favor y en contra; y, además, porque le restan interés al debate. Es esperable, por ejemplo, que gran parte de los oyentes estén de acuerdo con que disparar armas en presencia de niños está mal, de manera que esta definición estrecha no daría lugar a una controversia.

Por otro lado, el equipo afirmativo debe evitar dar definiciones que estén fuera del tema que se desea abordar con la resolución, aunque pudieran ser apropiadas en otros contextos. Siguiendo con nuestro ejemplo, el equipo afirmativo utilizaría una definición fuera del tema si dijera:

*Definimos “ciudadanos particulares” como “individuos extraordinarios, que presentan características especiales, pocas veces vistas”.*

En el contexto de la resolución del debate, el término “particular” probablemente se refiera a “individuos que no tienen un trabajo o posición oficial en el gobierno”. La definición mencionada en el ejemplo —que entiende “ciudadanos particulares” a los “individuos extraordinarios”— no encaja en el contexto de una discusión sobre control de armamento.

El equipo afirmativo debe evitar ambos vicios en las definiciones —las definiciones estrechas y las fuera de tema— y, en cambio, definir los términos de forma razonable en el contexto del debate. Así, si el equipo afirmativo ofreciera determinadas definiciones y éstas no resultaran objetadas por el equipo contrario —como veremos en el próximo capítulo— podría colocarse en una posición ventajosa, circunscribiendo el debate a los aspectos de la propuesta sobre los que él prefiere discutir. Por ejemplo, especificando que la “prohibición” sólo afecta a “futuros compradores de armas”, el equipo afirmativo evitaría argumentos del equipo negativo sobre los problemas que podría haber si el gobierno debiera recolectar las armas que ya están en posesión de los ciudadanos particulares.

Finalmente, nuestras anotaciones sobre las definiciones de términos importantes —elaboradas antes del debate— tienen que ser suficientemente detalladas: debemos asegurarnos de que en el momento de hablar podamos presentar definiciones precisas sobre cada uno de los términos importantes de la resolución.

## **Plan de acción**

Algunos formatos y organizaciones de debate estipulan la presentación de un plan de acción por parte del equipo afirmativo, habitualmente, en casos en que se discuten resoluciones sobre cambios en políticas. En esos casos, el formato o la organización expresan claramente que un plan debe ser presentado.

De este modo, una vez que hemos identificado nuestra idea central y definido los términos importantes de la resolución, debemos elaborar un plan de acción. El plan de acción es una descripción de los puntos más salientes de cómo vamos a llevar adelante el cambio

sugerido en la resolución. Su presencia es importante porque, junto con las definiciones, proporciona una idea clara sobre las cuestiones específicas —dentro del tema general de la resolución— que serán debatidas. Volviendo al ejemplo, al apoyar “la aprobación de una ley que prohíba la venta y posesión” de las armas, el equipo afirmativo podría especificar, al presentar su plan, cómo sería sancionada y aplicada esa ley.

No se espera que el equipo afirmativo provea todos los detalles de cómo debería implementarse una política determinada. Por ejemplo, el equipo afirmativo no necesita explicar con lujo de detalles de qué forma el gobierno va a proveer financiamiento para acompañar la nueva ley de prohibición de armas. Esto no significa que el equipo negativo esté impedido de sacar a la luz objeciones relativas, por ejemplo, al financiamiento del plan, pero sí que todos los participantes del debate tienen que comprender que, dentro del poco tiempo de oratoria permitido en la mayoría de los formatos de debate, no pueden elaborarse ideas muy específicas.

Ahora bien, ¿qué tipo de detalles debe proveer el equipo afirmativo a la hora de mencionar su plan? Continuando con nuestro ejemplo, ¿qué tipo de detalles tiene que proveer respecto de la “prohibición”? El equipo afirmativo puede elaborar un cronograma que establezca cuándo se hará vigente la prohibición, abogando por la prohibición inmediata o por una prohibición progresiva a lo largo de varios años, y existen ventajas y desventajas en ambas opciones. El plan podría, también, proveer algunos detalles sobre cómo el gobierno podría lidiar con las ametralladoras y armas de tipo militar adquiridas antes del cambio en la regulación. Así, el equipo afirmativo podría especificar en su plan si la “prohibición” es válida sólo para las ventas futuras de esas armas o si también tendría vigencia retroactivamente y, de ser así, qué pasos daría el gobierno para implementar la medida. Por ejemplo, ¿iría casa por casa retirando las ametralladoras y armas de tipo militar compradas antes de la entrada en vigencia de la nueva legislación? ¿Se llamará a una entrega voluntaria por parte de sus dueños? Estas distinciones son ejemplos del tipo de detalles que un plan debe proveer.

## **Argumentos**

Los elementos que hasta aquí hemos discutido son presentados al inicio del debate. Las ideas centrales —que establecen bien las posiciones de los equipos en el debate respecto de la resolución—, las definiciones importantes y, si corresponde, los detalles de un plan —tales como un cronograma, los alcances de la nueva regulación, el modo de financiamiento, etc.— son importantes porque ayudan a clarificar los temas sobre los que debe argumentar cada uno de los equipos. De este modo, durante la preparación previa al

debate, tanto los que forman parte del equipo afirmativo como los del equipo negativo, deben elaborar la idea central y definir los términos importantes. Además, en ocasiones, el equipo afirmativo tiene que idear un plan: en esos casos, el equipo negativo debería destinar parte de su tiempo de preparación a discutir cuáles son los planes que el equipo afirmativo podría presentar y elaborar posibles objeciones.

Habiendo abordado estos elementos, el paso siguiente es construir los argumentos principales a favor de la resolución —el equipo afirmativo— o en contra —el equipo negativo—. Recordemos las recomendaciones para elaborar argumentos que hemos visto en el capítulo 6 y tengamos en mente que un argumento completo incluye una afirmación, un razonamiento y evidencia de respaldo. Cada uno de los equipos debe elaborar tantos argumentos como crea conveniente para defender adecuadamente su posición, teniendo en cuenta de cuánto tiempo dispone y cuánto va a necesitar para explicar cada uno de ellos; por lo general, los equipos utilizan alrededor de tres argumentos.

Dichos argumentos son presentados en el debate durante el primer discurso de cada equipo. Una vez que durante la preparación hemos construido nuestros argumentos —con sus afirmaciones, razonamientos y evidencia de respaldo—, debemos pensar también qué información adicional —como nuevos ejemplos o estadísticas— podríamos presentar después de nuestro primer discurso para seguir defendiendo nuestros argumentos y para refutar los argumentos de nuestros oponentes.

## **Resumen del capítulo**

En este capítulo, nos hemos concentrado en la construcción de un caso de debate, desarrollando algunos de sus componentes principales: idea central, definiciones, plan (en algunos casos) y argumentos.

La idea central —o tesis o línea de pensamiento del equipo— es una frase que describe la postura que nuestro equipo defenderá. En muchos casos, la idea central es simplemente una reformulación de la resolución que clarifica la posición de nuestro equipo respecto al tema de discusión. Sin embargo, los equipos podrían ir más allá, especificando algunos aspectos generales de la resolución. Es importante, en esta instancia, indicar claramente si estamos a favor o en contra de la resolución de debate.

Luego debemos establecer cómo vamos a definir los términos importantes de la resolución. Proveer definiciones durante el debate suele ser responsabilidad del primer orador a favor. Sin embargo, el equipo afirmativo no debe abusar de su poder de definir los términos

importantes de la resolución. En este sentido, debe evitar ofrecer definiciones estrechas que restrinjan el debate a un tema demasiado específico y también dar definiciones que estén fuera del tema que desea abordar con la resolución. Finalmente, las anotaciones sobre las definiciones tienen que ser detalladas, para poder presentar definiciones precisas sobre cada uno de los términos importantes de la resolución.

Algunos formatos y organizaciones de debate estipulan, además, la presentación de un plan de acción por parte del equipo afirmativo, en el que se deben describir los puntos más salientes sobre cómo se va a llevar adelante el cambio sugerido en la resolución.

Por último, debemos construir los argumentos principales para defender nuestra posición. Cada uno de los equipos debe elaborar tantos argumentos como crea conveniente para defender adecuadamente su posición, teniendo en cuenta de cuánto tiempo dispone y cuánto va a necesitar para explicar cada uno de ellos, por lo general, los equipos trabajan con alrededor de tres argumentos.

Solemos presentar todos estos elementos en nuestro primer discurso. Durante la preparación, entonces, debemos pensar también qué información adicional podríamos presentar en nuestras siguientes intervenciones para seguir defendiendo nuestros argumentos y para refutar los argumentos de nuestros oponentes.

### **Conceptos clave**

Caso

Idea central

Tesis

Línea de pensamiento del equipo

Definiciones estrechas

Definiciones fuera del tema

Plan de acción

## CAPÍTULO 8: PREPARACIÓN DE CASOS

### Materiales

# Caso

**Resolución:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Posición:** \_\_\_\_\_

**Tesis** (o idea central): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Definiciones** (de palabras importantes en la resolución): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Plan** (si corresponde): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Argumentos a favor de la posición

**1) Afirmación:** \_\_\_\_\_

**Razonamiento:** \_\_\_\_\_

**Evidencia:** \_\_\_\_\_

**2) Afirmación:** \_\_\_\_\_

**Razonamiento:** \_\_\_\_\_

**Evidencia:** \_\_\_\_\_

**3) Afirmación:** \_\_\_\_\_

**Razonamiento:** \_\_\_\_\_

**Evidencia:** \_\_\_\_\_

## UN MÉTODO PARA DISTRIBUIR EL TIEMPO EN LOS DEBATES CON POCA ANTICIPACIÓN

<p><b>Paso 1:</b> Leer y analizar (trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pensar en qué significa la moción</li><li>• Clasificar la moción (si ayuda en el establecimiento del caso)</li><li>• Pensar en la estrategia de abordaje de la moción</li><li>• Identificar las palabras claves de la moción</li></ul>	TIEMPO: 1 minuto
<p><b>Paso 2:</b> Lluvia de ideas (trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Determinar la estrategia de equipo</li><li>• Definir plan (mecanismo y definiciones), criterios si es necesario</li><li>• Crear argumentos (al menos las etiquetas)</li><li>• Pensar en ejemplos y relacionarlos con la moción</li><li>• Anticipar refutaciones</li></ul>	TIEMPO: 4 minutos
<p><b>Paso 3:</b> Resumen y retroalimentación (trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El capitán o líder dirige la preparación</li><li>• Todos presentan un resumen de lo que prepararon</li><li>• Los demás prestan atención y toman nota.</li></ul>	TIEMPO: 4 minutos
<p><b>Paso 4:</b> Desarrollo del caso (trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El capitán o líder dirige la preparación</li><li>• Se empieza a desarrollar el caso desde cero;</li><li>a) Idea Central</li><li>b) Definiciones</li><li>c) Plan de acción</li><li>d) Argumentos</li><li>e) Conclusiones</li></ul>	TIEMPO: 10 minutos
<p><b>Paso 5:</b> Redacción de Discursos (trabajo individual)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1er Orador:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Escribe la introducción y conclusión</li><li>2. Índice del discurso (que tareas cumplirá y en que orden)</li><li>3. Desarrollar los argumentos</li></ol></li><li>• 2do Orador:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pensar en el posible caso contrario</li><li>2. Preparar refutaciones</li><li>3. Pensar en ejemplos</li></ol></li><li>• 3er Orador:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Preparar interrogatories</li></ol></li></ul>	TIEMPO: 8 minutos
<p><b>Paso 6:</b> Discusión Final (trabajo grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Primer orador hace un resumen del caso a los compañeros.</li><li>• El líder cristaliza los principales puntos y destaca lo que NO se debe olvidar.</li></ul>	TIEMPO: 3 minutos

## CLASE DE ARGUMENTACIÓN

*Profesor Miguel Reyes Almarza, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.*

PRIMERA PARTE, 11:15 - 12:00

### **1º Principios de argumentación básica**

#### **El argumento:**

Condición particular y necesaria del proceso de razonamiento que se define estructuralmente por la conexión entre un punto de vista determinado y su esfuerzo por hacerlo explícito. Un argumento es válido en tanto ofrece para cada punto de vista una razón, no importando que esta sea relevante, aceptable o suficiente. La validez descansa en la forma y no en el sentido ni en la razonabilidad de los antecedentes, simplemente explicita su existencia.

Como estructura de pensamiento un argumento facilita la consecución de acuerdos y resoluciones ya que fortalece el pensamiento individual con un proceso que busca legitimar dicha causa. Desde el punto de vista cognitivo fortalece y coordina las estructuras de pensamiento en vías de desarrollar la condición crítica en las personas.

#### **Finalidad del argumento, explicar-justificar:**

¿Para qué argumentamos? Un proceso argumentativo siempre lleva una intención, tiene una definición de carácter teleológico y esta aparece no necesariamente de forma explícita. La argumentación no es vacía –o al menos no debiera serlo- obedece a una necesidad que puede articularse ya sea desde el afán de enriquecer ciertas tesis o de hacerlas necesarias. Con este fin podemos ayudar a conocer más sobre un asunto específico y se dirá que estamos explicando, así como también podríamos intentar legitimar un proceso en particular a cuyo efecto estaríamos justificando. La explicación ofrece parámetros de acción sobre un evento pretérito y definido como tal mientras la justificación intenta conducir una línea de pensamiento hacia un punto determinado en un futuro cercano.

#### **Tipos de argumentación según estructura: única, múltiple, compuesta coordinada y subordinada:**

Propio del habla y del lenguaje en particular es su capacidad para ofrecer refuerzos acerca de lo que se habla, en otras palabras, cada vez que argumentamos intentamos, ya sea consciente o inconscientemente explicar nuestra posición, entregar nuestros fundamentos del por qué de nuestras convicciones. Muchas veces en el uso informal

del lenguaje, sobre todo en expresiones de carácter oral no explicitamos nuestras sospechas, ya sea porque no nos lo solicitan o porque definitivamente no sabemos por qué decimos lo que decimos, esto último a todas luces es un despropósito.

Formas de reforzar estructuralmente nuestros argumentos facilitan, en primer lugar, su lógica y su construcción y, en segunda instancia, potencian su fuerza argumentativa. Siempre y cuando sea necesario, estas formas se mueven entre una argumentación única –que determina una razón para un punto de vista- y otras formas más complejas como la argumentación múltiple, donde muchas razones independientes entre sí apoyan la conclusión, hasta figuras del tipo coordinado o subordinado donde sobre una razón pueden existir otras que no reforzando la tesis propiamente tal aseguran la calidad de las premisas que se esgrimen en su favor.

### **Actos de habla implícitos e indirectos en la argumentación:**

La unidad básica de cualquier intercambio dialógico es lo que en lingüística denominamos los actos de habla, dentro de su amplia gama podemos aislar dos modos en que éstos pueden ayudar a solventar una tesis. En su conceptualización también podemos establecer ciertas responsabilidades en torno a los enunciados, es decir, cada acto de habla en rigor debe atender los implícitos subyacentes al punto de vista así como también aquellos de que de forma indirecta desprenden ideas distintas y muchas veces contrarias a lo que se intenta probar. Saber con certeza qué decimos cuando hablamos y qué cosas se desprenden necesariamente de nuestros actos de habla es una regla básica a la hora de negociar desde las ideas. Entender, por tanto, los enunciados del otro y aquellos implícitos que podrían debilitar su argumentación son herramientas imprescindibles. Los actos de habla indirectos quedarán supeditados a la argumentación de carácter informal ya que no cumplen con el imperativo de honestidad y eficacia a la hora de defender una posición, más aún requieren necesariamente de la complicidad de su contraparte y en esa necesidad agotan su poder de persuasión.

### **2º Lógica formal y factual**

#### **Argumento inductivo y deductivo:**

Formas iniciales del pensamiento fueron formuladas desde la Grecia clásica, sobre todo en lo que respecta a su construcción y la búsqueda de legitimidad y verdad en tanto forma. El pensamiento deductivo, modo de silogismo, goza de una alta pretensión de verdad, específicamente por su composición formal que va de la ley al caso, no obstante su nivel de razonabilidad queda supeditado al contexto y la

pertinencia. El modo inductivo, como proceso argumental, se legitima como refuerzo de una línea de argumentación previamente establecida o, en el caso de ser la única en cuestión, otorgando una posibilidad respecto de una tesis en particular. Desde ese punto de vista se hace preferible el uso de deducciones y en casos donde los elementos a disposición sean solo muestras, ya sea una investigación de carácter exploratorio o una cuestión estadística, el argumento inductivo entregará elementos valiosos para una posterior defensa argumental.

PAUSA: 10 MINUTOS.

SEGUNDA PARTE, 12:11- 13:00

### **Concepto de validez lógica v/s razón práctica:**

Desde el punto de vista de la lógica formal una argumentación es válida cuando obedece a una estructura formal definida, es decir, todo argumento de carácter deductivo o inductivo es válido si cumple con el criterio básico de su formulación, sin embargo la razón práctica es aquella que ofrece un grado de concomitancia con el contexto, es decir, que está más cerca de la verdad en una situación definida. En otras palabras la razón práctica es aquella que se legitima no en base a formas pre definidas ni menos en tanto demostración –que es lo contrario a argumentación- sino más bien como un proceso juicioso a la hora de tomar decisiones. Podemos entonces tener un argumento válido en lo formal pero no razonable en lo pragmático y viceversa. Evidentemente un argumento que sea estructuralmente legítimo, por tanto válido y que además ofrezca razonabilidad es un argumento de calidad superior.

### **Teoría de Stephen Toulmin:**

Dentro de la Lógica Factual, fenómeno propio del pensamiento anglosajón y derivado de la investigación en torno al derecho, la investigación del profesor de Cambridge, Stephen Toulmin entrega ciertas indicaciones relevantes para entregar fuerza argumentativa a los razonamientos. Un buen argumento debiera considerar entonces, para apoyar su tesis, un número suficiente de datos –hechos o situaciones pragmáticas que justifican la conclusión-; un indicador modal que remita al grado de certeza de la inferencia, ya que no siempre estamos totalmente seguros de lo que argumentamos; una Garantía, que no sería más que el paso legítimo de los datos a la conclusión y que en parte obedece al *status quo*; Un respaldo, identificado como el apoyo legítimo y validado para esa discusión en particular y como elemento de testeo, la condición de refutación posible a nuestra propia línea argumental, la cual nos facilita la revisión –si es muy fácil refutarnos debiéramos desechar ese argumento- y posible defensa de nuestro punto.

### **Criterios de validez argumental (Relevancia, aceptabilidad y suficiencia):**

Complejos son los mecanismos para validar los procesos argumentales. En este apartado revisaremos los criterios de Johnson & Blair que facilitan la forma de aproximarnos a esta evaluación. En estricto rigor un argumento es relevante si el tema al cual se refiere es parte del dominio contextual referido; es aceptable si no desafía la lógica y su inferencia es razonable; es suficiente si cuenta con las razones necesarias para probar su punto de vista. En otras palabras el contexto, la lógica y el número, son los condicionamientos propios de un proceso evaluativo.

### **3º Neo Retórica y Pragma dialéctica**

#### **Razonamiento Neo Retórico (Cuasi-lógico, Basado en la estructura de la realidad, que fundan la estructura de la realidad):**

Una teoría acerca de la argumentación que intenta recuperar la intención aristotélica y amplificar sus logros en tanto proceso de persuasión en torno a una audiencia definida es la Neo Retórica. Su mirada articula una forma específica de modos de razonamiento, estos son: El razonamiento cuasi-lógico que ofrece pretensión de validez basado en la correcta formulación, una especie de falacia de autoridad de la forma; Los basados en la estructura de la realidad que descansan en presentar a la audiencia elementos conocidos para mediante esa familiaridad probar su punto y finalmente los que fundan una estructura de la realidad cuando no existe una presente, cuando se busca llevar una imagen más cercana o cuando se intenta desplazar la atención de quien escucha. Estas tres formas tienen a su vez sub formas útiles a la hora de generar un argumento altamente persuasivo y, por otra parte, determinar si lo que se me ofrece desde el punto de vista argumental no es más que lo que yo quiero escuchar.

#### **Modos de razonamiento (Sintomático, analógico e instrumental):**

Más simple que el modelo anterior, la teoría Pragma-dialéctica que busca, entre otras cosas, normalizar los procesos discursivos en vías de una resolución razonable, reduce las posibilidades sólo a 3. Son los llamados modo sintomático, analógico e instrumental. El primero deja en evidencia una relación de concomitancia entre punto de vista y conclusión más no pasa de ser una señal acerca de lo que se argumenta; el modo analógico ofrece, en relación a un punto de vista determinado, una razón que no es más que una estructura similar y previamente legitimada; en la cúspide de la pirámide aparece el argumento de carácter instrumental que, desde el punto de vista

lógico, articula una inferencia directa y necesaria entre punto de vista y conclusión y por mucho, el preferido del pensamiento lógico.

### ***Fundamentación***

Unidad 1ª

Aristóteles. *Retórica*

Aristóteles. *Órganon*

Sinnott-Armstrong, W. *Understanding arguments*

Van Eemeren, F. *Comunicación argumentación y falacias*

Unidad 2ª

Toulmin, S. *Usos de la argumentación*

Johnson & Blair. *Informal Logic*

Unidad 3ª

Perelman, Ch. *Tratado de la argumentación, la Neo Retórica*

**I. Programa de superación de la pobreza, fondo comunal Melipilla- Universidad Diego Portales, 2002.**

Función : Moderador y capacitador docente.

Objetivo : Potenciar el desarrollo dialógico en niños en situación de vulnerabilidad del sector agrícola de Melipilla (Zona semi-rural Región Metropolitana) hijos de agricultores.

Destinatarios : Nivel NB3-NB4 (5º hasta 8º de primaria) entre 10 y 13 años.

Tiempo de desarrollo : 2 meses. (1 reunión semanal)

Modalidad : Aula socrática (discusión moderada)

Actividad : Se reúnen los chicos en torno a un tema entregado por el moderador. Los temas tienen relación con la actividad agrícola de la cual son parte.

Indicador de salida: Reflexiones en torno al trabajo del campo y su legitimación desde la escuela (evitar la fuga de estudiantes de la educación formal – instalar en los hogares la discusión acerca del valor del trabajo desde el niño y su potenciación desde el colegio)

**II. Torneo nacional de debate convenio MINEDUC – UDP dentro del plan ministerial de formación ciudadana, 2002-2005**

Función : Profesor investigador, capacitador docente y estudiantil, Editor, Jurado.

Objetivo : Potenciar el desarrollo pragmático de los OFT (objetivos fundamentales transversales) que aparecen como parte de los contenidos obligatorios en el sub sector de lenguaje para la enseñanza secundaria (argumentación y discurso público entre otras)

Destinatarios : Profesores y Alumnos secundarios de colegios municipales y subvencionados de las regiones más populosas del país (entre la III y la VIII incluida la Región Metropolitana)

Tiempo de desarrollo : Capacitación Nacional (profesores y alumnos), 1 año. Implementación del torneo en los propios colegios celebrando la final en el ex Congreso Nacional (1 semestre por año)

Modalidad : Talleres – Debate

Indicador de salida : Desarrollo pragmático de los OFT (objetivos fundamentales transversales) que aparecen como parte de los contenidos obligatorios en el sub sector de lenguaje para la enseñanza secundaria (argumentación y discurso público entre otras).

Integración pragmática de los contenidos en los estudiantes y capacitación formal para la actividad docente.

### **III. Torneo de debate convenio Rotary Club – Universidad Diego Portales, 2004.**

Función : Capacitador docente y estudiantil, gestor y productor de la actividad, juez.

Objetivo : Correctivo. Establecer la actividad del debate en escuelas secundarias de la municipalidad de San Bernardo con el fin de integrarlos a la red nacional de debate. (Establecimientos que preferentemente no tuvieron buenos resultados en el torneo nacional)

Destinatarios : Escuelas públicas secundarias de la zona de San Bernardo

Tiempo de desarrollo : 2 meses (Capacitación y luego rondas de torneo)

Modalidad : Talleres – Debate

Indicador de salida : Reflexiones en torno a temas de escasa discusión en zonas vulnerables. Motivador para evitar la deserción escolar.

### **III. Torneo Inter-escolar de debate (1997- a la fecha) UDP**

Función : Capacitador docente y estudiantil, investigador, retroalimentación.

Objetivo : Fomento de la actividad del debate – competencia (primer torneo de debate chileno y el más antiguo inter-escolar de América latina)

Destinatarios : Estudiantes secundarios de colegios particulares (en sus primeras versiones y luego del 2002 incluye municipales)

Tiempo de desarrollo : 1 semestre cada año.

Modalidad : Talleres correctivos – Debate

Indicador de salida : fomento y consolidación de la actividad competitiva. Cambios de formato.

### **V. Sociedad de debate UDP 1994-2006\***

Función : Docente argumentación y debate. Apoyo logístico.

Objetivo : Pionera en América latina. Torneos interuniversitarios y formación de equipo de debate a nivel mundial.

Destinatarios : Estudiantes de la UDP

Tiempo de desarrollo : Sesión semanal.

Modalidad : Talleres de argumentación, debate y comunicación efectiva.

Indicador de salida : Campeones mundiales en torneos europeos (2004)

**VI. Primer encuentro inter-escolar (privado y público) Universidad Mayor (2005)**

Función : Gestor y productor de la actividad, capacitador docente y estudiantil.

Objetivo : Fomento de la actividad del debate – competencia

Destinatarios : Estudiantes secundarios de colegios particulares y municipales

Tiempo de desarrollo : 1 semestre.

Modalidad : Talleres correctivos – Debate

Indicador de salida : Fomento y consolidación de la actividad competitiva.

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO**  
**SYLLABUS DE ASIGNATURAS**

<b>PROGRAMA:</b>		<b>Debate Competitivo: Oratoria y Argumentación</b>			
<b>Código</b>		<b>000000</b>			
<b>Tipo de saber:</b>	<b>Básica</b>	<b>Complementaria</b>		<b>Formación integral</b>	
<b>Tipo de asignatura:</b>				<b>Electiva</b>	
<b>Número de Créditos</b>		<b>Dos</b>			
<b>Prerrequisitos</b>		<b>Ninguno</b>			
<b>Correquisitos</b>		<b>Ninguno</b>			
<b>Período Académico</b>		<b>02-2011</b>			
<b>Horario</b>					
<b>Profesor</b>					
<b>Teléfono</b>					
<b>E-mail</b>		<b>Sociedaddedebateur@gmail.com</b>			

**Justificación y ubicación en el programa**

Esta materia busca incentivar en los estudiantes un espíritu crítico y participativo, utilizando como herramienta el debate. Abordando temas álgidos, en donde cada estudiante asuma una postura y la sostenga validamente, a través de la justificación de sus posiciones.

De esta manera, se profundizará sobre la argumentación, oratoria y análisis, desarrollando habilidades que les permitirán un mejor desenvolvimiento y participación en los procesos democráticos, produciendo posturas argumentadas y expresadas de manera eficaz.

Adicionalmente será un espacio para la construcción y consolidación de cualidades orales, permitiendo a los estudiantes expresar claramente sus ideas en diferentes contextos.

De forma transversal al curso, se explicarán diferentes formatos, de tal manera que el estudiante pueda utilizar y debatir en el que más se acomode a sus necesidades y fortalezas.

### **Objetivos**

- 1) El estudiante aplicará la estructura básica de un argumento e identificará falacias cuando este carezca de un correcto razonamiento.
- 2) El estudiante utilizará habilidades propias del hablar en público por medio de un lenguaje oral y corporal efectivo.
- 3) El estudiante desarrollará capacidades para la estructuración de un discurso de acuerdo con el fin buscado.
- 4) El estudiante implementará habilidades de refutación estructurada sobre posturas contrarias.
- 5) El estudiante demostrará capacidad de escuchar y comprender los argumentos expuestos por otro orador

<b>CONTENIDOS</b>	<b>Y</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>POR</b>	<b>SESIONES</b>
<b>REUNIÓN</b>	<b>INFORMATIVA:</b>	<b>2</b>	<b>DE</b>	<b>ABRIL</b>

Contenidos: Presentación del debate competitivo, su importancia, metodología y formatos (parlamento británico).

Presentación de la Sociedad, historia (resultados), funciones, objetivos y proyectos futuros.

Material: Presentación en power point con fotos y videos que ilustren la exposición. Guías de Parlamento Británico.

### **SESIÓN 1 INTRODUCTORIA: UNIFICACIÓN DE CONCEPTOS**

#### **6 ABRIL**

Contenidos: Moción, puntos de información, tiempos, partes del discurso, estructura básica de presentar un argumento, herramientas para formular argumentos, formato de parlamento británico y sus roles.

Lectura: Consulta guías de debate: [www.debatecompetitivo.org](http://www.debatecompetitivo.org)

Tema: Guerra civil de Sri Lanka.

## **SESIÓN 2: ARGUMENTACIÓN I**

**13 ABRIL**

Contenidos: Estructura básica de un argumento, argumentos deductivos, argumentos inductivos.

Clases de argumentos y producción.

Lecturas: Weston Anthony, Las Claves de la argumentación, Ariel, Barcelona, 1994. Capítulo I.

Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010. Capítulo 6.

Tema: Primavera árabe.

## **SESIÓN 3: ARGUMENTACIÓN II**

**20 ABRIL**

Contenidos: Estructura y fuerza del argumento, revisando los planteamientos de Toulmin. Eficacia, validez y formas de presentar el argumento, revisando los planteamientos de Perelman. Aplicación al debate competitivo.

Lecturas: Libre.

Tema: Irlanda del Norte.

## **SESION 4: FALACIAS Y REFUTACIÓN**

**27 ABRIL**

Contenidos: Identificación y diferenciación de los conceptos: falacia, error, falsedad y mentira. Clases de falacias, identificación de falacias, ejercicio para la identificación y clasificación de las falacias.

Refutación, métodos de refutación y estrategias de refutación. Ejercicio práctico de refutación.

Lecturas: Copi Irving, Introducción a la Lógica. Buenos Aires, Eudeba, 1999. Capítulo 3.

Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010. Capítulo 10.

Tema: Matrimonio igualitario.

## **SESION 5: PREPARACIÓN DE CASOS**

### **4 MAYO**

Contenidos: Interpretación de las mociones, métodos de interpretación de una resolución e interpretación favorable. Preparación de casos y formulación de proposiciones de gobierno.

Preparación del contracaso.

Lectura: Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010. Capítulo 8.

Tema: Crisis económica Europea.

## **SESIÓN 6: ESTRATEGIAS DE DEBATE**

### **11 MAYO**

Contenidos: Balance de valores, principios e intereses. Técnicas ofensivas: carga de la prueba, contexto, analogías y casos aplicables, valores, principios, urgencia de la medida, relación de causalidad. Técnicas defensivas: balance de intereses, grupos de interés, resultados o efectos.

Lecturas:

Tema: Políticas migratorias de los Estados.

## **SESIÓN 7: ORATORIA**

### **18 Mayo**

Contenido: La estructura del discurso, discursos según la necesidad del auditorio, análisis del discurso y ejercicio de discurso libre.

Expresión verbal y no verbal, aciertos y desaciertos de la expresión, ejercicio práctico de expresión en público. Explicación Formato Escuela Media.

Componente de jueces y entrenadores: material de consulta | Programas (Ingrid Rodríguez)

Lectura: Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010. Capítulo 9.

Perelman

Tema: Gobiernos Autoritarios - Franquismo

## **SESIÓN 8: TOMA DE NOTAS**

**25 MAYO**

Contenido: Toma de notas, métodos y ejercicio. Identificación de argumentos y refutaciones.

Cuestionamiento: cómo formular preguntas a un orador y métodos de interrogación.

Lectura: Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010. Capítulo 11.

Tema: Nacionalismo

## **SESIÓN 9: ADJUDICAR DEBATES**

**1 JUNIO**

Contenido: El rol del juez y cómo desempeñar su papel.

Lectura: Ganar debates. Una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial de Debate. Steven L. Johnson. Traducción de Juan M. Mamberti. International Debate Education Association. Capítulo 9.

**Tema:**

## **SESIONES SIGUIENTES: PREPARACIÓN INTENSIVA EN CONCURSOS**

### **Metodología**

Cada sesión estará compuesta por tres horas, en las cuales se abordará el estudio de temas de argumentación, oratoria y debate competitivo; se tratarán temas de contenidos que los estudiantes deben investigar para cada sesión y los cuales se abordarán; y se realizarán ejercicios en los cuales se practiquen los conceptos vistos. Al finalizar, los estudiantes desarrollarán un debate donde apliquen el tema desarrollado en la clase.

### **Formas De Evaluación**

Se realizarán 3 evaluaciones, aquéllas constarán de examen escrito y un debate. En el primero se evaluará la comprensión y conexión entre las diferentes temáticas abordadas. También se explorará la interpretación y razonamiento textual. El método será selección múltiple con única y múltiple respuesta.

El debate será un espacio de práctica, en el cual se constatará la aplicación de lo visto en clase. Será examinado el progreso en las habilidades particulares y la apropiación y conexión de los conceptos aprendidos.

Adicionalmente, se llevarán a cabo ejercicios y talleres en clase para la aplicación de cada temática.

Evaluación 1: 25 %

Evaluación 2: 25 %

Evaluación 3: 30 %

Talleres y ejercicios en clase: 20 %

### **Bibliografía**

1. Tolerancia crítica y ciudadanía activa. Una introducción al debate educativo. Bonomo Hernán, Mamberti Juan M, Miller Jackson, Idebate Press, Nueva York, 2010.
2. Weston Anthony, Las Claves de la argumentación, Ariel, Barcelona, 1994. Capítulo I
3. Irving, Introducción a la Lógica. Buenos Aires, Eudeba, 1999. Capítulo 3
4. Driscoll, William, and Joseph P. Zompetti. Discovering the World Through Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges. Revised and enlarged edition. New York: International Debate Education Association, 2003.
5. Liga Colombiana de Debate Competitivo y Oralidad, "Guía de Debate" [en línea]. Dirección URL: <http://www.debatecompetitivo.org> [Consulta: Abril de 2011]
6. Rybold, Gary. Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native English Speakers. New York: International Debate Education Association, 2006.
7. Comunidad de Debate de Venezuela <http://www.comunidaddedebate.com/recursos> [Consulta: Abril de 2011]
8. IDEA. Internacional Debate Education Association. Debatepedia [Consulta: Abril de 2011] [http://debatepedia.idebate.org/en/index.php/Welcome\\_to\\_Debatepedia%21](http://debatepedia.idebate.org/en/index.php/Welcome_to_Debatepedia%21)
9. Steven L. Johnson. Traducción de Juan M. Mamberti. Ganar debates. Una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial de Debate. International Debate Education Association.





**Universidad  
Andrés Bello**

# Sociedad de Debate

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL

## SYLLABUS "Técnicas para Discutir Mejor"

**Prof. Nicole Hansen Salas**

## **REGLAMENTO IMPORTANTE PARA CURSOS DE EDUCACIÓN GENERAL**

### CLASES PRESENCIALES:

- Todos los estudiantes deben cumplir con un 75% de asistencia a clases para rendir las siguientes actividades calificadas (nota). Esto aplicable en cualquier momento del semestre. De no contar con este requisito mínimo:
  - No tiene derecho a continuar rindiendo las actividades evaluativas, incluyendo el examen, y
  - El profesor debe calificar estas actividades con la nota mínima (1,0)
- Sobre el Examen:
  - Este tiene una ponderación del 30% de la nota final del estudiante (las notas parciales o solemnes un 70%)
  - Deben rendir examen: aquellos que tengan un promedio final inferior a 5,5
  - No rinden examen(eximidos): aquellos que se presenten con un promedio igual o superior a 5,5
- Para todos los CEG, no es aplicable el artículo 35 del reglamento de pregrado:
  - No se eliminan notas de solemnes realizadas durante el semestre, y
  - La nota de examen no reemplaza la menor nota del semestre
- En caso de ausencia a clases, el alumno<sup>1</sup> debe:
  - Presentar al Coordinador CEG respectivo en cada campus una justificación mediante un documento válido (certificado médico, laboral, etc.) timbrado por la institución que lo emite.
  - Este certificado debe ser presentado en un plazo no mayor a tres días (72 horas) ocurrida la inasistencia; de lo contrario no es válido.

---

<sup>1</sup> El alumno o alguien que este decida puede presentar el justificativo.

- El Coordinador CEG es la persona facultada para “aprobar” o “rechazar” justificativos. El profesor no recibe estos documentos, tampoco las escuelas, solamente la Coordinación CEG.
- En el caso de ausencias programadas<sup>2</sup>:
  - El estudiante debe presentar los antecedentes con anticipación en la oficina de Coordinación CEG, no posteriormente.
- Cualquier estudiante inscrito fuera de los pazos estipulados en el calendario académico no tiene derecho a rendir las actividades evaluativas (con nota). En el mismo sentido, los profesores CEG no guardarán notas ni trabajos de estudiantes no inscritos en las listas de curso oficiales (presenciales, elearning o blearning).
- Todos los casos especiales serán revisados por la Coordinación CEG, quien reunirá los antecedentes necesarios para dar respuesta oportuna frente a cualquier eventualidad.

---

<sup>2</sup> Estos casos comprenden situaciones donde el estudiante conoce con anticipación a la clase que debe ausentarse. En el caso de que una justificación cubra más de tres sesiones el Coordinador CEG no podrá autorizar el justificativo.

## **Técnicas para Discutir Mejor**

### **1. Descripción del Curso**

Este curso está dirigido a aquellos alumnos que quieran aprender a pensar mejor, a usar técnicas para argumentar de manera efectiva y a emplear herramientas para persuadir a sus audiencias en contextos de discusión y exposición de ideas.

### **2. Prerrequisitos, Co-requisitos y Horas académicas**

Prerrequisito:	No tiene
Co-requisito:	No tiene
Horas semanales:	Dos horas semanales.

### **3. Aprendizajes Esperados**

Pensar con estricta lógica, formal y material, para analizar en profundidad y con rigurosidad los fenómenos del entorno.

Evaluar el pensamiento, propio y ajeno, a través de un método basado en criterios, hechos y evidencia objetiva, según estándares y valores intelectuales, distinguiendo argumentos razonables de falacias, sofismas, prejuicios y simples opiniones, poniendo especial énfasis en el uso del debate como instrumento.

Preguntar críticamente, usando el cuestionamiento sistemático y analítico como medio para disciplinar el pensamiento y el aprendizaje.

### **4. Sistema de Evaluación del Curso**

50% Prueba escrita y de análisis de casos prácticos. Los alumnos deberán evaluar la corrección de argumentos y el uso de estrategias de debate en discursos escritos y escenarios de debate.

50% Prueba escrita dividida en 2 partes: en la primera, los alumnos deberán responder preguntas de materia; la segunda, consistirá en preguntas de desarrollo en las que deberán evaluar y diseñar argumentos utilizando modelos argumentativos.

\*Nota de Presentación a examen 70%: Solemne 1+ Solemne 2

30% Examen Final- Debate que los alumnos deberán preparar con tiempo y en equipos. Los alumnos podrán eximirse del examen si obtienen una nota de presentación igual o superior a 5.5, sin notas rojas.

Evaluación	Materias	Fecha	Hora
Prueba 1	Clases 1 – 6	08/05 Bellavista	19:00
		09/05 República	19:00
Prueba 2	Clases 7 – 15	26/06 Bellavista	19:00
		27/06 República	19:00
Examen	Todos los contenidos	Por confirmar	Por confirmar

## 5. Actividades del Curso

Clase a clase se realizarán actividades de distinto tipo, que se detallan a continuación:

Tipo de Actividad	Sistema de Retroalimentación	Formato y medio de entrega de tareas	Política de entregas atrasadas
Actividad 1: Clase expositiva y exposiciones individuales	Posterior a la clase del profesor, el alumno realiza una breve exposición y es corregido por el docente.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 2: Clase expositiva más entrega de ejemplos sobre temas simulados por parte del profesor.	Una vez entregados los ejemplos por parte del profesor, los alumnos realizan consultas al respecto.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 3: Debate simulado	Los alumnos adoptan los roles propios de cada discurso y simulan un debate	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.

Actividad 4: Análisis de videos	Luego de ver un video de debate, los alumnos comentan y discuten sobre lo observado.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 5: Análisis de textos	El profesor indica un párrafo a revisar, y los alumnos deben defender oralmente sus opiniones al respecto.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 6: Discusión grupal	El profesor plantea un tema, y cada alumno entrega en forma oral su postura, argumentos y conclusiones al respecto.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 7: Aplicación del modelo de Toulmin a un texto	Posterior a la clase sobre el modelo de Toulmin, el profesor solicita a los alumnos que construyan un razonamiento a partir del modelo.	Se hace de manera escrita y luego se expone ante el curso durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 8: Construcción de argumentos a partir del modelo ARE.	Posterior a la clase sobre el modelo ARE, el profesor solicita a los alumnos que construyan un razonamiento a partir del modelo	Se hace de manera escrita y luego se expone ante el curso durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 9: Ejercicios de identificación y denuncia de falacias en textos.	El profesor presenta un texto al curso, y pide a cada alumno que señale a lo menos una falacia.	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 10: Ejercicios de identificación y denuncia de falacias en películas.	El curso observa y analiza una película, y luego el profesor pide a cada alumno que señale a lo menos una falacia	Se hace de manera verbal durante la clase.	No hay recuperación de la actividad.
Actividad 11: Solemnes	En la clase posterior a la solemne se hace la revisión y los alumnos pueden realizar consultas.	Las solemnes se entregan de forma escrita, en la fecha indicada en la calendarización.	Se recuperan una vez autorizados por la coordinación de CEG con la nota del examen.
Actividad 12: Examen	Se realizará un debate formal. Inmediatamente	Se presenta de forma oral durante el tiempo destinado para el	No hay recuperativo, a menos que excepcionalmente se

	después, el profesor entregará las notas y responderá dudas.	mismo.	indique por la coordinación de CEG
--	--	--------	------------------------------------

\*Las actividades pueden repetirse en clases sucesivas con el objeto de evaluar el avance del alumno.

## 6. Calendario de contenidos:

### **Unidad 1: Introducción a las técnicas de debate**

#### Sesión 1:

Objetivo: Conocer la estructura general del curso, su finalidad y método.

Conocer y comprender la *dispositio* aristotélica, los modos de persuasión o elementos del discurso retórico, aplicados en contextos de exposición oral de argumentos.

Contenidos: dispositio retórica, ethos, logos pathos, funciones desagregadas por discurso en los formatos tradicionales de debate: introducción, argumentación, refutación y cierre; modelo de argumentos ARE.

Actividades: exposiciones individuales y debate simulado sobre temas improvisados.

#### Sesión 2:

Objetivo: Conocer y comprender la *dispositio* aristotélica, los modos de persuasión o elementos del discurso retórico, aplicados en contextos de exposición oral de argumentos.

Contenidos: dispositio retórica, ethos, logos pathos, funciones desagregadas por discurso en los formatos tradicionales de debate: introducción, argumentación, refutación y cierre; modelo de argumentos ARE.

Actividades: cine foro.

#### Sesión 3:

Objetivo: Conocer y comprender los diferentes tipos de proposiciones y sus puntos de prueba; conocer y aplicar los roles de la defensa de una tesis y de la oposición a ella.

Contenidos: tesis factual, tesis valorativa, tesis de política; puntos de prueba; funciones y tareas del afirmativo y del negativo: stock issues.

Actividades: debate simulado, análisis de textos.

Sesión 4:

Objetivo: Conocer y comprender los diferentes tipos de proposiciones y sus puntos de prueba; conocer y aplicar los roles de la defensa de una tesis y de la oposición a ella.

Contenidos: tesis factual, tesis valorativa, tesis de política; puntos de prueba; funciones y tareas del afirmativo y del negativo: stock issues

Actividades: debate simulado, análisis de textos.

Sesión 5:

Objetivo: Conocer y comprender los diferentes tipos de proposiciones y sus puntos de prueba; conocer y aplicar los roles de la defensa de una tesis y de la oposición a ella.

Contenidos: tesis factual, tesis valorativa, tesis de política; puntos de prueba; funciones y tareas del afirmativo y del negativo: stock issues

Actividades: debate simulado, análisis de textos.

Sesión 6:

1ra evaluación parcial

**Unidad II: Introducción a la Argumentación y al Pensamiento Crítico**

Sesión 7:

Objetivo: Conocer, comprender y refutar los vicios en la interpretación de una tesis y en la definición de los términos relevantes de una discusión crítica.

Contenidos: topicality, tratamiento de la evidencia, principio de buena fe, flowing

Actividades: análisis de video de debate; discusión grupal sobre el principio de buena fe en las discusiones.

Sesión 8:

Objetivo: Revisión y corrección de la primera evaluación.

Contenidos: Repaso de la materia correspondiente a las semanas 1 a 5.

Actividades: Revisión presencial de la primera evaluación.

Sesión 9:

Objetivo: Conocer y aplicar la estructura argumentativa de Stephen Toulmin.

Contenidos: reglas de los tipos más frecuentes de razonamiento.

Actividades: aplicación del modelo de Toulmin en el análisis de textos escritos.

Sesión 10:

Objetivo: Conocer y aplicar la estructura argumentativa de Stephen Toulmin.

Contenidos: reglas de los tipos más frecuentes de razonamiento.

Actividades: aplicación del modelo de Toulmin en el análisis de textos escritos.

Sesión 11:

Objetivo: Conocer y comprender las falacias más comunes.

Contenidos: falacia vs sofisma; falacias en particular; método de refutación de los 4 pasos y reducción al absurdo.

Actividades: ejercicios de identificación y denuncia de falacias en textos escritos.

Sesión 12:

Objetivo: Conocer y comprender las falacias más comunes.

Contenidos: falacia vs sofisma; falacias en particular; método de refutación de los 4 pasos y reducción al absurdo.

Actividades: ejercicios de identificación y denuncia de falacias en textos escritos.

Sesión 13:

Objetivo: Conocer y comprender las falacias más comunes.

Contenidos: falacia vs sofisma; falacias en particular; método de refutación de los 4 pasos y reducción al absurdo.

Actividades: ejercicios de identificación y denuncia de falacias en textos escritos.

Sesión 14:

2da evaluación parcial

Sesión 15:

Objetivo: Revisión y corrección de la primera evaluación.

Contenidos: Repaso de la materia correspondiente a las semanas 7 a 13.

Actividades: Revisión presencial de la segunda evaluación.

Sesión 16:

EXAMEN FINAL

## 7. Bibliografía del Curso

1. Ginebra, Francisco, "Lógica", Editorial Subirana, Barcelona, 1915.
2. Copi, Irving, "Introducción a la Lógica", Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1999.
3. Toulmin, Stephen, "Los usos de la argumentación", Editorial Península, Barcelona, 2007.
4. Van Eemeren, Frans H., "Argumentación, Comunicación y Falacias. Una perspectiva pragmatialéctica" Editorial Universidad Católica de Chile, Santiago, 2007.
5. Aristóteles, "Retórica", Editorial Gredos, Madrid, 1990.
6. García Damborenea, Ricardo, "Diccionario de Falacias", [www.usoderazón.com](http://www.usoderazón.com)
7. Snider, Alfred, "The Code of the Debater", International Debate Education Association, IDEBATE Press, New York, 2008, [http://debate.uvm.edu/dcpdf/Code\\_2008.pdf](http://debate.uvm.edu/dcpdf/Code_2008.pdf)
8. Ferrer, Álvaro, Manual de Debate para COBA

## FORO INTERNACIONAL DE DEBATE EN ESPAÑOL

### RETROALIMENTACIÓN COMPONENTE PARA JUECES Y ENTRENADORES

De acuerdo con su experiencia como participante del componente de jueces y entrenadores, para nosotros es importante conocer su percepción y opiniones sobre los talleres recibidos.

Por favor responda las siguientes preguntas:

1) ¿Fueron los contenidos de los talleres pertinentes? ¿Por qué?

---

---

---

---

2) ¿En los talleres aprendió herramientas útiles y aplicables en su comunidad?  
¿Cuáles?

---

---

---

---

3) ¿Considera que en el programa abordado en el componente, se deben tratar otros temas? ¿Cuáles temas?

---

---

---

---

4) ¿Cree que son necesarias guías o material adicional al proporcionado durante los talleres? ¿Qué material?

---

---

---

---

5) Comentarios, observaciones y/o sugerencias adicionales

---

---

---

---

1. El gran sabio Einstein creía en Dios, y si un gran físico lo dice, debe ser cierto.
2. Si como pan y tomo agua, y el agua me quita la sed, entonces el pan me quita la sed.
3. Tú no puedes criticar mi hábito, porque tú fumas.
4. Si publicas ese artículo en el periódico te ganarás un enemigo.
5. Por favor no te compres esa motocicleta, yo me muero de la preocupación (mamá).
6. El tiempo cura todos los males. El tiempo es dinero. Por tanto, el dinero cura todos los males.
7. Mi auto japonés es muy bueno, todos los autos japoneses lo son.
8. Contigo no se puede discutir, porque eres estudiante de derecho.
9. Como no le gusta la nueva versión de Windows, es un hombre de las cavernas.
10. Seguramente la última versión del I-Phone es mejor.
11. Es que forma parte de su tradición, y se ha hecho así hace siglos.
12. El equipo de fútbol compuesto de estrellas, jugará muy bien.
13. Frente a la moción “la guerra contra las drogas ha fracasado, yo voy a demostrar que esta guerra existe.
14. El consumo de drogas ha aumentado, ¿o tiene alguna cifra que demuestre lo contrario?
15. Si legalizamos la droga, todos serán drogadictos, se acabará el mundo.
16. Con la legalización de la droga, se terminará por completo el problema.
17. ¿Por qué lo mató?
18. Tuve que comprar esas botas, porque estaban en oferta.
19. Si la educación no es gratuita, no hay educación.

## **Casos difíciles para un entrenador**

1. ¿El talento para debatir nace o se hace?
2. Selección para becas/viajes (¿Comportamiento o Talento?)
3. El mejor de los debatientes es a la vez el que tiene peor comportamiento. ¿Se le expulsa?
4. Hay alumnos muy comprometidos y responsables, que no logran un buen nivel debatiendo. ¿Se les prioriza al momento de competir?
5. Los miembros del equipo tienen problemas personales entre ellos. ¿Cómo se resuelve?
6. Un miembro del equipo, por razones justificadas, no puede entrenar. ¿Se le permite competir en desmedro de otro que sí entrena?
7. Si bien se le ha corregido innumerables ocasiones, el alumno persiste en errores de debate. ¿Cómo afrontarlo?
8. Si bien se le ha corregido innumerables ocasiones, el alumno persiste en errores personales. ¿Cómo afrontarlo?
9. El alumno ha avanzado tanto, y se considera tan bueno (con razón), que siente que ya no debe entrenar. ¿Qué le dice ud?
10. Llegan alumnos nuevos e inexpertos (y más jóvenes), pero muy interesados. ¿Se les permite competir así se deba sacrificar el triunfo?
11. Después de un resultado injusto, un alumno increpa agresivamente, pero en forma verbal, al juez. ¿Qué le dice ud al respecto?
12. Para ganar un torneo, es necesario fabricar evidencia y sus alumnos quieren su aprobación, ¿Qué responde?
13. Durante un debate, el equipo es provocado maliciosamente por el equipo contrario para que pierdan el control. ¿Qué consejo daría para lidiar con esto?



# Componente de jueces y entrenadores

Coordinadora Nicole Hansen  
Entrenador Miguel Reyes



F ORTALEZA  
PUNTUALIDAD  
DISPOSICION  
SIMPLEZA

2013

HUMILDAD  
RESPECTO  
RESPONSABILIDAD  
ALEGRIA  
TOLERANCIA  
EQUIPO



## I. Introducción al Debate

¿Qué es el debate?



## Pensamiento Crítico

### Pensamiento Crítico (PC)

- **Definición de PC:**

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

¿Cómo pienso? + ¿Es correcto? = Pensar más y mejor.



- **Justificación:**

Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento.

***“La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática”***



• **Resultado:**

Un pensador crítico y ejercitado:

- **Formula** problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y **evalúa** información relevante y usa ideas abstractas para **interpretar** esa información efectivamente.
- Llega a **conclusiones y soluciones**, probándolas con **criterios y estándares relevantes**.
- Piensa con una **mente abierta** dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, **se comunica efectivamente**.





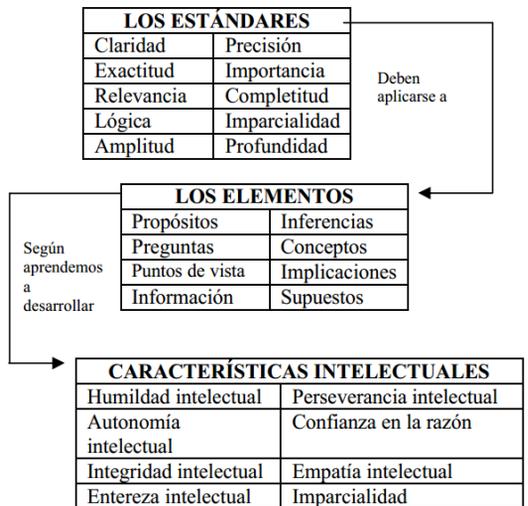
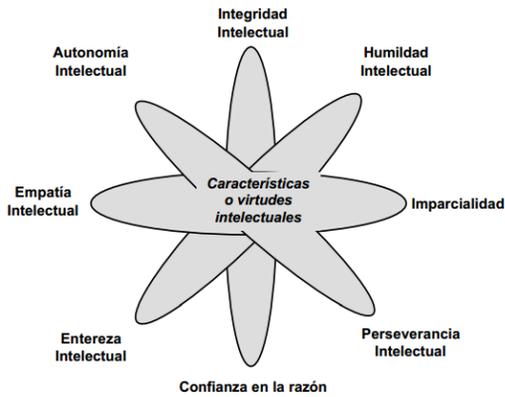
Claridad	¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
Exactitud	¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
Precisión	¿Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
Relevancia	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
Profundidad	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?



Amplitud	¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
Lógica	¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia?
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

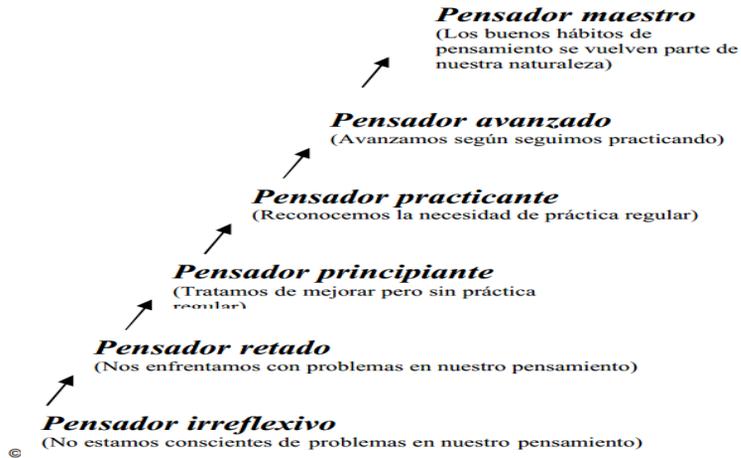


**Criterios de evaluación:**





**Los pasos del desarrollo del pensamiento crítico**



**DEBATE= HERRAMIENTA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**



### **Siete buenas razones para aprender a debatir**

- Tendrás más seguridad para hablar en público
- Mejorarás tu capacidad para expresar ideas y opiniones.
- Tendrás más habilidades persuasivas al momento de expresar tu manera de pensar.
- Serás capaz de identificar los puntos clave sobre cualquier asunto.
- Podrás establecer una defensa ante las críticas.
- Resolverás tus problemas con buenas razones.
- Aprenderás a escuchar, y podrás mejorar el trabajo en equipo.



### **Tipos de Debate**

- Educativo
- Político
- Foro/ Panel
- Parlamentario
- Competitivo



### El Debate como herramienta metodológica

- Proceso de aprendizaje: Hacer del debate una exposición que pretende incrementar el saber y comprensión de los temas y el entorno, más allá de un perdedor o ganador.

**Karl Popper lo definió como “proceso de diálogo colaborativo y progresivo” → Pensamiento Crítico resulta contrario a un dogma.**

- Modo de cuestionamiento
- Tolerancia y Derechos Humanos

\*Revisar Capítulo 1 (Páginas 11 a 18) “Tolerancia Crítica”, Bonomo, Mamberti y Miller.



### Formatos de Debate Competitivo

- Político
- Parlamentario Norteamericano
- Parlamentario Británico
- WSDC (World’s Schools Debate Championship)
- Karl Popper



Supported by a grant from Open Society Foundations



## II. Formato KP

- 2 Equipos
- 3 oradores por lado
- Interrogatorios
- Tiempo de preparación (8 minutos)
- La sustancia



#### Del Rol de los oradores (Afirmativo):

- **Primer orador:** Debe realizar las definiciones pertinentes en la moción de acuerdo con las reglas establecidas más adelante en este reglamento. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo negativo. Asimismo, debe responder al interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo negativo.
- **Segundo orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones presentadas por el primer orador del equipo negativo. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige un interrogatorio, pero responde el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.
- **Tercer orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo negativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe dirigir el interrogatorio al primer orador del equipo negativo y no responde ningún interrogatorio.



#### Del Rol de los oradores (Negativo):

- **Primer orador:** Debe refutar los argumentos expuestos por el equipo afirmativo. Debe presentar y desarrollar de manera completa todos los argumentos de su equipo. Debe hacer el interrogatorio al segundo orador del equipo afirmativo. Asimismo, debe responder el interrogatorio dirigido por el tercer orador del equipo afirmativo.
- **Segundo orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. No dirige ningún interrogatorio, pero debe responder el interrogatorio que formule el primer orador del equipo afirmativo.
- **Tercer orador:** No puede incluir argumentos nuevos. Debe continuar la refutación de los argumentos del equipo afirmativo. Debe reconstruir los argumentos de su propio equipo ante las objeciones recibidas. En su trabajo de refutación y reconstrucción, puede extender los razonamientos de su equipo y agregar pruebas. Puede realizar un resumen del debate en el que explique cuáles fueron los principales asuntos discutidos y por qué su equipo debería resultar ganador. Debe formular el interrogatorio al primer orador del equipo afirmativo, pero no responde ningún interrogatorio.

Sección
1. Primer orador afirmativo
2. Interrogatorio al primer orador afirmativo a cargo del tercer orador negativo
3. Primer orador negativo
4. Interrogatorio al primer orador negativo a cargo del tercer orador afirmativo
5. Segundo orador afirmativo
6. Interrogatorio al segundo orador afirmativo a cargo del primer orador negativo
7. Segundo orador negativo
8. Interrogatorio al segundo orador negativo a cargo del primer orador afirmativo
9. Tercer orador afirmativo
10. Tercer orador negativo



### Propósito de los jueces en un debate

- Motivación para los debatientes
- Proceso de aprendizaje al recibir una evaluación y retroalimentación externa



### **¿Qué se necesita para ser un juez?**

- Conocimientos
- Habilidades
- Interés
- Disposición
- Compromiso
- Honestidad
- \*Experiencia: No es excluyente, pero al igual que cuando se es debatiente, mientras más práctica, mejor.
- Comunidad de debate y comunidad en general.



### **Antes del Debate**

- Puntualidad
- Conocimiento del formato
- Conocimiento del Reglamento

### **Durante el Debate**

- Imparcialidad
- Concentración
- Correcta toma de notas
- Pensar y registrar sugerencias para los equipos
- Atención al transcurso del tiempo



## Después del Debate

- Analizar cuidadosamente: calidad de los argumentos, calidad de las refutaciones, oratoria.
- Dar especial importancia a los puntos más relevante de intercambio en el debate.
- Factor respeto: Que se haya mantenido durante todo el debate, entre todos los participantes, jueces y audiencia.
- Mantener fuera opiniones personales.



## Retroalimentación

-Algunos consejos:

- Al momento de entregar su retroalimentación, mantenga la objetividad.
- Primero entregue su opinión de lo observado en el debate y luego entregue sus sugerencias (lo que le hubiese gustado ver u oír durante el debate).
- Recuerde que lo más importante en el torneo será la sustancia, eso determina su decisión, por lo que si entrega consejos para mejorar por ej. La oratoria, sea claro en que es sólo a modo de consejo, y no determinó al ganador del debate.
- Utilice lenguaje claro y sencillo.
- Recuerde siempre que el fin de la actividad es pedagógico, y hacia allá se deben enfocar los comentarios después del debate.



Supported by a grant from Open Society Foundations



## V. Teoría de la Argumentación para Estudiantes



- **Estructura discursiva**
- **Introducción**
  - Presentación de tesis ← que se expone
  - Definir postura ← favor o en contra
  - Estrategia ← como afronto la postura
  - Definir términos ← definir palabras importantes
  - Narración/Contextualización ← captar la atención
  - Índice ← etiquetar los argumentos
- **Argumentación** ← desarrollar los argumentos expuestos en la introducción
  - Dar razones
  - Dar evidencia
- **Refutación** ← hacerse cargo de los argumentos contrarios
  - Citar a la contraparte
  - Explicar el error
  - Evidenciar defectos en la estrategia y argumentación
- **Cierre** ← cristalizar el desarrollo del debate o la argumentación
  - Balance ← mostrar los puntos importantes en la discusión
  - Exaltar las pasiones de la audiencia



### Desarrollo constructivo del caso

- El desarrollo constructivo de un caso consiste en que una vez que se ha decidido la estrategia de abordaje del tema, y se ha cumplido correctamente con la introducción, se comienzan a desarrollar cada una de las líneas de razonamiento que sustentarán el caso.
- Es importante que cada línea argumental sea completamente desarrollada y no sean tan sólo afirmaciones gratuitas (una aseveración que no tiene razonamiento ni respaldo/evidencia). Además se debe ser explícito en cuanto al nexos lógico que existe entre la moción y los argumentos que se esgrimen.



### **Carga de prueba**

- La carga de prueba es la obligación que tiene un equipo de probar su caso. En diversos formatos, es tradicional que el equipo afirmativo sostenga la carga de prueba y el equipo negativo se remita a negar sus razones. Sin embargo, en el formato Karl Popper, y así será en nuestros torneos durante el FIDE 2013, la carga de la prueba la sostienen ambos equipos.
- Esto implica la obligación del equipo afirmativo y negativo de desarrollar y probar su caso, para dar cumplimiento a la carga de prueba correspondiente.



### **Asuntos típicos**

- Se conoce como asuntos típicos, a aquellos puntos de prueba que los equipos pueden utilizar cuando están desarrollando su caso, particularmente en el caso del equipo afirmativo ante la discusión de una tesis de política (las más comunes en los debates competitivos, que serán revisadas en la clase Teoría del Caso).



A continuación se explica cada uno:

### **-Fijar el marco del debate**

- Es muy importante establecer desde el primer discurso cuál es el contexto de la discusión que se está sosteniendo, cuestionarse y discutir sobre el espíritu de la moción, la razón por la que la estamos discutiendo, cuál es el status quo, etc.
- Si el equipo afirmativo hace un buen trabajo estableciendo el marco del debate (que incluye además definiciones apropiadas para el tópico), facilitará que el debate se lleve a cabo de buena manera y que no se termine discutiendo en debates paralelos, o sobre las definiciones (debate semántico).



### **Relevancia y pertinencia**

- Si el equipo afirmativo estableciera que la política en discusión debe aprobarse porque en el estatus quo (actualmente) existe un problema que requiere solución, entonces es importante que el problema citado sea no sólo probado, sino que efectivamente es un asunto pertinente y relevante para el contexto, que requiera solución puesto que de su existencia se están provocando daños que es necesario frenar y resolver.



## Inherencia

- Adicionalmente a demostrar la existencia de un problema, se sugiere a la proposición que establezca una clara relación entre los daños que están ocurriendo producto de la existencia de ese problema, y como la política propuesta se hace cargo de esos daños, como aporta a su solución.



## Solvencia

- En relación al punto anterior, es necesario clarificar también en qué medida la solución implementada a través de un plan/mecanismo, resolverá el problema, aclarar por ej. Si lo resuelve completamente, si es una de las tantas medidas a tomar, si es un primer paso, etc.
- Esto es especialmente relevante en términos estratégicos, porque si no se aclara en la introducción, el equipo negativo puede luego exigir un nivel de especificidad del plan o medida en la que resuelve el problema, más allá de lo razonable (Ej. Que se solucione la pobreza en el mundo).



### Plan

- Cuando se defiende una política, el equipo afirmativo puede formular un plan mediante el cuál pretende implementar la solución al problema. Dicho plan, debe sugerir como podría aplicarse la solución, quién podría aplicarla, como podría costearse, etc. Sin embargo, este plan, particularmente en aquellas mociones que se preparan con poco tiempo de anticipación, no debe ser excesivamente específico o responder a problemas muy difíciles de solucionar con sólo una medida, sino hacerse cargo razonablemente de la aplicación de la solución en el status quo.



### Rol del equipo negativo

- **Carga de prueba**

Tal como se mencionó previamente, el equipo negativo en formato Karl Popper también debe cumplir con su carga de prueba, entregando razones para oponerse a la moción.



### **Caso constructivo-Contracaso**

- Para responder a su correspondiente carga de prueba, el equipo negativo también debe desarrollar un caso constructivo. Esto se puede hacer de 2 maneras; 1. Presentando las desventajas de aplicar una política o medida, o 2. Entregando una mejor solución al problema con sus correspondientes ventajas, lo que se conoce como contracaso.
- Las reglas de un buen contracaso, son que no debe ser meramente complementario a la solución del afirmativo, sino excluyente, o que debe ser muy superior en ventajas, al punto de hacer la solución afirmativa innecesaria.



### **Estrategias de oposición**

Como una manera de enfrentar el caso propositivo, el negativo puede aplicar las siguientes estrategias:

- Negar la existencia del problema
- Negar la relevancia del problema
- Conceder la existencia del problema pero negar la solución
- Conceder el problema, conceder la solución pero probar la existencia de mayores desventajas si aplica la política



## Argumentación

- **Modelo ARE**

El modelo ARE de argumentación es un modelo que ayuda a construir argumentos y que corresponde a una versión resumida del modelo de argumentación de S. Toulmin.

Este modelo NO ES GARANTÍA de que el argumento sea bueno o esté correcto, pero si ayuda a construir argumentos y evitar que se reduzcan a meras afirmaciones.

La sigla ARE corresponde a lo siguiente:

- Afirmación** → Es lo que se sostiene, y está acompañada por
- Razones** → que una vez que son explicadas claramente mediante la construcción de silogismos (secuencia lógica), deben ser respaldadas por
- Evidencia**, que corresponden a fuentes, datos, investigaciones, autores, ejemplos, etc.



## Refutación

- **Modelos de Refutación**

- Refutación en 4 pasos**

- Citar a la contraparte
- Denunciar la falacia o el error
- Explicar la falacia o el error
- Explicar el impacto en la discusión



- **Reducción al absurdo**

- i. Si no es A, habrá que aceptar que es no-A
- ii. Si fuera no-A, entonces se daría no-B
- iii. Pero se da B
- iv. Luego no puede ser no-A
- v. Luego es A

Si fuera cierto lo que se supone (i), serían verdaderas sus consecuencias (ii). Como éstas son falsas (iii) -o estúpidas, o inconcebibles, o indeseables-, se concluye que no es verdadero el supuesto, porque sostenerlo conduce al absurdo (iv), y que la verdad es lo contrario (v).



*Supongamos que el Presidente del Gobierno no estaba enterado del asunto.*

***Si el Presidente no se entera de los asuntos de su competencia, es que no se interesa por su tarea, lo cual sería absurdo.***

***Luego debemos pensar que el Presidente estaba enterado.***

*La capacidad de volar no puede considerarse como esencial en las aves, porque si lo fuera, el pingüino no sería un ave, pero lo es.*

***Si consideramos estables únicamente a las parejas que firman un compromiso público, serían estables los matrimonios que duran dos meses, lo que es absurdo.***

*O me ha puesto la zancadilla usted o ha sido otra persona.*

*Si ha sido otra persona debiera estar aquí.*

*Pero no está*

*Luego no ha sido otra persona.*

*En conclusión: ha sido usted.*



**Lo resumimos en una sola frase que da por sobreentendido todo el razonamiento:**

***Si no ha sido usted, habrá sido el nuncio.***

Más ejemplos:

*Si es verdad que me ayudas para que trabaje menos,  
¿por qué cuando lo haces tengo que trabajar más?  
Si no buscas nada, ¿Qué hace tu mano en mi bolsillo?  
Si quieres adelgazar ¿por qué comes tanto?*



### **Técnicas de Refutación**

- Atacar un asunto típico ← tópicos a probar por la contraparte (cumplimiento del deber)
- Desafío ← atacar relación “Conclusión ↔ Premisa”
- Críticas ← preguntarle a la contraparte por el fundamento axiomático de los principios que utilizan
- Atacar evidencia / respaldos ← atacar el tratamiento de la evidencia no es una buena opción ya si se niega la evidencia, no necesariamente se niega el argumento (sólo se niega la E del Modelo ARE).
- Giro ← tomar el argumento de la contraparte y darle nueva interpretación que favorezca su postura.
- Hacer concesiones estratégicas ← Aceptar parcialmente un argumento, pero demostrando que no se prueba por completo.



### Falacias

- Autoridad

Consiste en utilizar la evidencia (ej. Autor, fuente, medio de comunicación, etc) como razonamiento de una afirmación. No se entregan las razones que explican la afirmación, sólo se presume como cierta dado que una evidencia así lo dice.

- Al hombre

Consiste en desacreditar o atacar al orador en vez de sus argumentos.



- **Espantapajaros**

Consiste en deformar los argumentos del contrincante para debilitar su posición y poder atacarla con ventaja. Se disfraza la posición del contrincante con el ropaje que mejor convenga, recogiendo de ella sólo los aspectos más débiles o menos populares. Por lo tanto, su objetivo es el engaño, crear una imagen falsa.

- **De número o popularidad**

Consiste en asegurar que algo es cierto porque la mayoría o un gran número de personas lo piensa.

- **De lo nuevo y lo antiguo**

Consiste en asegurar que el algo es bueno porque es lo más nuevo o reciente, o por el contrario, porque hay una tradición y siempre ha sido así.



- **Tu también**

Consiste en asegurar que un razonamiento es falso sólo porque quién lo propone carece de consistencia moral y “también” lo hace.

- **Composición**

Se atribuye al conjunto cosas que son ciertas solamente en las partes.

- **División**

Se atribuye a las partes cosas que son ciertas solamente en el conjunto de ellas.



- **De la misericordia**

Consiste en apelar a la misericordia para persuadir de la veracidad de los argumentos.

- **Ignorar al elenco**

Probar una cosa distinta a la que se cuestiona. Quien la comete saca la discusión de su terreno o bien se empeña en probar algo que nadie discute.

- **Traslado carga de prueba**

Hacer un intento por lograr que sea el retador quien comience por probar por qué el punto de vista que él ha puesto en duda es incorrecto.



- **Cambio de piso**

Consiste en cambiar el tema de lo que se está discutiendo.

- **Generalización apresurada**

Ocurre cuando a partir de un caso particular (no significativo ni representativo) se establece una regla general.

- **Pendiente resbaladiza**

Ocurre cuando se sostiene que a partir de una causa se desprenderán necesariamente sólo los posibles efectos negativos.



- **Pensamiento del deseo (Wishful thinking)**

Ocurre cuando se argumenta no en base a razones, sino a un ideal, que se desea que ocurra.

- **Falsa causalidad**

Ocurre cuando se atribuye un efecto a una determinada causa sin explicar su relación, y esta resulta ser falsa.

- **Falsa analogía**

A es similar a B

A tiene la propiedad P

Entonces B tiene la propiedad P

Se comete cuando:

- La semejanza es irrelevante.
- Olvida diferencias relevantes.



- Falsa pregunta

Ocurre cuando se formula una pregunta capciosa que presume como probado, algo que aún no se argumenta.

- Falso dilema

“Empleo de términos en disyuntiva que no son ciertos, exhaustivos o excluyentes”

- **DILEMA:**

A o B

Si A, luego C

Si B, luego C

Los términos no son exhaustivos (olvida alternativas)

Los términos no se excluyen mutuamente

Alguno de los términos es falso



Supported by a grant from Open Society Foundations



## VI. Teoría del Caso y Mociones con poco tiempo de preparación



## Pasos para la construcción de un caso

- Idea Central
- Definiciones
- Plan de acción
- Argumentos
- Conclusiones

\*No olvidar relaciones entre cada paso y la moción.



### Tipos de Proposiciones

- **De hecho**

Constatan la veracidad de un hecho pasado presente o futuro, tesis descriptivas. Se prueba la definición de los términos y evidencia

Ej. "ahora es el momento de un estado palestino"

- **De valor**

Afirmaciones sobre el valor de una cosa, son valorativas. Se prueban los criterios que permiten hablar universalmente sobre ese valor

Ej. "es justo que se cree un estado palestino"

- **De política**

Aquellas que establecen un rumbo a seguir a futuro (alteran el status quo). Son prescriptivas, proponen un cambio.

Ej. "debería crearse un estado palestino"



### Posibles forma de prueba

- Tesis de Valor
  - Establecer los criterios de ese valor
  - Comprobar que esos criterios se cumplen con mis argumentos
  - Negativo
    - Niega los criterios
    - Niega los criterios y los cambia por otros
    - Aceptar los criterios pero establece que la propuesta no los cumple
  
- Tesis de hecho
  - Se prueba mediante evidencias y circunstancias que el hecho es verídico
  - Negativo puede negar evidencias o entregar más y mejores evidencias.
  
- Tesis de política
  - Se demuestra el problema
  - Propone una solución
    - Mediante un mecanismo
    - Plantea ventajas



### • **Detonadores**

#### **-Debería**

- a) Imperativo moral+práctico (Deberíamos prohibir fumar en lugares públicos).
- b) Deber ser ( Todos deberíamos ayudar a los más pobres)

#### **-Muy (Se invierte mucho dinero en el fútbol)**

- a) Abundancia o escasez
- b) Daños más que beneficios
- c) Abundancia o escasez como causa del daño



**-Ha fracasado (La guerra contra las drogas ha fracasado)**

- a) Objetivos
- b) Criterios externos

**-Pelota grande y roja (Deberíamos regular el consumo de drogas permitiendo un uso controlado por el estado).**

- a) Afirmativo: pelota, grande, roja
- b) Negativo: Negar uno, combinación, ninguno



**Tesis con poco tiempo de anticipación**

- Tipo de tesis
  - Identificar sentido de la moción; “Qué se espera que se debata”
  - Identificar tipo de tesis y los puntos de prueba a utilizar
  - Detonadores
- Estrategia de equipo
  - Acordar una estrategia en que la mayoría del equipo esté de acuerdo.
- Posibles métodos
  - Todo el equipo
  - Especialización por orador
  - En parejas
  - Especialización por tema



- Estilo Personal
  - Adaptar método a lo que más acomoda al equipo
  - Rotar tareas en cada preparación
  
- Buena administración del tiempo
  - Dividir tiempo de preparación en 3 grandes bloques



Supported by a grant from Open Society Foundations



FIDE - idea

# Foro Internacional de Debate en Español



Supported by a grant from Open Society Foundations



## Argumentación II

Profesor Miguel Reyes Almarza, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.



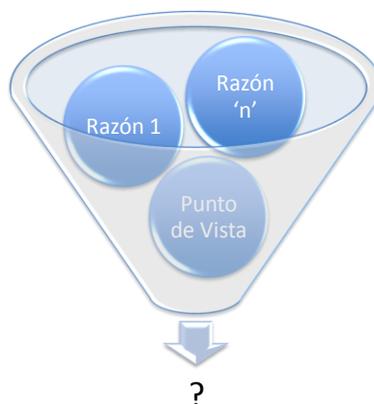
## Plan de clase

- 1º principios de argumentación
- 2º La lógica aplicada
- 3º Teorías útiles para problemas mayores



## Principios de argumentación

- ¿Qué es un argumento?
- ¿Qué no es?
- Auto-evidencias
- Poco rigor
- Familiaridad





- No me gusta esta clase...
  - El profesor es feo
- Como no hay café y galletas...
  - Me voy de acá
- Soy una persona muy antisocial...
  - No tolero a la gente a mi alrededor
- Debido a que no hay energía eléctrica...
  - No podré cargar mi teléfono celular



## Principios de argumentación

- Finalidad de un argumento. Propósito.
  - ¿Ganar un torneo?
  - ¿Ser el más listo del salón?
  - ¿Superar la pobreza?
- E y J





- ¿Qué hacemos para terminar con la delincuencia?
- Algunos proponen elevar las penas (y dan sus razones); otros proponen invertir en educación (y dan sus razones); y otros en cambio, proponen sumar más policías a las calles (y dan sus razones)
- ¿Debemos asistir a clases si esta es teórica?
- Sí, ya que gran parte del conocimiento se adquiere en el intercambio de ideas.
- No, ya que pase lo que pase los elementos fundamentales de la teoría son inmutables



## Principios de argumentación

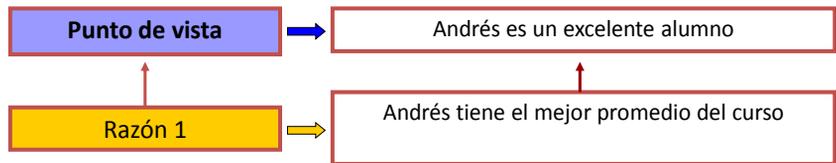
- Estructuras para la argumentación:
  - ¿Cómo empezar?
  - ¿Cuántos argumentos?
  - ¿Menos es más?





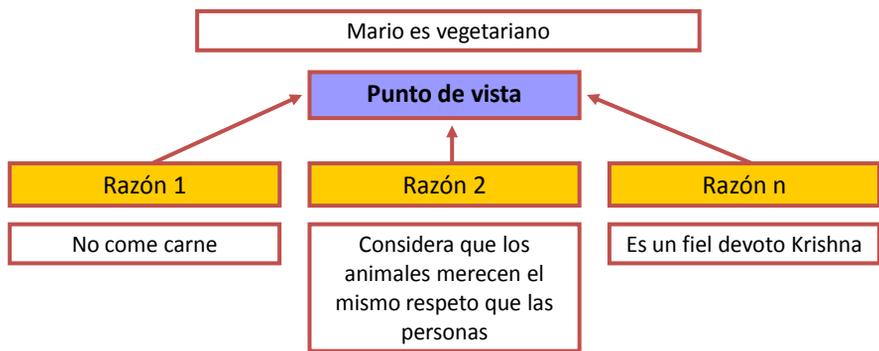
## Argumentación única

Un punto de vista respaldado por una sola razón



## Argumentación múltiple

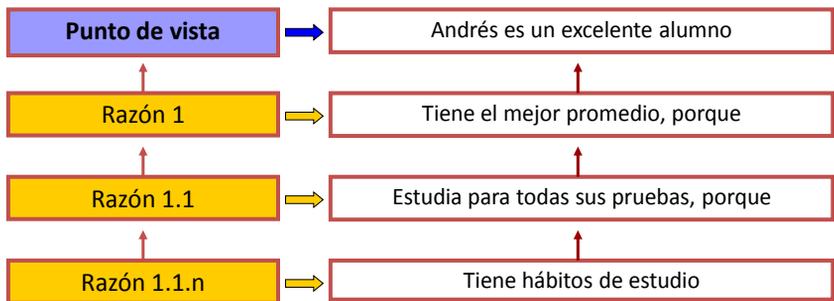
Un punto de vista respaldado por dos o más razones en forma separada





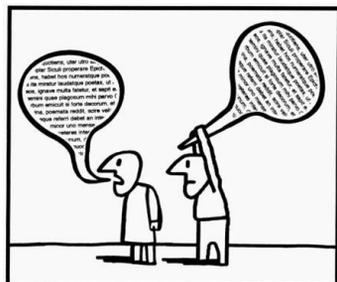
## Compuesta subordinada

El respaldo al punto de vista está dado por una razón que a su vez está respaldada por otra razón.



## Principios de argumentación

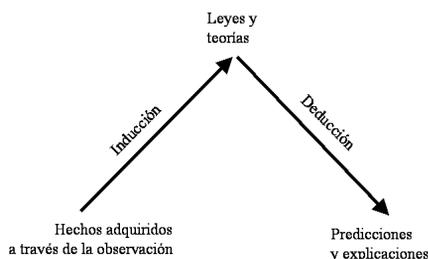
- Actos de habla: extendiendo la responsabilidad de las ideas
- Primeras y segundas lecturas ¿Es lícito?
- Actos de habla implícitos
- Actos de habla indirectos





## Lógica Formal

- Un par de clásicos
- ¿Cuándo usar cada uno? ¿Cuál es mejor?



## Lógica Formal

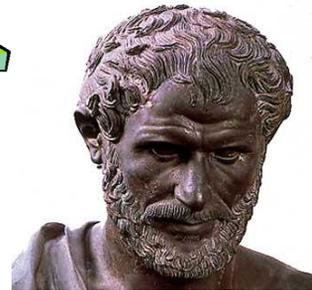
- Validez lógica v/s razón práctica:
- ¿Verdadero o razonable? (Maturana)
- Un problema planetario.
- ¿Cuál es más útil para el debate? ¿Para la vida?





## Lógica Formal

- Validez argumental: 3 miradas
- Relevancia
- Aceptabilidad
- Suficiencia



## Pragma-Dialéctica

- Simplificando la tarea: La primera sospecha
- Sintomático
- Instrumental
- Analógico





- Ana llora porque así son las niñas
- ¿Es razón suficiente?
- Ana llora porque le pegó su padre
- ¿Es razón suficiente?
- Asi como se eliminan los perros vagos para que no propaguen la rabia deberíamos eliminar a los profesores demasiado críticos para que no hagan pensar a sus estudiantes.
- ¿Es razón suficiente?



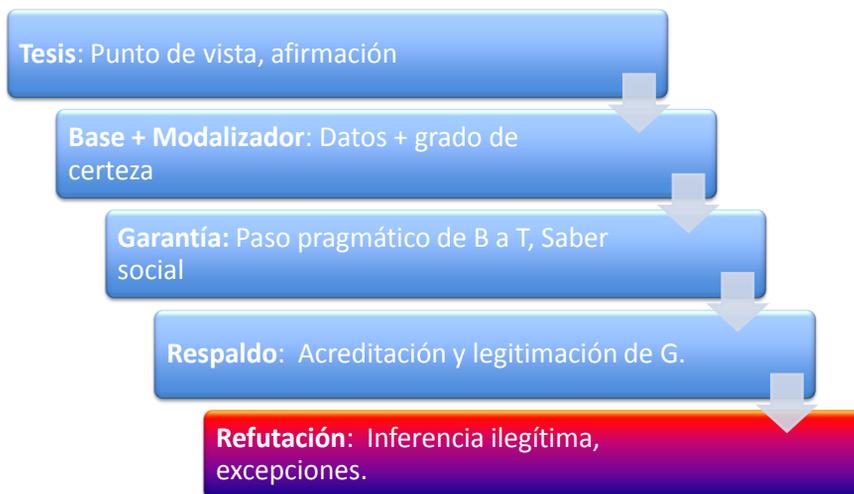
## Lógica Factual

- Stephen Toulmin, U. de Cambridge 1958.
- Lógica aplicada a los hechos
- Argumentaciones cotidianas  $\neq$  Lógica Formal
- Conclusiones individuales no universales

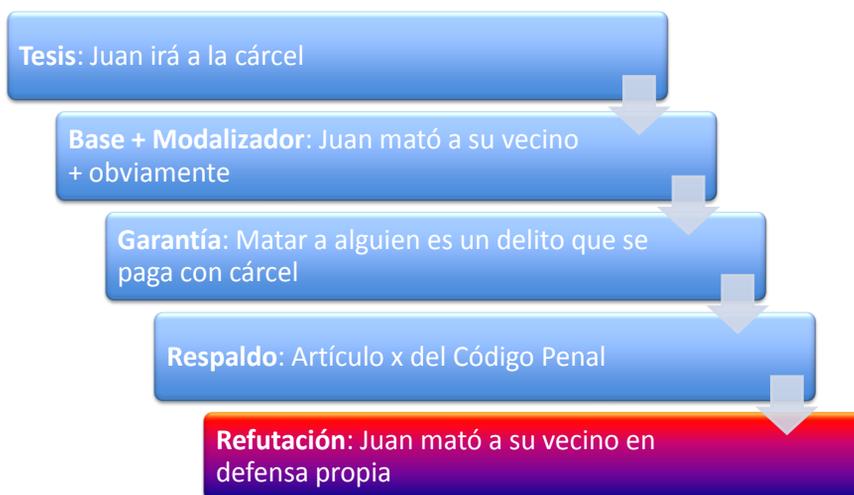




## Lógica Factual



## Lógica Factual





Trabajo grupal y Plenario, construir dos argumentos completos, uno afirmativo y otro negativo a partir del tema particular que se le ofrecerá en clase utilizando la siguiente estructura:



## Reflexiones finales

- Argumentar es agregar responsabilidad a nuestras ideas.
- El objetivo final de la argumentación debiera siempre enfocarse a un mejor entendimiento. Ecología de la mente.

*Fin.*