



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje

Beatriz H. Amador Lesmes
John Fredy Vélez Díaz
John Jairo Cardozo Cardona
Diana Marcela Pinto
Paula Andrea Mora

Rector

Jaime Alberto Leal Afanador.

Vicerrectora Académica y de Investigación

Constanza Abadía García.

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Leonardo Yunda Perlaza.

Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz.

Vicerrector de Relaciones Internacionales

Luigi Humberto López Guzmán.

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche.

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Julialba Ángel Osorio.

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Claudio Camilo González Clavijo.

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Sandra Milena Morales Mantilla.

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios

Sandra Rocío Mondragón.

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Myriam Leonor Torres

371.334
AM481

Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje / Beatriz H. Amador Lesmes ... [et al.] -- [1ª ed.]. - Bogotá: Sello Editorial UNAD/2017. (Grupo de investigación AMAUTAS. Escuela de Ciencias de la educación - ECEDU)

ISBN: e-ISBN: 978-958-651-621-1

1 EDUCACIÓN - ARGUMENTACIÓN - PENSAMIENTO CRÍTICO - 2. EDUCACIÓN VIRTUAL 3. INTERNET EN LA EDUCACIÓN. I Amador Lesmes, Beatriz H.II. Vélez Díaz, John Fredy III. Cardozo Cardona, John Jairo. IV. Pinto, Diana Marcela. VI. Mora, Paula Andrea VII. Título.

Título de Libro: Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje.

Autores: Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora.

Grupo de Investigación: AMAUTAS

e-ISBN: 978-958-651-621-1
Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C

Mayo 2017.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución - No comercial - Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



Tabla de Contenido

Introducción	5
Capítulo 1: Pensamiento crítico en entornos virtuales y tecnológicos.	8
Capítulo 2: Pensamiento crítico y teoría de la argumentación.	18
Capítulo 3: Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo.	28
Capítulo 4: Entornos de aprendizaje para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico.	40
Capítulo 5: Software para argumentación, exploración del uso de las tecnologías en ejercicios argumentales.	54



Introducción

En el sistema educativo colombiano, la educación virtual es una realidad, y son cada vez más apremiantes las propuestas que contribuyan a la comprensión del quehacer educativo y pedagógico con esta metodología. Este libro se enmarca en este contexto, y es un aporte que surge de un proyecto de investigación¹ apoyado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- con el fin de dar elementos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas en educación virtual en Colombia. Es así, como se constituye en una propuesta que permite aclarar muchas dudas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía, en entornos virtuales de aprendizaje y acerca del desarrollo de habilidades para argumentar y pensar críticamente.

¹ Este libro se origina en el proyecto de investigación denominado *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales de aprendizaje presentado por los grupos: Cibercultura y Territorio y Amatas, aprobado en convocatoria interna en la UNAD en el año 2010.*

Dada la complejidad de las temáticas abordadas en el proyecto, se trazó una metodología desde la cual se establecieron los pasos por seguir para alcanzar los objetivos planteados desde lo general a lo específico. Esta estructura dio origen a los diversos capítulos del presente libro, que responden a muchas de las inquietudes de un docente cuando se enfrenta a un ambiente virtual de aprendizaje: la pregunta por la fundamentación teórica, por la ética y la política, por el impacto de su quehacer, la pregunta didáctica y pedagógica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, así como la capacidad argumentativa y crítica. Pese a que este proyecto surge del interés de buscar formas de desarrollar el pensamiento crítico y la argumentación en estudiantes de programas de Licenciatura en Filosofía, se puede extender a otras áreas de formación.

Los capítulos de este libro se pueden leer de manera independiente, o en su conjunto, desde el eje articulador de la argumentación y el pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje. Es así, como este libro está dividido en dos grandes secciones: la primera, está relacionada con el abordaje teórico desde diferentes referentes que configuraron la comprensión del pensamiento crítico y la argumentación en entornos virtuales de aprendizaje y, la segunda, con la parte práctica, a partir de la cual se abordan las temáticas relacionadas con una propuesta pedagógica para el desarrollo

de la argumentación y el pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje por medio del uso de software educativo y de entornos como los foros de trabajo colaborativo, cuyo éxito radicarán en asumir la comunidad de indagación como principio pedagógico y de aprendizaje.

En los primeros capítulos se da una aproximación al pensamiento crítico y a la argumentación, lo que implicó dar una mirada a referentes de la Filosofía y, por ende, buscar diferentes formas de pensar la sociedad y generar conocimiento. Para este caso, entonces, se estudia la teoría crítica, que propone una forma de pensar lo crítico para la emancipación social, y en la cual se encuentran posturas desde las cuales el pensamiento crítico puede hacer alusión a una forma de pensar que implica rigurosidad, indagación y profundización de un objeto de estudio determinado con base en aspectos cognitivos que son importantes para el proyecto, pero que no constituyen la única forma de comprender lo crítico. Por ello, y para abordar este tipo de pensamiento, se toma la teoría crítica como punto de referencia; de este modo, se concluye que las propuestas realizadas desde la Escuela de Frankfurt han sido asumidas como un modo de pensar la sociedad a partir de la premisa que esta se encuentra dominada por diferentes estructuras, tales como: el Estado, el capitalismo y la industria cultural, que conllevan que el ser humano esté en condiciones de sometimiento que limitan sus posibilidades de ser libre.

De esta manera, para este proyecto, la teoría crítica se convierte en una forma de acceder a la comprensión del pensamiento crítico en la medida en que realiza una apología de la libertad de los seres humanos como individuos libres, pero cuya libertad se encuentra coartada; abordar el postulado de la libertad de los seres humanos, y que esta libertad está condicionada, permite ubicar el pensamiento crítico desde un punto de vista ético y político, que lo lleva a identificar las formas en las que su libertad es cooptada por las estructuras de dominación.

Este punto de vista ético y político, que promueve la transformación social y el pensar crítico, tiene como finalidad la emancipación. En este sentido, pensar

críticamente tendrá que ver con una forma de raciocinio, pero también de reflexión sobre los contextos sociales y sobre las propias realidades que avasallan la libertad del ser humano.

En este libro se desarrollan cinco capítulos. En el primero, se presentan los postulados de la Escuela de Frankfurt, especialmente de Adorno, Horkheimer y Marcuse, en los cuales se comprende lo que es el pensamiento crítico, y el sentido que aporta a este proyecto en cuanto al punto de vista ético, y la relación entre libertad y pensamiento. La argumentación en este contexto se comprende como una manera de asumir la crítica como un ejercicio riguroso, que implica fundamentación, no como una simple emisión de opiniones basadas en la inconformidad; de allí, la relación con la argumentación.

En el segundo capítulo se encuentra la relación existente entre el pensamiento crítico y la teoría de la argumentación, en tanto alternativa de fundamentación epistemológica de las ciencias sociales, que frente al colapso de la razón instrumental, propone sustentar la validez general del conocimiento en la realidad práctica. Este capítulo da claridad de la relación entre el pensamiento crítico y la argumentación orientada hacia la producción de conocimiento.

La segunda fase del libro se centra en la fundamentación, reflexión y orientación sobre el uso de herramientas digitales en la formación, enfocada al desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje. En el tercer capítulo se encuentra la propuesta de Mathew Lipmann en su

proyecto Filosofía para Niños, la cual consiste en desarrollar el pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje con base en la comunidad de indagación. Esta propuesta se traslada al entorno digital y se potencia en las ventajas de la comunicación en internet, gracias a sus posibilidades de generar representaciones gráficas de los planteamientos o ideas de los estudiantes. De esta manera, se logra articular la propuesta con lo pedagógico y didáctico dando un sustento teórico al uso de software educativo, con miras al desarrollo de procesos de argumentación y pensamiento crítico en un entorno virtual de aprendizaje.

En el cuarto capítulo se plantea una mirada general a la enseñanza de la Filosofía y, en este caso, de manera específica, en entornos virtuales de aprendizaje. Para ello, se plantea la necesidad de articular los procesos de enseñanza - aprendizaje desde la relación contenido y procedimiento; así mismo, se establece el diseño de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC) con el propósito de relacionar elementos, como las preguntas motivadoras de la discusión, los recursos digitales, el software educativo y los recursos bibliográficos. En este caso, y en relación con la propuesta del grupo sobre el pensamiento crítico y la argumentación enfocados a la apertura y la diversidad, en contra de las propuestas esquemáticas y mono lógicas de diálogo, se pretende formular una propuesta didáctica con el fin de estimular el desarrollo del pensamiento que posibilite la libertad de expresión en función de la democracia, la diversidad y la pluriculturalidad, en la que sea posible la expresión de posturas bien fundamentadas y para esto se





encuentra en la educación virtual una doble opción: o establecer dispositivos de control del aprendizaje desde los fundamentos del conductismo o generar espacios de apertura de construcción del conocimiento en el que los estudiantes interactúen para la generación de nuevas lógicas en las que el maestro esté presente de manera permanente y activa para motivar el aprendizaje. En el mismo capítulo se expone la propuesta desde la mirada constructivista.

En el quinto y último capítulo se estudian dos tipos de software para la argumentación y el pensamiento crítico como parte de los entornos de interacción que facilitarán alcanzar estos fines y que el docente tendrá a su disposición para acompañar los propósitos de formación orientados hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación. Así, se desarrolla el uso de software educativo desde el entorno de interacción, el cual se constituye en el espacio para que el estudiante, además de comprender contenidos, comprenda procedimientos de argumentación y se vea abocado a fundamentar sus puntos de vista.

Finalmente, se presenta la postura del grupo sobre el pensamiento crítico desde una perspectiva educativa, ética y política de la argumentación, como forma de consolidar nuevos modos de conocer, a partir de puntos de vista sustentados, ambos conceptos incorporados en la propuesta del entorno para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico en la comunidad de indagación. La propuesta que formula el grupo se fundamenta en el modelo constructivista que busca fomentar la creatividad en el momento de abordar escenarios para el aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje. Se espera que este sea un ejercicio motivador de propuestas pedagógicas que permitan vivir el universo de internet desde sus múltiples posibilidades para crear y compartir conocimiento que posibilite generar reales transformaciones sociales.

CAPÍTULO UNO



Pensamiento crítico en entornos virtuales y tecnológicos

Beatriz H. Amador Lesmes²

Negro y blanco, ya lo verán, los mapas o planos que siguen proyectan a veces islas bienaventuradas, pero también un infierno inminente. ¿Utopía o tragedia? Una u otra, según decida nuestra voluntad. Este atlas cose y teje esperanzas y angustias, un mundo mestizo que, tembloroso, duda entre la violencia destructora y la cultura inventiva, la guerra perenne y la paz perpetua, la miseria, la hambruna y los festines compartidos, la formación y la ignorancia, el asesinato y el amor... Nuestros medios, casi todopoderosos, ya que construyen un universo, nos prometen, en suma las dos cosas. De estas páginas terribles, de estas promesas positivas, ¿cuáles podéis leer en primer lugar?

Atlas. Michel Serres



Introducción

La primera fase del proyecto de investigación se centró en la revisión documental, para lo cual se buscó la definición de conceptos, comenzando con el de pensamiento crítico. En este capítulo se presentarán los resultados de dicha revisión. En este punto, el interés del grupo fue revisar la noción de pensamiento crítico bajo una perspectiva ética, social y política, por lo que se dará una mirada a la concepción de lo crítico desde la teoría crítica, específicamente, lo propuesto por Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse con el propósito de identificar el puente que existe entre la teoría crítica, desde sus apuestas por la transformación social, la emergencia de subjetividades y la producción de conocimiento en internet, con base en autores como Pierre Levy, Michel Serres, Mauricio Lazzarato y Paolo Virno.

² Magíster en Estudios Culturales, Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Filosofía y Letras. Coordinadora Nacional de la Licenciatura en Filosofía 2008 - 2013. Escuela de Ciencias de la Educación. UNAD.

Horkheimer, Adorno y Marcuse concebían la tecnología en estrecha relación con el espíritu instrumental y totalitario de su tiempo; pensar críticamente la sociedad consistía en buscar formas de identificar las estructuras que dominan a los seres humanos y constriñen su libertad, y la tecnología es una de ellas. En la actualidad, esta mirada de dominación por parte de la tecnología persiste, pero, a la vez, existen lecturas que brindan la posibilidad de pensar la crítica desde las tecnologías. Este contraste de posturas se desarrollará a lo largo de este capítulo, con el fin de rastrear las posibilidades de la crítica en un entorno virtual de aprendizaje. Para ello, se presentará una breve introducción de algunos planteamientos en los que se considera que la tecnología se utiliza para dominar a los seres humanos, con el fin de analizar las continuidades en términos del pensamiento crítico en ambientes virtuales de aprendizaje, objeto de este proyecto.

Para empezar, la Teoría Crítica surgió como respuesta a las condiciones sociohistóricas caracterizadas por el nacionalsocialismo alemán, a partir de lo cual se propuso el estudio de la sociedad desde la identificación de un dominio impuesto históricamente. Así lo planteaban Adorno y Horkheimer, la primera generación de pensadores de lo que se conocería como Escuela de Frankfurt (Dubiel, 2000: 11). En esta medida, la Teoría Crítica de la Sociedad abrió espacios para entender lo social a partir de las relaciones de poder que se ejercen sobre los individuos: “orientada

teóricamente hacia el esclarecimiento del dominio se interesa especialmente en los mecanismos por los que los individuos reproducen sus relaciones de sometimiento” (Dubiel, 2000: 34).

Lo anterior conlleva suponer un dominio que se extiende de manera universal y que tiene incidencia en lo político; de esta manera, se determina un modo de ser del individuo condicionado por el dominio imperante que se extiende de forma histórica y universal. Por ello, la teoría crítica permitirá el esclarecimiento de estas relaciones de poder que implican condiciones de sometimiento en el individuo.

La Escuela de Frankfurt y su teoría crítica, y para este caso, su primera generación, tuvo gran impacto en cuanto a lo teórico y práctico en las ciencias sociales del siglo XX, pues dieron sustento a distintos modos de abordar los problemas sociales en oposición a las estrategias positivistas. A la vez, planteó respuestas a la explosión de los medios de comunicación e introdujo una reflexión sobre cómo las relaciones de dominación que se dan en los distintos entornos condicionan los modos de conocer, de pensar, de aprender y de abordar los problemas. Por lo anterior, una de sus propuestas era, y es, que el papel de la Filosofía sea de carácter práctico y que además permita la identificación de los efectos de las industrias culturales y de las relaciones de poder en los diferentes aspectos de la vida, advirtiendo que este carácter práctico no puede confundirse con el activismo, del cual toman distancia los autores de la Escuela de Frankfurt, en la medida en que se concentran en una teoría capaz de dar comprensión sobre los fenómenos de dominación.

Desde este enfoque epistemológico, Theodor Adorno tomó distancia de la metafísica y la ontología, en la medida en que en ambos casos se da una heteronomía del pensamiento. Para este autor, la Filosofía tiene como característica el pensamiento crítico, el cual debe ser autónomo. Adorno plantea la necesidad de la Filosofía porque puede acercarnos a la libertad (2009: 406); así lo menciona:

Mientras no la prohíban como en la Atenas cristianizada de la antigüedad tardía, la filosofía tiene que proporcionar refugio a la libertad. No debemos albergar la esperanza de que la filosofía pueda quebrar las tendencias políticas que en todo el mundo estrangulan la libertad desde dentro y desde fuera y cuya fuerza se extiende hasta las argumentaciones filosóficas. Lo que sucede en el interior del concepto incluye siempre algo de movimiento real.

En ese contexto, Adorno muestra la imposibilidad de las dos corrientes filosóficas más importantes de su tiempo, para explicar la realidad: el positivismo y la ontología, en la medida en que las asumen como obvios aspectos que determinan las relaciones laborales, políticas y sociales, por lo cual la Filosofía se encuentra en bancarrota para leer la realidad, y ellos consideran que debe hacerlo.

En el libro *Crítica de la cultura y la sociedad*, el autor plantea modelos críticos desde el punto de vista filosófico, que tienen incidencia en lo conceptual; esto es, una crítica es en sí misma sin necesidad de plantear alternativas de solución, pues está en desacuerdo con los partidarios del accionismo, ya que considera que este conlleva una prohibición del pensar (2009: 708). Se opone a las tendencias que exigen al crítico una propuesta o instrucciones para cambiar algo, porque si solicitan propuestas es porque tienen miedo de quedar en el vacío frente a la crítica, afirma él. Adorno plantea que quien da instrucciones en la crítica limita en el otro el pensamiento, la espontaneidad y la creatividad y hace que se quede en la resignación, enemiga del pensamiento; por ello, un pensador nunca se resigna y está pensando; su actuación siempre es dinámica.

A partir de la orientación de la teoría crítica en cuanto a leer las condiciones de sometimiento del individuo, se buscan alternativas para alcanzar la autonomía; no obstante, en la propuesta de Adorno y Horkheimer existen algunas características para alcanzar la libertad que buscan, “colocar los criterios para

la posibilidad de la autonomía en un nivel tan alto que solamente puede ser localizado en un sujeto trascendental, pero que no pueden ser materializados en personas empíricas” (Dubiel; 2000: 36). A partir de esta propuesta teórica, se pueden identificar las condiciones de sometimiento que un poder dominante ejerce sobre los individuos, pero soslaya las posibilidades de la generación de nuevas subjetividades, como sucede con los movimientos sociales en los que hay una fuerte relación entre subjetividad y la libertad en escenarios y luchas políticas.

Hasta acá se observa que el pensamiento crítico se entiende como la forma en la que la Filosofía se hace más necesaria para disipar lo que aparenta libertad y para mostrar la cosificación que reina en la sociedad de masas, así como para crear una conciencia progresiva, en términos de Adorno (2009). Por su parte, Horkheimer plantea que la función primordial del intelectual está en su capacidad para la crítica y que a través de ella se evidencia el espíritu reflexivo que buscará la emancipación. Para ello, mira cómo la teoría tradicional se diferencia de la teoría crítica en la medida en que no se configura para responder a las demandas de las instituciones o de una mirada hegemónica de una época sino a las necesidades de comprensión de lo social, lo que precisa un modo de entender lo real a partir de lo dinámico, del movimiento, de la escucha del sentido común y de las condiciones cotidianas. Por ello, plantea que:

La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: solo expresa su secreto. Aunque en cada momento se puedan detectar con exactitud equívocos y confusiones, aunque se pueda eliminar cualquier error, sin embargo la tendencia general de tal empresa, el quehacer intelectual como tal, por más exitoso que prometa ser, no obtiene ninguna sanción del sentido común, ninguna consagración social (Horkheimer, 2008, 248).



Por tal motivo, para Horkheimer, la crítica se debe caracterizar como renuncia a una aceptación irreflexiva de la realidad, no como negación de ella.

De acuerdo con lo anterior, se encuentran dos elementos importantes como punto de partida para plantear algunos acercamientos al pensamiento crítico. Primero, una teoría social basada en la identificación de las relaciones de dominación y sometimiento del individuo como elemento central de análisis. Así, la teoríacrítica, como teoría de la sociedad, da respuesta a una época específica y además propone un sujeto libre, cuya libertad se encuentra condicionada por regímenes totalitarios. Para autores como Kozlarek y Dubiel, en la teoría crítica tradicional existe una imposibilidad de relacionar las prácticas sociales con la emergencia de subjetividades y agenciamientos políticos; además, la voluntad individual no se puede formar solamente a través de la identificación de los entes de dominación (Kozlarek, 2007: 114).

Para Marcuse, el papel central de la tecnología es la dominación del ser humano, lo cual impide su libertad y, por ende, se ejerce el control social. Así lo menciona: “la fuerza liberadora de la tecnología – la instrumentalización de las cosas – se convierte en un

encadenamiento de la liberación: la instrumentalización del hombre” (1985: 187). El autor ve en la tecnología la forma en la que se protege el aparato de dominación y muestra cómo la racionalidad deviene totalitaria a través de ella. Para Marcuse, a través de la tecnología se organizan los mecanismos de dominación y se subordinan las necesidades de la vida:

La línea divisoria entre el proyecto pretecnológico y el tecnológico se encuentra más bien en la manera en que se organiza la subordinación a las necesidades de la vida – de “ganarse la vida” – y en las nuevas formas de libertad y falta de libertad, verdad y falsedad que corresponden a esta organización (Marcuse, 1985:156).

Para comprender esta postura hacia la técnica, se tendrá en cuenta la mirada de Adorno y Horkheimer en su texto *Industria cultural*. Iluminismo como

mistificación de masas: “la racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter forzado de la sociedad alienada de sí misma” Y su efecto es tan profundo que la sociedad se habitúa a lo que la domina, y reclama de manera incesante aquello que la aliena (...) (1988:1). La industria cultural responde a los intereses del mercado que son dominantes en esta época, a través de lo que logra la reificación desde la cual pensar en la libertad pasa a estar en un segundo plano. Por eso, no existe espacio para la crítica; esta desaparece por el desfile de las celebridades, a las que el mercado somete las formas del arte mediadas por la técnica.

Las diferentes generaciones de la Escuela de Frankfurt han permitido evidenciar la relación entre teoría crítica, momento histórico y fuerzas de dominación de la sociedad y la naturaleza. En una época, el elemento dominante fue la religión católica mientras que en la época contemporánea nos enfrentamos a la evolución de las formas del capitalismo y su forma neoliberal, lo cual sigue siendo el factor dominante, al igual que en la época de la primera generación de la teoría crítica. El aporte, entonces, para este proyecto, de esta forma de pensamiento, radica en que posibilita la identificación del factor dominante, para evidenciar

las condiciones de subordinación del individuo en la época contemporánea. Sin embargo, y después de identificar sus límites - como lo plantean Kozlerek y Dubiel -, desde la teoría crítica no se puede comprender la emergencia de flujos en los que el individuo se esté creando a sí mismo, pese a los organismos que lo someten y condicionan su modo de actuar, de sentir, de pensar y de vivir (Kozlerek, Dubiel, 2000).

Desde este momento de la teoría crítica, la crítica es imposible en el escenario de lo tecnológico, y mediada por la técnica. Lo tecnológico y lo técnico son indispensables para el afianzamiento del aparato hegemónico. En este caso, la alternativa sería el distanciamiento para la crítica y la búsqueda de la libertad. Sin embargo, para el proyecto de investigación Argumentación y pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje fue importante la revisión de la teoría crítica, no por las claridades que brindaría en términos de lo crítico y lo argumentativo en un escenario virtual, sino por las claridades correspondientes al tipo de ser humano y de sociedad, a la apuesta ética y política que sugiere formas de liberación desde la crítica, aun en la época contemporánea.

Es así, como desde la teoría crítica se sustenta el horizonte ético, social y político del discurso, la argumentación y el pensamiento crítico. La propuesta que se formula aquí es la de un pensamiento crítico que busque la transformación social mediante la construcción de conocimiento y la identificación de las estructuras que generan dominación y constriñen la libertad humana y la creación de nosotros mismos, de nuestros propios imaginarios y subjetividades. Ahora, el verdadero reto para este texto, estará en visualizar cómo podrá darse este pensamiento crítico en un entorno virtual de aprendizaje, un espacio que se encuentra totalmente mediado por la tecnología y, por ende, supeditado al aparato de dominación; no obstante, se hará un recorrido por algunas propuestas teóricas desde donde se puede concebir el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación a través de internet como un espacio de contrastes, dentro del que están el control y la apertura.





El pensamiento crítico en entornos virtuales

La crítica está unida al presupuesto de la democracia: la mayoría de edad. Mayor de edad es quien habla por sí mismo porque ha pensado por sí mismo y no repite lo que otros dicen; quien no es tutelado (Adorno, 2008: 699).

En ninguna época, como la actual, ha habido tanta disponibilidad de acceso y uso de la información, hasta el punto de que acceder a ella se ha convertido en muchos casos en necesidad y, en otros, en una exigencia para desenvolverse en contextos laborales o académicos. Esto ratifica la mirada de dominación de lo tecnológico y lo técnico de Horkheimer, Adorno y Marcuse, que se desarrolló en el apartado anterior. A partir de allí, se puede decir que estas tecnologías persisten como factor de dominación en relación con el mercado y el capitalismo. A pesar de esto, el propósito de esta segunda parte consiste en presentar algunos referentes que permitan pasar de la teoría crítica de Frankfurt, retomando sus fundamentos sociales, políticos y éticos, a una comprensión aproximada de las posibilidades existentes en un entorno virtual de aprendizaje, por lo cual se revisarán algunos conceptos y ejemplos que surgieron a finales del siglo XX y que permitirán comprender la forma en la que se ha dado este cambio.

Con esta exploración, no se busca contradecir la idea de dominación que existe en la tecnología acuñada por la teoría crítica tradicional; por el contrario, esta se afirma como mecanismo de control, aunque se quiere ver las distintas posibilidades que pueden derivarse con el uso de tecnologías. Es claro que la tecnología ha empezado a formar parte de la vida cotidiana, hasta el punto de que en Colombia el número de líneas de celular supera el número de habitantes del país en un 118,9%; en el año 2015 se reportaron 57'003.000 líneas de teléfonos celulares. De este modo, lo que se quiere, es buscar³ las posibilidades emergentes en este nuevo mundo, como lo llama Serres, a través de las cuales surgen nuevas subjetividades que se empoderan de los entornos virtuales desde acciones de cooperación, colaboración y trabajo en red.

El ingreso de las tecnologías a la vida cotidiana constituye el acceso a un nuevo mundo en el cual cambian las relaciones con los objetos, el modo de pensar, de conocer, de aprender y de asumir la democracia. Esta incorporación de las tecnologías en todos los aspectos de la vida, ha generado el incremento en la producción de lo comunicativo, lo lingüístico y lo cognitivo, lo que exige nuevas formas de asumir la producción de conocimiento. Para Levy, el conocimiento no se concentra en una sola persona, ni en una institución, ni en una escuela o corriente determinada, sino que se amplía tanto desde sus epistemes⁴ como desde sus prácticas; es decir, ya existe una conciencia de que cada ser humano tiene un conocimiento determinado de algo en particular, y esto se valora como tal en el universo de la inteligencia colectiva. Levy lo plantea del siguiente modo:

El espacio del conocimiento se activa en cuanto experimentamos relaciones humanas fundadas en principios éticos de valoración de los individuos por sus competencias, de transmutación real de las diferencias en riqueza colectiva, de integración a un proceso social dinámico de intercambio de conocimientos en el que cada cual es reconocido como una persona plena y no se ve limitada en sus proyectos de aprendizaje por programas, prerrequisitos, clasificaciones a priori o prejuicios sobre los conocimientos que valen o no la pena (2004: 19).

³ Según datos del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. En: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-15180.html>

⁴ Para Foucault, la episteme es la red o el tejido simbólico que permite la producción, organización y circulación de los discursos en un momento histórico determinado (Foucault 2007a).

En este sentido, se hace apremiante una forma de ver este nuevo mundo desde una perspectiva ética y política, a partir de la cual la educación y la democracia se replantean y las instancias para la validación del conocimiento se amplían. Así, las instituciones educativas dejan de ser las únicas instancias en donde se produce y valida el conocimiento y se fortalece la valoración social del saber. En Serres y Levy, el concepto de nomadismo es fundamental para la comprensión de estos cambios; mas en Serres este nomadismo no es corporal, no es territorial; se trata de un recorrido por múltiples planos que proporciona la red.

La perspectiva ética, a la que hace referencia Levy, se enfoca hacia el reconocimiento del otro, de su saber que lo caracteriza como ser humano, y el reconocimiento de que el saber se construye colectivamente; de allí, su concepto de inteligencia colectiva:

Una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas (Levy, 2011, 19).

Hasta acá, se encuentran varios elementos que se aproximan al pensamiento crítico en entornos digitales, tales como: la posibilidad de compartir, la exploración, el conocimiento que surge mediante la colaboración. Levy, retoma los conceptos deleuzianos de lo molar y lo molecular para exponer las dos formas de organización social: la primera, hace referencia a lo masivo, lo rígido, a lo institucionalizado; mientras que lo molecular se refiere a aquello que parte de acciones que emergen según las exigencias de los contextos, son cualitativas y se transforman de manera ágil, según el matiz de las situaciones. Lo molecular se define entonces por su capacidad para mutar, desterritorializar y reterritorializar.

En este sentido, en la emergencia de lo molecular en lo molar se genera un espacio propicio para la crítica, en la que la sociedad se inventa a sí misma, según los devenires de la época. Este escenario de las posibilidades que brinda internet permite lo que Hardt y Negri denominan la reapropiación de las tierras comunes en las cuales se creará conocimiento mediante la cooperación de la multitud;

la propuesta de los autores es la construcción de conocimiento como bien común, como la tierra común en la que se construye y se comparte, “las tierras comunes son la encarnación de la producción y la liberación de las multitudes” (Hardt y Negri, 2005: 326).

El trabajo en red hace que emerja este tipo de inteligencia que implica, a su vez, el replanteamiento de las formas de producir conocimiento de manera tradicional. Una inteligencia flexible, desde la cual se dé la capacidad de reconocer al otro y de construir conocimiento con el otro, en el que prevalecen las nociones de intereses comunes, interacción e intercambio. En esta perspectiva, el concepto de inteligencia colectiva hace variar el de democracia en la medida en que se convierte en determinante para el conocer, y para vivir en la sociedad contemporánea.

El motor de esta opción para la cooperación es la creatividad, que incentiva la producción de conocimiento en el ejercicio de la inteligencia colectiva; es el interés desinteresado del trabajo vivo, como denomina Paolo Virno a las prácticas que funcionan mediante la autogestión y la cooperación, a través de las cuales se expresan las subjetividades que convergen con otras subjetividades desde el reconocimiento de intereses comunes. Para Lazzarato:

La subjetividad que se expresa en la cooperación entre cerebros no se relaciona con la actividad según las categorías de la praxis o del trabajo, sino según la lógica de la creación de los posibles y de su realización [...] La cooperación entre cerebros, a diferencia de la cooperación de la fábrica smithniana o marxiana, produce bienes comunes: los conocimientos, los lenguajes, las ciencias, el arte, los servicios, la información, etc. [...] Estos bienes, a diferencia de los bienes tangibles, apropiables, intercambiables, consumibles de la economía política, son, por derecho, “inteligibles, inapropiables, imposibles de intercambiar y de consumir” como dice Tarde. Los bienes comunes, resultado de la cocreación y de la coefectuación de la cooperación de las subjetividades, son, por derecho, gratuitos y tan indivisibles como infinitos (Lazzarato, 2006: 128-129).

Con Hardt y Negri y ahora con Lazzarato, se introduce un concepto nuevo en esta reflexión sobre el pensamiento crítico en entornos virtuales y es el de bienes comunes. En este punto se revisará, brevemente, la discusión sobre el conocimiento como bien común o como bien privado, y el tratamiento que se le da, según su condición. Esta discusión es importante en este contexto, ya que es el espacio de lo molecular, en la medida en que aclara el panorama de posibilidades del pensamiento crítico desde una mirada ética y política, en entornos virtuales de aprendizaje, pues en este proyecto, se asume lo crítico a partir del punto de vista social y ético como oportunidad de hallar otros escenarios posibles.

En contraste con la lógica de regulación de derechos de producción y reproducción del conocimiento, se plantean otros modos de producir, difundir y permitir el acceso al conocimiento mediante estrategias como el Copyleft, las licencias libres y el Open Access,

dinámicas basadas en la premisa de que el conocimiento es un bien común y que su acceso debe ser gratuito. Los grupos que plantean esto, cuestionan además que los derechos de autor y las políticas de propiedad intelectual son mecanismos jurídicos que benefician al sistema capitalista, en su afán de aumentar la productividad y el lucro. Con estas alternativas se busca que haya acceso libre al conocimiento, así como una multiplicidad epistémica y ontológica (modos de pensar y de vivir diferentes), sin necesidad de establecer lineamientos jurídicos que deben ser cumplidos previamente. En contraposición al marco jurídico establecido por los organismos gubernamentales, surge entonces otro marco normativo basado en la idea de que el conocimiento es un bien común y que, por tanto, la comunidad puede y debe apropiarse de él, de manera libre y gratuita. Esto permite que la producción de conocimiento sea flexible, se salga de las limitaciones de los formatos, de la estatalización del conocimiento y de las exigencias del mercado, para convertirse en un tejido vivo de comunicación de aquello que acontece en las comunidades, en las redes que circulan en internet.

En este sentido, es importante recordar que Richard Stallman comenzó a promover el software libre en los años 80, como contrapropuesta a la emergencia del software licenciado que



adquiere el carácter de bien privado. Esta propuesta permitió la consolidación de las licencias para establecer criterios de uso, conocidas como licencias Creative Commons, de ahora en adelante CC, que se extienden a cualquier producción que se comparta en la red. Estas licencias se basan en el criterio de apertura y de compartir con otros las creaciones individuales y colectivas.

De este modo, las licencias CC son una propuesta crítica y propositiva, desde la cual, la red se considera como un espacio libre, que permite el ejercicio de la democracia y la democratización del conocimiento, en la medida en que abre las posibilidades de acceso al conocimiento y de interacción flexible, abierta y deslocalizada. Con lo anterior, se encuentra la fuerte relación de las subjetividades, la crítica y la democracia, como condiciones para considerar las posibilidades políticas en la red.

En esta perspectiva, es importante aclarar que el pensamiento crítico en un entorno digital tiene su terreno en el contexto del conocimiento como bien común gracias a la posibilidad que las tecnologías de la información y la comunicación otorgan de crear, compartir y generar redes de intereses a través de las cuales se pueda producir conocimiento que permita la apropiación de lo creado en las comunidades que lo producen.

Finalmente, el pensamiento crítico en un entorno virtual implica la actuación con base en criterios de producción, interacción y trabajo en red, desde una perspectiva ética y política que permita el acceso libre al conocimiento, a la posibilidad de compartir y de interactuar en un entorno, en el cual el conocimiento es dinámico.

Para concluir, al iniciar la revisión documental para la fundamentación del pensamiento crítico, se generaron múltiples cuestionamientos en el grupo acerca de la teoría crítica, hasta el punto de identificar la imposibilidad del uso de tecnologías desde esta forma de pensamiento, pues estas serían un mecanismo de dominación y, por tanto, no existiría la posibilidad de pensar críticamente. A pesar de ello, este mismo cuestionamiento dio la posibilidad de retomar

los aportes de esta teoría para hacer énfasis en un pensamiento crítico con un componente ético, social y político que lo hace pertinente ante las dinámicas sociales contemporáneas, a partir de las cuales no se desconoce el papel de dominación que puede tener la tecnología, pero en las que se identifican sus posibilidades para la generación de nuevas subjetividades.

Muchos acontecimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX han abierto la posibilidad para que emerjan nuevas subjetividades, con lo cual han variado las lógicas de producción de conocimiento, de las relaciones y del aprendizaje. El uso de internet ha permitido la generación de nuevos modos de ser; es evidente que allí mismo existen luchas entre la dominación y la liberación. Como ejemplo del pensamiento crítico en entornos virtuales, hoy por hoy, el ser humano se enfrenta a ciertas luchas. Es así como el Estado trata de endurecer las políticas de protección de la información; sin embargo, la red es un escenario de múltiples posibilidades y existen líneas de fuga, desde las cuales muchos colectivos se encuentran en relaciones dialécticas para hacer un hecho los propósitos del conocimiento como bien común.

Estas prácticas generadas por el pensamiento crítico se dan en el marco de la inteligencia colectiva, en el cual se trabaja por el logro de intereses específicos para la generación de bienes comunes. De este modo, podrían confluir los propósitos de una educación enfocada al desarrollo del ser humano en su plenitud de libertad, creatividad y diferencia, y con posibilidades de construcción de comunidades, interacción y acceso abierto a la información que, a su vez, se constituya en un medio de expresión, de comunicación y de construcción de conocimiento. En un entorno virtual de aprendizaje, por tanto, se tendría la mirada ampliada de producir conocimiento desde los intereses particulares de las comunidades, para lo cual, el uso de la tecnología es una manera de extender redes con el fin de afianzar los procesos locales, de brindar acciones de intercambio, de compartir las producciones y de reconocer así el saber del otro por sus posibilidades y potencialidades.



Referencias Bibliográficas

Adorno, Th. (2009). *Crítica de la cultura y la sociedad*, vol. 2. Madrid: Akal

Adorno, Th. (2008). *Crítica de la cultura y la sociedad*, vol. 1. Madrid: Akal

Dubiel, H. (2000). *La teoría crítica: ayer y hoy*. México: Plaza y Valdés.

Foucault, M. (2007a). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI

Hardt, M. Negri, A. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós. 2005

Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.

Kozlarek, O. (Coord.), (2007). *De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos

Lander, E. (2010). *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*. [en línea] <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/89.pdf> Recuperado: 5 de agosto de 2010

Lander, E. (Comp.), (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Traficantes de sueños

Levy, P (2011). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Antropos

Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. México: Planeta de Agostini

Mintic. (2016) Colombia cerró 2015 con 12,4 millones de conexiones a internet banda ancha. En: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-15180.html> Fecha de publicación: 28 de abril de 2016

Sánchez Ramos, Irene & Sosa Elízaga, Raquel. (Coords.), (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI Editores / Universidad Nacional Autónoma de México.

Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

Virno, Paolo (2003) *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, traficantes de sueños.

Walsh, C. (2004). *Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. En: C. Walsh (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*, (pp. 13-35). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

CAPÍTULO DOS

**Pensamiento crítico y
teoría de la argumentación**

John Fredy Vélez Díaz⁵



⁵ *Licenciado en Filosofía-Universidad de Antioquia. Especialista en Educación, Cultura y Política-UNAD. Magister en Hermenéutica Literaria-EAFIT. Docente del programa de Licenciatura en Filosofía, Escuela de Ciencias de la Educación-UNAD.*

Introducción

Ante la crisis de la razón occidental, caldeada al interior del debate entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, el pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt acomete un ambicioso programa de Crítica a la razón instrumental, cuyo objetivo fundamental consiste en desvirtuar la primacía de la razón teórica, sustentada en la lógica formal aristotélica, frente a la razón práctica, que reviste la noble ascendencia de la dialéctica platónica.

Es en este contexto que se puede situar el aporte innovador de Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, consignado en el Tratado de la argumentación (1989), en el que se plantea que los razonamientos analíticos propios de las ciencias naturales son demostrativos y corresponden a la lógica formal, la cual permite la inferencia, a partir de reglas determinadas, de ciertas conclusiones, cuya verdad tiene un carácter universal y a priori, a diferencia de los

razonamientos dialécticos propios de las Ciencias Sociales, de lo que se conoce desde entonces como La nueva retórica, cuyo carácter argumentativo exige una fundamentación a partir de hechos, datos e informaciones contenidas en el universo social, cultural e histórico.

Con Stephen Toulmin (2003), la nueva retórica se convierte en un “modelo” argumentativo (modelo de Toulmin), considerado un método dialógico, retórico, procedimental y procesual, que opera como organón de las Ciencias Sociales, con el propósito de estructurar los procesos argumentativos que sustentan la validez de sus verdades.

En su Crítica a la razón instrumental, Max Horkheimer desarrolla el tránsito histórico de la razón clásica sustentada en la lógica formal, hasta los modernos desarrollos de la razón instrumental, surgida en el seno de la sociedad altamente industrializada. Horkheimer plantea que, antes del triunfo de la razón instrumental, la razón, en cuanto logos clásico, era entendida como:

[...] fuerza contenida no sólo en la conciencia individual, sino también en el mundo objetivo: en las relaciones entre los hombres y entre clases sociales, en instituciones sociales, en la naturaleza y sus manifestaciones. Grandes sistemas filosóficos, tales como los de Platón y Aristóteles, la escolástica y el idealismo alemán, se basaban sobre una teoría objetiva de la razón. Ésta aspiraba a desarrollar un sistema vasto o una jerarquía de todo lo que es, incluido el hombre y sus fines. El grado de racionalidad de la vida de un hombre podía determinarse conforme a su armonía con esa totalidad. La estructura objetiva de ésta —y no sólo el hombre y sus fines— debían servir de pauta para los pensamientos y las acciones individuales. Tal concepto de la razón no excluía jamás a la razón subjetiva, sino que la consideraba una expresión limitada y parcial de una racionalidad abarcadura, vasta, de la cual se deducían criterios aplicables a todas las cosas y a todos los seres vivientes. (1973: 9-10).

Horkheimer revela cómo la razón está asociada en el hombre común a la capacidad de discernimiento de lo útil, lo cual supone, en un nivel de abstracción más elaborado, operaciones mentales de clasificación, deducción y conclusión, constitutivas del mecanismo de indagación de la razón. Horkheimer llama razón subjetiva a este tipo de racionalidad que desvincula los procesos del contenido específico de la facultad, ocupándose esencialmente de la adecuación de los medios y procedimientos a fines predeterminados a partir de criterios de utilidad fáctica o pragmática relacionados con la auto conservación, la explotación o el dominio. De esta forma, la razón subjetiva pasa a ser un atributo exclusivo del hombre, que se hace extensivo a la conducta y a las obras de este, con fundamento en una conducta ajustada a la razón, un estado concebido a partir de un consenso racional o un modelo de universo creado a partir de principios

rationales. Horkheimer explicita su concepto de razón subjetiva en tanto “capacidad de calcular probabilidades y de adecuar así los medios correctos a un fin dado.” (1973:10).

El viraje decisivo que ha establecido la modernidad frente al tránsito de la razón subjetiva, heredera de la lógica formal aristotélica, a la razón objetiva que sustenta la razón instrumental, es ilustrado por Bertrand Russell al afirmar que:

Un juicio de hechos —dice Russell, uno de los pensadores más objetivistas entre los subjetivistas— es capaz de poseer un atributo que se llama ‘verdad’ y que éste le pertenezca o no le pertenezca, de un modo totalmente independiente de lo que uno pueda pensar al respecto... Empero yo no veo ningún atributo análogo a la ‘verdad’ que formara parte o no de un juicio ético. Debe concederse que la ética atribuye esto a una categoría distinta de la ciencia (Russell, citado por Horkheimer, 1973:11).

Para Russell, la razón objetiva tiene un contexto pragmático de posibilidad, es decir, está determinada por el orden fáctico de los hechos en los que cobra sentido toda acción racional. De esta manera, la racionalidad instrumental no se concibe ya como adecuación, participación o semejanza en relación con una propiedad o característica en el mundo objetivo, sino que permite la instauración y el mantenimiento de un determinado orden del mundo, como ocurría con la cosmovisión mítica en el mundo homérico. Al respecto Horkheimer sostiene que:

La razón objetiva aspira a sustituir la religión tradicional por el pensar filosófico metódico, y por la comprensión, y a convertirse así en

fuerza de la tradición. Puede que su ataque a la mitología sea más serio que el de la razón subjetiva, la cual —abstracta y formalista tal como se concibe a sí misma— se inclina a desistir de la lucha con la religión, estableciendo dos rubros diferentes, uno destinado a la ciencia y a la filosofía y otro a la mitología institucionalizada, con lo que reconoce a ambos. Para la filosofía de la razón objetiva no es posible una salida semejante. Puesto que se aferra al concepto de verdad objetiva, se ve obligada a tomar una posición, positiva o negativa, respecto al contenido de la religión establecida. Por eso la crítica acerca de opiniones sociales hecha en nombre de la razón objetiva alcanza una repercusión mucho más penetrante —aun cuando a veces es menos directa y agresiva— que aquella que se pronuncia en nombre de la razón subjetiva (1973: 14).

El mundo objetivo está determinado de este modo por un orden formal subjetivo, que provee un telos específico el cual uniforma y prefigura el mundo a partir de un modelo de control y dominación racional de carácter universal. Horkheimer demuestra cómo este proceso se profundiza a partir del Renacimiento cuando, en palabras de Lutero, la razón no tenía ya la función de:

Disciplinar y domesticar a la bestia humana, sino crear condiciones favorables para el comercio y la industria, afirmar la ley y el orden y asegurar a sus ciudadanos la paz dentro de su territorio y la protección fuera de él. En lo referente al individuo, la razón desempeñó entonces el mismo papel que le correspondía al Estado soberano, encargado del bienestar del pueblo y de combatir el fanatismo y la guerra civil (1973: 15).

La autonomía del individuo frente a los poderes tradicionales representados por la autoridad religiosa y monárquica, se ve fortalecida por los incipientes triunfos de la razón que inspiraron la Reforma Protestante y la concepción de nuevas utopías planetarias como las de Tomás Moro y Giordano Bruno, quienes plantean abiertamente nuevos modelos de mundo en contraposición al establecido y defendido por la religión y su brazo secular en la tierra, representado en las monarquías gobernantes que se oponían al desarrollo de la razón objetiva y de la incipiente ciencia, bajo la sospecha de una herejía capaz de transformar el mundo.

Desde el Renacimiento los hombres trataron de idear una doctrina autónomamente humana tan amplia como la teología, en lugar de aceptar metas y valores que les imponía una autoridad espiritual. La filosofía empeñó todo su orgullo en ser el instrumento de la deducción, explicación y revelación del contenido de la razón en cuanto imagen refleja de la verdadera naturaleza de las cosas y de la recta conducción de la vida. Spinoza, por ejemplo, pensaba que la percepción de la esencia de la realidad, de la estructura armoniosa del universo eterno, engendraba necesariamente amor por ese universo. Para Spinoza la conducta moral se ve enteramente determinada por semejante percepción de la naturaleza, así como nuestra dedicación a una persona puede ser determinada por la percepción de su grandeza o de su genio. Según Spinoza, las angustias y las pequeñas pasiones, ajenas al gran amor hacia el universo que es el logos mismo, desaparecerán no bien sea suficientemente profunda nuestra comprensión de la realidad (Horkheimer, 1973: 15).

Con Galileo Galilei, la razón se convierte en instrumento privilegiado para el control y la dominación del mundo y de los hombres. La teología, que había subordinado la razón a simple instrumento de demostración de la gracia y grandeza de Dios, había sucumbido ante el poder de esta para revelar los principios universales que gobiernan el cosmos. El mundo era ahora calculable y predecible. Con el ingreso a la Modernidad, la razón se convierte en criterio absoluto de explicación del mundo. En *El Hombre Unidimensional*, Herbert Marcuse subraya este aspecto:



La ciencia galileana es la ciencia de la anticipación y proyección metódica y sistemática. Pero —y esto es decisivo— de una anticipación y proyección específicas, o sea, aquella que experimenta, abarca y configura el mundo en términos de relaciones calculables, predecibles, entre unidades exactamente identificables. En este proyecto, la cuantificación universal es un prerrequisito para la dominación de la naturaleza. Las cualidades individuales no cuantificables se levantan en el camino de una organización de los hombres y las cosas de acuerdo con el poder medible que debe ser extraído de ellas. Pero es un proyecto socio histórico específico, y la conciencia que asume este proyecto es el sujeto oculto de la ciencia galileana; la última es la técnica, el arte de la anticipación extendida hasta el infinito (1968: 191).

La razón objetiva de la ciencia establece un proyecto de control y dominación universal que se impone a los poderes tradicionales y a la visión caduca del universo Medieval, caído en descredito

ante los logros indiscutibles del nuevo espíritu científico. Pero el hombre se ve arrastrado y conducido por la autonomía que asume la razón científica, en una progresión que lo va despojando de su propia autonomía e identidad, dejándolo abandonado en una playa sin orillas, en una vacuidad sin esperanza en la que su propia naturaleza hace parte de un ábaco universal y uniforme que reclama su medida al interior de un orden preestablecido por un a priori autorreferencial. Esta dominación y control que logran imponerse por sí mismos, independientemente de la naturaleza y el hombre, constituyen una totalidad imperativa. La ciencia se hace criterio absoluto, la razón se torna indiferente al hombre que la había empleado como instrumento. El logos clásico que era concebido como columna vertebral del universo y principio de explicación del orden del mundo, se emancipa de su creador y asume una identidad propia con el triunfo de la lógica formal, que se arroga el derecho y el poder de establecer los principios y los fines del universo. Marcuse señala al respecto:



“

Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, tal como lo destaca el positivismo, se ve acentuada su falta de relación con un contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo destaca el pragmatismo, se ve acentuada su capitulación ante contenidos heterónomos. La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. Su valor operativo, el papel que desempeña en el dominio sobre los hombres y la naturaleza, ha sido convertido en criterio exclusivo (1973: 18).

”

La razón instrumental se convierte entonces en instrumento de control social. Esto supone un ingrediente adicional de carácter político. Las Ciencias Sociales se convierten a partir del positivismo en un campo de aplicación de la razón instrumental. La política pasa a ser un a priori que regula el ordenamiento social en función de la consolidación de un modelo científico del mundo en el campo de las relaciones sociales. La razón instrumental asume la tarea de resignificar los conceptos que tenían hasta entonces una ascendencia histórica o espiritual, para reducirlos a conceptos operativos cuya validez está determinada por su capacidad para sustentar y perpetuar un orden de control racionalizado. Horkheimer se pregunta al respecto:

“

¿Cuáles son las consecuencias de la formalización de la razón? Nociones como las de justicia, igualdad, felicidad, tolerancia que, según dijimos, en siglos anteriores son consideradas inherentes a la razón o dependientes de ella, han perdido sus raíces espirituales. Son todavía metas y fines, pero no hay ninguna instancia racional autorizada a otorgarles un valor y a vincularlas con una realidad objetiva (1973: 20).

”

“

Los principios de la ciencia moderna fueron estructurados a priori de tal modo que pueden servir como instrumentos conceptuales para un universo de control productivo auto expansivo; el operacionalismo teórico llegó a corresponder con el operacionalismo práctico. El método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así los conceptos puros tanto como los instrumentos para la dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación de la naturaleza (Marcuse, 1968:185-186).

”

Esta lógica formal da un paso más allá cuando el orden científico del mundo se ve conmovido y socavado por los hechos que se desarrollan en el orden social. La Revolución francesa demuestra que el orden de los fenómenos sociales tiene una lógica propia y unos intereses que no pueden ser explicados y controlados a partir del método científico. El positivismo, que pretendía establecer en lo social un orden comparable al orden natural de la ciencia, se ve obligado a depurar su instrumento. Horkheimer señala a propósito que:

La subjetividad en la que opera la razón instrumental crea una objetividad formalizada que impone al mundo objetivo, donde tenían asidero y sentido las estructuras clásicas del poder, una ordenación imperativa cuya finalidad cobra un telos propio en el mundo tecnológico, que es reafirmado por el discurso del saber institucionalizado de las Ciencias Sociales. Se trata de un proceso de reificación entendido por Lukács, siguiendo a Marx, como “el hecho de que ‘una relación entre personas [adquiere] un carácter de cosidad [Dinghaftigkeit]’” (Lukács, tomado de Honneth, 2007: 23).

El acto (o resultado del acto) de transformar propiedades, relaciones y acciones humanas, en propiedades, relaciones y acciones de cosas producidas por el hombre, objetos que se han vuelto independientes (y que son imaginados como originalmente independientes) del hombre y gobiernan su propia existencia. También, la transformación de seres humanos en cosas que no se comportan en una forma humana sino de acuerdo a las leyes del mundo de las cosas. La reificación es un caso ‘especial’ de alienación, su forma más radical y extendida, característica de la sociedad capitalista moderna.

La razón instrumental se convierte pues en mecanismo de control y subordinación del mundo empírico a un orden formal del poder, controlado por estructuras y paradigmas que ostentan una autonomía propia y excluyente, en la que los contenidos históricos que configuran la sustancia del ser se ven abolidos sistemáticamente, para dar paso a un lenguaje operativo de control behaviorista propio de un pragmatismo moderno. Es la pesadilla de *Un mundo feliz* que denuncia Aldous Huxley o el mundo del Gran hermano de George Orwell. El hombre pasa a convertirse en objeto de una lógica implacable, que lo asume como constante invariable de una ecuación aritmética. El aparato está por encima de la naturaleza y de los intereses de los hombres. La red tecnológica, entendida como concreción del logos clásico, aprisiona la naturaleza y el hombre en categorías funcionales y en esquemas operativos, privándolos de la autonomía que había permitido dar contenido crítico a los conceptos universales y que soportaban, en el orden histórico, toda

significación trascendental. El orden del discurso tecnológico, refrendado por el sistema educativo que transversaliza las Ciencias Sociales, impone en el mundo Posmoderno una reificación que profundiza y enrarece el control totalitario de la razón instrumental. Marcuse denuncia la estratagema autoritaria.

Solo en el medio de la tecnología, el hombre y la naturaleza se hacen objetos fungibles de la organización. La efectividad y productividad universal del aparato al que están sometidos, vela por los intereses particulares que organizan al aparato. En otras palabras, la tecnología se ha convertido en el gran vehículo de la reificación en su forma más madura y efectiva. La posición social del individuo y su relación con los demás, parece estar determinadas no solo por cualidades y leyes objetivas que pueden perder su carácter misterioso e incontrolable, sino por manifestaciones calculables de la racionalidad instrumental. El mundo tiende a convertirse en la materia de la administración total, que absorbe incluso a los administradores. La tela de araña de la dominación ha llegado a ser la razón misma, y la sociedad contemporánea está fatalmente enredada en ella. De este modo, las formas trascendentes de pensamiento parecen trascender a la razón misma.

La razón instrumental es la tecnología del logos. El aparato del mundo es el objeto de la administración totalitaria. El sujeto y el objeto de la razón se hacen mediación absoluta. El discurso funcional del sistema se impone a los usos cotidianos del lenguaje, en los que se expresan las epistemes cotidianas en la periferia del sistema mundo. Todo cumple, de esta manera, una funcionalidad pragmática en el estado de cosas de la dominación. Es el programa que desarrolla el positivismo lógico, el cual niega los elementos trascendentales de la razón para cosificar el significado en un uso funcional y operativo que tiende a consolidar el modelo operativo del sistema, purgándolo de todo elemento crítico. Horkheimer advierte al respecto:



Cuanto más automáticas y cuanto más instrumentalizadas se vuelven las ideas, tanto menos descubre uno en ellas la subsistencia de pensamientos con sentido propio. Se las tiene por cosas, por máquinas. El lenguaje, en el gigantesco aparato de producción de la sociedad moderna, se redujo a un instrumento entre otros. Toda frase que no constituye el equivalente de una operación dentro de ese aparato, se presenta ante el profano tan desprovista de significado como efectivamente debe serlo de acuerdo con los semánticos contemporáneos, según los cuales es la frase puramente simbólica y operacional, vale decir enteramente desprovista de sentido, la que denota un sentido. La significación aparece desplazada por la función o el efecto que tienen en el mundo las cosas y los sucesos. Las palabras, en la medida en que no se utilizan de un modo evidente con el fin de valorar probabilidades técnicamente relevantes o al servicio de otros fines prácticos, entre los que debe incluirse hasta el recreo, corren el peligro de hacerse sospechosas de ser pura cháchara, pues la verdad no es un fin en sí misma. (Horkheimer, 1973: 19).



Inevitablemente dicha operativización se expresa en el orden del discurso que consolida y profundiza la lógica de la dominación hasta hacerla indiscernible del “mundo de la vida”.

El universo del discurso establecido, refrendado por la filosofía analítica, construye una dimensión propia de significado en un orden social policíaco, operando un tipo de análisis lingüístico que se impone al riguroso análisis conceptual de la filosofía, para allanar la contradicción y la contingencia constitutivas del viejo orden contestatario y trasgresor de la sociedad. Este tipo de análisis sustentado desde el aparato educativo, cumple una función

depurativa y catárquica, eliminando los conceptos y sentidos que pueden eventualmente convertirse en criterios y fundamentos de un programa antisocial y revolucionario, que atenten contra la estabilidad del sistema. De esta forma “la filosofía positivista establece un universo autosuficiente de su propiedad, cerrado y bien protegido contra la intrusión de factores exteriores que le perturben.” (Marcuse, 1968: 209).

El develar, en el desarrollo histórico que va de la lógica formal aristotélica hasta la lógica instrumental apuntalada en el positivismo lógico y depurada en la filosofía analítica con su programa de análisis empírico de los conceptos, es una tarea epistemológica fundamental de la Escuela de Frankfurt, que estructura teóricamente el pensamiento crítico al proponer mostrar el modo en que la lógica del control y la dominación conceptual y empírica, que ha sido un objetivo subyacente al desarrollo de la cultura y la civilización occidental, pervive en la actual concreción instrumental de dicho programa a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología, como modos privilegiados de la racionalidad.

La lógica formal es un sistema tautológico de verdades autosuficientes y autónomas, que encuentran en la lógica instrumental un modo de ejecución empírico, el cual tiene el potencial de eliminar la contradicción inherente al mundo fáctico, al igual que la contradicción que plantea el orden subjetivo del discurso y el orden objetivo de la acción. El mundo cobra, en este modo de racionalidad, una coherencia tal, que logra establecer un orden unidimensional de la existencia en un estado de control total, que no da margen al pensamiento crítico, ni a ninguna forma de creación propia y de identidad particular más allá de los paradigmas funcionales admitidos al interior del sistema que se ven reforzados y estimulados por los mecanismos de control simbólico del discurso pedagógico o anulados y decantados por los procedimientos de asimilación y adaptación que promueve la industria cultural. En este sentido, la tarea del pensamiento crítico es recabar en los desarrollos que sustentan el devenir histórico que va de la lógica formal a la razón instrumental, pasando por los modos de argumentación que sustentan los paradigmas dominantes

del pensamiento, aquellos elementos que eventualmente permitirían un modo de comprensión diferente.

Ahora bien, a la luz del gran debate histórico que protagoniza la escuela del pensamiento crítico, respecto a las formas canónicas del pensamiento, insostenibles ya en el mundo en crisis de la racionalidad occidental, amenazada por el dogmatismo radical, el escepticismo, el relativismo e incluso el irracionalismo, se han venido desarrollando propuestas alternativas que conducen un modo alternativo de racionalización, el cual da cuenta de la complejidad social y humana en el contexto general del conocimiento.

Una de estas propuestas la presentan Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca, en su trabajo, *Los usos de la argumentación* (1958). La nueva retórica (como se denomina en general la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca), incorpora “dominios enteros de la actividad humana (que) quedaban excluidas del campo de la racionalidad” (Monsalve, 1990), tales como la moralidad, la estética, la religión, implementando un modo propio de argumentación. El contexto de los planteamientos de la propuesta P-O (siguiendo la nomenclatura de Monsalve, 1990), considera que los modos de argumentación que se fundaban en la lógica formal inaugurada con el Organón aristotélico y estructurada por los principios lógicos del pensamiento (identidad, no contradicción, tercero excluido, razón suficiente)⁶, daban lugar a una forma de razón instrumental, cuyo objetivo era la preservación de un orden social inamovible de carácter ideológico y autoritario.

⁶ A este respecto es interesante apreciar la consideración que propone José J. de León en el artículo *La teoría de la argumentación y la retórica*. (Ponencia, Segundo torneo de Debates, Universidad Interamericana de Puerto Rico, junio, 2002. Coordinado por María I. Rosso): Los elementos de la argumentación: a su turno, las formas más comunes de argumentación son la

generalización o razonamiento inductivo; el silogismo o razonamiento deductivo; la analogía y la relación de causa-efecto. Como es bien sabido, la inducción consiste en sacar una conclusión de carácter general respecto a algún aspecto relativo a una clase de hechos, objetos o personas, con base en el examen de ejemplos que consideramos típicos del género respectivo. Se trata de un razonamiento que parte de casos particulares, para llegar a una conclusión general que los comprende a todos; mientras más ejemplos, mejor el argumento. Se fundamenta en la regularidad de la naturaleza.

La Argumentación por Analogía es un razonamiento que pasa de un caso particular del cual se conocen sus circunstancias (solución, efectos) a otro hecho o situación en que algunas cualidades son desconocidas, siendo éstas pertinentes y controvertidas en el debate. Consiste en inferir que si dos hechos, situaciones o ejemplos tienen semejanzas en varios caracteres conocidos, lo tendrán también en los demás. La analogía es una forma útil de prueba. Sin embargo, al mismo tiempo es siempre susceptible de objeción y muchos factores pueden contribuir a debilitarla, en tanto siempre habrá elementos no comparables o que no guarden similitud entre ambos ejemplos.

La relación causa-efecto es una forma familiar de razonamiento; se basa en la observación de dos fenómenos, en que se asume que uno origina al otro. Para establecer una relación entre un efecto conocido y causas presuntas, es útil seguir los siguientes criterios: a) La causa propuesta debe ser suficiente para provocar el efecto (Es usual el error de señalar como causa a algo que sólo parcialmente es responsable de una situación dada); b) Inversamente, la presunta causa no debe ser demasiado



general respecto del efecto conocido que intenta explicar (Será prudente, en tal situación, buscar una causa más inmediata y específica de la situación de que se trata); y c) La presunta causa debe necesariamente producir el efecto conocido. Es una forma compleja de argumentación, ya que siempre debe haber un eslabón conector entre un elemento y otro, de tal forma que la relación sea predecible.

El silogismo es el modo más típico de razonamiento en nuestra cultura jurídica: La premisa mayor es una teoría o una norma, que indica que para una situación A existe una consecuencia que es C; la premisa menor es un individuo o hecho determinado (B), que se encuentra en el presupuesto descrito por la teoría o norma; y la conclusión indica que, ante tal circunstancia (B=A), entonces procede aplicar a dicha persona o hecho el efecto establecido en la norma o teoría (C).

La primera regla lógica (Si $a=c$; $b=a$, entonces, $b=c$) es un axioma: una declaración de teoría aceptable que es combinable con una declaración de hechos aceptables se traducirá en una conclusión aceptable. Como señala Morris: 'Cuando se está resolviendo un problema, el razonamiento tiene que ser no sólo significativo y pertinente, sino correcto. La persona llamada a resolver un problema debe disponer de descripciones de hechos significativos y de declaraciones de teorías pertinentes antes de poder combinarlas. (...) Conclusiones, hechos y teorías forman parte todos de un solo proceso: el proceso en que una inteligencia capaz resuelve un problema'.

El planteamiento básico de la teoría de la argumentación que se propone parte, entonces, de la distinción aristotélica entre lógica y retórica. Para el filósofo la lógica es una disciplina

formal del pensamiento que establece las formas ideales del razonamiento, a partir de procedimientos analíticos. En contraposición, la retórica (que desarrolla y sistematiza la dialéctica platónica) no pretende demostrar sino argumentar frente a uno o varios participantes que constituye el concepto de auditorio.

Adiferenciadela lógica, en que es suficiente demostrar a partir de principios formales, en la argumentación es preciso persuadir y convencer, empleando para ello datos e informaciones que constituyen la base objetiva del conocimiento.⁷ Quien argumenta debe entonces conocer el ethos, el logos y el pathos del auditorio, es decir, las características psicológicas, sociológicas y políticas que condicionan y determinan la estructura del discurso argumentativo. Esto implica un criterio de validez diferencial respecto a la lógica formal de las ciencias empírico-deductivas. Con Toulmin (2003), la teoría de la argumentación adquiere una metodología propia, conducente a la solución de problemas, resolución de conflictos, toma de decisiones, establecimiento de acuerdos. En Toulmin, la argumentación consiste en una afirmación (claim), basada en una prueba (data), conectada por un razonamiento (warrant). La validez de la argumentación depende en este modelo de la calidad de las pruebas, las cuales se extraen de hechos, postulados científicos, dogmas de la autoridad, leyes, principios y valores. Dicha información básica constituye el contenido objetivo de la argumentación. De esta forma, la verdad no es un corolario de la razón instrumental, demostrada lógicamente e impuesta de manera autoritaria y arbitraria en términos del orden social establecido, denunciado por el pensamiento crítico.

particular a una proposición en cuestión, donde la adhesión debe ser suficiente para sostener una acción como razonable y querible” (de León, 2002).

El conocimiento entraña, en esta perspectiva, un proceso de argumentación a partir de la razón práctica (como lo demuestran Tomas Kuhn y Lev Vigotsky), lo cual determina sus formas de validez apelando a los criterios de verdad contenidos en el contexto social, cultural e histórico del hombre, como referente irrefutable de toda forma de conocimiento.

⁷ “En fin, como lo advierte Perelman, el lenguaje es en sí mismo irreductible a la lógica formal; esto es, siempre puede haber debate sobre los propios términos del lenguaje. Después de todo, al no haber evidencias autosuficientes, el objetivo del argumentador será siempre aumentar o disminuir la adherencia de una audiencia



Referencias Bibliográficas

Aristóteles. (1975). *Tratados de Lógica*. México: Porrúa.

De León, J. (2002). *La Teoría de la Argumentación y la Retórica*. (Ponencia, Segundo torneo de Debates, Universidad Interamericana de Puerto Rico. Coordinado por María I. Rosso).

Horkheimer, M. (1973). *Crítica a la razón Instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.

Marcuse, H. (1968). *El hombre Unidimensional*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Monsalve Solorzano, A. (1990). *Lógica y Argumentación*. En: *Estudios de Filosofía*. 2: 9 – 22.

Platón. (1979). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Santibáñez Yañez, C. (2001). *La argumentación: variantes y ejemplos*. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 39: 183-202.

Toulmin, E. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

CAPÍTULO TRES

Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo

John Jairo Cardozo Cardona⁸
Diana Marcel Pinto Parra⁹

El pensamiento crítico implica interpretación, comprensión y apropiación, en contextos en los cuales los sujetos asumen posturas políticas y éticas frente a los mismos, mediante estrategias de argumentación dialógica¹⁰.



⁸ *Licenciado en Filosofía, Magíster en Filosofía Latinoamericana, Doctor en Pensamiento en Cultura en América Latina. Docente Auxiliar Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. UNAD. Sede Bogotá.*

⁹ *Licenciada en Filosofía. Especialista en Educación, Cultura y Política. Magister en Educación y Desarrollo Social. Docente y Líder de la Licenciatura en Filosofía en el CEAD José Acevedo y Gómez, UNAD. Sede Bogotá*

¹⁰ *Esta definición es tomada de la concertación realizada al interior del grupo de investigación Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales de aprendizaje, a partir de las indagaciones llevadas a cabo en los grupos focales.*

Introducción

En la actualidad, gran parte de los sistemas educativos están siendo revisados, pues estos se enfrentan a realidades dinámicas y cambiantes, por lo que la educación debe afrontar un mundo cambiante y ubicarse en ese contexto para cumplir con sus objetivos teniendo en cuenta las nuevas exigencias. Se requiere, entonces, de una educación que responda a los nuevos retos de la realidad y de la cotidianidad del ser humano como sujeto y principal protagonista de la acción educativa. Una educación que impregne en los estudiantes las habilidades para discernir y actuar con propiedad en un mundo versátil y complejo como el de hoy. Una educación que priorice la configuración de rasgos humanos que favorezcan el desarrollo personal, la convivencia social, la democracia, el desarrollo de pensamiento y la necesidad de pensarse con los otros.

Una competencia transversal, útil en la escolaridad y en la vida ciudadana, es el ejercicio real del juicio crítico. Se considera que el logro de esta competencia debe ser una de las finalidades principales de la escuela y de la educación por cuanto permitiría el desarrollo de una persona cuyas decisiones estén sustentadas en argumentos, que esté en mayor capacidad de entender los diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y de contribuir de una forma más auténtica a la sociedad.

El estudio, comprensión y uso del pensamiento crítico no solo es importante, sino también necesario en todos los niveles educativos. Otras naciones se han encaminado ya en esta dirección y están fortaleciendo así sus sistemas educativos, pero, fundamentalmente, a las personas y a la comunidad. Para ello, se requiere de información sobre la teoría y la práctica

del pensamiento crítico, así como de una fuerte decisión para adoptarlas en las diferentes propuestas de formación humana.

Argumentación

En la historia del pensamiento humano, la filosofía particularmente, ha ofrecido un espectro de elementos y pautas necesarias para reflexionar en torno al mismo. Aunque la filosofía ha ofrecido los mecanismos para la reflexión sobre el pensamiento humano, esto no ha acontecido en la educación, ya que la mayéutica como ejercicio de reflexión no ha hecho parte del acontecer educativo. Por ejemplo, se habla de educar para la democracia, pero en las sociedades actuales se carece de debates en los cuales se aclaren objetivos y conceptos que determinen en qué consiste esta, qué se busca o qué se necesita de ella en cada país en particular. En este panorama, surge la necesidad de rescatar la importancia de la autorreflexión como elemento primordial en la construcción de conocimiento y de sociedad cuando en muchas ocasiones pareciera que la democracia como proyecto de Occidente se ve cada vez más lejos y cuando la sociedad se sume en un pesimismo difícil de sortear en un mundo caracterizado por su naturaleza heterónoma, acrítica, individualista y atomizada.

Una educación orientada hacia la democracia debe sustentarse en la pedagogía socrática, la que solo es cultivable a partir de las humanidades. Por medio de la historia, la filosofía, la literatura y las artes, los estudiantes podrán formarse como ciudadanos dotados de habilidades básicas para convivir en una sociedad democrática. Para esto, es necesario una educación humanista, la cual puede realizarse, concretamente, mediante el seguimiento de la buena argumentación en los trabajos de los estudiantes; es fundamental, entonces, emprender la enseñanza de la lógica y la filosofía, para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en ellos.

La Filosofía brinda los elementos teóricos para generar condiciones efectivas para la argumentación; no en vano se encuentra en Aristóteles al maestro de la lógica argumentativa. Esto significa que desde los comienzos de la Filosofía se insistió en la importancia de generar reflexión, aunque de corte argumentativo. El emitir un juicio sobre la realidad no puede quedarse en la acción pasiva del mismo, es necesario constatar que tal realidad es así y dar razón del porqué es así. Argumentar es la mejor tarea del pensamiento, pero también, una de las más complejas.

Como base para una propuesta en este sentido, es necesario pensar en herramientas que propicien un verdadero ejercicio de argumentación; en otras palabras, la posibilidad de entrar en debate promoviendo a partir de allí la idea de humanizar al otro, al tiempo que este me humaniza a mí en un intento por entablar un diálogo y tender puentes para una mejor comunicación.

Ahora bien, el diálogo no es algo del todo fácil; se necesita de ciertas condiciones, proyecciones y códigos para entender un texto, una situación o una realidad, someter a juicio una idea, interpelar a un sujeto diferente de sí mismo o convencer a alguien.

Dentro de este contexto, se incluye lo que comúnmente se conoce como la argumentación; no obstante, antes de entrar a problematizar sobre su sentido y significado, se verá de qué forma y a partir de qué se puede hablar de ella.

Plantearse algunas cuestiones como horizonte de abordaje para tratar de interpretar lo que es argumentar lleva a pensar en lo siguiente: ¿por qué se argumenta? Al respecto hay un consenso casi extendido y es que la argumentación hace parte del quehacer como sujetos.

Todos los seres humanos, podría decirse sin excepción, recurren a la argumentación para dar a conocer y defender sus ideas. Si las ideas no se argumentaran, entonces no pasarían de ser más que opiniones; las ideas por tanto, necesitan de los argumentos para que las soporten, las sustenten, les den un apoyo.

Los argumentos se convierten en justificaciones y en este sentido se definen como proposiciones que tienen por objetivo sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis central. Por otro lado, los argumentos se convierten en dispositivos para poder indagar y evaluar las diversas posturas y encontrar el mejor camino para discernir sobre ellas y elegir la mejor opción, lo que también se presenta como una de las formas más efectivas de interactuar ante la diferencia, la discrepancia y el conflicto, por lo que, en últimas, la argumentación se convierte en alternativa para resolver la contradicción y la divergencia.

Así mismo, los argumentos se utilizan para convencer auditorios acerca de la conveniencia o no de una posición. En este sentido, la argumentación, afirma De Zubiría (2006), tiene tres funciones particulares:

- Sustentar: “encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea”.
- Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.
- Evaluar. “Permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor”.

Ahora bien, es importante reconocer que los argumentos son proposiciones, es decir, oraciones aisladas con significado completo. A diferencia de las proposiciones, los conocimientos específicos no requieren argumentarse, solo aprenderse, pues no involucran ni contradicción ni conflicto.

Por otro lado, es importante establecer también la diferencia que existe entre opinión y argumentación. La opinión, a diferencia de la argumentación, es personal, subjetiva e interesada, por lo que su lógica es la de la conveniencia y el beneficio particular.

Algunas características de la argumentación son:

- Es siempre ramificada y multidimensional.
- Implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto.
- Es probabilística.

- Es el medio esencial de acceder a la verdad.
- Es compleja y multideterminada.

Algunos de los tipos de argumentos son los siguientes:

- Argumentos causales: aquellos que llevan a que se produzca lo afirmado en la tesis.
- Argumentos empíricos: aquellos que ejemplifican lo afirmado en la tesis.
- Argumentos analógicos: aquellos que discurren de un caso o ejemplo específico a otro.
- Argumentos de autoridad: aquellos que recurren a una fuente imparcial y bien informada para soportar lo dicho.
- Argumentos deductivos: recurren a una ley general para apoyar un caso particular.

Pensamiento Crítico

Si se partiera del significado más sencillo para definir el pensamiento crítico, se debería decir lo siguiente: es la combinación de habilidades complejas que tienen un fin particular; es decir, analizar de manera cuidadosa y lógica una información, para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o la posible solución a una problemática.

De acuerdo con la propuesta de Campos (2007: 19), el pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Así pues, podría decirse que el pensamiento crítico es un proceso mental que adopta y hace uso de estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos y a partir de ello tomar una decisión.

Ciertamente, el tema del desarrollo del pensamiento crítico y sus definiciones no son algo nuevo; se han convertido desde hace un buen tiempo en una de las formas de estandarizar las estructuras mentales, de tal manera, que se cree que el pensamiento crítico es algo inherente al mismo pensamiento, lo cual no significa que sea algo fácil; por el contrario, se requiere de un esfuerzo por tratar de entender que es algo que día a día se hace más complejo, más en la actualidad, cuando se ingresa a lo que muchos autores han denominado la sociedad de la información y se hace casi una exigencia social y educativa. “Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual” (Campos, 2007: 18).

De otra parte, algunas de las definiciones dadas al pensamiento crítico las podemos encontrar en las siguientes líneas (Campos, 2007):

John Dewey (Citado por Campos 2007, p.18): “Una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y las conclusiones a las que se dirige”.

Peter A. Facione (Citado por Campos, 2007, p. 36): “Es el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las que se basa el juicio dado” (1990).

Robert H. Ennis lo define como (Citado por Campos, 2007, p. 20): “el proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acerca de qué creer o hacer” o como “el pensamiento reflexivo y razonado centrado en decidir qué creer o hacer” (1992).

Richard Paul (Citado por Campos, 2007, p. 20): “Es una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (1993).

Joanne G. Kurfiss (Citado por Campos, 2007, p. 20): “Es una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para arribar a una hipótesis o conclusión que lo explique y que integre toda la información que puede ser convenientemente justificada” (1988).

John Chafee (Citado por Campos, 2007, p. 20): “Es un proceso cognitivo activo, deliberado y organizado que usamos para examinar cuidadosamente nuestro pensamiento y el de otros, para clarificar y mejorar nuestra comprensión” (1990).

Así, como se encuentran estas definiciones, es posible tener en cuenta muchas otras que van desde la exégesis misma de las raíces del concepto, hasta las más sofisticadas asociaciones pedagógicas, didácticas o filosóficas. Sin embargo, se pueden encontrar como elementos comunes algunas diferencias entre el pensamiento ordinario y el pensamiento crítico (tabla 1):



Pensamiento ordinario	Pensamiento Crítico
Adivinar	Estimar
Referir	Evaluar
Agrupar	Clasificar
Creer	Asumir
Inferir	Inferir lógicamente
Asociar conceptos	Obtener principios
Notar relaciones	Notar relaciones en otras relaciones
Suponer	Hipotetizar
Ofrecer opiniones sin razón	Ofrecer opiniones con razones
Hacer juicios sin criterios	Hacer juicios con criterios

A partir de esto, algunos autores han propuesto ciertos caminos que podrían servir como principios, estrategias y técnicas para desarrollar pedagógicamente el pensamiento crítico. Para Wiggins, citado por Campos (2007: 66) se pueden mencionar los siguientes:

- La información no debe ser aceptada “a priori”.
- Los datos y la información están sujetos a cambios continuos.
- Los datos deben estar puestos en un contexto.
- Las conclusiones se obtienen como consecuencia del uso de reglas lógicas.
- Los argumentos deben estar apoyados en datos.
- Los datos objetivos deben estar sujetos a verificación.
- Los datos subjetivos se usan tanto para propósitos limitados, como para apoyar datos objetivos.
- Si los datos cambian, todas las conclusiones anteriores deben ser reexaminadas.
- Cuando los datos son limitados, no se pueden extraer conclusiones.

- Todo dato o conclusión puede ser desafiado.

Mientras que para Paul (1992), existen unas características importantes en un pensador crítico:

- Independencia intelectual: posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.
- Curiosidad intelectual: tiene disposición para entender el mundo.
- Coraje intelectual: tiene conciencia de la necesidad de enfrentar ideas, creencias y puntos de vista hacia las cuales tenemos una predisposición negativa.
- Humildad intelectual: conoce los límites de su propio conocimiento.
- Empatía intelectual: tiene conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en el lugar de otros para entenderlos.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros.
- Perseverancia intelectual: tiene una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
- Fe en la razón: llega a conclusiones obtenidas a través de facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables.
- Actúa justamente: tiene una buena predisposición y ciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o al avance del grupo.

De acuerdo con lo anterior, en realidad, el cultivo del pensamiento crítico no es tarea fácil; de hecho, se requiere de ciertas condiciones y criterios para hacer de este una realidad en términos educativos y humanos. En la práctica educativa se necesita de la orientación oportuna y positiva del docente, pero también es indispensable dejar claro que el pensamiento crítico no es algo momentáneo o esporádico; podría decirse, incluso, que es una actitud ante la vida y la necesidad de desentrañar allí donde antes no había qué esclarecer.

El pensamiento crítico como competencia, si se quiere pensar así, no es una cuestión que pueda plantearse a manera de recetario para una asignatura, módulo, clase o curso; por el contrario, debe considerarse como una competencia, que acompañada de otras, permite al ser humano formarse como una integridad.

De acuerdo con Zemelman (2004: 28), la capacidad para generar pensamiento crítico está relacionada con lo que él ha denominado pensar epistémicamente; es decir, la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada.



Técnicas generales para cultivar el pensamiento crítico

Si bien, lo que se busca es generar algunas condiciones para que los estudiantes aprendan críticamente, no menos cierto es que en primer lugar esta tarea debe ser desarrollada por los profesores; por ello, se hace esencial que, en primer lugar, el docente adopte algunas habilidades de manera natural, que luego le permitirán asociar su trabajo con los estudiantes también en esta dimensión.

Para lograr ambientar cierto tipo de técnicas es necesario, como se mencionó en un apartado anterior, recurrir al método socrático de la mayéutica (al igual que se hace con los argumentos); es decir, acudir a las preguntas y las respuestas, ya sea para controvertir, debatir o analizar algún tipo de experiencia. A continuación se plantean algunos interrogantes que pueden orientar la generación de pensamiento crítico:

Campos (2007: 68) sugiere el planteamiento de cuatro preguntas:

- ¿Cuáles?: se entabla la relación de esta pregunta con los propósitos, las metas, los resultados, las implicaciones, los argumentos, las soluciones, etc.
- ¿Qué?: posiciones políticas, contexto, punto de vista, ideologías, interpretaciones, consecuencias derivadas, etc.
- ¿Cómo?: la manera como se abordan los problemas, las situaciones, las miradas, etc.
- ¿De qué?: cuestiona sobre la manera como se llega a los resultados o la forma en que se llega ellos.

Por otro lado, existen un grupo de técnicas particulares para

desarrollar el pensamiento crítico y una de ellas está relacionada con “la discusión en grupo”, que de forma planeada puede ser una fuerte herramienta para propiciar espacios de reflexión que aporten al desarrollo del pensamiento crítico y posibiliten escenarios en los que sea factible construir problemas.

Por ello, a continuación se hace un breve recorrido sobre la propuesta de Lipman en su Programa de Filosofía para Niños y la comunidad de indagación como espacio de interacción y debate.

Aproximación a la Filosofía para Niños (FpN) y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico

El profesor, investigador y filósofo Matthew Lipman diseñó el programa de Filosofía para Niños (FpN) a finales de los años sesenta, como resultado de observar que sus estudiantes¹¹ presentaban dificultades para realizar una correcta argumentación, lo cual se reflejaba tanto en su participación en clase como en sus trabajos escritos.

Lipman planteó que tales problemáticas tienen su origen en los inicios de la formación escolar, y es allí donde se hace necesario concentrar mayores esfuerzos para transformar esta situación. Si los estudiantes ingresan a la educación universitaria sin haber desarrollado la capacidad de reflexión y de fundamentación de sus puntos de vista, es por no haber cultivado dicha capacidad desde la infancia.

Es por ello, que Lipman realiza una propuesta educativa, que busca que los niños desde muy temprana edad puedan interrogar el mundo que los rodea, aprovechando precisamente ese inmenso potencial de asombro y curiosidad propio de la infancia, con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento crítico (lógico y psicológico), creativo (estético) y cuidadoso (social, ético y político). Filosofía

para Niños (FpN) es un programa que ofrece la posibilidad de adquirir habilidades para pensar correctamente, expresar de manera ordenada las ideas y asumir una postura crítica, lo cual se da a través de una serie de actividades y recursos didácticos, y como un proceso de formación sistemático y progresivo.

¹¹ Los estudiantes a los que se hace referencia pertenecían a la facultad de Filosofía de la Universidad de Columbia en Nueva York, de quienes Lipman era profesor en ese momento. Puede consultarse en <http://celafin.org/quienes.html>.

A través del IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), fundado por Lipman en la Montclair State University, el programa se ha divulgado con gran éxito logrando extenderse a más de 50 países, pertenecientes a todos los continentes.



La argumentación y el pensamiento crítico en FpN

FpN no pretende crear expertos en los temas de la tradición filosófica; intenta formar personas capaces de evaluar las razones que exponen y reciben dentro de un diálogo, y de asumir una postura propia ante los asuntos tratados. Para la consecución de estos objetivos es fundamental una correcta argumentación, ya que ella permite dar a conocer y defender las ideas, pues si las ideas no se argumentaran no pasarían de ser más que opiniones. Las ideas necesitan de los argumentos para que las soporten, les den un apoyo. En consecuencia, una correcta argumentación permitirá exponer de forma clara y ordenada las razones que sustentan las opiniones que se exponen en un diálogo.

Se busca que los niños piensen por sí mismos y lo hagan de una forma correcta, a partir de la reflexión de su experiencia, de lo que es significativo para ellos. Transformar en preguntas sus vivencias cotidianas les lleva a escuchar diferentes puntos de vista, a formular hipótesis y a asumir una postura propia. El pensar por sí mismo y asumir una postura propia implica el desarrollo del pensamiento crítico, el cual según Lipman (1997) tiene 4 características, que se enuncian brevemente a continuación:

El pensamiento crítico permite elaborar juicios

Aunque coloquialmente se entiende como sinónimo de descalificación, elaborar juicios hace parte fundamental de la construcción del conocimiento. En el marco de FpN emitir un juicio es afirmar o negar algo respecto a una cosa, situación o persona, lo cual requiere una reflexión sobre lo que se dice para que los juicios sean pertinentes, cuidadosos y bien fundamentados. Si no se realiza un ejercicio reflexivo se puede llegar a conclusiones apresuradas y, por ende, a emitir juicios equivocados.

El pensamiento crítico se apoya en criterios

Los criterios están directamente relacionados con los juicios; son la base de apoyo para juzgar. Los criterios son las razones que sustentan las afirmaciones y permiten explicar qué lleva a asumir determinada postura.

El pensamiento crítico es sensible al contexto

Es un pensamiento que se desenvuelve según el lugar desde el que se esté hablando, de sus particularidades, sus reglas, que pueden o no estar en concordancia con las ideas objetivas de una comunidad académica. Para afirmar algo no siempre se tienen los mismos criterios, ya que ello depende de la experiencia particular que se tenga dentro de un contexto determinado.

El pensamiento crítico es autocorrectivo

Un verdadero ejercicio reflexivo conduce siempre a revisar los criterios que llevan a emitir un juicio, y a someter las ideas al análisis y la reflexión. Este discernimiento debe llevar a la capacidad para modificar la propia apreciación de las cosas, para lograr una mayor comprensión de la experiencia.

Sin embargo, según las características de lo expuesto, si se busca el desarrollo de la capacidad de argumentación y de pensamiento crítico es imposible lograrlo únicamente con la reflexión

individual; es indispensable contar con un contexto en el que existan interlocutores que realimenten las ideas presentadas, y se pueda construir un diálogo razonado. Este escenario es la comunidad de indagación, metodología pedagógica basada en la discusión filosófica, en la que la reflexión y el cuestionamiento, característicos de esta disciplina, propician una indagación conjunta. Aunque la Filosofía defiende el rigor lógico, la comunidad de indagación no tiene como meta central llegar a conclusiones definitivas ni a acuerdos entre las diversas posturas, pues la mayor riqueza de este ejercicio está en el proceso de la discusión.

Características de la comunidad de indagación

En primera instancia, para comprender a qué se hace referencia cuando se habla de comunidad de indagación, se toma la definición del Centro de Investigaciones de Argentina, en el programa Filosofía para Niños, que enuncia:

Una genuina comunidad de indagación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común. Por "indagación" se quiere dar a entender la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. Desde esta perspectiva teórica, aprender algo es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó (Accorinti, 2011).

Como se mencionó anteriormente, la metodología de FpN hace posible no solo desarrollar una serie de habilidades de pensamiento sino también una disposición social, a través de la interacción y el diálogo con otros, en lo que Lipman denomina una comunidad de indagación. Esta comunidad de indagación está inspirada en el diálogo filosófico socrático, en el que el respeto mutuo y el compromiso de sus integrantes por una búsqueda común son elementos fundamentales. Miranda (2007), citando a Sharp, señala algunas características de la comunidad de indagación, las cuales se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Sus participantes la configuran mediante el diálogo razonado. La discusión será más disciplinada si se incluyen consideraciones lógicas, epistemológicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.
- Se producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etcétera.

- Los participantes son conscientes de que el conocimiento producido es contingente, enraizado en los intereses y actividades humanas y, por tanto, revisable. La justificación de una creencia se remite siempre a la acción humana. La capacidad de juzgar se basa en el sentido cívico comunitario que es necesario para hacer juicios morales y políticos.
- Se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad no solo tienen cuidado de que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan mutuamente del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es una precondition del desarrollo de la autoestima y de la autonomía.
- La comunidad de investigación constituye una praxis –acción comunitaria reflexiva– un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los significados y valores, que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes.

Se requiere contar con varias sesiones en este espacio de diálogo, para que paulatinamente los participantes desarrollen sus capacidades de pensamiento y aprendan a desenvolverse asertivamente dentro del grupo. Ello implica la habilidad para defender sus posturas, pero también para la autocorrección con miras a la mayor comprensión de las temáticas en discusión. Así mismo, el respeto por las otras posturas y la posibilidad de consensos y disensos, acompañan la consolidación de la autonomía, el crecimiento intelectual y la adquisición de las competencias sociales de los miembros del grupo. El aprendizaje se da como un proceso conformado desde la experiencia particular hacia la construcción colectiva; es una búsqueda conjunta para lograr la comprensión de lo indagado.

Por medio de esta interacción se adquieren diversas capacidades que nunca podrían conseguirse en solitario, pues el diálogo es el que hace posible la reflexión. Así lo exponen Lipman, Sharp y Oscayan en su texto *La filosofía en el aula* (1998: 77):

Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación.

Hay que insistir en que la comunidad de indagación trasciende la conversación coloquial, pues participar en ella demanda un rigor lógico y una actitud filosófica que permita la construcción del conocimiento, la comprensión y la trascendencia del ámbito de la opinión. Este ejercicio reflexivo contribuye a la formación del pensamiento de cada miembro del grupo, por

lo que se considera al pensamiento como una interiorización del diálogo.

Principales elementos de la comunidad de indagación

La comunidad de indagación es una propuesta metodológica diseñada para niños y jóvenes entre los 3 y los 18 años, que se apoya en algunos textos que propician la discusión filosófica. Originalmente, Lipman creó 8 novelas¹² que gracias a diversos personajes, posturas y situaciones, sirven como punto de partida de la reflexión. Sin embargo, luego de la difusión y adopción del programa en diversos países, algunos centros han realizado modificaciones y adaptaciones de estas novelas, según las características de los contextos de implementación.

Además de los textos motivadores de la discusión, se cuenta con un manual para el docente en el cual se proponen ejercicios que impulsan el avance de la misma. Sumado a ello, se plantea una metodología pedagógica que hace posible que surja en cada sesión una comunidad de indagación.

Para llevar a cabo la sesión, se establecen previamente las reglas de comunicación que regularán las intervenciones de los participantes, y que se manifiestan, por ejemplo, a través del uso de tarjetas de colores (que pueden significar afirmación, pregunta, objeción, consenso, etc.), el muñeco de la palabra (utilizado generalmente para asignar el turno en las intervenciones) o cualquier otro tipo de recursos y estrategias que el docente considere apropiados para su grupo. Es importante mencionar que para que haya una mayor intervención de los participantes y un mejor manejo de la moderación de la discusión por parte del profesor, es preferible trabajar con grupos no muy numerosos.

¹² Las 8 novelas creadas por Lipman inicialmente son: *Hospital de muñecos*, *Elfie*, *Kio y Gus*, *Nous*, *El descubrimiento de Harry*, *Lisa*, *Mark* y *Suki*.

Una vez establecidas estas reglas se inicia la sesión y es allí cuando se dan los movimientos cognitivos a los que se hacía alusión, pues el estudiante aprende a identificar qué es una pregunta, una objeción, un silogismo, una inferencia, etc. A partir de la lectura del texto, el docente pregunta a sus estudiantes qué les ha llamado la atención o qué interrogantes tienen, de manera, que según sus intereses, se vaya tejiendo un diálogo que avance en la indagación del tema escogido.

La habilidad del docente para dirigir la discusión es clave, ya que debe ser capaz de integrar los cuestionamientos y aportes

de los participantes y llevarlos hacia una reflexión filosófica, acompañada, por ende, de una argumentación lógica y del establecimiento de una postura personal por parte de ellos. El desarrollo de los encuentros en la mayoría de las ocasiones se aleja de la planeación previa del ejercicio, pero solo se puede lograr el éxito si se sigue el hilo de interés y reflexión de los participantes, pues el docente asume el papel de moderador y guía, nunca el de transmisor de saberes.

De esta manera, por medio de este ejercicio de indagación se va más allá de lo puramente cognitivo en la medida que es en la convivencia que se forma el respeto, la prudencia y la tolerancia, se aprende a consensuar y a aceptar el disenso y se desarrolla toda la actividad social que implica la libre expresión del pensamiento. De igual modo, los miembros de la comunidad de indagación se convierten en pares avaladores de las intervenciones y los avances de la indagación.

La comunidad de indagación como propuesta de formación de adultos en ambientes virtuales de aprendizaje

Como se mencionó, la comunidad de indagación es una propuesta metodológica diseñada para niños y jóvenes entre los 3 y los 18 años; no obstante, surgió a partir de evidenciar una situación presentada en el contexto de la educación superior, al encontrar que los estudiantes llegaban a ese ciclo educativo sin poseer la capacidad de llevar a cabo una correcta argumentación y establecer posturas propias. Si se procura en la infancia una formación que atienda esta necesidad es probable que en la adultez no se tenga esta carencia; pero de no ser así, se sigue presentando el mismo escenario evidenciado por Lipman.

En el contexto colombiano no se proyecta una formación de estas características desde la infancia, por lo que los estudiantes en su mayoría llegan a la formación profesional con muchas carencias de este tipo. La investigación, *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales de aprendizaje*, parte de esta inquietud y a través de sus hallazgos y propuestas pretende ofrecer una alternativa viable para contribuir al desarrollo de las capacidades de argumentación y pensamiento crítico en los estudiantes que se inscriben en la modalidad de educación virtual.

En la modalidad virtual, los foros de trabajo colaborativo son espacios fundamentales ya que permiten proponer algunas actividades en las que los participantes interactúan para la construcción de las tareas. Allí es usual encontrar estudiantes que se limitan al envío de aportes individuales, que luego algún compañero recopila y presenta como producto de un trabajo colaborativo. Así mismo, también es frecuente que los aportes no tengan la profundidad fruto de una indagación, reflexión y exposición de criterios individuales.

Ante tal situación y buscando precisamente el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico en los estudiantes, se planteó como estrategia pedagógica la comunidad de indagación

para implementarla en el foro de trabajo colaborativo 1, teniendo en cuenta que sus características pueden adaptarse al entorno de interacción virtual académica en estos espacios de interacción.

En primera instancia, en la comunidad de indagación se presenta una novela que sirve como punto de partida para la reflexión; sin embargo, dadas las características de cada contexto, se puede recurrir a otros elementos que susciten la indagación, tales como una película, una canción, un dibujo, entre otros. Hay que recordar que FpN es una propuesta que se ha adaptado a las necesidades propias de las poblaciones en las que se ha implementado.

Para trabajar en el curso Construyendo ciudadanía¹³ se propuso una película¹⁴ sobre la cual se plantearon algunas preguntas propiciadoras del debate. Estas preguntas¹⁵ fueron el punto de partida para la intervención de los estudiantes en los pequeños grupos colaborativos¹⁶. Para orientar la forma de exponer las ideas de los participantes en el foro se propuso utilizar los elementos de la argumentación del modelo de Toulmin (pregunta, punto de vista, fundamentación, concesión, refutación), lo que mejoró la calidad de los aportes. Este ejercicio se complementó con la utilización del software Dígaló, el cual, a través de una serie de ontologías, permite plasmar de manera gráfica el desarrollo de la argumentación del foro. El uso de figuras y colores facilita a los estudiantes clarificar lo que han expuesto y modificarlo en caso de descubrir la falta de coherencia o conexión entre las ideas.

¹³ El curso en el cual se implementó la estrategia de la comunidad de indagación en el marco de la investigación fue Construyendo Ciudadanía, en el período académico 2012-1.

¹⁴ La película propuesta fue Los Colores de la Montaña, escrita y dirigida por Carlos César Arbeláez y proyectada en el año 2010. Allí se trata una temática cercana al contexto de violencia que se vive en muchas regiones de Colombia, lo cual es pertinente como punto de reflexión desde los espacios académicos, más

aun en un curso como Construyendo Ciudadanía que busca formar ciudadanos autónomos y críticos.

¹⁵ Las preguntas iniciales propuestas fueron: ¿cómo pensar la ciudadanía en el contexto colombiano, en relación con la problemática presentada en la película?, ¿qué implicaciones tiene la implementación de las estrategias político militares de los actores armados, para el ejercicio cabal de la ciudadanía y la democracia?, ¿cuál es la importancia de comprender el origen, naturaleza y finalidad de la ciudadanía en un contexto de conflicto?, ¿por qué el desconocimiento de la ciudadanía en la situación recreada en el filme, tiene implicaciones en la consolidación de un Estado democrático?

¹⁶ Cada grupo de trabajo colaborativo está conformado por 5 estudiantes y el tutor que acompaña el proceso académico.

Este ejercicio articula los principales elementos de la comunidad de indagación a través del planteamiento del contenido de discusión (película), tema de discusión cercano a los participantes, contexto de diálogo e interacción con 6 participantes, preguntas orientadoras, elementos que guían las intervenciones (elementos del modelo de Toulmin), organización de la información con miras al hallazgo de conclusiones, consensos y disensos (software Dígaló), todo ello, para que los estudiantes descubran que es posible ser organizados en su pensamiento y así mismo expongan sus ideas de manera coherente, lo cual debe convertirse en un hábito a la hora de interactuar en los espacios académicos y de allí en todos los contextos y espacios de la vida. De esa manera, se puede llegar a ser crítico, autónomo y asumir una postura ante la sociedad.





Hallazgos y conclusiones de la implementación de FpN en espacios virtuales académicos

Aunque en general la actividad no se realizó completamente acorde con lo sugerido en la guía de actividades para el desarrollo del trabajo colaborativo N.º 1, no se puede desconocer que en muchos grupos los estudiantes mejoraron la forma de exponer sus puntos de vista, dieron razones, acudieron a la exposición de experiencias y datos para apoyarse, y asumieron posturas propias.

El planteamiento de los elementos para la argumentación del modelo de Toulmin tiene un gran valor, ya que orienta la forma como se pueden exponer los puntos de vista. Cuando los estudiantes se detuvieron a leer sobre las características de estos elementos (pregunta, punto de vista, fundamentación, concesión, refutación), se esforzaron en realizar sus aportes acorde con ellos y se pudo percibir un cambio respecto a las contribuciones que realizan regularmente, por lo que si se implementa este modelo podría lograrse que paulatinamente mejoren su capacidad para argumentar.

Ahora bien, plasmar el ejercicio argumentativo de manera gráfica permite verificar si la construcción realizada es sólida, por lo que el mapa del software Dígalo con sus ontologías es una herramienta muy útil. Para evitar las dificultades con el uso del software y siendo este ejercicio tan valioso, podría implementarse inicialmente con las ontologías utilizando otras herramientas de más fácil uso y acceso para los estudiantes, tales como mapas conceptuales.

El pensamiento crítico va muy ligado a la posibilidad de la reflexión en contexto, por lo cual plantear una película sensible a las problemáticas que se viven cotidianamente en muchas regiones de Colombia resultó pertinente. Al encontrar los estudiantes la temática cercana a ellos, pueden emitir juicios desde su experiencia y pensar posibilidades de cambio.

En cuanto a la comunidad de indagación como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de un diálogo argumentado, se considera oportuna su implementación en relación con lo propuesto en esta actividad de trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que esta se acerca a las características de dicha estrategia.

- Los grupos son pequeños, solo de 5 estudiantes, lo que facilita la interacción. Hay que anotar que para un buen acompañamiento es necesario que el tutor no tenga gran cantidad de grupos colaborativos a su cargo.
- Se utilizan elementos como los del modelo de Toulmin y las ontologías del software Dígalo, lo que orienta las características que deben tener los aportes de los participantes en su argumentación, y brinda la posibilidad de organizar o replantear estos argumentos cuando no se presentan correctamente articulados.
- Se plantea una temática cercana al contexto de los participantes y se debate en torno a preguntas puntuales para desarrollarla.

En cuanto a la motivación para aprender, para descubrir y construir junto a los otros nuevos significados, tal como lo persigue una genuina comunidad de indagación, todavía se percibe una falencia, pues no se observa en los estudiantes una actitud de compromiso con su formación. Sin embargo, solo si se persiste en este tipo de propuestas se puede impulsar el cambio de actitud y los hábitos de pensamiento en los estudiantes.

Luego de esta experiencia, se puede afirmar que la articulación de los elementos de la comunidad de indagación y el software Dígalo hizo posible que los estudiantes del curso desarrollaran un ejercicio de discusión basado en un proceso de argumentación y expresión de la propia postura ante las temáticas planteadas, por lo que no hay limitante para motivar e impulsar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que interactúan en espacios virtuales académicos.



Referencias Bibliográficas

Accorinti, S., (2011). (Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños (C.I.FI.N). Recuperado el 17-09-2011 de <http://www.izar.net/fpn-argentina/>

Campos, A. (2007). Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Bogotá: Editorial Magisterio.

CentrodefilosofíaparaniñosyservicioseducativosdeGuadalajara. Recuperado el 12-07-2012 de: <http://www.filosofíaparainos.com.mx/>

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños – CELAFIN – (1993) Recuperado el 06-06-2012 de: <http://celafin.org/quienes.html>

De Zubiría, J. (2006). Las competencias argumentativas: La visión desde la educación. (Capítulo No 3: ¿Qué es argumentar?). Bogotá: Editorial Magisterio.

Feuerstein, R., (2004). Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y el papel del mediador. Recuperado el 17-09-2011 de http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf

Filonenos. Asociación de Filosofía para Niños del principado de Asturias. Recuperado el 16-05-211 de: <http://www.filonenos.org/>

García, F. (2011). Filosofía para Niños: Genealogía de un proyecto. HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, N° 2: 15-40. Recuperado el 06-06-2012 de: http://celafin.org/documentos/GarciaMoriyon_GenealogiaP4C.pdf

Gómez C. M., Rojas V. A. et. al. (2007). . El cultivo de una actitud filosófica como meta de la educación filosófica, en: Gómez, Carlos Miguel y Víctor Rojas (eds.). Filosofía para Niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales. (pp. 15-23). Bogotá: Departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de

Dios. . p.

http://celafin.org/documentos/GarciaMoriyon_GenealogiaP4C.pdf

Instituto para el desarrollo de la filosofía para niños (2003) What is 'Philosophy for Children'? Recuperado el 17-09-2011 de <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>

Lipman, M., Sharp, A., y Oscayan F. (1998). La Filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre. Recuperado el 13-08-2012 de: http://books.google.com.co/books?id=PB5sSh-y880C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false


Lipman, M. (1997). El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser? En: Itinerario Educativo, No 28. 2007.

Miranda, T., (2007). M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. En: Francisco Javier Espinosa (coord.), Ocho pensadores de hoy. (pp. 1-20). Oviedo: Septem ediciones. Recuperado el 17-09-2011 de: <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/5j.pdf>

Nussbaum, M. (2010). La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En: Martha Nussbaum. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. (pp. 75 - 111). Buenos Aires: Katz Editores.

Zemelman, H., (2004) Pensar teórico y pensar epistémico. SANCHEZ RAMOS, Irene y SOSA ELÍZAGA, Raquel. América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México, Siglo XXI Editores, p.p 21-33.

CAPÍTULO CUATRO



El entorno de aprendizaje
para el desarrollo de
la argumentación y el
pensamiento crítico

John Jairo Cardozo Cardona
Beatriz Helena Amador Lesmes



Introducción

El presente capítulo se centrará en las características de un proceso de formación en un entorno virtual de aprendizaje y, para ello, el caso por abordar es la formación en el área de la Filosofía, para la cual existen algunas metodologías que se han privilegiado hasta el momento, siendo el seminario una de ellas, pues permite generar espacios de discusión y construcción de pensamiento mediante el ejercicio dialógico. Pero, ¿cuáles son las herramientas que se utilizan en un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico? ¿Cuáles son los elementos que se han de tener en cuenta en un proceso de formación en estos ambientes? Estas son las preguntas que orientarán el desarrollo del presente capítulo, cuyo propósito es provocar mejores prácticas pedagógicas en cursos virtuales. Por tanto, se plantearán algunas características de los procesos de formación en Filosofía desde la propuesta de los Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC), para lo cual se formula un esquema en el que se incluyen elementos de carácter pedagógico, didáctico y de contenido, que pueden ser tenidos en cuenta en el diseño de entornos para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico.

Abordar un proceso de enseñanza en un escenario virtual implica muchos retos; en este caso, se mencionarán cuatro de ellos. El primero, es comprender cada metodología desde sus características propias, ya que muchos docentes que

se enfrentan a esta modalidad han sido formados con metodología presencial y, por ello, existe una tendencia a pensar la educación virtual desde los criterios de la educación presencial.

En un ambiente de aprendizaje mediado se habla del uso de recursos digitales; el docente, entonces, debe aprender a dominar las herramientas tecnológicas y aprender a aprender porque este escenario tiene una tendencia permanente al cambio y a la actualización. Por tanto, el segundo reto es aprender a manejar las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

Un ambiente virtual está caracterizado por el uso de signos, de representaciones a través de las cuales se transfiere información y conocimiento; en consecuencia, el docente debe aprender a manejar recursos para la comunicación escrita y para transferir a las herramientas tecnológicas el conocimiento que, en un escenario presencial, sería transmitido en un aula de clase. En esta, el docente habla y algunos aspectos como su voz, uso del tablero y la expresión corporal hacen de su intervención un todo de comprensión para sus estudiantes. En un escenario virtual, la columna vertebral del aprendizaje es la comunicación de base textual (Garrison & Anderson, 2005) y, por ello, aprender a comunicarse pedagógicamente es el tercer reto del docente.

En la actualidad, internet es una de las fuentes de acceso a la información a través de motores de búsqueda, libros

electrónicos, bases de datos, entre otros recursos, lo que hace de la web un espacio propicio para informarse; pero estos datos y recursos se quedarían solo allí si no se piensa pedagógicamente una forma de acceder a un proceso de formación en el que se busque el desarrollo personal y a su vez el acceso a contenidos y a información de todo tipo. Es así, como el uso pedagógico de internet es el cuarto reto que se quiere mencionar en este capítulo.

Este proyecto surge en el momento en el que los Licenciados en Filosofía de la Unad deben enfrentarse a un ambiente virtual de aprendizaje y encuentran que en este escenario las dinámicas varían; no obstante, sigue siendo prioritario que tanto el docente como el estudiante lean y profundicen sobre los textos y, por ende, se aprovecha medianamente el foro como espacio para generar discusiones, lo que es fundamental para la comprensión y profundización de lo leído. En las instituciones de educación presencial enseñar Filosofía se enfoca en cuatro momentos: que el docente lea y explique, que el estudiante lea lo que ha leído y explicado el docente, que produzca textos sobre lo que ha leído y que asista a las discusiones de la clase, con lo cual comprenderá mejor lo leído. Este modelo centrado en el docente, se contrapone a la propuesta de Rancière, quien expone las características del maestro explicador; hace alusión a que este se define desde la palabra *maître*, la cual se entiende en francés como maestro, pero a la vez como amo, el señor respecto al siervo. Así, el maestro explicador limita en el estudiante sus posibilidades de pensar libre y críticamente (2003) y este deberá tomarlo como modelo que ha de seguir.

En la actualidad, la educación no es el único escenario en el cual el estudiante puede acceder a la información y al conocimiento, pues las posibilidades de acceso a la información cada vez son mayores. Se puede acceder al conocimiento construido a través de múltiples formas; las bibliotecas proporcionan cada vez más y mejor acceso a la información y no solo se accede a este a través de las bibliotecas en donde se conservan libros sino que también se puede acceder a bibliotecas digitales, bases de datos, revistas electrónicas. Así, la función de la educación ya no es solamente la difusión del conocimiento construido, la conservación, la explicación

y transmisión de este, sino que debe apostarle a la formación de habilidades para la indagación, el manejo de la información y la indagación constante.

Hoy por hoy, la educación deberá superar sus posibilidades de estar centrada en la transmisión de contenidos, y proponer el desarrollo de habilidades para el manejo crítico de información. García Moriyón lo plantea del siguiente modo: “los contenidos propiamente dichos no hacen más que crecer de forma ininterrumpida. Como comentan algunos, es posible hoy día detectar unos 20.000 campos de conocimiento diferenciados, y en todos ellos se posee ya gran cantidad de información” (2006: 103). Siendo así, la educación no se puede pensar en el sentido restringido de la transmisión de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades que permitan la formación.

Para resolver la pregunta sobre la enseñanza de la Filosofía se estudiaron dos documentos: Enseñanza de la filosofía: una escuela de la libertad (UNESCO, 2011) y Orientaciones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En estos documentos se contempla el estado actual de la Filosofía en la educación media y se retoman los elementos que se desarrollarán a continuación.

La esencia de la enseñanza de la Filosofía es la búsqueda de un pensamiento crítico, pero en muchas regiones este propósito está siendo amenazado; así se reconoce la vulnerabilidad de la Filosofía a las presiones externas: “La filosofía, por ser una teoría general de las formas de la cultura, es particularmente vulnerable, hoy en día, a las presiones exteriores” (2011: 98).

Dentro de los aspectos que generan mayor presión se encuentran:

- Los condicionamientos religiosos.
- Los aspectos políticos e ideológicos.
- Las demandas de la empresa y el mercado.

Estos condicionamientos limitan la posibilidad de pensar libremente. En una línea semejante, García Moriyón expone que la enseñanza de la Filosofía padece actualmente de tres reduccionismos: quedarse en el conocimiento de autores

en lugar de hacer filosofía social; quedarse en el estudio de un tipo de filosofía, como la filosofía del lenguaje, o la fenomenología y quedarse solo con la pregunta por el cómo, en lugar del por qué y para qué, subordinación de la filosofía sobre la ciencia, cuya consecuencia es reducirla al ámbito de las humanidades (2006: 109).

A su vez, la producción de conocimiento en filosofía se encuentra fuertemente relacionada con la enseñanza secundaria. Allí se generan nuevas formas de conocimiento, metodologías y orientaciones, como se menciona en el documento de la Unesco: La filosofía: una escuela de la libertad:

La enseñanza secundaria, sí mantiene un contacto constante y permanente con los lugares de producción del saber filosófico ahí donde se elaboran principalmente los métodos, donde emergen y se discuten las nuevas orientaciones en materia de investigación filosófica-, puede aportar a los alumnos una cultura filosófica viva, en formación, aunque también problemática, más que un corpus cerrado de conocimientos adquiridos (2011: 100).

La relación entre educación secundaria y educación superior debe conservarse, ya que la primera permite que la producción de conocimiento en Filosofía se encuentre en permanente dinamismo y, la segunda, es el escenario propicio para la circulación de las investigaciones. En la actualidad, se encuentra otro elemento que dinamiza la producción de conocimiento en Filosofía y este es la incorporación de las TIC en la educación filosófica en particular, un campo por explorar en el que se indaga sobre las tensiones existentes entre la tecnología y la concepción humanista, así como también sobre las posibilidades pedagógicas, didácticas y epistemológicas que pueden existir en la apropiación de las TIC en la educación.

El cuestionamiento sobre la enseñanza de la Filosofía se encuentra en las

tensiones entre qué enseñar, para qué, por qué y cómo, en un mundo en el que es prioritario un pensamiento estratégico y funcional, en el que prevalecen los resultados más que los procesos, y en donde es apremiante generar alternativas innovadoras, lo que le resta importancia a la reflexión, a la crítica que es crítica en sí misma, a la crítica que no conlleva propuestas, mientras el mundo busca que se generen patentes, objetos de valor en un sistema de producción centrado en la información y el conocimiento.

Lo que se debe reconocer para pensar la enseñanza de la Filosofía es cómo, hoy por hoy, los medios se convierten en fines; esto es, la generación de productos que son objetos de valor comercial, centrados en lo cognitivo, se convierten en el fin de la educación en muchas ocasiones, mientras que realmente son medios para responder al sistema, para sobrevivir. En este punto, resulta pertinente traer a colación una cita de García Moriyón, en la que afirma:

Podemos recordar la sabia advertencia que se hace en el campo de la ética, cuando se recuerda que el problema más bien consiste en que hay medios que nunca conducen al fin propuesto y que los medios deben guardar siempre una estrecha coherencia con los fines buscados (2006: 101).

De la enseñanza de la Filosofía en entornos virtuales

Ya se han mencionado aspectos relacionados con la enseñanza de la Filosofía; esto es una denominación clara en el momento de hablar de formar maestros para enseñar en el área, pero al enfrentarse a esta formación en un escenario virtual de aprendizaje, esta concepción cambia. Este concepto se encuentra demasiado instrumentalizado en el contexto actual del país y se entiende por enseñar, algo muy semejante a transmitir; por eso, se considera que el

modo ideal de enseñar Filosofía es la transmisión de lo que el docente ha leído, de lo que ha comprendido, y es común ver que este debe hacer un ejercicio de oratoria para exponer al estudiante, como ya se mencionó, todo aquello que ha leído, ha comprendido o ha escrito.

Si se vuelve la mirada a la etimología de la palabra enseñar se encuentra que está distante de transmitir, pues proviene del latín *insignare*, que significa señalar hacia. Si se entiende la enseñanza de la Filosofía como señalar, se muestra un sentido de orientación; el docente que enseña no asume que pone una impronta en sus estudiantes sino que guía, orienta y encamina. Así, la enseñanza de la Filosofía deja de ser una cuestión de docentes que exponen y estudiantes que escuchan para ser una posibilidad de orientación y, en el sentido gadameriano de la formación, que no está preocupada por los objetivos sino por los procesos en los que es necesaria la tradición cultural en la que está inmerso el estudiante.

Hasta acá, se han mencionado algunos aspectos fundamentales de la enseñanza de la Filosofía y cuáles de esos aspectos se deben cambiar en el momento de acceder a otra metodología distinta a la presencial. Para tal fin, en el proyecto de investigación Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales de aprendizaje se plantearon algunos elementos de base para el diseño de estrategias didácticas en esta área con el fin de generar procesos de aprendizaje significativo. Por ello, a continuación se darán a conocer las características de esta estrategia, así como la descripción de las características de sus componentes.

En la fase de diseño de la estrategia didáctica, la cual era uno de los resultados del proyecto, se retoma la definición propuesta por Weinstein y Mayer (1986) quienes afirman que las estrategias de aprendizaje se consideran como acciones y pensamientos que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, lo cual tiene influencia en el grado de motivación de los estudiantes y se refleja en momentos como la adquisición, la retención y la transferencia, a través de los cuales se puede confirmar que realmente se logró el aprendizaje. De este modo, el concepto de estrategia puede entenderse como las técnicas que se utilizan para la

adquisición de una meta determinada. A este respecto, el concepto tiene rasgos totalmente funcionales; de allí, que se utilice en el ejército o en los organismos policiales para establecer planes de acción para el logro de un objetivo.

En el ámbito educativo también se habla de estrategia en términos didácticos y se puede comprender como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a la obtención de una meta de formación. En este caso, es importante saber que la estrategia didáctica se podría comprender como el diseño de un plan de actividades de manera organizada y formal.

En general, las estrategias didácticas las crean los docentes, quienes realizan la





planeación en términos de los propósitos de formación establecidos. En un ambiente virtual de aprendizaje, basado en la autonomía y la autorregulación, se plantea, en cambio, un diseño instruccional en el que los contenidos formalizados, las metodologías cerradas, los enfoques predeterminados dan paso a nuevas posibilidades de interacción entre los cuatro factores implicados en todo proceso educativo, a saber, tutor, aprendiente, contenido y contexto, en un ejercicio multidireccional que articula e integra las diferentes metodologías del conocimiento, permitiendo, igualmente, identificar las estrategias de aprendizaje propias del estudiante.

Así, una estrategia de aprendizaje está compuesta por un conjunto de recursos que genera en el estudiante un grado de motivación hacia el propio proceso de aprendizaje; a su vez, una estrategia de aprendizaje puede ser el recurso que el estudiante emplea para aprender mejor. De este modo, el grupo determinó asumir el diseño de una experiencia de formación flexible, que permitiera identificar el punto de partida del proceso de aprendizaje, dejando abierto el término del proceso que estaría sujeto a la autonomía, la creatividad y la autorregulación de la propuesta didáctica planteada.

En este sentido, se hizo necesario plantear la articulación de los dos momentos, tanto el de la enseñanza como el del aprendizaje, para diseñar, no ya una estrategia

didáctica sino un entorno de experiencia e-learning (Garrison & Anderson, 2005), en el cual confluyeran por igual las intenciones de formación del docente como las estrategias de aprendizaje del estudiante, pues el docente puede establecer estrategias de aprendizaje pero es posible que no sean las que un estudiante requiera para su formación, dado que el docente que busque una interacción abierta en un entorno virtual de aprendizaje, puede diseñar experiencias de formación en las que sea el estudiante quien determine sus propias estrategias de aprendizaje y construya conocimiento colaborativamente.

A este respecto, se realizó una modificación desde el punto de partida inicial; se encontró que plantear el diseño de una estrategia didáctica implicaba en cierta medida una fundamentación de carácter conductista. Dado el interés de generar una experiencia de aprendizaje basada en los intereses y posibilidades de los estudiantes, se recurrió al Modelo de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC) de David Jonassen (2000). Este modelo parte de una visión constructivista del aprendizaje, desde el cual se considera que el conocimiento se elabora de manera individual y social a partir del modo en que se interpreten las experiencias en el mundo. El centro de este entorno de aprendizaje es la pregunta, el problema o un proyecto, lo cual constituye el eje motivador del aprendizaje. El proceso de aprendizaje de un EAC se caracteriza por:

- El estudiante tendrá como objetivo la resolución de este problema o pregunta.
- Los recursos o fuentes de información contribuyen a la resolución del problema.
- Se proporcionan herramientas conceptuales que ayudarán a resolver el problema.
- Los escenarios de colaboración e interacción permiten a los estudiantes resolver el problema.
- El contexto social del estudiante ayudará a poner en práctica el modelo EAC Jonassen (2000).

La adopción del modelo de diseño de un EAC, permite que los estudiantes puedan utilizar como elementos motivadores de la discusión una película en la que se desarrolla una problemática actual, el software educativo, herramientas para el manejo de la comunicación de base textual (Garrison & Anderson, 2005) y documentos teóricos, lo cual se puede desarrollar en escenarios para la conversación y la interacción como es el foro de trabajo colaborativo.

La construcción de una comunidad de indagación en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) posibilita reconocer en cada estudiante una experiencia vital, una forma específica de interpretar los textos y los contextos, un sentido propio para asumir problemáticas y resolver interrogantes que plantean las diferentes dimensiones de la vida social, cultural y política, lo cual constituye el insumo primario y fundamental para desarrollar habilidades críticas, analíticas, reflexivas y propositivas mediante un ejercicio argumentativo consistente y concreto en discusiones de tipo dialógico, planteadas de modo sincrónico o asincrónico, mediante el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los software educativos y los AVA.

La comunidad de indagación que se propuso en el capítulo anterior, tiene su sustento en la pedagogía constructivista; por esta razón, fue determinante retomar los aportes del modelo de EAC de Jonassen, ya que contribuyó con elementos fundamentales en el diseño del presente modelo, en una lógica que

va más allá del modelo conductista de aprendizaje, que reduce el ámbito del conocimiento al contexto de la ecuación estímulo - respuesta, marginando toda posibilidad de emergencia de nuevas formas de conocer.

Este contexto vital de la experiencia se traslada al AVA, incorporándose al ejercicio del pensamiento crítico y la argumentación, posibilitando una apropiación amplia y profunda de las problemáticas en discusión y el desarrollo de una línea argumental, que se expresa mediante el uso de una forma particular (sujeto, color, forma, movimiento, etc.) dentro del ejercicio argumentativo.

El diseño del entorno creado se muestra en la figura 1; en esta se empleó una pregunta problematizadora como elemento motivador relacionado con los contenidos del curso; igualmente, se emplearon varios escenarios para la discusión como el software Dígalo y los foros de trabajo colaborativo, y se dieron a conocer las características de la argumentación y el pensamiento crítico como elementos primordiales para la comunicación. Además, se proporcionaron fuentes de información que podían ser consultadas por los estudiantes con el propósito de dar soportes a sus aportes, y se ampliaron las posibilidades de dar aportes sustentados en otros referentes bibliográficos, en el contexto y la experiencia del estudiante.

En la figura 1 se confirma lo que se mencionaba al comienzo de este capítulo: la importancia de articular el contenido con el procedimiento que debe seguir el estudiante para el aprendizaje. Esto quiere decir, que el estudiante podrá tener claridad sobre los contenidos pero para que exista un verdadero proceso de aprendizaje se hace necesario que conozca el procedimiento y que se dispongan escenarios y elementos que faciliten el ejercicio dialógico.

Hasta el momento, se mencionaron las características de la estrategia. A continuación, se verán las características de uno de los elementos para la comunicación en los que se desarrolla el proceso de interacción en un curso enfocado hacia el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico, para este caso, para los cursos de Filosofía, pero que pueden servir de referente para programas en los que se busca fomentar la producción de conocimiento mediante la discusión y el debate argumentado.

**Elemento para la discusión:
el foro de trabajo colaborativo**

En la figura 1 se confirma lo que se mencionaba al comienzo de este capítulo:

la importancia de articular el contenido con el procedimiento que debe seguir el estudiante para el aprendizaje. Esto quiere decir, que el estudiante podrá tener claridad sobre los contenidos pero para que exista un verdadero proceso de aprendizaje se hace necesario que conozca el procedimiento y que se dispongan escenarios y elementos que faciliten el ejercicio dialógico.

Hasta el momento, se mencionaron las características de la estrategia. A continuación, se verán las características de uno de los elementos para la comunicación en los que se desarrolla el proceso de interacción en un curso enfocado hacia el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico, para este caso, para los cursos de Filosofía, pero que pueden servir de referente para programas en los que se busca fomentar la producción de conocimiento mediante la discusión y el debate argumentado.

Dentro del esquema se cuenta con el foro de trabajo colaborativo como escenario de discusión, al igual que con el software educativo. Si bien es cierto, que el foro no es un escenario nuevo para la comunicación, solo se hará referencia en este apartado a lo que representa en la actualidad, con particularidad, su génesis y uso en los entornos virtuales, con el fin de conocer su impacto y relevancia en el proceso de desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico. El foro debe entenderse como un escenario de comunicación mediado por TIC, en el que, a manera de escenario asincrónico, se propicia el debate de ideas y discusiones temáticas en las cuales se pueden presentar disensos y consensos.

Comúnmente, al ser una herramienta de arquitectura asincrónica, la dinámica de comunicación dentro de un foro se hace mediante la publicación de un mensaje, quedando así visible para que otros usuarios lo puedan ver de manera asincrónica, lo cual posibilita tener comunicación de base textual (Garrison y Anderson, 2005) en tiempos y lugares diferentes sin tener la necesidad de compartir un lugar o un tiempo simultáneos y posibilitando presentarse como alternativa de comunicación a herramientas como las video o teleconferencias y los chat, que aunque no requieren de un mismo espacio para la interacción, sí

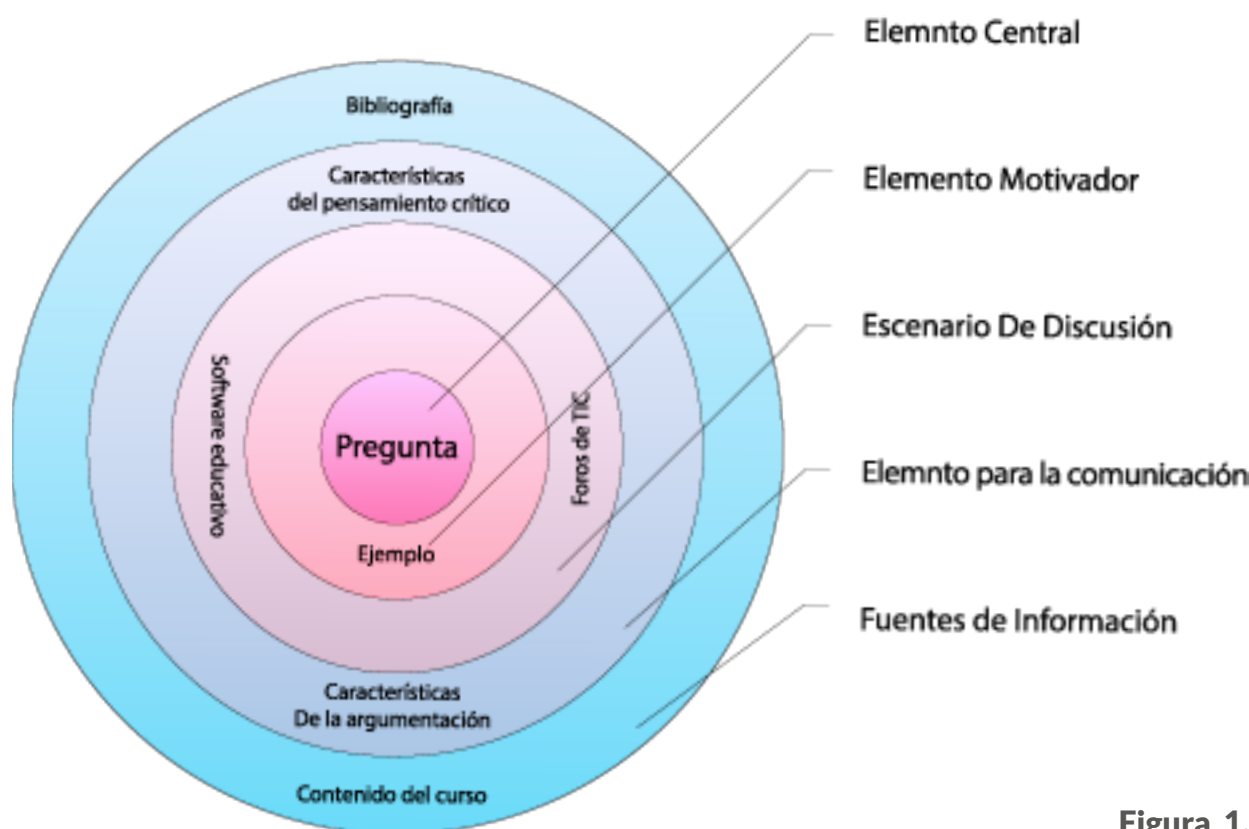


Figura 1.

demandan de un tiempo simultáneo para comunicarse.

Como el encuentro en un foro no se hace de manera fortuita, es decir, no se desarrolla sin un interés específico, es necesario señalar que el foro virtual concita la atención sobre un tema específico con el objetivo de madurar las ideas y poder trabajar sobre bases conjuntas alrededor de un punto común. Por tanto, como señala Arango (2004), en el ámbito educativo, el ejercicio asincrónico propio de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes; en la propuesta de la comunidad de indagación, la pregunta es motivadora de la discusión.

Como los foros se convierten en dispositivos intencionados para la interacción, se constituyen en escenarios favorables para el intercambio de trabajos de diverso orden, entre los que se cuentan “los trabajos intelectuales y académicos entre pares, que facilitan la colaboración y el aprendizaje, potenciando los procesos para llegar al conocimiento” (Arango, 2004). Igualmente, permiten, además de compartir mensajes, intercambiar documentos adjuntos como textos, gráficas, música, etc.

De la misma manera, por la riqueza con que están planteados, los foros se pueden convertir en espacios previos para plenarios o debates y en general ejercicios en los que se necesita hacer un trabajo de reflexión que sí podría demandar de un espacio en el que se haga necesaria la simultaneidad de los participantes, cuando así lo requieran.

Podría pensarse también que los foros se desarrollan como herramientas de autogestión del conocimiento, bien sea cuando hablamos de personas en particular o de un grupo determinado, pues exige, por parte de quien participa, un ingreso frecuente al espacio para leer los mensajes y documentos que los demás han dejado para reflexionar sobre ellos. Por esta razón, se consideran una herramienta vital dentro de los procesos de aprendizajes mediados por tecnologías digitales, por cuanto promueven mayor dedicación de los participantes; de ahí, que

el foro implique un reto intelectual tanto para el tutor como para los estudiantes y exige, por parte del primero, una mayor dinámica a la hora de interactuar con sus estudiantes y, por parte de los segundos, reconocer que el proceso de aprendizaje se hace a partir de la comunicación e interacción con otros que son pares en su proceso educativo.

Aunque los foros son espacios con un valor incalculable para la interacción, la cual está relacionada con la calidad y frecuencia de la participación, es necesario señalar que estos escenarios no se podrían potenciar sin esto último: la participación; solo que esta debe darse de forma razonable y reflexiva. Es decir, no basta con ingresar al foro; la importancia vital de la herramienta está en lo que se comunique allí y su relación y articulación temática sobre el tema planteado.

Así, por supuesto, una de las virtudes más importantes del foro no está en lo que podríamos definir de facto, sino lo que con él se puede hacer en potencia; esto es, lo que puede construirse, y sus posibilidades son infinitas, de ahí, que muchos autores lo consideren un dispositivo favorable para la generación del pensamiento crítico en claves inter y transdisciplinarias.

Según Ornelas (2007), existen varias alternativas por medio de las cuales se pueden emplear los foros virtuales de acuerdo con su objetivo:

• **Como complemento.** Para dar continuidad a las actividades de las clases presenciales. En este caso, el profesor inicia una actividad en el aula y, posteriormente, solicita a los estudiantes que ingresen al Foro Virtual para continuar con el tema, propiciando el intercambio de ideas, contrastando opiniones y generando conclusiones.

• **Como apoyo.** El foro puede muy bien ayudar a que el alumno cumpla con las experiencias de aprendizaje extra-clase. Si este es el caso, el maestro indica la tarea a los estudiantes y, adicionalmente, abre un foro de discusión virtual

en el que los alumnos puedan reportar las experiencias y resultados de las actividades académicas que hayan realizado de manera independiente.

• **Como suplemento.** En algunas ocasiones, excepcionalmente el foro puede usarse para sustituir algunas de las actividades realizadas con el docente. Cuando por alguna causa extraordinaria el profesor no puede trabajar directamente con los estudiantes, mantener un foro de discusión abierto puede “resolver el problema”; si los alumnos ya se encuentran familiarizados con el uso de esta herramienta, incluso uno de los estudiantes puede asumir el papel de moderador de la discusión, en las ocasiones en que el profesor esté ausente.

Por otro lado, y en parte en concordancia con lo anterior, es necesario pensar en dos aspectos sin los cuales los foros no serían más que espacios de interacción y estos son: ¿qué se evalúa y cómo se evalúa la participación y discusión en un foro?

Para el primer aspecto, aparecen entre los criterios más sobresalientes para la evaluación del trabajo de los estudiantes, los siguientes:

■ **Fundamentación del trabajo.** La participación de los estudiantes debe estar enfocada en alcanzar un aprendizaje, más allá del mero hecho por obtener una calificación o cumplir con un trabajo. De acuerdo con esto, la fundamentación del trabajo debe estar articulada con:

» La preparación de los estudiantes para redactar los mensajes para la participación dentro de las discusiones de los foros; está relacionada con el desarrollo de diversas tareas o como iniciativa del propio estudiante.

» El uso adecuado y respetuoso de los referentes conceptuales y teóricos, sobre los cuales se

respaldarán las ideas, mensajes y participaciones del estudiante.

- Argumentos lógicos y claramente planteados.
- Respeto por la participación de los demás dentro de las intervenciones, incluso cuando estas sean contrarias.
- Participación continua de los estudiantes. Esto se encuentra relacionado con la necesidad de que sean conscientes de la importancia que tiene la participación individual en el foro y la dinámica con la que se van transformando las discusiones, posturas, inclinaciones teóricas y posturas personales sobre un tema.
- Empleo de un lenguaje apropiado para la participación en el foro y su construcción lógica y ordenada, al mismo tiempo que exista cohesión y coherencia.

El foro como escenario para el desarrollo de pensamiento crítico

De acuerdo con Muñoz (2001) citada por (Arango, 2004), el pensamiento crítico es definido como el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios.

Para esto se requiere no solo pensar que el proceso educativo debe estar centrado en el estudiante, sino que además se necesita de una clara conciencia respecto de lo que significan tanto los contenidos como las metodologías para su enseñanza y aprendizaje, dentro de contextos que requieren de la identificación de nuevos escenarios para la colaboración; o sea, las “Estrategias de Pensamiento Crítico” propician la construcción colaborativa de conocimientos, a través del procesamiento de la información de manera detallada (Cfr., Arango, 2004).

En consonancia con lo anterior, pueden identificarse básicamente dos estrategias para desarrollar el pensamiento crítico

en los foros virtuales: afinar el foco y profundizar el diálogo.

Para la primera estrategia, es importante explicar de forma pormenorizada a los estudiantes sobre el propósito, los objetivos y las expectativas de la actividad por desarrollar; de la misma manera, se debe aclarar desde el principio cuáles son las reglas de participación y las condiciones técnicas y, por último, señalar los criterios de evaluación del foro.

Una de las mayores preocupaciones a la hora de pensar en un foro, como escenario de participación en ambientes digitales, es garantizar una verdadera participación para conseguir un aprendizaje real.

Para que esta no sea una preocupación más, sino un potencial aliado en el proceso, es muy importante velar, en primera instancia, por que los roles del tutor o profesor y el de los estudiantes se encuentren bien definidos para las intervenciones. Por otro lado, además de tener como tarea propia la organización cuidadosa del foro, tratando de responder preguntas como: cuándo, qué y para qué, el objetivo del docente dentro del desarrollo de las discusiones debe centrarse en la moderación o delegar a otra persona para que desarrolle dicha función. En pocas palabras, un moderador está concentrado en regular la participación de quienes intervienen en el foro y en mantener las discusiones dentro de la línea temática para la que se generó el mismo.

El rol del docente en un escenario virtual de aprendizaje varía del escenario presencial en la medida en que ya no es él quien explica, función principal del maestro explicador, que se mencionaba anteriormente, sino que el docente pasa a ser orientador, motivador y, por ello, su mejor aliada es la pregunta, a través de la cual motiva y orienta a sus estudiantes al aprendizaje a través de la indagación. Su función será la de motivar un ejercicio dialógico en el que se promueva el desarrollo de la competencia argumentativa y el pensamiento crítico.

En un ambiente virtual de aprendizaje, el docente que orienta hace uso de medios como el software educativo, las plataformas LSM (Learning System Management), los foros de trabajo colaborativo y las herramientas web 2.0.

Estas solo se convierten en mediaciones pedagógicas en el momento en que reciben un uso pedagógico, y es el docente quien otorga este estatus a las herramientas. En esta propuesta, el docente motiva al estudiante a utilizar las herramientas virtuales, en función de un propósito de aprendizaje y este se canaliza por medio de guías didácticas y rúbricas de evaluación, cuyo objetivo es orientar el proceso de aprendizaje del estudiante.

De este modo, las características principales de la tutoría son:

- Orientar al estudiante en el manejo técnico de las herramientas del curso y en el uso adecuado de las ontologías, según los propósitos de la argumentación.
- Motivar las discusiones de los estudiantes, mediante la formulación de preguntas.
- Incentivar el diálogo, el debate y la discusión académica, la búsqueda de argumentos sólidos y el espíritu de indagación e investigación.
- Propender por que el estudiante exponga su punto de vista personal.
- Fomentar en la discusión la conformación de una comunidad de indagación, como se mencionó en el capítulo anterior.

Sibien, no siempre se puede enfocar el diálogo como se quisiera, sí es importante tener en cuenta que este proceso es muy importante y su validez radica en la posibilidad de darle a los participantes la opción de concentrarse en la pregunta que originó el foro; así pues, lo que propicia el enfoque es la idea de lograr salir de lo ordinario de una discusión para lograr fomentar el desarrollo de conocimientos significativos encaminados hacia los objetivos.

Para todo esto es imprescindible que el moderador decante muchas de las ideas y solo promueva aquellas que están en orientación hacia los objetivos y que no guarden incoherencias o contradicciones. Comúnmente, no resulta a primera vista muy claro cuáles son las orientaciones e hilos de las conversaciones dentro del foro y, por lo mismo, es bastante difícil identificar cuáles están en el orden de la temática y cuáles no, por lo que se

requiere hacer varias lecturas y a partir de ellas identificar hacia dónde va el interés y los pensamientos de los participantes.

¹⁸ Tomado de Arango 2004: 8

Para lo segundo, estrategias para profundizar el diálogo, uno de los trabajos más importantes es el que debe desarrollar el moderador, pues de él dependen en gran parte el interés de los participantes en el foro, la identificación de tensiones y la búsqueda de diversos ángulos para abordar los problemas planteados en el escenario.

La autorregulación en este proceso resulta muy importante, pues en realidad, aunque la dinámica en gran parte es promovida por el moderador, este hace, en muchas ocasiones, de observador y de canalizador de diálogos cortos centrados en los objetivos propuestos en el foro.

Collison (2002) citado por Arango (2004: 14) señala que una de las estrategias más importantes para profundizar el diálogo se encuentra en las denominadas preguntas de "Espectro Total" en las que se propone a los estudiantes hacer un examen de las creencias y pensamientos, tanto en los ámbitos individual como colectivo, y le permite al moderador, en este sentido, proponer preguntas con base en las mismas apuestas de los estudiantes.

Algunas de estas preguntas son, de acuerdo con Campos (2007: 68), las siguientes:

- **¿Cuáles?:** se entabla la relación de esta pregunta con los propósitos, las metas, los resultados, las implicaciones, los argumentos, las soluciones, etc.
- **¿Qué?:** posiciones políticas, contexto, punto de vista, ideologías, interpretaciones, consecuencias derivadas, etc.
- **¿Cómo?:** la manera como se abordan los problemas, las situaciones, las miradas, etc.

Tabla 2.

*Síntesis de las herramientas para afinar*¹⁸.

Síntesis de las herramientas para afinar

- Centrarse en líneas que aportan a la discusión.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Identificar áreas conceptuales que precisen atención.
- Evaluar el contenido social y argumentativo de la discusión.
- Ordenar las ideas según relevancia, asignando un valor a cada mensaje.
- Citar comentarios claves de los participantes, subrayando conceptos esenciales.
- Reconocer el interés, motivación y líneas generales de pensamiento
- Encontrar posibles significados y sugerir la dirección del diálogo.
- Entrelazar e integrar ideas aparentemente irrelevantes.
- Subrayar tensiones o explorar desequilibrios.
- Rescatar puntos coherentes o contradictorios.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Utilizar narraciones para indicar líneas de pensamiento.

- **¿De qué?:** cuestiona sobre la manera como se llega a los resultados.

Lo que se busca específicamente es que las preguntas por plantear carezcan de cualquier juicio de valor y que por lo demás se conviertan en bases para que el moderador pueda hacer reflexionar a los estudiantes y, de esta manera, oriente el diálogo hacia posturas más prácticas.

Tabla 3.

*Síntesis de las herramientas para profundizar*¹⁹.

Síntesis de las herramientas para profundizar

- Explorar tensiones o bloqueos mentales.
- Identificar suposiciones.
- Abordar asuntos desde diferentes ángulos.
- Propiciar la resignación de conceptos.
- Conducir al examen de hipótesis, pensamientos y creencias.
- Utilizar metáforas o yuxtaposiciones para hacer conexiones.
- Conducir a capas profundas de significado.
- Validar perspectivas múltiples.
- Preguntas de espectro total.

¹⁹ Tomado de Arango 2004: 10

El foro virtual en Moodle

Dentro de la arquitectura Moodle, el foro se convierte en una de las actividades con mayor importancia, dado que es en este espacio en el que se generan la mayoría de debates y discusiones de los temas del curso (<http://docs.moodle.org/19/es/Foros>). Por lo mismo y por su estructura de comunicación asincrónica, como ya se vio antes, el foro de Moodle permite retomar discusiones en tiempos diferentes, siempre y cuando la actividad aún se encuentre habilitada.

Useful Moodle Forum Blocks



Moodle presenta la posibilidad de que los foros se estructuren de diversas formas y, por supuesto, como en la mayoría de los foros virtuales, cada uno de los mensajes puede ser evaluado por los participantes, además de que se pueden adjuntar datos e imágenes para ser enviados como parte de los mismos. Así mismo, si se desea, cada uno de los participantes puede recibir copia de los mensajes y el profesor puede también forzar la suscripción de los estudiantes, si así lo estima pertinente.

Los foros de Moodle presentan dos categorías:

- Foro general (se encuentra en la sección 0 del curso).
- Foro de aprendizaje (son foros de alguna sección específica del curso).

Los foros se muestran con las siguientes cabeceras:

- Foro (Nombre del foro).
- Descripción
- Temas (número de asuntos o hilos de debate abiertos).
- Mensajes no leídos.
- Rastrear (si es sí, marca los mensajes no leídos).
- Suscrito (indica si se recibirán o no los mensajes en el correo electrónico).
- RSS (Really Simple Syndication) un formato de lenguaje de marcas extensible para compartir contenido actualizado en la red.

Guías para los foros de enseñanza y aprendizaje

Al diseñarse un foro como actividad dentro de un ambiente e-learning es importante tener en cuenta el tiempo que se requiere para la participación dentro del mismo, ya que significa que las personas que trabajarán en él requieren de un espacio significativo para el desarrollo de la tarea que se proponga.

Si el objetivo con que ha sido pensado el foro es el de propiciar la discusión, este debe tener en cuenta lo siguiente:

- Los participantes sienten que existe una razón para participar en el foro y que efectivamente a través del trabajo allí desarrollado se podrá alcanzar un objetivo: aprendizaje, experiencia, una calificación, etc. En este sentido, vale la pena señalar que se requiere para esto pensar cuidadosamente alrededor de la diferencia entre calidad y cantidad de las discusiones dentro de los foros.
- Es interesante poder afianzar el sentido de comunidad dentro del foro, que puede ser promovido por el mismo profesor o por los estudiantes en particular.

Guías para los foros de enseñanza y aprendizaje

Moodle ha definido 4 tipos de foro, dependiendo de su objetivo:

Un foro estándar para uso general

Si la idea es la de generar grandes discusiones, entonces este tipo de foro puede ser el más adecuado, ya que permite monitorear y guiar foros que los mismos estudiantes pueden orientar; sin embargo, dada la configuración del mismo y puesto que este fácilmente puede salirse del control del tema, es necesario contar con un tiempo prudente para lograr hilar todas las discusiones. No obstante, este tipo de opción debe pensarse cuando ya existe una experiencia previa para su preparación y moderación.

Un debate sencillo

Si lo que se quiere es una discusión más focalizada, entonces, este tipo de foro es el más indicado, ya que permite una discusión más corta y limitada, por cuanto se focaliza en un solo tema o área particular.

Cada persona inicia un debate

Si se busca mediar entre un debate largo y uno corto, este foro posibilita a los estudiantes tener más libertad que en un solo foro de debate, pero no tan laxo como uno de debate estándar, en el que cada quien puede crear temas.

Foro de preguntas y respuestas

En este tipo de foro se privilegia una pregunta que requiere ser contestada por parte de los estudiantes con diversas posibilidades. Vale aclarar, que los participantes solo pueden ver las respuestas de los demás compañeros una vez hayan hecho su aporte; es decir, contestado a la pregunta, por lo que esta estructura permite igualdad de oportunidades para todos, para la respuesta inicial.

Conceptos por tener en cuenta en los foros

Participación y apoyo

El foro de Moodle, al ser una de las herramientas más poderosas en los entornos de aprendizaje, requiere para su potenciación de dos cosas: participación y apoyo, las cuales están relacionadas con la capacidad para orientar las discusiones y la misma manera como estas se desarrollan tratando de convertirse en verdaderos escenarios para fomentar el aprendizaje colectivo y generar comunidades de aprendizaje orientadas a la construcción de conocimiento.

De hecho, uno de los valores más significativos en este sentido, es el poder promover en los estudiantes un compromiso con su aprendizaje, para que estos se conviertan en gestores de su propio proceso de adquisición y modelamiento del conocimiento.

Compromiso y participación

Algunas de las preguntas que pueden orientar el ejercicio de planeación y desarrollo de los foros son las siguientes:

- ¿Desea tener implicación en el foro o quiere que los estudiantes se apropien del espacio?
- ¿Quiere que el foro añada valor al ambiente cara a cara o que tenga vida propia fuera del aula?
- ¿Está preparado para hacer contribuciones apropiadas al debate en los siguientes sentidos?
 - » Promover discusión si los estudiantes no participan.

» Ayudar a formar ideas si los estudiantes empiezan a desviarse del tema.

» Renunciar explícitamente, pero de manera gradual, al control sobre las intervenciones.

» Motivar y apoyar a los participantes a compartir el control de las discusiones; por ejemplo, pedir a uno de los estudiantes que resuma las discusiones y aportes de sus compañeros y dé cuenta sobre lo que se ha hecho.

Los foros de discusión en la UNAD

Los foros se consideran dentro de las aulas virtuales como los escenarios privilegiados para las participaciones en grupo y las discusiones para el desarrollo de los trabajos colaborativos. En la estructura de los cursos virtuales se cuenta básicamente con tres actividades tipo foro: noticias, foro general y foro de trabajo colaborativo. Todos los cursos cuentan con un foro de noticias y un foro general, pero los foros de trabajo colaborativo pueden variar dependiendo del curso y el número de créditos. A continuación se exponen algunas de las particularidades de estos y la manera como se planean y construyen en función de las aulas virtuales.

Noticias y foro general

Estos dos tipos de foro están diseñados con el objetivo de divulgar y recibir información con los estudiantes, siendo actividades que se diseñan como acciones tipo foro de Moodle, y serán dos elementos informativos básicos para el tutor dentro de su aula.

Noticias del aula: en este foro se escriben las novedades y los anuncios del aula los cuales podrán ser editados por el tutor. Se podrán colocar los anuncios especiales del aula a los estudiantes de cada tutor. Aunque este no es editor del curso, sí podrá colocar los temas que son noticias en cada aula (Salazar et. al. 2008).

Los fundamentos de las noticias del aula son los siguientes:

- El tutor podrá colocar tantos temas como noticias requiera.
- Los estudiantes no pueden colocar temas, solo podrán ver las noticias publicadas por el tutor.
- El sistema será como una cartelera del tutor.

Configuración de las noticias (novedades) del aula: la configuración del foro de noticias (o novedades) ya está lista por defecto en campus, por tanto, no es necesario editarla.

Foro general del curso: en este, a diferencia del foro de noticias del aula, los tutores tienen la posibilidad de publicar temas que pueden ser respondidos por los estudiantes y viceversa. El foro general es entonces el espacio de discusión de tutores y estudiantes dentro de su aula.

Configuración de foro general del aula:

Para el Director, la configuración del foro general es la siguiente:

- Nombre del foro: Foro general del curso
- Tipo de foro: foro para uso general
- Introducción: foro general del curso

En los demás campos se pueden dejar los que están por defecto.

La Unad concibe dentro de la planeación del trabajo colaborativo, una serie de estrategias con las que se busca el logro de diversas competencias en el estudiante y en el grupo.

Foros de trabajo colaborativo

De acuerdo con Salazar et. al. (2008), los grupos de trabajo colaborativo son generados desde la apertura del aula y se mantienen hasta el final del período académico, disposición que permite al estudiante conocer desde el principio su tutor de aula, el grupo colaborativo al que pertenece y los integrantes.

En concordancia con la propuesta core – diseño instruccional del campus virtual-, cada unidad didáctica debe contar con al menos una actividad de este tipo, es decir: un trabajo colaborativo por unidad.



Dentro de las pautas para el diseño de los trabajos colaborativos debe tenerse en cuenta la apertura de foros en el core, los cuales cuentan con dos elementos esenciales: los lineamientos de la elaboración del trabajo y la guía de actividades en un archivo en formato pdf en el que se especifican detalles precisos sobre la actividad.

Para el primer elemento, Los lineamientos de la elaboración del trabajo, los diseñadores lo incluyen dentro de la Introducción de cada foro de trabajo colaborativo en la que se especifican las siguientes instrucciones básicas del trabajo:

- **Temáticas que se revisarán:** vinculando las unidades y capítulos específicos que abordará el trabajo.
- **Aspectos generales del trabajo:** resumen ejecutivo de las actividades por desarrollar.
- **Estrategia de aprendizaje:** indica qué estrategia de aprendizaje se recomienda para el manejo del foro del trabajo colaborativo.
- **Peso evaluativo:** puntaje máximo que entrega el trabajo.
- **Cronograma de las actividades:** fechas conforme a la agenda del curso.

- **Producto(s) esperado(s):** tipo(s) de documento(s) que se espera recibir al finalizar la actividad. Se debe recordar que el producto final de cada trabajo es de libre creación por parte del equipo de diseño y permite personalizar las actividades del curso core de acuerdo con el tipo de curso²⁰ que se esté implementando.

- **Guía de actividades:** link para descarga del archivo de guía de actividades y rúbrica (Salazar et. al., 2008: 41).

Por otro lado, se propone que dentro de los productos de la actividad sean contemplados algunos como: ensayos, informes, mapas conceptuales, resúmenes, anteproyectos, proyectos, dependiendo del tipo de curso.

En relación con la guía de actividades, debe diseñarse un documento que se hipervincula en la introducción del foro. Los criterios para la planeación de la guía son los siguientes:

- Título del trabajo: (Trabajo Colaborativo N°).
- Nombre del curso.
- Grupo de curso.
- Temáticas revisadas.

- Guía de actividades: especificación de las actividades que deben desarrollar los estudiantes de manera individual y grupal (debe incluir la estrategia de aprendizaje por utilizar).

- Especificaciones del documento final del trabajo: relación de los productos esperados.

- Rúbrica de evaluación: en la que se detalla la evaluación individual y grupal del trabajo.

²⁰ La tipología de curso puede ser teórico, teórico-práctico o práctico.

Con respecto al último criterio, la rúbrica de evaluación del trabajo colaborativo es un instrumento en el que se determinan los ítems evaluados y el valor específico de cada uno de estos.

Sus propósitos son:

- Homogenizar los criterios de evaluación nacionales.
- Estructurar el trabajo del grupo colaborativo dándole una guía sobre los componentes mínimos que serán evaluados.

- Diferenciar el trabajo individual del grupal dentro de los foros y asignar el peso de la evaluación de cada caso.
- Evaluar la forma y el fondo de cada uno de los trabajos (Salazar et. al., 2008: 43).

Recomendaciones generales para el uso de los foros

Aunque la funcionalidad de los foros de discusión es enorme en términos de comunicación y puesta en común del trabajo por desarrollar “algunos estudiantes carecen de experiencia sobre cómo usarlos y, por consiguiente, no les sacan el provecho debido. Un uso inapropiado de los foros puede no sólo hacer ineficiente una discusión grupal; puede, incluso, complicarla y volverla caótica” (Salazar et. al., 2008); por esto, se hace necesaria una aprehensión consciente de la herramienta comunicativa para hacerlo realidad, para llevarlo a cabo que, en el caso de la Unad, se establece a través del foro como herramienta de comunicación asincrónica.

Los foros permiten poner mensajes en diferentes niveles. Mientras que el primer nivel corresponde al comienzo de una cadena de mensajes, el segundo nivel tiene que ver con la respuesta del mensaje colocado en el primer nivel; el tercer nivel se relaciona con la respuesta del mensaje puesto en el segundo nivel y así sucesivamente. Cuando un grupo de estudiantes discute un tema, generan distintas cadenas de mensajes a distintos niveles. Por otro lado, se entiende que la mala interpretación y uso inadecuado de estos niveles por parte de los estudiantes -en ocasiones primero y segundo- imposibilita una verdadera interacción, lo que provoca el aislamiento de los participantes, una postura independiente en los aportes, sin ningún tipo de recepción por parte de quienes también hacen parte del proceso de comunicación en el foro (Cfr. Salazar et. al. 2008).

Esto lleva a pensar que la pregunta en términos comunicativos, formulada en virtud del buen uso del foro, sería: ¿cómo, entonces, puede optimizarse el uso de los foros de discusión en procesos de aprendizaje colaborativo? Algunas

recomendaciones planteadas en la Unad son las siguientes:

Sobre la estructura de los mensajes:

- Seguir una estructura estándar de construcción de mensajes, consistente en: nombre del destinatario, saludo, idea que se quiere comunicar, despedida y nombre del autor del mensaje.
- Procurar escribir una sola idea por mensaje. Si se requiere plantear dos o más ideas, es preferible escribirlas en mensajes distintos.
- Procurar escribir mensajes cuya idea que se quiere comunicar sea de un máximo de tres párrafos (esto no limita el que puedan agregarse al mensaje documentos de mayor extensión como, por ejemplo, los borradores de un ensayo que se ha de entregar).

Sobre los contenidos de los mensajes:

- Identificar claramente el propósito del mensaje que se quiere enviar, el cual puede consistir en proponer una agenda de trabajo para el equipo, definir un concepto, clarificar una idea, aportar al equipo lo que se ha leído, señalar similitudes y diferencias, contra-argumentar, resumir, etc.
- Generar mensajes cuyos contenidos sean pertinentes y relevantes para el logro de las metas del equipo.
- Escribir en una forma clara y coherente los mensajes, considerando que los destinatarios pueden no tener el mismo contexto que quien los escribe tiene acerca de la idea principal que se quiere comunicar.
- Sustentar las aportaciones no con base en creencias personales, sino con argumentos lógicos, evidencia empírica y referencias bibliográficas. El compartir la propia experiencia en el trabajo enriquece mucho la experiencia de aprendizaje, pero hacerlo de manera exclusiva hace que se caiga en posturas basadas en simples opiniones.
- Citar adecuadamente los autores consultados y proveer las referencias bibliográficas correspondientes.

- Tratar de incorporar en los mensajes las aportaciones de los compañeros. Las cadenas de mensajes se van construyendo cuando se apoyan o rebaten las ideas de otros. El auténtico aprendizaje colaborativo se genera con diálogos y no con monólogos eruditos.
- Verificar que ortografía y sintaxis sean siempre correctas.

Estas son algunas recomendaciones para el uso pedagógico de herramientas en entornos virtuales de aprendizaje, cuyo propósito sea la formación mediante la discusión, la argumentación y la crítica; así se conformaría una comunidad de indagación en la que se dispongan entornos para tejer distintos escenarios de discusión desde los cuales surjan distintas opciones de aprendizaje y conocimiento.



Referencias Bibliográficas

- Accorinti, S., (2011). Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños (C.I.FI.N). Recuperado el 17-09-2011 de <http://www.izar.net/fpn-argentina/>
- Arango, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de Aprendizaje. Recuperado 22-01-15 de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Bogotá: Editorial Magisterio
- Díaz, A. (2002). La argumentación escrita. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia / Santillana.
- Fedorov, A., (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. En: Sistemas, cibernética e informática: 4 (2): 54-59. Recuperado 04-09-11 de [http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risici/pdfs/X606CS.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risici/pdfs/X606CS.pdf)
- Gadamer, H. (1988). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme
- García, F. (2006). Pregunto, dialogo, aprendo, cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005). El e -learning en el siglo XXI. Barcelona: Octaedro
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (Ed.), Diseño de la instrucción. Teoría y modelos (pp. 225 - 250) Madrid: Aula XXI Santillana.
- MEN. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Recuperado el 20 de octubre de 2011 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Muñoz, A. Congreso Internacional sobre Ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet. ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes en los medios de comunicación? Granada octubre de 2001 [http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20\(Etica\)](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20(Etica)) En: Arango., M. (2004). Foros virtuales como estrategia de Aprendizaje. Recuperado 22-01-15 de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>
- Ornelas., D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación. 44: 4-10. Recuperado 01-09-11 de <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>
- Salazar et. al. (2008). Curso de Diseño y administración de aulas virtuales en el campus virtual de la UNAD. Universidad Nacional, Abierta y a Distancia. Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas.
- Santibañez, C. (s.f.) La argumentación: variantes y ejemplos. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de: http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/la_argumentacion.pdf
- Unesco. (2011). Filosofía: una escuela de la libertad. Recuperado el 20 de octubre de 2011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Weinstein, C.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. En: M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research of Teaching. New York: Mc Millan

CAPÍTULO CINCO

Software para argumentación, exploración del uso de las tecnologías en ejercicios argumentales

Paula Andrea Mora Pedreros²¹

¡Amar a la ciencia sin pensar en su utilidad! Pero quizá es ella un medio para hacer al hombre artista en un sentido inusitado. Hasta aquí tuvo que “servir”. Una serie de bellos experimentos es uno de los goces más teatrales.

Nietzsche



²¹ Licenciada en Filosofía y Letras, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Especialista en Educación Superior, Magister en Etnoliteratura, Maestrante en Tecnología Educativa, Candidata a Doctor en Filosofía, Docente Asistente Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Líder grupo de investigación Amatas. Paula.mora@unad.edu.co

La argumentación vista como un proceso dialógico genera espacios lingüísticos que dan cuenta de los avances intelectuales de quien promulga dicho discurso, en el que esta perspectiva de poder detallar dichas unidades argumentales, permite a un grupo de participantes examinar de forma más específica las ideas, los argumentos y las explicaciones que puedan generarse al respecto. Lo anterior es posible gracias a la intervención de las tecnologías en la mayoría de las áreas que atienden los procesos formativos del ser humano; el uso de estas tecnologías en el campo argumentativo permite que cada aporte pueda ser analizado al detalle, indagado y cuestionado de forma colaborativa, sincrónica o asincrónicamente.

Para ello, en el desarrollo de la investigación objeto de la evidencia de este proyecto, en la ruta trazada desde el diseño del marco lógico se propuso como objetivo inicial el poder categorizar y seleccionar el software educativo que permitiera el desarrollo del pensamiento crítico, lo que es posible de abordar con el diseño de tres metas que orientan la búsqueda y selección. La primera de ellas se centró en la exploración de las alternativas tecnológicas que pudieran contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Cabe mencionar aquí que las opciones encontradas se focalizaron en dos software: Dígalo y Araucaria. La siguiente meta se interesó en categorizar el software identificado a fin de encontrar aspectos como usabilidad, funcionalidad, accesibilidad y demás referentes que permitirían dar paso a la tercera meta: selección y aplicación del software más apropiado para el proceso investigativo. Vale aclarar que esta selección, además de ser consecuencia de las dos primeras metas, también lo es de la guía de implementación tecnológica para el proyecto. Lo expuesto da cuenta de la ruta expositiva que aborda el presente capítulo.

Las herramientas tecnológicas como instrumentos de visualización y análisis argumental

La discusión argumental en los espacios educativos es un procedimiento metodológico que ha sido implementado en reiteradas ocasiones (Eeds y Wells, 1990); en dicha discusión, los participantes expresan sus ideas y argumentos a partir de un texto guía, los cuales son analizados de forma personal o colectiva. Es claro que la práctica de espacios como el debate y la mesa redonda, entre otros, evidencian que así ocurre en los contextos académicos; sin embargo, estos espacios no se aprovechan al máximo al momento de realizar una decantación de lo que realmente ocurre, desde la visión argumental, al interior de cada puesta en escena y que a largo plazo permita la metacognición de una ruta para generar argumentos coherentes y lógicos.

La argumentación como teoría hace parte de la vida del ser humano desde épocas clásicas, gracias a los aportes de Aristóteles, quien se considera como el primero en generar un marco orientador para evaluar estructuralmente un argumento de calidad (García, 2009). Esto implica un gran avance entre el paso inicial de una interacción argumental clásica, es decir, dada por la expresión lingüística oral en un escenario sincrónico, a espacios de interacción gráfica o visual que permiten un análisis más detallado y la delimitación de una ruta. Aquí es fundamental mencionar experiencias como el razonamiento colaborativo (Chinn, 2002). Otros avances han tenido en cuenta la construcción de círculos literarios o seminarios socráticos (Orellana, 2008); algunos de estos han tomado como base tecnológica el uso de videocámaras para registrar los argumentos expuestos, los cuales posteriormente se transcriben con el fin de iniciar el análisis e identificar los componentes argumentativos, dando cuenta de avances como habilidades y redes. Para otros teóricos (Chambliss y Murphy, 2002), el trabajo a partir de estructuras argumentativas en discursos escritos u orales fue mucho más valioso debido a la interacción lograda en el análisis de las estructuras argumentales. Si bien, todos estos aportes son fundamentales, dichas estructuras tenían grandes problemas en la forma de evaluar el discurso argumentativo, por la dificultad de evidenciar la ruta argumental o por la limitación que establece una estructura argumental; sin embargo, se rescata la importancia del trabajo colaborativo como elemento necesario para el análisis de calidad.

Incorporar las tecnologías en el desarrollo de software como objetos de conocimiento de tipo más formal permite la construcción de modalidades más apropiadas de representación diagramática y lingüística para superar los problemas anteriormente expuestos. De tal forma, la representación de los conocimientos expuestos a partir de una serie de ontologías permite medir el impacto de esas habilidades argumentales, lo cual es posible gracias a las innovaciones que la tecnología genera para razonar lógicamente, colectivamente y sensorialmente. La intervención gráfica es parte de la cotidianidad de los avances que desde la posición epistemológica han abordado autores como Comenio y Dussell; esto ha logrado que se revista de mayor importancia el visualizar lo no visible (Manovich, 2006), lo que implica la representación de lo que antes solo era enunciado. La tecnología genera las condiciones para la modelización de oralidades y movimientos lógicos que eran

percibidos previamente por la lingüística y sus expresiones oral y escrita; actualmente, entonces, pueden ser graficadas, medidas y relacionadas por lo que el rango de análisis genera un espectro mucho más amplio.

Pensar en esta visibilización implica de fondo la potenciación de varias habilidades que probablemente antes no eran consideradas. La primera de ellas, el innegable aprestamiento tecnológico, que si bien puede ser superado en relación inversamente proporcional con la edad del estudiante, genera en sí mismo una complejidad de los procesos cognitivos que deriva; Duart, J. M., & Sangrá, A. (2000) contemplan la importancia de especificar los atributos y variables en el uso tecnológico a fin de construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que contemplen una teoría de filiación. La segunda instancia por considerar, es la necesidad del aprendizaje con los otros; dependiendo de la colaboración y el ambiente en el cual se dé la interacción, el aprendizaje y el análisis argumental tendrán cabida de forma más creativa, resolutive e interpersonal. Y, por último, y no menos compleja, se encuentra la habilidad argumental, que en el caso específico de este proyecto se focalizó en abordar el pensamiento crítico como inspirador de cambio. Lo anterior garantiza que el uso de un software permita que la experiencia se arraigue y logre motivadores más innovadores evitando convertirse en un fenómeno esporádico y lejano a sus propósitos de aprendizaje.

Software Dígallo: Antecedentes

Dígallo es una herramienta de apoyo a las discusiones argumentativas, desarrollado por el grupo Kishurim²² de la Universidad Hebrea de Jerusalén que, como ambiente informático, utiliza medios gráficos para este objetivo, así como, la metodología de análisis de caso. En una discusión, los nodos representan el gráfico de discusión y las contribuciones y los bordes expresan relaciones entre las contribuciones. Los participantes discuten por añadir, editar, mover y borrar, entre todos, los nodos (formas) y los bordes (enlaces) en un gráfico (mapa). Este software se utiliza principalmente en educación. La versión inicial de Dígallo se desarrolló durante el proyecto Dunnes, liderado por el mismo grupo.

²² Vídeo de apoyo sobre el desarrollo del proyecto y el grupo Kishurim en: https://www.youtube.com/watch?v=R2mfnC2ijnw&list=PLy2GHESNPTrTtBhX5_Ou2jIbu_3WwcPVB

Durante el proyecto, Dígallo se consolidó considerablemente y se llevó a cabo una actualización a los vigentes estándares de la tecnología informática y sus requisitos, considerando antecedentes nacionales como Simas²³. Al mismo tiempo, las partes

obsoletas y dependencias se retiraron y se revisó la funcionalidad necesaria para su compatibilidad con la infraestructura Argonaut. Las partes propensas e ineficientes fueron reescritas. Debido a la magnitud de los cambios en su base de código, Dígalo ha evolucionado a Dígalo 2.

Sin embargo, Dígalo 2 se diseñó para abarcar a los usuarios de Dígalo 1. La interfaz de usuario se simplificó, pero sus conceptos se quedaron en su forma original o se sustituyeron de forma similar, aunque generando mayor alcance.

Durante tres años, el proceso Dígalo en Colombia ha sido de gran trascendencia en la vida de muchos estudiantes, docentes e instituciones; se ha convertido en una palabra que ha mutado a lo largo de la diversidad lingüística del país: “dime, decímelo, dilo”, son algunos de sus ejemplos. No obstante, esta acepción coloquial, ilustra cómo un ambiente virtual creado en tierras muy lejanas puede ser tan cercano, tan propio a Colombia, al punto de convertirse en todo un grupo de acción.

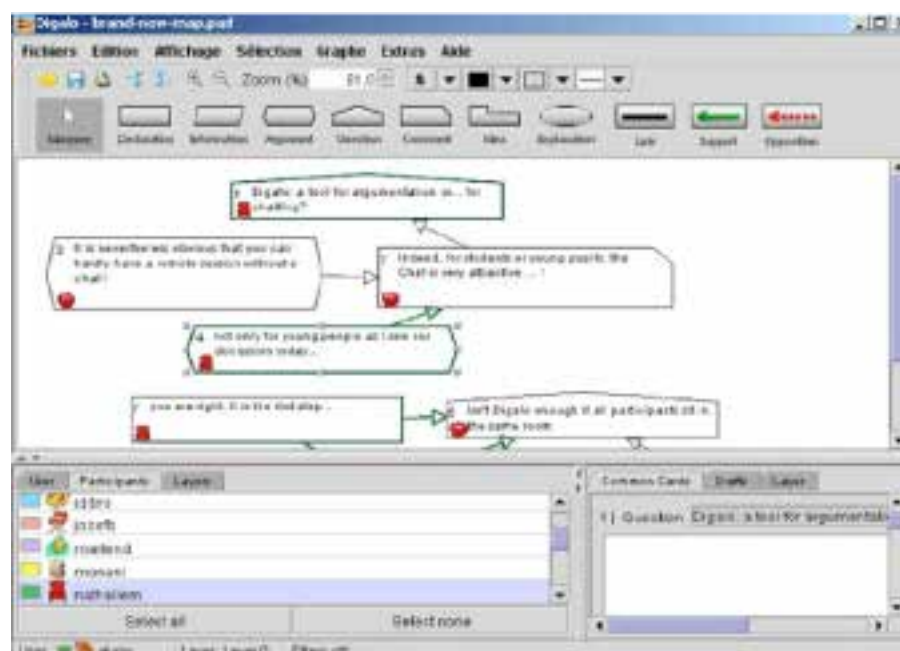


Figura 2. Interfaz y ontología de Dígalo

²³ Software que permite hacer representaciones ontológicas mediante hipermedia.

Esta herramienta logra una representación gráfica en tiempo real, aún²⁴ con la claridad de que dicha “representación” ilustra un ambiente lingüístico creado a través de un espacio argumental²⁵ en el que se representan discusiones, negociaciones, conversaciones, soliloquios, a través de medios virtuales que suscitan el internet o la intranet. Esta representación se reconoce como “mapa argumentativo” el cual muestra de forma progresiva como los participantes presentan sus diálogos.

²⁴ Se hace referencia a “aún” porque en la actualidad se están desarrollando dos proyectos que buscan generar el uso de la estrategia de forma asincrónica, proyectos a cargo de los grupos: Medios y Mediaciones Pedagógicas y DELTA 515

²⁵ LOTMAN, I.M. El símbolo en el sistema de la cultura, en revista Forma y Función. Bogotá, 2002. Pág. 98

Como se puede apreciar en la figura 2, el ambiente tiene una plataforma creada que se sustenta por el apoyo de herramientas del software que no solo se visualizan sino que se soportan por una funcionalidad y esto es la ontología, conjunto de categorías argumentativas que le dan usabilidad a los diálogos y facilitan la intención de lo que desea expresarse.

La ontología (figura 2) establece la posibilidad de generar relaciones entre las variables, de manera que puedan identificarse con la categoría a la que pertenecen: declaración, información, argumento, pregunta, comentario, idea y explicación; en conjunto, genera también una derivación de la forma en que se relacionan dichas ideas, relaciones que pueden ser de tipo ordinal, de herencia o sistémica (Pineda, E., Téllez, F. R., & Landazábal, D. P., 2010)

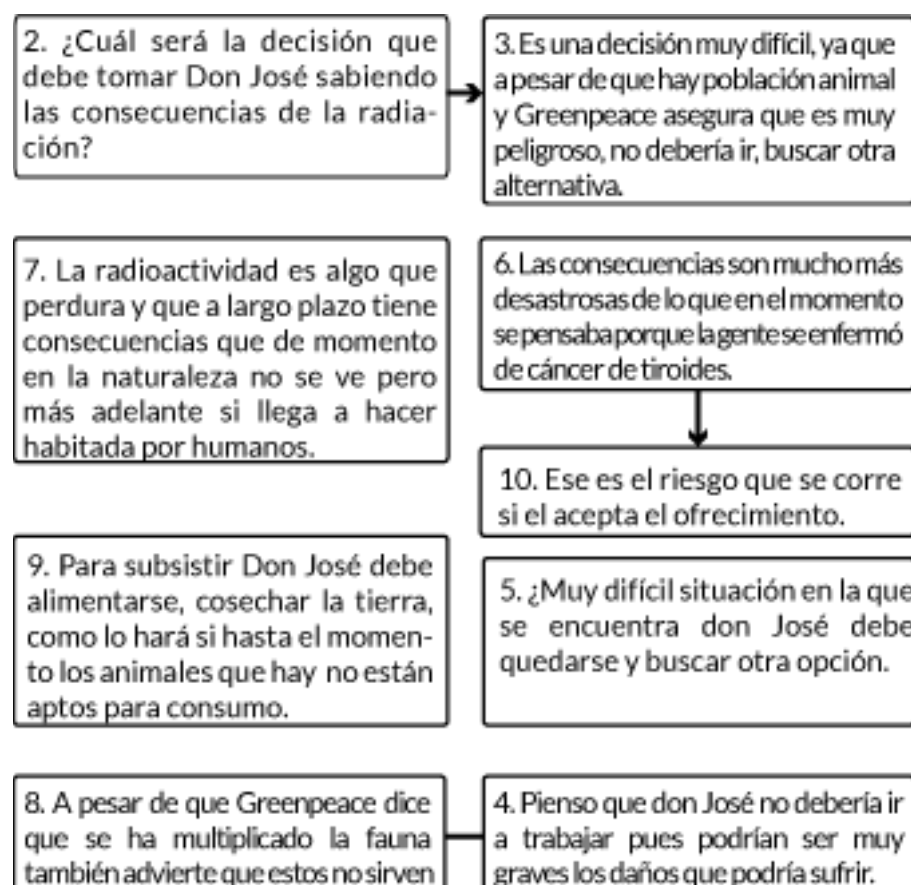


Figura 3. Mapa Argumental ²⁶.

²⁶ Tomado del libro: *Dígalo. Argumentación en ambientes digitales de Educación*. UNAD 2008

En el mapa argumental (figura 3), se pueden apreciar los comentarios que han generado los participantes; en correspondencia con la ontología seleccionada, expresan su opinión utilizando vínculos -flechas- para dar contestación y un orden -número- para poder reconocer la inclusión de los diálogos. Se evidencia, de esta manera, la eficiencia del software *Dígalo*, como una plataforma de discusión que mediante la adecuada orientación del moderador y gracias a un acertado diseño de caso, potencia el uso de las diversas expresiones que sus ideas requieran manifestar y de esa forma guiar la discusión para promover participación. (Pineda, E., Téllez, F. R., & Landazábal, D. P., 2010)



Todo este proceso, como se enunció anteriormente, no puede estar solo fundamentado en el uso de un software, sino que responde a una estrategia pedagógica significativa, que contempla la preparación del acto pedagógico desde unos saberes previos a un proceso de acomodación²⁷ mediante la metodología de estudio de casos²⁸. En la primera parte, para el diseño del caso es necesario una guía orientadora que, a través de la solución de un problema, propicie en los participantes la discusión; aquí, el norte siempre estará orientado a la importancia de generar una pregunta efectiva²⁹ y, por tanto, el papel del grupo que las diseña y el reconocimiento del contexto son fundamentales, pues solo ellos pueden realmente responder a las motivaciones de sus participantes, a sus necesidades y brindar el hilo conductor a la discusión. En tal sentido, se puede mencionar a uno de los participantes más importantes en el espacio argumental: el moderador, persona encargada de liderar, orientar y retomar una guía.

Desde la argumentación, *Dígalo* está orientado por el Modelo de Toulmin, basado en una propuesta sistemática de la misma; no obstante, para el caso colombiano, las categorías como: claim (tesis o proposición), data (datos que la apoyan), warrant (garantía que establece la relación válida entre datos y tesis), backing (soporte a la garantía), rebuttal (restricción al soporte), qualifier (expresión para mostrar el grado de seguridad del argumento), pueden ser modificadas con el debido reconocimiento inicial de la ontología expresada anteriormente³⁰. En la figura 4 se ilustra un caso de graficación específicamente colombiano con las salvedades expuestas para su mejor comprensión.

²⁷ La teoría constructivista justifica la importancia del reconocimiento de los saberes previos y los saberes cotidianos, generando espacios de resignificación o acomodación de la información recibida. Autores como Ausubel, Savery, Duffy apoyan el proceso.

²⁸ Puede observarse uno de los diseños trabajados en la investigación en: <http://es.calameo.com/books/000515306d58b4d1f6038>

²⁹ Como se cita en el texto de *Dígalo*, 2008, o una pregunta "fructífera".

³⁰ Por principio pedagógico se reconoce bien, que no puede modificarse aquello que aún no se ha estudiado o manejado. Y el uso de una ontología permite elaborar mejor las ideas. (Schwarz y Glassner).



Figura 4. Ejemplo de uso guiado del software Dígalo

Impacto educativo

El diseño de los casos permite construir un mecanismo de integración del aprendizaje previo y el nuevo conocimiento. El software es un dispositivo que ayuda a integrar conjuntos de competencias digitales, metacognitivas, cognitivas, argumentativas y colaborativas. El docente en su ejercicio de verificación puede revisar el desarrollo de los avances de sus estudiantes en el registro que da el software. El ejercicio colaborativo y de liderazgo es posible visibilizarlo por la interacción que se genera en el mapa argumental y en el recorrido o historial que el software genera. Uno de los valores más importantes en el uso de Dígalo, es el mejoramiento de la motivación, participación y estructura argumental, considerando que muchas de estas competencias tienen grandes dificultades en la realidad de la población colombiana en el ambiente físico.

La habilidad de graficación como recurso complementario a la construcción lingüística permite la integración de una lectura y escritura crítica, como el desarrollo de un razonamiento cuantitativo, que apoyados por la tecnología permiten en la actualidad evidenciar un progreso secuencial a través de los mapas argumentales.

Usabilidad

Entre los aportes generados por el principal colaborador del proyecto y creador del ambiente Dígalo, la Universidad Hebrea

de Jerusalén, Schwarz y Glassner (2003) sustentan en sus investigaciones, usando el sistema, las siguientes hipótesis:

- La argumentación debe ser iniciada por tareas apropiadas y soportada por el tutor.
- La argumentación ayuda a construir conocimiento.
- Los procesos argumentativos y productos son sensibles a la motivación de los participantes.
- La representación de la argumentación beneficia la construcción de conocimiento.

Tomado de: http://wikivisually.com/wiki/Category:Diagramming_software



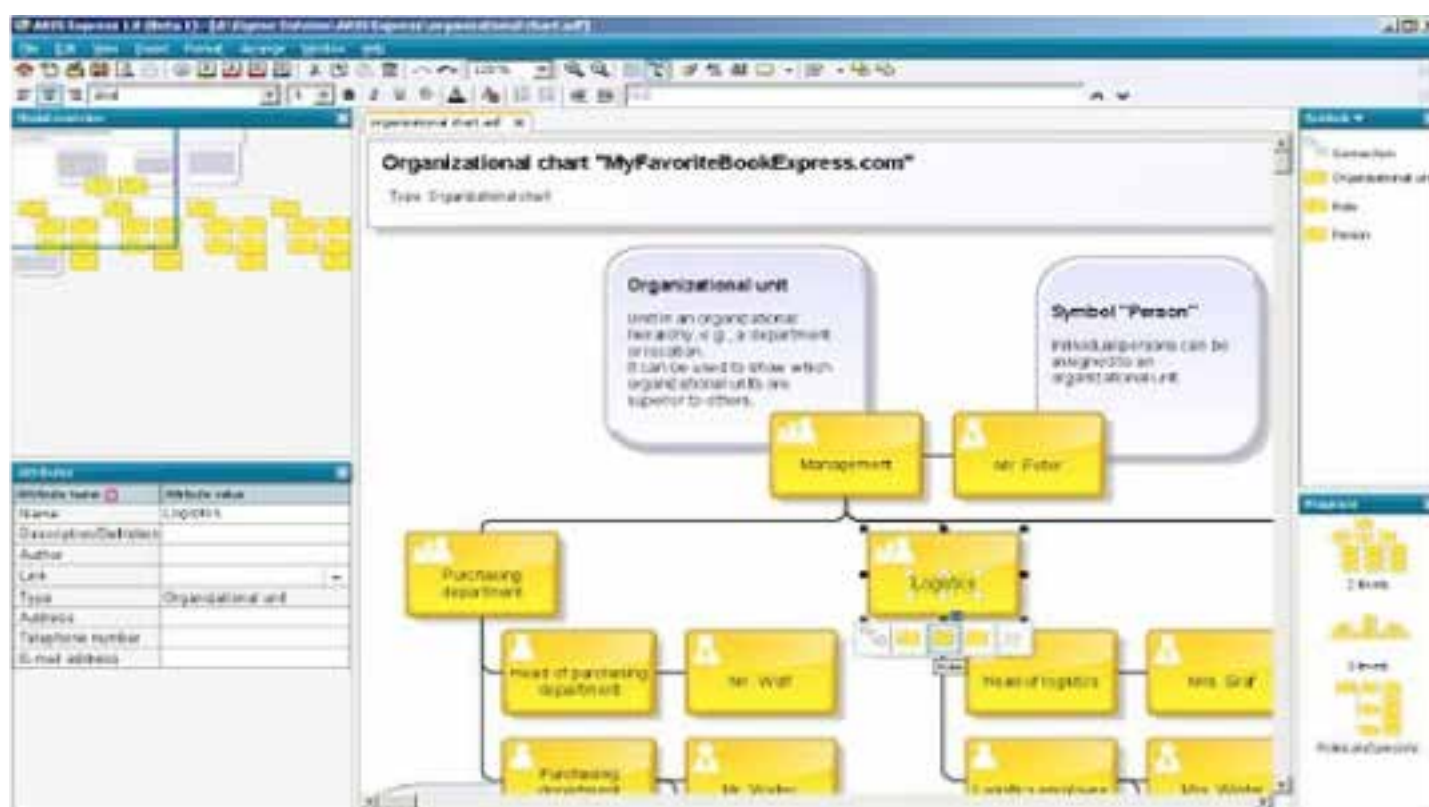


Figura 5. Interfaz del software ARAUCARIA

Software Araucaria

Es un software³¹ que apoya el análisis y la reconstrucción de textos argumentativos mediante la diagramación, aunque su gran ventaja está en el proceso que soporta el análisis de argumentos gracias a su gran manejo de la teoría argumental. No solo mapea las categorías como claim, argumentos a favor o en contra, sino que permite visualizar la estructura argumental. También hace uso de esquemas de argumentación que permitan al analista describir patrones de razonamiento empleados en un caso dado. Araucaria proporciona cinco esquemas de argumentación y utiliza el modelo de Toulmin y Perelman que consta de 38 esquemas. Es por ello, que el bagaje argumental lo hace óptimo para fines pedagógicos. Permite al docente introducir esquemas y modelos de estructura argumental y, por ende, apoya el desarrollo de habilidades en otras disciplinas, mejorando la argumentación. Araucaria ha demostrado ser útil por su aplicación exitosa en la enseñanza de la Filosofía, la Teoría de la Argumentación y el Derecho en muchas universidades de América y Europa (Budzynska, K. 2011).

³¹ Se puede observar mayor detalle al respecto de la presentación en: <https://www.youtube.com/watch?v=03pGyhGuaSA&feature=youtu.be>

Araucaria tiene gran difusión en el contexto educativo; su desarrollo está a cargo de la Criss Reed de la Universidad de Dundee y utiliza como modelo argumental inicial, al igual que el anterior,

la estructura de Toulmin, aunque lo puede cambiar por otros esquemas de argumentación como Grennan, Perelman o Walton. Como principio, Araucaria ofrece una diagramación de argumentos utilizando las citas textuales a fin de crear nodos representativos de cada una de las partes del argumento, identificando, de igual manera, interacciones entre los mismos; dichas relaciones pueden ser modificadas de acuerdo con la función por cumplir, sea una refutación o la creación de nuevas premisas. La representación visual es bastante específica (Crear, 2011).

Entre las características básicas puede enunciarse que es compatible con varios sistemas o esquemas de argumentación; además, exporta argumentos en formato AML, o en formato XML.



Figura 6: Grupo de investigación Universidad de Dundee

Antecedentes

Como herramienta de software³², se diseña en XML y funciona en java, permitiendo interactuar en varias plataformas. Su propósito primordial está en la reconstrucción y diagramación de una discusión con un foco argumentativo definido y utilizando una interfaz básica.

Es una herramienta cuya función es la diagramación y el análisis en Java para apoyar su ejecución en varias plataformas. Ayuda a un usuario en la reconstrucción y diagramación de una discusión con un punto y sencilla interfaz intuitiva. Proporciona un conjunto personalizable por el usuario de los sistemas con los que analizar los argumentos. Una vez los argumentos han sido analizados, se pueden guardar en un formato portátil llamado LMA (Lenguaje de Marcado de Argumento) que se basa en:

■ **Funcionamiento:** la interfaz de usuario se compone de una ventana principal (diagramas), un editor de programas y la interfaz de línea Araucaria DB. Ayuda a identificar la estructura de un argumento que proporciona la libertad de los recursos de análisis. El editor de esquema le permite al usuario crear esquemas de argumentación, agruparlos y guardarlos en un archivo de conjunto de esquemas que a su vez se aplica a la figura. El diagrama construido toma la forma de la estructura de un árbol de Araucaria.

■ **Aplicación:** la creación de diagramas contribuye en la enseñanza del pensamiento crítico pues permite hacer un análisis de la información obtenida. Permite la construcción de la representación esquemática de un argumento. Los reclamos y las razones asociados dentro de un argumento dado son identificados y las relaciones entre ellos elaborados como los árboles. Este diagrama sirve de base para la crítica y la reflexión. Es además utilizado en las teorías de la argumentación.

El usuario carga un archivo de texto que contiene un argumento en una caja en la interfaz de la computadora y luego crea un diagrama de argumentos por las líneas de arrastre (que representa a deducir diferencias) de un nodo (proposición) a otro. También es posible insertar una evaluación de una premisa para indicar su fuerza o para marcar una flecha de inferencia con el fin de mostrar la fuerza de su apoyo a una conclusión. En el caso de las refutaciones, es posible comparar la fuerza de los argumentos opuestos y, así mismo, identificar en los diagramas, el tipo de relaciones inferenciales entre las premisas y las conclusiones.

³² El software ofrece descarga gratuita en: <http://www.malavida.com/es/soft/araucaria/#gref>

Reflexiones comparativas

Tabla 4.
Sobre el impacto, usabilidad y las dificultades comparativas entre los dos software.

VARIABLES	DÍGALO	ARAUCARIA
Definición	Software que apoya las sesiones de argumentación en la solución colaborativa de problemas. Surgió como resultado del proyecto colaborativo Dunes, financiado por la Unión Europea. Su trabajo está enmarcado dentro de la orientación del Modelo de Toulmin (1958) para la argumentación.	Herramienta de software para la diagramación y análisis de argumentos. Está diseñado para representar visualmente los argumentos a través de diagramas que se pueden utilizar para el análisis y que se pueden almacenar.
Requerimientos técnicos	Software libre con notificación del uso del grupo Kishurim. Puede usarse en plataformas como Windows, Linux, contar con el programa Java, requerimientos básicos de un equipo Pentium I, y conectividad a internet.	Es un software libre desarrollado bajo licencia pública GNU en la Universidad de Dundee. Escrito en Java para ser ejecutado en varias plataformas incluyendo todas las versiones de Windows, Unix, Linux, Mac. La versión 2 requiere Java 1.4.1 con espacio en el disco duro de 20 a 40 Mb. La instalación en el equipo requiere de 5Mb.

Usabilidad	<p>Requiere tener conexión con servidor Unad a través de una dirección que funciona solo en sedes universitarias, Externamente, se cuenta con el apoyo del servidor de la Universidad Hebrea que permite conexión. Como herramienta, realiza en tiempo real la representación gráfica de discusiones (sesiones de conversación o debate) virtuales las cuales generalmente son sincrónicas y están organizadas por un moderador; se efectúan por escrito y arrojan como producto un mapa argumental.</p>	<p>Un uso interesante de Araucaria, es la construcción de un repositorio en línea de los argumentos de la LMA al que cualquier persona puede tener acceso con fines pedagógicos o de investigación para buscar formas particulares de argumentación, y contribuir con sus propios análisis en el repositorio para que otros puedan usar. Araucaria DB se está ejecutando en una máquina en la Universidad de Dundee, así como con cualquier conexión a internet de distancia larga; puede que tenga que esperar un poco si solicita grandes cantidades de datos.</p>
Didáctica de realimentación	<p>Dígalo propone un conjunto de categorías argumentativas (ontologías), las cuales son editables, pues aparecen en versión inglesa. Entre la información que arroja el software se encuentra: participantes, número de intervenciones y dirección, forma ontológica utilizada en cada mensaje, correspondencia entre la forma y la expresión ubicada. A través de Argonaut, la plataforma de información del moderador es más amplia: grabación completa de la sesión, tablas comparativas del rendimiento por participante, jerarquización de agentes de mayor interacción, etc.</p>	<p>Proporciona un conjunto personalizable por el usuario de los sistemas con los que analizar los argumentos. Una vez los argumentos han sido analizados, se pueden guardar en un formato portátil llamado LMA (Lenguaje de marcado de argumento) que se basa en XML.</p>
Interfaz	<p>Es plana pues cuenta con la presentación de las ontologías y el espacio de construcción del mapa argumental, logrando diferenciar por logos a los participantes. El moderador es el único que tiene la comunicación directa con el grupo o con los individuos a través de alertas.</p>	<p>La interfaz de usuario se compone de una ventana principal (diagramas), un editor de programas y la interfaz de línea Araucaria DB. Ayuda a identificar la estructura de un argumento que proporciona la libertad de los recursos de análisis. El editor de esquema le permite al usuario crear esquemas de argumentación, agruparlos y guardarlos en un archivo de conjunto de esquemas que a su vez se aplica a la figura. El diagrama construido toma la forma de la estructura de un árbol de Araucaria.</p>
Experiencia adquirida	<p>Trabajos investigativos: en Israel, en High School; Chile, Universitarios; Bolivia, Educación básica y Colombia con básica, media y universitarios.</p>	<p>Implementado desde la Facultad de Informática de la Universidad de Dundee Escocia. Utilizado por los magistrados en los tribunales de Ontario para ayudar con un gran volumen de casos relativamente sencillo.</p>

Fuente: esta investigación.

A manera de conclusión

Para el proyecto de investigación se seleccionó el uso del software Dígalo, debido, por un lado, a su agilidad en la forma en que permite el manejo ontológico y, por otro, a la facilidad de manejo por parte de los docentes participantes gracias al modelo argumental de Toulmin. En el marco de este ejercicio, se llevó a cabo una capacitación específica en la Universidad Hebrea de Jerusalén con 25 docentes colombianos para la atención de proyectos específicos que desarrollaron casos con el uso del software.

Es de considerar que en los dos casos, la modalidad diagramática como recurso representativo que excede al significante lingüístico, vehiculiza la transformación de las imágenes mentales en estéticas para mostrar públicamente y comprender todo lo que puede percibirse en el tema de la comprensión y expresión argumental.

Como producto y trabajo específico con el grupo indígena Awá se produjo el libro: Palabra y letra del pueblo awá, que desarrolló el análisis de una hermenéutica indígena utilizando el software Dígalo³³.

³³ El texto puede ser consultado y descargado en: http://www.academia.edu/26000532/PALABRA_Y_LETRA_DEL_PUEBLO_AW%C3%81-Hermen%C3%A9uticas_Ind%C3%ADgenas_mapeadas_por_software_D%C3%ADgalo



Referencias Bibliográficas

Argonaut - Una guía inteligente para apoyar el diálogo en línea Productiva, 1 de diciembre 2005 a agosto 31, 2008. Referencia del proyecto: IST FP6-027728

Budzynska, K. (2011). Araucaria-PL: Software for teaching argumentation theory. In Tools for Teaching Logic (pp. 30-37). Springer Berlin Heidelberg.

Chambliss, M. & Murphy, K., «Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts», Discourse Processes, 34 (1), 2002, p. 91-115.

Chinn, C.; Anderson, R.C. & Waggoner, M., «Patterns of discourse during two kinds of literature discussion», Reading Research Quarterly, 36, 2001, p. 378-411.

Duart, J. M., & Sangrá, A. (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa.

Dunas - dialógico y argumentativo Negociación Software Educativo, 1 de marzo de 2002 y el 31 de agosto de 2004. Referencia del proyecto: IST-2001 a 34.153

Eeds, M. & Wells, D., «Grand Conversations: an exploration of meaning construction in literature study groups», Research in the teaching of English, 23, 1989, p. 4-29

García, P. (2009). El desarrollo de las habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura. (Spanish). Revista Panamericana De Pedagogía: Saberes Y Quehaceres Del Pedagogo, (14), 39-56.

Manovich, L. (2006). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Argentina: Paidós

Pineda, E., Téllez, F. R., & Landazábal, D. P. (2010) Dinámica de Sistemas, argumentación y representación del conocimiento como apoyo en clubes de matemáticas Math Clubs Supported by System Dynamics, Knowledge Representation and Argumentation. La Dinámica de Sistemas para la efectiva toma de decisiones y análisis estratégico de problemas, 92.

Nussbaum., M. (2010). La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En: Martha Nussbaum. Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. (pp. 75 - 111). Buenos Aires: Katz Editores.

Zemelman, H., (2004) Pensar teórico y pensar epistémico. SANCHEZ RAMOS, Irene y SOSA ELÍZAGA, Raquel. América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México, Siglo XXI Editores, p.p 21-33.

Perfil Autores



Beatriz Helena Amador Lesmes

Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia durante los años 2008 a 2016 en donde se desempeñó en los roles de Coordinadora de la Licenciatura en Filosofía e integrante del equipo curricular de la Vicerrectoría Académica y de Investigación. En los últimos años, ha enfocado sus investigaciones hacia el tema del pensamiento crítico, la educación y la producción de conocimiento.

beatriz.amador.l@gmail.com

Paula Andrea Mora Pedreros

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño. Especialista en Pedagogía del Aprendizaje Autónomo y Especialista en Educación Superior de la UNAD. Magíster en Etnoliteratura Universidad de Nariño, Maestrante en Tecnología Educativa en Tecnológico de Monterrey México, Candidata a Doctora en Filosofía. Cuenta con diversas diplomaturas y certificaciones como tutor virtual, director virtual y diseñador de material didáctico, otorgados por la UNAD, OEA, Universidad de Catamarca y OEI. Docente asistente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, líder nacional de la Red Dígaló, líder del grupo Amautas, reconocido en Colciencias, pasante internacional en Israel y Chile. Conferencista nacional e internacional.

paulamorapedreros@gmail.com

Jhon Jairo Cardozo Cardona

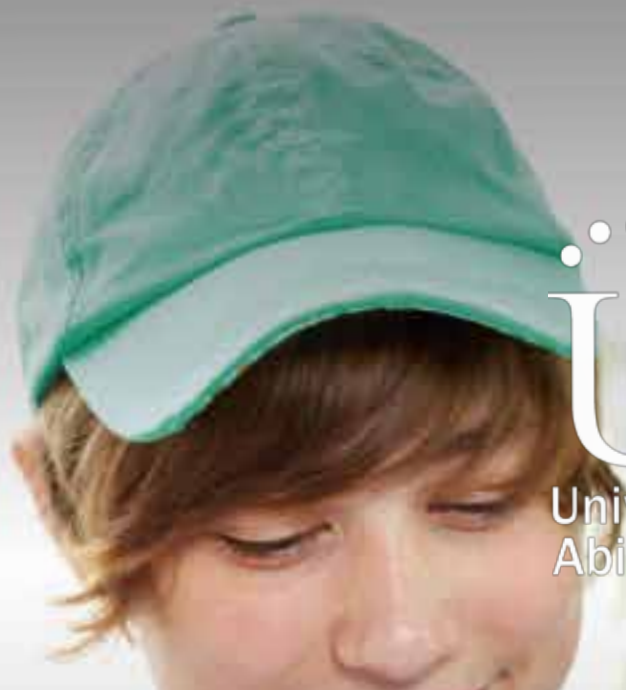
John Jairo Cardozo Cardona es Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás y Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina Ipeca/ México.

jjcc79@gmail.com

Diana Marcela Pinto Parra

Diana Marcela Pinto Parra es Profesional y Licenciada en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente en diferentes programas académicos de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia desde el año 2009. Actualmente se desempeña en las Especializaciones en Educación de la misma universidad.

dianapintop@gmail.com



UNAD

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



CO09/0144



CO09/0143



CO14/6011
Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mutis



CO14/6012
Bogotá D.C.
Sede Nacional
José Celestino Mutis