



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Trabajo de Titulación Examen Complexivo, para la obtención del  
Grado Académico de Magíster en Educación Superior**

**“El pensamiento crítico y la argumentación como  
herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo  
humanístico de las carreras de la Universidad Católica de  
Santiago de Guayaquil”.**

**Miguel Arturo Campos Saltos**

**Guayaquil, Febrero del 2015**

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL ...</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO III: LA ARGUMENTACIÓN.....</b>	<b>21</b>
Clases de argumentos.....	23
Argumento deductivo.....	23
Argumento Inductivo.....	24
Argumento Abductivo.....	25
Argumento Falaz.....	26
El porqué de la lógica.....	27
Argumentos e Inferencia.....	27
Presunción de facticidad y presunción de inferencia como dos rasgos del argumento.....	29
Técnica de la argumentación.....	29
Partes de la argumentación.....	30
El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.....	31
La formación del pensamiento crítico en los estudiantes.....	32
Las habilidades y destrezas mentales que desarrolla el pensamiento crítico....	32
El proceso de argumentación como fundamento para la toma de decisiones....	34
Características del ensayo argumentativo.....	34
Condiciones del ensayo.....	36
La didáctica de la argumentación.....	409
<b>CAPÍTULO IV: EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO COMO NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>433</b>
¿Pueden los estudiantes mejorar su aprendizaje autónomo a través del pensamiento crítico?	43
El trabajo de los docentes en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.	45
El trabajo autónomo y la gestión de tutoría en la planificación del syllabus de la asignatura.....	48
Las actividades de aprendizaje en el marco del rediseño curricular de las carreras de acuerdo con el nuevo Reglamento de Régimen Académico.....	49
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>522</b>

**BIBLIOGRAFÍA..... 577**

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN**

El presente ensayo se genera como efecto de la Disposición Transitoria Quinta del Reglamento de Régimen Académico aprobado el 21 de noviembre de 2013 por el Consejo de Educación Superior (CES), literal e) “Los estudiantes que hayan finalizado sus estudios antes del 21 de noviembre de 2008, deberán aprobar un examen complejo o de grado articulado al perfil de una carrera o programa vigente o no vigente habilitada para registro de títulos. En caso que la carrera o programa ya no sea ofertada por la IES, el estudiante podrá homologar estudios en una carrera o programa vigente, de conformidad con lo establecido en el presente Reglamento, antes de la realización del correspondiente examen de grado. A partir del 21 de mayo de 2015 estos estudiantes deberán acogerse a la disposición general cuarta del presente Reglamento”

La enseñanza del pensamiento crítico apunta al desarrollo de habilidades intelectuales y destrezas mentales rigurosas centradas en el aprendizaje de estructuras argumentativas que se hallan en la base o incluso en el subsuelo de esta asignatura: esto es, buscar pruebas y cuestionar con ellas las “demandas de creencia” con las que nos enfrentamos, descubrir qué tipo de lenguaje utilizan dichas demandas de creencia para determinar qué criterios deben utilizarse para juzgarlas, decidir cuándo es conveniente o necesario pedir pruebas para apoyar una afirmación, determinar qué tipo de pruebas se necesitan y cómo encontrarlas, evaluar si las pruebas presentadas apoyan o no la afirmación original, determinar cuáles son las ideas principales de un texto, entablar discusiones críticas, pensar consistentemente (evitando creencias contradictorias), reconocer errores de razonamientos propios y ajenos, evaluar las posibles consecuencias de acciones hipotéticas y decidir cómo tomar la mejor decisión entre las que están disponibles. Por tanto, el pensamiento crítico involucra: analizar lo que se ha dicho, comprobarlo cuidadosamente, buscar pruebas cuando sea pertinente, procurar evitar errores en el pensamiento, cuestionar las afirmaciones que no tienen sentido y tomar decisiones y planes a la luz de la mejor información disponible.

Este ensayo es producto de un proceso de seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso de aprendizaje y transferencia de las habilidades y destrezas mencionadas a otras asignaturas de los planes de estudio de las carreras de orden humanístico con que cuenta la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil; la metodología aplicada fue cualitativa y de análisis formal quedando ésta en segundo plano por efecto de los hallazgos reales. Se utilizó el método exegético. Se encontró que en las carreras sociales, humanísticas o de profesiones en las que no se profundiza la argumentación, la presencia curricular de la asignatura de Introducción al Pensamiento Crítico no ha repercutido notoriamente en el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Toda enseñanza necesariamente tiene bases epistemológicas y metateóricas fuesen ellas explícitas o se hallen implícitas, fuese que el docente esté consciente que dichos enunciados epistemológicos y metateóricos son el soporte de su enseñanza, o fuese que no haya reparado en ello. Esto no es contingente, se da necesariamente. A estas bases es que apunta este ensayo denominado “El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil”. El perfil de los profesionales graduados en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil se fundamenta en una formación integral, mediante un proceso teórico-práctico que le permita desarrollar sus conocimientos en las respectivas disciplinas de su Carrera. Este proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una formación humanística que oriente la toma de conciencia de la realidad nacional, que responda a la formación de profesionales socialmente responsables.

La experiencia docente demuestra que un gran número de estudiantes que entra a la Universidad tiene serias dificultades para expresar sus pensamientos con una determinada estructura y organización interna, identificar los elementos presentes en las noticias, publicidad, etc. analizando críticamente los mismos y su contexto y percibiendo el papel que juegan como lenguaje e instrumento de comunicación e interpretación de la realidad, adquirir actitudes propias de la actividad académica (como investigación y exploración sistemática de alternativas, búsqueda de soluciones, etc.) en situaciones de la vida diaria o en la

propia resolución de problemas, utilizar esas herramientas para formular y comprobar conjeturas en las situaciones anteriores, elaborar estrategias personales para la resolución de problemas; utilizar la lógica inductiva en la forma y precisión adecuada a cada situación según la complejidad del problema.

Este problema se ve agravado porque los estudiantes no han aprendido a estudiar de manera autónoma, extraer las ideas clave de un texto, realizar un esquema, etc., por otra parte carecen de habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas referentes a la organización y hábitos de trabajo con las disciplinas propias de su Carrera. Frente a la necesidad de contar con estudiantes pensantes se requiere de la aplicación de habilidades intelectuales y destrezas mentales en los diferentes campos de estudio de su malla curricular de una manera viva, dinámica, abierta y cercana a la realidad de este como un poderoso instrumento para representar, interpretar y predecir la realidad. El campo del pensamiento crítico y la argumentación conjugan todas estas aspiraciones permitiendo a los estudiantes descubrir que todo profesional es fundamentalmente un sujeto pensante que vive en un tiempo de preguntas que le permiten acercarse a la toma de decisiones racionales de una manera sistemática, objetiva y a su vez práctica.

Casi todo el mundo está de acuerdo en que uno de los principales fines de la educación, a cualquier nivel, es ayudar a desarrollar habilidades generales de pensamiento, y en particular habilidades de pensamiento crítico. Casi todo el mundo está también de acuerdo en que los estudiantes no adquieren dichas habilidades tanto como pudieran o debieran. La parte difícil es saber qué hacer al respecto. Aparentemente, necesitamos mejorar en general nuestros sistemas de enseñanza y nuestros sistemas educativos. Pero, ¿de qué manera o maneras? ¿Qué cambios promoverían mejor el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico? (Van Gelder, Enseñar a pensar críticamente: Algunas lecciones de la ciencia cognitiva, Capítulo 5).

El programa denominado Maestría en Educación Superior que oferta el Sistema de Posgrado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil está estructurado en tres grandes bloques: Docencia, Investigación y Gestión Universitaria. La presente propuesta cuyo título es “El pensamiento crítico y la

argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en las carreras del campo humanístico de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil” es considerada por el autor del mencionado Trabajo de Titulación como una situación problemática que acontece en esta institución de educación superior y que en el marco del Programa de Maestría referido está vinculado fundamentalmente con el bloque de Docencia Universitaria.

Este marco de referencia inicial atañe a los núcleos conceptuales y metodológicos enfocados en los módulos de Corrientes Contemporáneas de la Didáctica, Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. Así, de forma específica, se vincula totalmente con las innovaciones en los modelos pedagógicos, desafíos que enfrenta la función docente en el siglo XXI, papel de la didáctica en el paradigma del aprendizaje en la educación superior, modelo de docencia y sus espacios de potenciación intelectual. De otra parte, desde las Teorías del Aprendizaje de Lev Vygotsky y la escuela histórico-cultural y de David Ausubel y el aprendizaje significativo.

Partiendo de la definición de Cruz Valverde (1990) de que la Educación Superior: "Es un sistema complejo de producción de bienes y servicios específicos cuyo propósito y razón de ser es el de satisfacer la demanda de bienes y servicios educativos en una región determinada". Cabe Preguntarse ¿La Educación Superior tal y como está planteada en los actuales momentos, satisface las necesidades de la sociedad actual? Los últimos 20 años del siglo XX y los inicios del Siglo XXI se han visto signados por grandes transformaciones y cambios científicos y tecnológicos. Eso cambia fundamentalmente la estructura de la sociedad. Crea una nueva educación. Una educación que debe estar acorde con las nuevas necesidades y demandas sociales. Frente a esta situación, la Educación y en particular la Educación Superior cobran una importancia aún mayor que en el pasado. Su reto debe ser la transformación y el cambio, para ofrecer a sus usuarios no solo la posibilidad de formarlos en un área específica del saber, sino la posibilidad de adquirir las competencias y requerimientos esenciales que les permitan egresar e ingresar al mercado de trabajo con las aptitudes y actitudes

propias de la sociedad postmoderna. (Cruz, A. (1990) El sistema de Planeación y el Diagnóstico de la Educación Superior. Editorial Trillas. México).

Rotger (1993) en su estudio titulado "Necesidades de formación en la empresa y el sistema universitario: el Caso Catalán" plantea como conclusión lo que a continuación se resume: estas necesidades no podrán ser solo satisfechas con un listado de nuevas titulaciones, sino con el desarrollo de "cualidades personales", qué "estilos", qué "destrezas" y qué "manera de hacer", en definitiva qué actitudes y aptitudes han de caracterizar a los universitarios que nuestra sociedad requiere... Cuáles métodos se han de utilizar para transmitir el conocimiento y al mismo tiempo desarrollar estas capacidades. (Rotger, P. (1993) Necesidades de Formación en la Empresa y el Sistema Universitario: el Caso Catalán. Trabajo de Ascenso. Barcelona. UAB Ana Hernández de Dolara [dolara@telcel.net.ve](mailto:dolara@telcel.net.ve) Socióloga Magíster en Educación Abierta y a Distancia Profesora de Pregrado y Maestría). Una aproximación a las cualidades personales requeridas y a las competencias y habilidades que se deben desarrollar se encuentra esbozada en Garibay (1993) y Reich (1993). Ambos autores plantean elementos claves que deben considerarse al momento de repensar un nuevo diseño curricular para la Educación Superior. El nuevo orden económico ha generado una nueva clase profesional que no se caracteriza por su especialización en un área específica de conocimiento, sino por el manejo de habilidades analistas simbólicas. (Garibay L. (1993) Calidad, Eficiencia y Pertinencia de la Educación en una Época de Crisis Económica. Revista Universitas 2000. Volumen 17. Nº 1 y 2. Caracas. Gergen, K. (1992) El Yo Saturado. Barcelona, Paidós. Reich, R. (1993) El Trabajo de las Naciones. Buenos Aires, Vergara).

Por todo lo expuesto, es fácilmente inferible que se requiere de una estrategia universitaria factible, sostenible y sustentable y que consiste en asumir a la ciencia como el norte para formar el profesional que se demanda en los tiempos de hoy. Corresponde, entonces, definirse al interior de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, ¿con qué ciencia nos identificamos para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación en nuestros estudiantes y que a su vez



permita que estas se conviertan en herramientas para su trabajo autónomo? Definitivamente, la respuesta está en la Ciencia Cognitiva, considerada como la “ciencia interdisciplinaria del pensamiento”. Lo que sí se puede afirmar es que el pensamiento crítico y la argumentación en nuestra universidad todavía están en proceso de asunción de parte de su comunidad docente y estudiantil porque aún no se la ha considerado necesaria y relevante, como correspondería.

Al pensamiento crítico hay que atribuirle como su “objeto de estudio” las interrogantes de ¿cómo pensamos? y ¿cómo aprendemos? La premisa, entonces es, el pensamiento crítico y la argumentación son herramientas de la ciencia cognitiva y por tanto, hay que trabajar con los docentes de la universidad para que ayuden a sus estudiantes a desarrollarla. Finalmente, es necesario aceptar que hay que practicar para transferir. En este plano, las habilidades del pensamiento crítico y de la argumentación tienen que ser reconocidas por el claustro universitario como aplicables a variados dominios y contextos. De su parte, los estudiantes -en particular- tienen la impostergable tarea de transferir las habilidades aprendidas en diversas situaciones de las disciplinas propias de su Carrera.

## **CAPÍTULO II**

### **LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

La educación debe dotar al individuo de conocimientos, valores y habilidades que le posibiliten ser socialmente útil en el desarrollo de la cultura y del trabajo y por ello aportar sustantivamente en el desarrollo social del país.

Lamentablemente, habiendo finalizado un milenio y transitado tres lustros de uno nuevo, la educación ecuatoriana sigue adoleciendo los mismos problemas diagnosticados hace una dos décadas en el Primer Congreso Nacional de Experimentación Educativa, realizado en la ciudad de Quito en 1991 y que fueron expuestos en el documento “Modelo Alternativo de Educación para Ecuador” elaborado por la Sección de Experimentación Educativa de la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación del Ministerio de Educación y Cultura, y que textualmente señala en la p.7 lo siguiente: “la educación que se imparte carece de valores humanos, no hay respeto por el cumplimiento del deber, ni por el culto a la verdad, ni por el trabajo honrado, ni por el respeto a los demás”

Así mismo preocupa, más que antes, la concepción que la sociedad ecuatoriana tiene sobre la moral, ya que existe un divorcio entre el progreso en cultura intelectual y el retroceso en cultura moral. Este desfase es evidente al observar actitudes extrañas hacia el trabajo físico o hacia el trabajo intelectual, el rechazo a las buenas costumbres, hacia la familia y hacia las instituciones sociales. En la actualidad, se busca la vida fácil, se hace uso de gestos vulgares, se exigen derechos pero se rehúye el cumplimiento de los deberes, se aplaude los comportamientos grotescos, las intervenciones injustas, el favoritismo y en general, la corrupción.

El sistema educativo en vigencia, se caracteriza por no desarrollar hábitos de pensamiento que se expresan en la omisión de variables y relaciones que intervienen en un problema de cualquier asignatura del currículo, aplicación impulsiva de fórmulas y reglas por la simple memorización de hechos y de conocimientos adquiridos mecánicamente, falencias de lectura y redacción que

impiden la comprensión e interpretación de problemas, etc. Como se ve, estas deficiencias de razonamiento generan otras dificultades que interfieren sobre el desarrollo de las habilidades intelectuales. Esta situación se mantiene agudizada en el Nivel de Bachillerato donde se exige cierta autonomía intelectual de parte del discente para resolver problemas de mayor complejidad, los que exigen, a su vez, mayor capacidad de abstracción.

Por otra parte se establece que esta situación obedece al tipo de formación académica que reciben los estudiantes en la que se enfatiza el aprendizaje memorístico, de conocimientos aislados, carentes de significado y trascendencia, los cuales son susceptibles de olvidarse. La práctica docente dominante en nuestro sistema educativo se sustenta fundamentalmente en la clase magistral, en el dictado, en la imposición dogmática del conocimiento, en un verbalismo intrascendente, es decir en una práctica educativa que se limita a dar información al estudiante, ya sea por el docente, por un estudiante o por un medio audiovisual, en detrimento de los procesos de elaboración de la información. (Modelo Alternativo de Educación, p.10).

De esta forma, el estudiante se convierte en un espectador ante el objeto de estudio, el cual debe ser retenido, memorizado, mecánica y acríticamente y devuelto al docente cuando éste lo solicite. La metodología impositiva y la verticalidad del vínculo docente-estudiante no han hecho posible la interacción de los protagonistas del acto educativo, condición necesaria para la producción de aprendizajes significativos. El docente se preocupa fundamentalmente de desarrollar los contenidos y cumplir con los programas de estudio.

En otro orden de cosas, las investigaciones llevadas a cabo en estos últimos años han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación padece una grave enfermedad y que los procesos evaluadores están afectados de las patologías más diversas. Estas patologías afectan a todas y cada una de sus vertientes dando como resultado una evaluación disfuncional y desequilibrada. La forma, métodos y hábitos de llevar a cabo la evaluación que reflejan esta situación que acabamos de exponer son los siguientes: sólo se evalúa al estudiante, se evalúan solamente los resultados, se evalúan sólo los conocimientos, sólo se evalúan los resultados

directos pretendidos, se evalúa cuantitativamente, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúa estereotipadamente, no se evalúa éticamente, no se hace autoevaluación, no se practica la evaluación continua, etc.

La educación que se requiere ofrecer en la actualidad debe estar adelante; es decir debe proyectarse para vivir el futuro. El mundo de hoy y del mañana se encuadra en un esquema de sociedad abierta y por ello globalizada, dominada por el poder del conocimiento y de las comunicaciones. En este contexto, la tarea educativa se torna más importante y además promotora del desarrollo. Por tanto, la acción educativa se vuelve en sí mismo en una productora de conocimientos. De lo dicho se infiere que es innegable el diseño de un modelo educativo diferente e innovador que promueva el rescate de los valores del ser humano respecto a sí mismo y a su entorno, que fomente prácticas pedagógicas flexibles en las que se impulse como línea fundamental de su accionar el ejercicio de la racionalidad y que se distinga por explicitar las diversas formas que asume el pensamiento científico, tecnológico y artístico.

A partir de estos criterios, surge una nueva interrogante, ¿cómo lograr este tipo de prácticas educativas? La educación debe sostenerse en cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y; finalmente, aprender a ser.

Aprender a conocer; combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer; a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien

espontáneamente a causa del contexto social o nacional, o gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos; desarrollando la comprensión del otro y a percepción de las formas de interdependencia-realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser que se refiere a la contribución que debe hacer la educación al desarrollo global de cada persona. Gracias a la educación, todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, elaborar un juicio propio para decidir por sí mismo que debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

De otra parte, es innegable reconocer que la educación no es estática, sino por el contrario, dinámica; y en la medida que lo es, ofrece una amplia gama de posibilidades de aprendizaje, no sólo dentro del ámbito escolar formal, sino fuera de él. En este sentido, la tradicional concepción de la especialización por sí misma está siendo reemplazada en otros espacios educativos no formales por programas de desarrollo de competencias y adaptabilidad. Por todo ello, el proceso de aprendizaje es permanente y continuo porque la función renovada de la educación permite a la persona alcanzar un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, en la interrelación natural de los cuatro tipos de aprendizaje mencionados en líneas anteriores.

El aprendizaje permanente constituye una exigencia ética que permite a los individuos la posibilidad de la actualización y la mejora constante; que a su vez facilita su ascenso social. Esta formación permanente dota al individuo de la capacidad de forjar su destino y poder enfrentar el cambio en la relación entre mujeres y hombres con el espacio y el tiempo. La educación es el resultado de una interacción crítica y constructiva entre la repetición de gestos y prácticas sociales, pero también es un proceso de apropiación singular y de creación personal. Resulta ser, entonces, que combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias; por tanto,

requiere de esfuerzo pero también provoca alegría. La educación es, además, una experiencia singular -por tanto, personal- y es también, acaso, la más compleja de las relaciones sociales ya que involucra los ámbitos cultural, laboral y cívico.

La educación es el centro mismo del desarrollo de la sociedad y de sus instituciones nucleares. La familia es el primer espacio educativo, es la que define los nexos entre lo afectivo y lo cognitivo; por tanto, asegura la transmisión de los valores y normas sociales. Si ello es legítima realidad, entonces también lo es, la necesidad del diálogo auténtico entre los padres y los docentes, ya que sólo un trabajo conjunto entre ellos, logra un desarrollo armonioso de los estudiantes. En consecuencia, es imprescindible que la educación escolar y la educación familiar se complementen.

La comunidad a la que pertenece un individuo también es un espacio educativo ya que permite desarrollar la voluntad de convivir y el trabajo en grupo mediante el desarrollo de proyectos comunes. Por tanto, “la vida asociativa, la pertenencia a una comunidad religiosa, la actividad política contribuyen a esta forma de educación” (La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana UNESCO. p. 119). El aprendizaje en la comunidad es un poderoso aliado de la educación formal porque se desarrollan hábitos de cooperación, de solidaridad y de civismo.

Otro espacio educativo no formal lo constituye, el mundo laboral puesto que en él se adquieren un conjunto de conocimientos técnicos. De ahí que, hay que reconocer el valor formador del trabajo y convenir acuerdos de cooperación entre las empresas y el sistema educativo para que mediante la formación en alternancia, los jóvenes puedan completar su formación básica, conciliando el saber teórico con el práctico. Lo afirmado hasta aquí, por tanto, lleva a afirmar que las universidades ya no constituyen el único escenario de aprendizaje profesional y esto conduce a replantear las misiones de la enseñanza superior.

Las funciones tradicionales de la universidad son: investigación, innovación, enseñanza y formación, educación permanente. Hay una nueva

función, propia de nuestro siglo, la cooperación internacional. Si se tiene en cuenta la importancia cada vez más creciente del saber científico y tecnológico en la sociedad, en la industria y los intercambios económicos y en la aplicación de la investigación a los problemas del desarrollo humano, es necesario que las universidades desarrollen un alto estándar de investigación en sus ámbitos de competencia.

“De lo anterior se desprende que todos los seres humanos deberían poder contar más o menos directamente con la enseñanza superior para acceder al patrimonio de conocimientos común, y a los beneficios que reportan las investigaciones más recientes, lo cual supone que la universidad establezca con la sociedad una especie de contrato moral a cambio de los recursos que ésta le proporciona. La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana UNESCO. p. 151).

La cooperación entre científicos de un mismo quehacer científico o tecnológico es un eficaz recurso para mundializar la investigación, la tecnología, las concepciones, las actitudes y las actividades; pues es menester una mejor comprensión de los problemas de cada nación para resolver los del mundo, en su conjunto. También es menester establecer programas universitarios de intercambio de estudiantes y profesores, nacionales e internacionales; ayudar a implantar sistemas de comunicación, transmitir los resultados de las investigaciones realizadas por cada universidad o entre universidades, formar redes interuniversitarias y promover el desarrollo de sedes regionales de excelencia.

Cualquiera que sea el nivel educativo en el que estemos interesados, nuestra mayor preocupación debe centrarse en disminuir los índices de fracaso escolar: deserción y repitencia. Para acometer este fin es necesario detectar al interior del sistema a los estudiantes con desventajas de cualquier índole para implementar programas alternativos con criterio de discriminación positiva. Se requiere, también, la puesta en práctica de métodos pedagógicos diferenciales; por ejemplo, currículo más flexible para estudiantes con menor nivel de adaptabilidad

escolar, ritmos de enseñanza individuales en aulas con pocos estudiantes, inserción prematura de la universidad en la empresa, etc. “Se puede decir, generalizando, que el desarrollo de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida es un instrumento excepcional de adquisición de cualificaciones nuevas, adaptadas a la evolución de cada sociedad. La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana UNESCO. p. 157).

Finalmente, la contribución de los docentes es base fundamental en el desarrollo educativo de niños y jóvenes. La educación, por tanto, tiene la obligación de contribuir al desarrollo, ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social. Por ello, el papel que desempeñan los docentes en el proceso educativo es de vital importancia ya sea en la formación de actitudes -positivas o negativas-; en el despertar de la curiosidad, en el desarrollo de la autonomía, en el fomento del rigor intelectual y en crear las condiciones para el éxito tanto en la enseñanza formal cuanto en la educación continua.

Esto, abona de forma sustancial, el criterio mayoritario en el sentido de que para mejorar la calidad de la educación se debe comenzar por mejorar la situación social, profesional y salarial de los docentes. Esto implica, dotarlo de los conocimientos y las competencias necesarias, del desarrollo de sus cualidades personales y de sus posibilidades profesionales así como de la motivación que requieren.

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil frente a los desafíos actuales de la Educación Superior en el siglo XXI tiene la urgente obligación de replantearse una propuesta pedagógica y de diseño curricular acorde con lo mencionado en líneas anteriores. Esto conduce a que tanto la propuesta como el diseño pongan en blanco y negro, los criterios pedagógicos que sustenten el rediseño de las Carreras con las que cuenta, en la actualidad como en aquellas que pudieran en el tiempo crearse de acuerdo con la nueva matriz productiva impulsada por el Gobierno Nacional.



Los criterios pedagógicos no son otra cosa que las líneas directrices del modelo pedagógico con el cual se compromete en la formación de los nuevos profesionales que demanda la sociedad, el Estado y por ende la globalización del conocimiento; siendo este último el mayor capital con el que cualquier país en proceso de desarrollo irá por el sendero del bienestar de sus ciudadanos mediante la eliminación de la pobreza y la disminución de los índices de extrema pobreza. Estos criterios tienen por objetivo, entonces, definir el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, valores, capacidades, competencias, etc. que le van a permitir al nuevo profesional formado en sus aulas para que cumpla con uno de los principales postulados de su misión: la responsabilidad social.

Favorecer el ejercicio de la comprensión, el razonamiento y la autonomía; promover aprendizajes significativos y desarrollar aprendizajes sustentados en criterios psicopedagógicos; se constituyen en ineludibles criterios de carácter pedagógico que le permitirán a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a asumir el desafío de insertarse en la tan reiterada sociedad del conocimiento. Por tanto, si asumimos el primer criterio pedagógico, podremos afirmar de forma categórica que se acabó la enseñanza tradicionalista de la transmisión de la información desde el docente hacia el estudiante y en consecuencia la evaluación de los aprendizajes a partir de exámenes de devolución del saber aprendido sin ninguna significatividad para el estudiante, posterior profesional lleno de conocimientos –probablemente- pero carente de habilidades y destrezas fundamentales para su idóneo ejercicio.

No es posible aceptar de manera alguna que la educación de hoy o la formación de profesionales en las instituciones de educación superior no se fije como resultados de aprendizaje en el perfil de salida de cada una de las Carreras que los profesionales graduados en ella posean procesos de razonamiento que les permita, en consecuencia, tomar decisiones correctas frente a la obligada atención y solución de los problemas que su disciplina les demanda. Pero, no solo es un problema atinente a resultados de aprendizaje en el orden cognoscitivo sino que también deben propender a la asunción de un conjunto de valores éticos, núcleo de creencias de orden moral puestos en la práctica como estudiante, profesional y obviamente como ciudadano comprometido con su país.

Entonces, no resulta difícil colegir que con esta mochila de conocimientos, habilidades, destrezas y valores; vamos a formar un ciudadano con responsabilidad social que asume sus compromisos de diversa índole a partir de un actuar autónomo y moral. Parece fácil afirmarlo si consideramos lo dicho hasta aquí, pero no es así, se hace necesario convenir un entretejido con los otros criterios pedagógicos mencionados en líneas anteriores. Por ello, tornarse autónomo intelectualmente y convertirse en un individuo moral requiere mucho más que solamente desarrollar habilidades de pensamiento y técnicas o procesos de desempeño, también se requiere que lo que se aprende, en el momento en que se lo aprende, tenga significatividad en el aquí, en el ahora y para el resto de la vida. Caso contrario, la formación del nuevo profesional de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil será incompleta y no idónea.

Estamos refiriéndonos a la promoción de aprendizajes significativos en la formación de los estudiantes cualquiera que fuere el nivel en el que se encuentre en su escala educativa. En la actualidad, el Ministerio de Educación de Ecuador, en lo que refiere al modelo pedagógico y curricular en sus distintos niveles educativos; sean estos: Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato; lo reconoce como Pedagogía Crítica en el marco de la Teoría de Aprendizaje Constructivista, en la que destacan teóricos como Piaget, Ausubel y Vigotsky. De una forma u otra los tres manifiestan la necesidad de procurar el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida. De ahí, que no podemos dejar de mencionar a David Kolb, quien organiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de su modelo denominado Ciclo del Aprendizaje, en el que hace referencia a sus tres fases y cuatro etapas, a través de las cuales asegura el logro de este tipo de aprendizajes mediante el protagonismo del estudiante, centro del aprendizaje.

El ciclo del aprendizaje comprende las fases afectiva, cognoscitiva y praxítica. Dentro de estas fases se contemplan cuatro etapas: experiencia previa, reflexión, conceptualización y aplicación. ¿Por qué es importante esta clarificación de los aprendizajes significativos y el ciclo del aprendizaje? Pues, justamente, para que los estudiantes puedan alcanzar este tipo de aprendizajes se hace necesario, al abrir un nuevo tema o constructo categorial, partir de sus

experiencias previas, es decir, el docente debe estar muy claro de qué manera un conocimiento se relaciona con otro, para teniéndolo claro pueda provocar en los estudiantes un desequilibrio de orden cognitivo que lo ponga en situación desestabilizadora de lo que él creía hasta ese momento era un aprendizaje holísticamente alcanzado y del cual ya era posesionario. En otras palabras, considerar las experiencias previas y los conocimientos anteriores relacionados con el nuevo conocimiento a impartirse buscarán entre sí un nuevo momento de estabilización cognitiva que le va a permitir seguir integrándolos y con ello ir conformando redes de conocimientos que luego las integrará con otras pero de otras ciencias o campos de conocimiento.

El sujeto aprende según su desarrollo evolutivo, por ello, no se puede enseñar de manera desorganizada, que no considera las habilidades, destrezas y actitudes propias de su edad y de su real posibilidad de aprendizaje, siempre en el marco de la regularidad intelectual. A partir de ello, podemos afirmar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje están sujetos a criterios psicopedagógicos que válidamente definidos por los pedagogos antes mencionados permitan el cultivo y la potencialización de las posibilidades de aprendizaje de cada individuo según el estadio intelectual-mental en que el aprendiz se encuentre.

El desarrollo de procesos de pensamiento o si los queremos llamar intelectuales están en estrecha relación con las posibilidades de los docentes de organizar su trabajo pedagógico. Por ende, se hace imprescindible que dichos procesos sean sistematizados, ordenados, organizados y secuenciados; de tal forma que los estudiantes puedan aprender de similar forma. Es a partir de aquí, que podemos ir hilando la razón de ser de este ensayo denominado “El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en las carreras del campo humanístico de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil” porque tanto el pensamiento crítico como la argumentación se convierten en las herramientas que más temprano que tarde van a permitir al estudiante enfrentar la realidad y someterla a su comprensión.

Nadie puede dudar que los saberes sean construcciones científico-formales que originalmente han partido de creencias, obviamente racionales, es decir que se

han probado como verdaderas porque existe suficiente evidencia para ello. El problema del aprendizaje de los conceptos se da por la falta de integración que los docentes no procuran en su proceso pedagógico. De ahí que, el estudiante pueda llegar a tener un conocimiento y una comprensión global y correcta del mundo que lo rodea obedece a la imprecisión con que en algunos casos se los enseña, el desajuste no atendido por el docente en los procesos de subordinación de un concepto respecto de otro; y todo ello tiene que ver con la forma en que se enseña y la negativa de cierto sector de docencia de llevar a los estudiantes por el camino del razonamiento y la argumentación.

Si reconocemos que los planteamientos de las teorías de aprendizaje constructivistas buscan transformar los roles de docentes y estudiantes, entonces, es necesario que ambos actores acuerden que el proceso pedagógico es un proceso de mediación entre lo que la ciencia proporciona como conocimientos y saberes probados a través de la reflexión, como ya se mencionó en el Ciclo del Aprendizaje de Kolb. Queda claro, entonces, que la reflexión es una operación mental que se debe desarrollar en el aula para la co-construcción del conocimiento. El pensamiento crítico se convierte, a partir de lo dicho, en una herramienta que ofrecida al docente y al estudiante les permite reconocer que su función básica es informativa y que por ende solo puede trabajar con oraciones declarativas, también denominadas proposiciones, ya que son las únicas que pueden ser evaluadas como verdaderas o como falsas, pero no como ambas a la vez. El trabajo intelectual de estos actores del hecho educativo comprenderá entonces que los conceptos que han sido asimilados se conviertan en proposiciones que serán sometidas a la luz del rigor científico.

De ahí que resulta necesario reconocer que para lograr el conocimiento requerimos de un instrumento con contenido lingüístico denominado proposición y cuya característica y diferencia fundamental con otro tipo de oraciones, aseveraciones o enunciados es la generalidad de este. Por tanto, si entendemos esta conversión de concepto en proposición, podemos afirmar que estamos en el proceso del desarrollo del pensamiento formal. Nuevamente el pensamiento crítico y las habilidades de argumentación juegan un papel importante en el

proceso de aproximación y conocimiento de la realidad ya que en definitiva de lo que estamos hablando es que para construir un discurso sobre ella tendremos que formar cadenas de proposiciones que en su conjunto constituyen un argumento ya sea de carácter deductivo o inductivo.

El denominado pensamiento formal, alcanzado por el estudiante le permitirá a este plantearse inferencias, que en principio son supuestos que sometidos a los criterios de validez y solidez en el plano deductivo y que en el campo de la matemática es más conocido como hipotético-deductivo. En todo caso, queda claro que el pensamiento formal procura la explicación de un hecho o suceso particular a una generalización porque en este se cumplen las características, propiedades o cualidades que el concepto le da. Cabe, entonces, afirmar que un argumento resulta ser un encadenamiento de proposiciones que permiten construir razonamientos.

Sostener una tesis que viene apoyada por un conjunto de oraciones en calidad de premisas y que probadas estas últimas pueden encontrarse conclusiones parciales permite construir cadenas argumentativas, más conocidas como sorites, es alcanzar el denominado pensamiento categorial, el que podría considerarse como el culmen de esta secuencia de pensamiento. Lograda este pensamiento podemos afirmar que el estudiante ha logrado el pensamiento relativo que le permite a éste tener diversas posturas sobre una misma idea relacionada con el entendimiento de la realidad lo que lo conducirá a desarrollar el valor de la tolerancia, tan necesario en los actuales momentos.

Por todo lo expuesto, podemos inferir que el conjunto de operaciones de pensamiento destacadas deben ser secuenciales, por tanto comprendidas como un todo orgánico que en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje sean trabajados por los docentes de las diversas asignaturas del programa curricular de la Carrera a través de su adecuada planificación en el syllabus estandarizado, por tanto del diseño pedagógico y curricular de las asignaturas, ciclos, niveles y en general de toda la malla curricular se delimite como se van desarrollando los mismos y que al final de cada nivel de organización curricular dé cuenta de sus logros por parte de estudiantes y docentes.

Estamos, entonces, frente a la necesidad de desarrollar aprendizajes de carácter significativo, que va a permitir el desarrollo, en el estudiante, de un paquete de aprendizajes holísticos y que en general está formado por la suma de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes. En el marco de la planificación del currículo de cualquier asignatura se debe tener presente que el carácter del proceso de enseñanza aprendizaje es instructivo pero también formativo, por tanto, el desarrollo de estos aprendizajes significativos le permiten al docente tener ideas claras sobre los objetivos que persigue con la enseñanza de su materia, la coherencia y consistencia de los contenidos que va a enseñar, las metodologías que le sirven para el logro de los aprendizajes y la claridad de los fines que se persigue en los procesos evaluativos de la asignatura que como ya se mencionó anteriormente no solo refieren a los contenidos sino también a las habilidades, destrezas y actitudes que se favorecen en su logro a través del pensamiento crítico y la argumentación, motivos de este ensayo.

De ahí que, tenemos que aceptar que el rol del docente actual en las instituciones de educación superior ha cambiado y sí no ha cambiado en las aulas de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, es este el momento adecuado. El docente se convierte en un agente mediador y facilitador del proceso de aprendizaje de los conocimientos que las ciencias y las artes han construido como legado para la humanidad. ¿Pero qué quiere decir agente mediador/facilitador de aprendizajes? Es convertir el aula en un taller, en un laboratorio, en una comunidad de investigación; para que el estudiante sea potenciado en los procesos de discernimiento y discriminación del bagaje que la ciencia y la cultura han construido y en el aprendizaje de los procesos de pensamiento, entre ellos, el pensamiento crítico, necesario para desarrollar habilidades argumentativas que le permite solucionar problemas y tomar decisiones.

Finalmente, abordamos en este proceso de diseño pedagógico y curricular el problema más grave que adolece la universidad ecuatoriana, la evaluación del proceso de aprendizaje, mejor aún, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe al interior de las instituciones de educación superior que los tipos de evaluación

que se aplican en los niveles educativos previos: diagnóstica, formativa y sumativa no sirven para los logros en este nuevo nivel. Esto es un error de fondo, la universidad forma profesionales que con solo los conocimientos adquiridos no son competentes para ejercer su labor. ¿Por qué ocurre esto? Porque la única evaluación que se aplica y que supuestamente ofrece evidencias de los aprendizajes logrados se demuestran a través de las evaluaciones sumativas: exámenes, lecciones escritas u orales, pruebas, etc. El carácter de la evaluación, cualquier que sea el nivel educativo del que estemos hablando tiene que ser fundamentalmente procesual, es decir, formativa. ¿Y por qué decimos esto? Lo que interesa es evaluar el proceso de potencialización cualitativa del estudiante y para ello de hace necesario el diagnóstico de los aprendizajes previos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) y la evaluación de estos progresos a partir de diversas formas evaluativas que no solo tienen que merecer una calificación fría sino una interpretación de cómo se va produciendo el aprendizaje en el grupo escolar y si éste no es que se desea, entonces, se hace necesario adecuar la programación para ofrecer refuerzos académicos que permitan superar las dificultades detectadas. No estamos diciendo que la evaluación sumativa quede desplazada, a lo que nos estamos refiriendo es que para llegar a ella hay que tener evidencias de que el estudiante tiene lo que necesita para enfrentar con solvencia lo que será objeto de medición.

## CAPÍTULO III

### LA ARGUMENTACIÓN

Los argumentos son proposiciones que tiene como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la conclusión. Con frecuencia podría confundirse el término de argumentación con el de opinión, al no tener en cuenta que la principal distinción entre argumentación y opinión proviene de la carga de la prueba, del interés y la necesidad de quien formula la afirmación. Cuando se argumenta se pretende convencer y demostrar. La argumentación es una variedad discursiva con la cual se pretende defender una opinión y persuadir de ella a un receptor mediante pruebas y razonamientos, que están en relación con diferentes: la lógica (leyes del razonamiento humano), la dialéctica (procedimientos que se ponen en juego para probar o refutar algo) y la retórica (uso de recursos lingüísticos con el fin de persuadir movilizandando resortes no racionales, como son los afectos, las emociones, las sugerencias...).

Para una buena argumentación es necesario seguir algunas pautas como:

1. **La regla del paso previo:** Antes de comenzar a argumentar se debe tener claramente identificada cuál es la tesis o idea que se quiere exponer, de tal manera que sea clara y pertinente, además es importante que para argumentar hay que tener cierto conocimiento basado en hechos o documentos o lecturas que puedan ayudar a la veracidad del argumento.
2. **La regla de la falacia:** consiste en que después de establecer correctamente la tesis se tenga claro la validez de las razones, pues algunas de ellas tienen la apariencia de verdad, pero pueden estar violentando los criterios de aceptabilidad, relevancia y suficiencia o criterios ARS cometiendo un grave error en su argumentación, pues se le resta confiabilidad.
3. **La regla de la completud:** cuando se argumenta es natural que hayan personas en desacuerdo, por eso es vital que se contra-argumente como para poder defender la tesis ante cualquier circunstancia, sobre todo cuando se está en un mundo que cada vez se vuelve más competitivo; por lo tanto, se debe asegurar la credibilidad y la



confianza en las razones que se esgrimen como evidencia de una conclusión.

4. **La regla del lenguaje:** en esta regla todas las proposiciones deben estar escritas en un lenguaje claro, consistente y preciso. Para ello hay que evitar un lenguaje ambiguo y/o vago. No es adecuado hacer que un argumento parezca bueno caricaturizando a su oponente o la idea que está rebatiendo. Con ello se evita la falacia, mediante la cual se ataca a la persona de la autoridad y no su argumento. Se viola esta regla cuando se utilizan argumentos cargados emocionalmente, cuando se ataca a la persona que formula el juicio y no a su argumento o cuando se utiliza lenguaje impreciso.
5. **La regla de la coherencia:** demanda el uso de un único significado para cada uno de los términos referenciados en un ensayo. Con ello se evitaría la falacia de la “ambigüedad”. Con esta regla se busca que el texto guarde coherencia y que siempre que se utilice un término sea preciso el significado que se quiere formular. De allí que, cuando se utilicen términos que tienen diversas acepciones o que sean utilizados de una manera diferente a su acepción más frecuente, sea necesario el precisar en qué sentido se está utilizando el término.
6. **Regla de la comprobación:** fue prevista para que el propio escritor de un artículo o ensayo realice su comprobación y determine si el argumento previsto es un argumento o no. Las reglas para los argumentos diría que: formulada la conclusión y enlistadas las razones o premisas se debe verificar si la proposición prevista es efectivamente un argumento.
7. **Reglas de las fuentes:** al tener en cuenta el contenido, como fue formulado anteriormente, las afirmaciones presentan niveles y grados de veracidad. De allí que deben existir reglas cuyo propósito sea asegurar, hasta donde sea posible, mayores niveles de certeza. La regla de las fuentes es una de ellas, y parte de un principio muy simple: siempre son preferibles argumentos provenientes de fuentes mejor informadas e imparciales. Por ello, siempre es necesario citar las fuentes utilizadas y preguntarse si están informadas dichas fuentes, si son imparciales y si son comprobables sus afirmaciones.

- 8. Regla de Causalidad:** que dos hechos se presenten simultáneamente no significa necesariamente que uno de los dos sea causado por el otro, ya que puede corresponder a una simultaneidad sin dirección determinada, a una simultaneidad casual o una simultaneidad en la que tanto A como B son originados por otro factor. Otra manera de violar esta regla de la argumentación es confundiendo correlación con causalidad. La diferencia entre estos dos conceptos está en que en la correlación, dos hechos se presentan simultáneamente, pero sin poder determinarse si uno origina al otro, si es al revés o si los dos están siendo originados por un factor externo. Es decir, en la correlación no podemos establecer la direccionalidad, mientras que en la causalidad si la podemos establecer.

## Clases de argumentos

### Argumento Deductivo

Los argumentos deductivos correctamente formulados, son aquellos en los cuales la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones. Los argumentos deductivos ofrecen certeza, pero sólo si sus premisas son también ciertas. Para discrepar con la conclusión se tiene que discrepar, al menos, con una de las premisas. Cuando es posible encontrar premisas fuertes, los argumentos deductivos son muy útiles. Es un tipo de argumento en que la ley prescribe la coexistencia absoluta de las premisas y de la conclusión garantizando que esta última esté representada en las premisas.

Ejemplo:

Premisa mayor ( PM)	Todos los porotos de esta bolsa son blancos.
Premisa menor (pm)	Estos porotos provienen de esta bolsa.
Conclusión( C)	Entonces estos porotos son blancos.

La conclusión es evidente. La expresión refleja absoluta certeza. Este caso es un argumento deductivo necesario. En este tipo de argumentos, existe una relación muy particular entre premisas y conclusión. Un argumento es lógicamente correcto o deductivo cuando las premisas implican la conclusión. La relación de implicación entre premisas y conclusión es una relación formal que depende de la estructura argumental: si a partir de premisas verdaderas su conclusión es necesariamente verdadera, debido a la estructura argumental. En otras palabras, es imposible que si las premisas son verdaderas, la conclusión sea falsa, por razones formales. Los argumentos deductivos tienen la propiedad de “transmisión o preservación de la verdad”. Es así que los argumentos deductivos o lógicamente correctos tienen la propiedad de “transmisión de la verdad”. Es decir, garantizan la preservación de la verdad de las premisas.

### **Argumento Inductivo**

Un argumento inductivo es aquel en el que se pretende (por parte de alguien) que la conclusión se siga probablemente de las premisas. Los argumentos inductivos pueden contener información en la conclusión que no está contenida en las premisas. A diferencia de los argumentos deductivos, acá no hay preservación de la verdad, es decir, aunque todas las premisas sean verdaderas y respalden a la conclusión, ésta puede ser falsa. El ampliar la información de las premisas puede involucrar riesgos: existe la posibilidad de que la conclusión sea falsa. En un argumento inductivo las premisas apoyan la conclusión con mayor o menor fuerza. Todo argumento inductivo es (más o menos) fuerte o (más o menos) débil. En los argumentos deductivos no hay grados intermedios de evaluación: o es correcto o no lo es. En los argumentos inductivos sí se admiten grados, cuya medida cuantitativa es la mayor o menor probabilidad de que la conclusión se siga de las premisas.

Ejemplo:

Premisa mayor ( PM)	Estos porotos provienen de esta bolsa
Premisa menor (pm)	Estos porotos son blancos
Conclusión( C)	Entonces todos los porotos son blancos.

Es un tipo de argumento en el que la ley prescribe la coexistencia probable de las premisas y de la conclusión garantizando que esta última esté plausiblemente representada en las premisas. Las premisas garantizan que una parte de la bolsa está representada por un símbolo dicente bajo la relación de color de sus constituyentes lo que queda explícitamente afirmado en la conclusión, que enuncia lo mismo para todo. En este sentido se dice que la conclusión está representada en las premisas. La plausibilidad consiste en admitir que todo puñado que pudiera sacarse de esa bolsa hasta agotar los porotos, sólo contendría porotos blancos.

El argumento por inducción es, en consecuencia, una predicción general según la cual un símbolo dicente continuará representando un hecho, si las circunstancias de su producción son idénticas (lo que en materia científica se enuncia mediante la expresión: "mientras lo restante se mantenga igual"). Queda claro que la puesta en marcha de este tipo de argumento no da ninguna seguridad en cuanto a lo que se producirá realmente en el futuro, y que la persona o la comunidad que lo utiliza sólo lo conserva mientras permanezcan inalterables las variables que rodean el hecho.

### **Argumento Abductivo**

Es un tipo de argumento en el que la ley prescribe la coexistencia posible de las premisas y de la conclusión garantizando que esta última esté potencialmente representada en las premisas.

Ejemplo:

Premisa mayor ( PM)	Todos los porotos de esta bolsa son blancos
Premisa menor (pm)	Estos porotos son blancos
Conclusión( C)	Entonces estos porotos provienen de esta bolsa.

Vemos, en este ejemplo, que las premisas no garantizan nada, aunque la conclusión se afirme. A primera vista no hay ninguna razón lógica que sostenga ese argumento (no está fundada en la razón); otras conclusiones son posibles. Sin embargo, el mismo se fundamenta en el hecho de que esas otras conclusiones estarían, podría decirse, aún menos fundamentadas ya que su posibilidad no estaría fehacientemente asegurada en las premisas. Si hubiese, por ejemplo, otras bolsas acerca de cuya composición no se sabe nada, es decir que los porotos provienen de una de esas bolsas estaría aún menos fundamentado.

El argumento abductivo consiste en prescribir la hipótesis más razonable teniendo en cuenta aquello que se sabe gracias a las premisas y la necesidad de enunciar una conclusión en circunstancias problemáticas. El argumento abductivo evidentemente es débil, pero puede ser perfectamente válido. El argumento abductivo pertenece al orden de la invención, de la creación autocontrolada de conocimientos nuevos. Por él se efectúan todos los progresos y se lo encuentra en el origen de todo saber nuevo. Claro está que puede validarse por inducción (verificaciones experimentales por ejemplo) o a través de sus consecuencias necesarias obtenidas por deducción.

### **Argument Falaz**

Son todos aquellos argumentos introducidos en el discurso que buscan engañar o inducir a un error al auditorio o parte contraria". Una falacia o sofisma es, según la definición de Irving Copi, un razonamiento lógicamente incorrecto, aunque psicológicamente pueda ser persuasivo Copi I., and Cohen. C. (1999). Las falacias se usan frecuentemente en artículos de opinión, en los medios de comunicación, en la religión y en política. Cuando un político le dice a otro «No tienes la autoridad moral para decir X», puede estar queriendo decir dos cosas:

- Usar un ejemplo de la falacia del ataque personal o falacia ad hominem, esto es, afirmar que X es falsa atacando a la persona que la afirmó, en lugar de preocuparse de la veracidad de X.
- No ocuparse de la validez de X, sino hacer un crítica moral al interlocutor (y de hecho es posible que el político esté de acuerdo con la afirmación). En este último caso, la falacia consiste en evadir el tema, dando sólo una opinión personal, no relevante, sobre la moralidad del otro.

Es difícil, pero no imposible, distinguir los buenos argumentos de los malos.

Ejemplo: «Thomas Jefferson decía que la esclavitud estaba mal. Sin embargo, él mismo tenía esclavos. Por lo tanto se deduce que su afirmación es errónea y la esclavitud debe estar bien». En este caso se aplica un to quoque. Se descalifica lo que dice Thomas Jefferson argumentando que él no practica lo que asevera.

Ejemplo: «Si la teoría de la evolución fuera cierta, entonces tu abuelo era un gorila».

En este caso también se está aplicando un ad hominen reduciendo al absurdo o a la gracia lo que se afirma en cuanto a la tesis de la evolución. Los razonamientos falaces no son "falaces" por arribar a una conclusión falsa, sino por un error en su procedimiento. Podría decirse que una falacia es un razonamiento en que la conclusión no se deriva estrictamente de las premisas, aunque parece hacerlo.

## **El porqué de la lógica**

### **Argumentos e inferencia**

La principal tarea de la lógica es la de averiguar cómo la verdad de una determinada proposición está conectada con la verdad de otra. En lógica, habitualmente, se trabaja con grupos de proposiciones relacionadas. Recordemos que un argumento es un conjunto de dos o más proposiciones relacionadas unas con las otras de tal manera que las proposiciones llamadas 'premisas' se supone que dan soporte a la proposición denominada 'conclusión'. La transición o movimiento desde las premisas hasta la conclusión, es decir, la conexión lógica

entre las premisas y la conclusión, es la inferencia sobre la que descansa el argumento.

- Si saltamos de una sola premisa (sin ninguna implícita) a una conclusión, se habla de inferencia inmediata. Ej: "Todos los presentes son alumnos de Primer Año de Bachillerato" Luego "vosotros dos que estáis aquí sois de Primer Año de Bachillerato"
- Si saltamos de una proposición (una premisa) a otra (conclusión) apoyándonos en otra u otras proposiciones (otra /s premisa /s), entonces hablamos de inferencia mediata. Ej: Reírse supone inteligencia (Premisa). Los humanos se ríen (Premisa). Luego los humanos son inteligentes (Conclusión).

Es importante aprender a distinguir a los argumentos de meros grupos de proposiciones, que no cumplen con los requisitos necesarios para hablar de argumentos. Recuerda que los argumentos consisten en grupos de proposiciones en los que hay algunos que actúan como premisas que, en virtud de la inferencia lógica, justifican otra proposición que llamamos conclusión. Por el momento aprenderemos a identificar argumentos, sin pronunciarnos sobre si se trata de buenos o malos argumentos (válidos o inválidos); esta cuestión la trataremos un poco más adelante.

Para decidir si estamos ante un argumento o no, simplemente apelaremos al sentido común y a un sencillo análisis del texto sobre el que hayamos de decidir, centrándonos en los siguientes aspectos:

1. El texto, ¿tiene una conclusión? Si es así, ¿cuál es?
2. El texto ¿ofrece razones que apoyen la conclusión?, es decir, ¿hay premisas? Si es así ¿cuáles son?
3. El texto, ¿presume que hay una relación inferencial entre premisas y conclusiones?

## **Presunción de facticidad y presunción de inferencia como dos rasgos del argumento.**

Quien presenta un argumento está formulando (explícita o implícitamente) dos presunciones acerca de dicho argumento.

- Una es la presunción de facticidad, es decir, da por sentado (asume) que las premisas que se proporcionan son, de hecho, verdaderas.
- La segunda presunción es la presunción de inferencia, que asume que las premisas están conectadas con la conclusión de tal forma que la fundamentan, que le dan apoyo. De hecho esta relación inferencial entre premisas y conclusión es el núcleo de la lógica.

Siempre que tratamos de convencer a alguien de algo argumentando ponemos en juego estas dos presunciones:

1. la de facticidad para reclamar la relevancia real del asunto tratado en las premisas,
2. y la de inferencia para mostrar la conexión entre las premisas y la conclusión. Por tanto, para decidir si estamos ante un argumento o no, debemos identificar se están presentes de manera adecuada tanto la presunción de facticidad como la de inferencia.

## **Técnica de la argumentación**

Estos son los pasos.

- Elegir el tema
- Informarnos sobre él
- Organizar la información
- Preparar el guión
- Desarrollo



Ejemplo:

### **La destrucción de la capa de ozono**

La capa de ozono que envuelve nuestro planeta es como un manto que protege a los seres vivos de los rayos ultravioleta. Pues bien, en el año 1982, los científicos descubrieron un agujero en la capa de ozono sobre la Antártida. Y este agujero ha venido aumentando de forma alarmante durante los últimos años.

Se ha comprobado que la destrucción de la capa de ozono se produce por la liberación de algunos gases, como el monóxido de carbono, el dióxido de carbono y los gases clorofluorocarbonados empleados en aerosoles, disolventes y circuitos de refrigeración de los frigoríficos.

Si el proceso de destrucción de la capa de ozono continuara, se desencadenaría un conjunto de fenómenos de consecuencias catastróficas para la humanidad. Los principales serían éstos:

1. La temperatura de la Tierra aumentaría varios grados, de modo que el hielo de los casquetes polares se fundiría y aumentaría el nivel de los mares. En consecuencia, las poblaciones costeras quedarían anegadas.

2. Las radiaciones ultravioleta llegarían hasta la superficie terrestre con mayor intensidad y, en consecuencia, aumentarían espectacularmente los casos de ceguera y de cáncer de piel.

Por todo ello, urge limitar la fabricación y el uso industrial o doméstico de los gases causantes de la degradación de la capa de ozono. De otro modo, la humanidad se vería abocada a un desastre ecológico sólo comparable a una guerra nuclear.

#### **Partes de la argumentación.**

##### **1. Exposición de la tesis.**

Consiste en anunciar la idea que intentamos defender. Lo haremos de forma simple y precisa.

## **2. Argumentación.**

Donde expondremos las razones para defender nuestra tesis que basaremos en:

- Nuestra experiencia.
- Lo que piensan personas importantes o especialistas.
- Lo que opina la mayoría.

## **3. Conclusión.**

Donde resumiremos con mayor claridad los argumentos, siendo objetivos, es decir, sin expresar sentimientos propios. También se puede utilizar material complementario.

### **El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.**

El presente Trabajo de Grado, también busca enfocar con precisión qué es lo que se debe entender como argumentar o proceso de argumentación. Para ello, se hace necesario, distinguir la presencia de dos tipos de argumentación, por la mayoría conocidos, deductiva e inductiva. El problema de la primera de ellas es la escasa o nula aportación que ofrece frente a las premisas que se han ofrecido con el propósito de justificar de manera necesaria su conclusión o tesis. De ahí que, en la cátedra de Introducción al Pensamiento Crítico se hace énfasis en la inferencia inductiva, como ya se mencionó en páginas anteriores. Son justamente este tipo de procesos inferenciales los que comúnmente usamos en la vida cotidiana para compartir nuestras convicciones y nuestro afán de convencer al otro o a los demás de aquello que justifica nuestras conductas, comportamientos o decisiones.

Según Facione “Entendemos el Pensamiento Crítico como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología,

criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio. El Pensador Crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema - materia y las circunstancias de la investigación lo permitan”. (Facione, 2003)

### **La formación del pensamiento crítico en los estudiantes**

Formar estudiantes capaces de pensar críticamente no solamente sobre contenidos académicos sino también sobre problemas de la vida diaria es un objetivo de principal importancia, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico es fundamental en un mundo complejo como el nuestro donde la información ya no es un problema pero sí lo es la valoración crítica de la misma. El pensamiento crítico es un proceso por el cual se controla el contenido de una base de conocimiento. Utilizándolo se analizan las creencias por consistencia, relevancia y otras características relevantes adoptando posiciones que pueden llevar a un cambio en la base de conocimiento. En particular, al recibir nuevas opiniones o afirmaciones que afectan su estado epistémico, el agente evalúa esta entrada epistémica en el contexto de sus creencias aceptando o rechazando estas posibles contribuciones externas.

### **Las habilidades intelectuales y destrezas mentales que desarrolla el pensamiento crítico**

Interpretación: es "entender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convencionalismos, creencias, reglas, procedimientos o criterios". La interpretación incluye las sub-destrezas de categorización, de codificación significativa y de clarificación del significado. Qué le parece el reconocer un problema y describirlo sin inclinaciones, o también puede ser el diferenciar una

idea principal de las ideas subordinadas de un texto, o el construir una categorización tentativa o una forma de organizar algo que está estudiando, o el parafrasear las ideas de alguien en sus propias palabras, entre otros.

Analizar es "identificar la relación que existe entre la inferencia propuesta y la real, entre las declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación propuestas para expresar creencia, juicio, experiencia, razones, información u opinión". Los expertos incluyen el examinar ideas, detectar argumentos y analizarlos como sub-destrezas del análisis. Qué tal si identificamos supuestos no enunciados, construyendo una forma de representar una conclusión principal y las diversas razones dadas para mantenerla o criticarla, esbozar la relación de las frases o párrafos entre ellos con el propósito principal del párrafo.

Evaluación, el sentido de "acceder a la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que son recuentos o descripciones de la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión que tiene una persona, y acceder a la fortaleza lógica de la relación entre la inferencia real y la propuesta entre declaraciones, descripciones, preguntas y otras formas, de representación, si juzgamos la credibilidad de un autor sobre otro autor o conferencista comparando las fortalezas y debilidades de interpretaciones alternativas, determinando la credibilidad de una fuente de información, juzgando si dos declaraciones se contradicen entre sí, o juzgando si la evidencia del alcance sostiene la conclusión que se está sacando.

Inferencia significa "identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formar conjeturas e hipótesis, considerar información relevante y deducir las consecuencias, fluir de datos, declaraciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representaciones." Como sub-destrezas de inferencia, los expertos mencionan una lista de evidencias dudosas, conjeturas alternativas y sacan conclusiones, extraer o construir significados de los elementos que hay en una lectura o identificar y asegurar la información necesaria para formular una síntesis de múltiples fuentes.

Explicación "expresar los resultados del razonamiento propio, justificar tal razonamiento en términos de consideraciones evidentes, conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en las que se basaron los resultados personales, y presentar el razonamiento personal con argumentos coherentes." Las sub-destrezas que están contenidas en la explicación mencionan resultados, justifican procedimientos y presentan resultados.

Autorregulación alguna gente prefiere llamarlo "metacognición", significa elevar el pensamiento a otro nivel, pero este "otro nivel" realmente no lo captura completamente porque en ese otro nivel superior lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas. La autorregulación es como una función recurrente, en términos matemáticos, esto significa que puede ser aplicada a todo, incluso a sí misma, (se puede monitorear y corregir, examinar y corregir una inferencia que ha formulado, repasar y replantear sus propias explicaciones).

### **El proceso de argumentación como fundamento para la toma de decisiones**

Lo que no cabe duda es que el proceso de argumentación es la estrategia sino la herramienta con la contamos los seres humanos racionales para aprender a tomar decisiones y responsabilizarnos de las consecuencias que se generen de ella. De ahí resulta fácil comprender que la habilidad de tomar decisiones no ha sido desarrollada con suficiencia en nuestro sistema educativo. Tal vez, por ello, los estudiantes no han sido capaces de elaborar textos o discursos en los que defienden su postura sobre alguna temática que conlleve polarización o diferentes puntos de vista. En este momento, estamos haciendo referencia al ensayo de carácter argumentativo.

### **Características del ensayo argumentativo**

1. Usualmente se entiende por ensayo un escrito relativamente corto (en comparación con un tratado o un estudio exhaustivo), que puede abarcar desde dos cuartillas hasta cuarenta o cincuenta (según la demanda, la prolijidad que se le quiera dar al asunto o lo que se establezca previamente). Es cierto, sin embargo, que algunos autores clásicos han dado a sus escritos,

que son tratados completos y muy extensos, el nombre de ensayo. Por eso, aquí no se da una definición del ensayo, sino unas pautas convencionales, para nuestro uso.

2. Se centra generalmente en un único objeto de estudio: un problema, un área problemática, un autor, un concepto, un campo de conceptos, un proceso, un ámbito de procesos, etc. Con otras palabras, el ensayo guarda una unidad temática: no aborda en el mismo escrito temas ajenos unos de otros.

3. Acorde con lo anterior, también presenta una unidad argumentativa; es decir, el ensayo pretende ofrecer un conjunto de «pruebas» relevantes a favor de la tesis o posición que se pretende defender en él. Estrictamente, un argumento consiste en un conjunto de enunciados que dan apoyo (o fundamento o justificación) a otro enunciado, llamado conclusión, el cual expresa la tesis principal que se pretende defender en el ensayo. Muchas veces los enunciados que apoyan a la tesis principal necesitan (por su complejidad, importancia o carácter disputable) ser defendidos por otros enunciados, de modo que en el ensayo tiene que haber lugar para el argumento principal y para otros secundarios, que, en conjunto, contribuyen a que el argumento principal sea racionalmente persuasivo

4. Ofrece una propuesta específica de tratamiento o comprensión del objeto de estudio, propuesta que el autor del ensayo (al que en adelante se llamará aquí “ensayista”) debe argumentar o justificar.

5. Su objetivo es, generalmente, conducir al lector hacia la reflexión de un asunto mediante su cuestionamiento, el aporte de datos o de argumentos que se abren a otras posibilidades de entender el asunto.

6. El ensayo expresa:

- a. Meditaciones propias del ensayista (en ilación congruente y apoyadas con argumentos consistentes) o
- b. Resultados de una investigación no exhaustiva (investigación de campo, documental, histórica, etcétera)

- c. Inferencias de observaciones, de experiencias, de entrevistas o
- d. Una combinación de dos o más de estos tipos.

7. El ensayo no es una carta ni selección de un diario personal, etcétera, sino un trabajo discursivo filosófico, por lo cual su lenguaje no es coloquial y sí, muchas veces, necesariamente “técnico” (en el sentido de que recurre a los términos empleados en un sentido particular por la tradición filosófica).

### **Condiciones del ensayo**

8. Todo ensayo ha de observar una estructura interna, aunque en él no se diga explícitamente que la tiene. Tres partes integran a esta estructura:

- a. Apertura o introducción del tema, justificación de su importancia, consideraciones por las cuales el ensayista aborda el tema, etc.
- b. Desarrollo: características del tema, tratamiento que le dan diversos autores, datos que permiten entenderlo, problemas que presenta, desenvolvimiento histórico, conceptos que contribuyen a plantearlo más claramente o de maneras alternativas. Por supuesto, en esta fase se desarrolla el argumento del ensayo; en otras palabras, esta sección contiene, usualmente, el grupo de razones que justifican nuestra tesis principal. También es el lugar para desarrollar los argumentos secundarios (aquellos que apoyan a las razones controversiales o no obvias de nuestro argumento principal).
- c. Cierre o conclusión: no significa necesariamente solución a problemas planteados; puede dar cuenta de la perspectiva que asume el ensayista ante lo establecido en la apertura o en el desarrollo.

9. Si el escrito se presta para ello, es conveniente dividirlo en varias unidades más pequeñas, encabezadas por subtítulos que hagan alusión resumida a lo que enseguida se plantea. Algunos autores sencillamente numeran las unidades pequeñas de su texto, con el fin de hacer más ligera su lectura.

10. Es necesario darle al ensayo un formato u organización. Es muy recomendable incluir los siguientes puntos o elementos:

- a. Título.
- b. Nombre completo del autor (ensayista).
- c. Nombre de la asignatura o actividad académica para la que se elabora el ensayo.
- d. Nombre completo de quien encomendó el ensayo (opcional).
- e. Institución, facultad o escuela en que se presenta el ensayo.
- f. Resumen breve (entre cinco y veinte líneas) del contenido del ensayo.

Cada vez se requiere más de este resumen, pues cumple con dos funciones. Primero, como orientación y cortesía al lector, que así ubica rápidamente el tema y rasgos generales del argumento defendido y, segundo, porque diferentes bancos de datos basan el almacenamiento y la clasificación de la información precisamente en este resumen; al que también se conoce con el anglicismo abstract.

- g. Cuerpo del ensayo (apertura, desarrollo y cierre.)

h. Notas aclaratorias o referencias hemero-bibliográficas. Es opcional si se presentan al final del cuerpo del ensayo o a pie de página cada vez que se requiera. Más adelante, en las secciones 6, 9 y 10 de este apartado, se ofrecen los criterios para presentar estas notas.

i. Lista del material documental que se usó para la elaboración del ensayo (puede contener bibliografías, hemerografías, videografías o filmografías).

- j. Lugar y fecha de elaboración o de entrega.

Si falta alguno de estos elementos puede ser razón suficiente para que se devuelva el trabajo al estudiante para su reelaboración o bien para que el ensayo merezca calificación reprobatoria. Es recomendable que en cada asignatura se aclare qué puntos serán evaluados en la presentación de los ensayos.



11. Cada vez que en el ensayo se hace referencia a algún dato histórico, a algún suceso, se menciona alguna tesis no elaborada por el ensayista, o algo similar, se debe indicar (según el inciso h de la serie anterior) la fuente de donde el ensayista obtuvo tales datos o información.

12. Igualmente, en cada ocasión en que se cite a algún autor de manera literal, parafraseada o, simplemente, como referencia, se ha de indicar con toda precisión (incluida la página citada) lo que el ensayista refiere. Lo mismo vale si el ensayista pretende referirse a las tesis de alguna corriente o escuela de pensamiento. El propósito académico de éste y el anterior punto consiste en presentar textos rigurosos, que cuenten con respaldo documental, además de ofrecer apoyo a un posible lector interesado en seguir los pasos de nuestra investigación.

13. Se reconocen dos criterios para presentar citas literales. La diferencia de aplicación de ambos criterios reside en la extensión de los pasajes citados. El primer criterio señala que, si el texto citado no ocupa más de tres renglones de nuestro escrito, entonces se coloca entre comillas y a renglón seguido, escribiendo la llamada para la nota de referencia al cierre de las comillas, ejemplo: “Cuando una cita no supera las dos o tres líneas se puede insertar dentro del párrafo entre comillas dobles”. En cambio, si el texto citado supera los tres renglones entonces se coloca en un párrafo aparte, a espacio sencillo (el resto del texto se escribe a doble espacio), con sangrías a derecha e izquierda (la primera es opcional y no siempre se hace) y, si es posible, empleando un tipo de letra más pequeño que en el resto del documento. En este caso se prescinde necesariamente del uso de las comillas. Ejemplo: Las llamadas fuera del texto (que indican la referencia) se escriben, generalmente, después del signo de puntuación o de las comillas, usando una tipografía más pequeña, por encima del renglón

14. Es académica y técnicamente inadmisibles un ensayo constituido predominante o exclusivamente por cadenas de citas literales (de autores o de documentos diversos). Cuando el trabajo versa sobre el pensamiento de un autor o la posición de una corriente o escuela de pensamiento, ha de recurrirse

preferentemente al parafraseo (que no debe confundirse ni con el resumen ni con la síntesis), antes que a la cita literal.

Si se falta a alguna de las indicaciones dadas en los números 11, 12, 13 y 14 anteriores puede ser razón suficiente para que se devuelva el trabajo al estudiante para su reelaboración o bien para que el ensayo merezca calificación reprobatoria.

15. Todo ensayo debe escribirse a máquina o en procesador de palabras, en un formato cómodo para la lectura y para escribir observaciones del revisor o del lector. Por ello, conviene que los textos sean presentados bajo el formato de “cuartilla”, que consiste en emplear hojas tamaño carta (blancas y sin márgenes impresos), escritas a doble renglón (doble espacio) y con márgenes de 2,5 cm.

16. Las referencias ayudan, en general, a que un lector interesado en seguir la investigación del ensayista o en desarrollar una propia inspirada o bien en el trabajo que lee o bien en temas o en autores presentados en el ensayo, pueda consultar directamente las referencias consignadas. Al mismo tiempo, el cuerpo de citas de nuestro trabajo permite evaluar la calidad y profundidad de la investigación. Por supuesto, no tiene el mismo valor un trabajo de investigación basado en fuentes primarias que otro basado en secundarias o terciarias.

Los elementos mínimos que deben estar presentes en las referencias son, en este orden:

1. Nombre del autor, 2. Título de la obra y 3. Datos de edición, que deben incluir nombre de la editorial (o nombre de la revista o periódico, si es el caso), lugar de edición (imprescindible si se trata de un libro) y año de publicación.

17. Vale la pena recordar, además, que todo ensayo es una acción comunicacional, de manera que conviene que esté escrito en un estilo correcto. En lo que atañe a la sintaxis es importante respetar las normas existentes sobre las características del sujeto y del predicado en el enunciado, así como atender a las normas sobre el uso de los signos de puntuación.

## **La didáctica de la argumentación**

En primer lugar, se precisa determinar la noción de didáctica que será adoptada, toda vez que sobre este término y sus implicaciones se presentan diferentes acepciones, algunas poco definitorias. En este caso, se asume la didáctica “como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben” (Litwin, 2000) citado en Campos, E. (2012). La didáctica de la argumentación no puede ser vista como una posibilidad de enseñar y aprender de manera fácil sino más bien habrá que tener conciencia que si los estudiantes no han sido preparados en procesos argumentativos con anticipación a la producción de textos de dicha naturaleza, la situación de creación de estos se verá afectada en términos de complejidad, la que no será resuelta exclusivamente a partir del aprendizaje de las habilidades intelectuales y destrezas mentales propias del pensamiento crítico sino a través de una aleación impostergable entre lenguaje y pensamiento.

Si la didáctica en su acepción más elemental se define como el arte de enseñar, referirse a una didáctica que en el aula y por ende en los procesos de aprendizaje de los alumnos derive en la consecución de un pensamiento reflexivo, entonces, debemos hacernos eco de lo que ella es para Litwin (ob. cit.) citado en Campos, E. (2012) la didáctica comprende la teoría de las prácticas de enseñanza y retoma los aportes de distintas teorías interpretativas sobre fenómenos relacionados con ella. No obstante, “retomar de distintas disciplinas” no hace de la didáctica una disciplina basada en derivaciones sino en las traspolaciones que implican: “... salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atraviesa otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido” (p. 40).

Por tanto, la didáctica de la argumentación se convierte en un escenario de construcciones mucho más complejas e interdisciplinarias que tienen como soporte teorías argumentativas de diversos enfoques. El logro de habilidades intelectuales referidas al pensamiento crítico, definitivamente, no se pueden escapar ni quedarse a un lado de lo que tradicionalmente ha sido la enseñanza-

aprendizaje de la lógica formal. Sin embargo, como ya se afirmó con anterioridad en este trabajo, requerimos colocar a los estudiantes en un proceso reflexivo de las experiencias cotidianas que por muy empíricas que estas fueran no pueden dejar de ser consideradas porque, en resumen, es la vida misma en toda su complejidad e incertidumbre.

Lo innegable resulta ser que la argumentación se convierte en la herramienta para “resolver una diferencia de opinión. Dentro de esta perspectiva, la argumentación es descrita como un acto de habla complejo, cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia o disputa” (Van Eemeren y Grootendorst, 2006; p. 29) citado en Campos, E. (2012). Por su parte, en la investigación psicosocial, en la cual se ha dedicado especial atención a la comunicación persuasiva, se subraya la dimensión cognitiva de la argumentación y se señala que la aceptación o rechazo de un mensaje, no solo obedece a las cualidades propias y a los cambios de actitudes de los individuos, sino a la respuesta cognitiva producida por cada uno de ellos. Según Petty y Cacioppo (citado en Ceballos, Correa y Rodrigo, 2003), algunas veces esa respuesta puede proceder de estrategias de una ruta central que activan un nivel profundo de elaboración (análisis sistemático y crítico de los argumentos), y otras puede depender de estrategias de ruta periférica que producen una elaboración de nivel más superficial (por ejemplo, centrarse en el atractivo o credibilidad de la fuente).

De esto se sigue que el proceso argumentativo es la complementariedad entre la lógica y la retórica. La argumentación aporta formatos de aprendizaje, en los que el alumno ensaya cómo relacionar diferentes opiniones y cómo justificar sus propias ideas contra la crítica del oponente, con lo que se enfatiza su valor social y dialógico (Candela, 1991) citado en Campos, E. (2012). Como referencia teórica para el estudio de la argumentación en las aulas, la escuela ha partido inicialmente del modelo lógico-formal de Toulmin (2007) citado en Campos, E. (2012). De acuerdo con este modelo, la estructura formal de la argumentación debería incluir una secuencia lógica: elaborar una propuesta, proporcionar datos y apoyo, incluir contraargumentos y ofrecer refutaciones. Según Serrano (2001) citado en Campos, E. (2012) este modelo de argumentación tiene una perspectiva sociolingüística, ya

se se concibe como una interacción social con pautas precisas de conducta: presentar una postura, justificar y concluir” (p. 28).

Propender a que los estudiantes desarrollen en las asignaturas propias de las disciplinas de su Carrera, procesos de argumentación referidos a sus posturas, ya sean en calidad de creencias o como comentarios críticos a textos producidos por otros, obliga a llevar adelante un proceso que podríamos denominarlo de alfabetización académica, en la que la escritura con toda la normativa que ella demanda también es una herramienta de apoyo a la primera. Para Torres (2004), citado en Campos, E. (2012) tener una concepción cognoscitiva de la escritura permite la consideración del producto terminado, el texto, y del proceso mismo de su escritura. Además, este enfoque parece contemplar la reflexión y la metacognición dentro de sus fortalezas.

## **CAPÍTULO IV**

### **EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO COMO NECESIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS**

#### **¿Pueden los estudiantes mejorar su aprendizaje autónomo a través del pensamiento crítico?**

La respuesta es afirmativa pero reflexionando acerca de bajo qué condiciones, en qué forma, usando qué métodos, qué aspectos se deben tomar en cuenta, etc. Las pautas que se deben considerar en el diseño de clase para desarrollar el trabajo autónomo son, entre otros:

- Que el profesor tenga el objetivo del curso en la mente.
- Que los estudiantes mantengan la atención y logren una adecuada aprehensión de los conocimientos.
- Que se aplique, de inicio, un examen a los estudiantes en el primer día de clases.
- Que cada clase se inicie con una pregunta específica en forma de controversia o problema, para lo cual no exista una única respuesta.
- Que el maestro introduzca algún ejemplo o caso pertinente a los contenidos del curso, cuando los estudiantes observan que el maestro usa ejemplos que no tienen relación con la clase, les hace reafirmar aún más su predisposición y enfado hacia la misma.
- Que los estudiantes discutan sobre el asunto en cuestión y formulen sus propias hipótesis.
- Que se diseñe un ambiente de clase apropiado en donde se permita hablar y sea necesario escuchar al otro, en donde a su vez no se permita el

enjuiciamiento apresurado y desmedido en torno a los argumentos que respaldan una postura, etc.

- Que la sesión de clase debe ser lo suficientemente larga para permitir la discusión y todavía dejar tiempo para la presentación de contenidos y de diversos puntos de vista.
- Que se limite el número de participantes de los equipos de trabajo (4 estudiantes) en donde se pretenda hacer una sesión participativa, podemos encontrar que son más propicios los equipos pequeños.
- Que el maestro no se involucre en la discusión, excepto para clarificar las dudas mientras que los estudiantes piensan por ellos mismos.
- Que en el salón de clases deben incluirse problemas relacionados con el mundo real, no focalizándose solamente a ejercicios artificiales. Esto se puede llevar a cabo planeando, en el diseño de la clase, el uso de otros materiales fuera del texto, como son los periódicos, artículos de revistas, programas de televisión, etc.

Hoy en día, la clase exige un papel protagónico al estudiante en interacción constante con la materia de enseñanza y su profesor, cuyo propósito fundamental es guiar la labor del estudiante e impulsarlo cada vez que éste lo demande.

Para el logro de la anterior finalidad es necesario utilizar, como herramienta esencial, el pensamiento crítico.

La enseñanza de cualquier asignatura con pensamiento crítico coloca al estudiante en una situación en la que carece de los conocimientos previos necesarios. Es a través del trabajo cooperativo y la discusión detallada que los estudiantes descubren e internalizan los conceptos, propiedades y procedimientos que les permitirán resolver la situación problemática dada. En otras palabras, los estudiantes se enfrentan a nuevas situaciones y se hacen de otras destrezas para

resolver cualquier problema. Sin duda el dominio conceptual y procedimental de los contenidos por parte del docente son elementos insustituibles en el diseño de estas clases con pensamiento crítico. Sin embargo, la enseñanza de algunos principios heurísticos en el aprendizaje de la asignatura ayudará de mejor manera al desarrollo del pensamiento crítico.

### **El trabajo de los docentes en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes**

La ausencia de autonomía que hoy en día se percibe en los estudiantes es detectada por los docentes y en ocasiones no tienen justificación para ello. En otras palabras, no entienden a qué obedece esta carencia. Hay que tener claro que la autonomía se adquiere y son las instituciones educativas quienes son las encargadas de desarrollarla. De ahí que proponer su desarrollo desde los espacios educativos formales requiere del docente una clara explicación de la utilidad de esta en los estudiantes mediante las actividades a desarrollarse al interior o exterior del aula de clases.

Todo hecho implica ofrecerles libertad para la definición de metas que irán de menor a mayor grado de dificultad o reto, obviamente aliadas al desarrollo evolutivo-intelectual del individuo y en concordancia con el grado de profundidad de la temática sobre la cual tendrá que tomar decisiones para resolver problemas. La autonomía, también está ligada a la distribución racional de las actividades relacionadas con el aprendizaje considerando la forma, el momento y el nivel de exigencias que estas le demanden. En otras palabras, que la autonomía se vaya consiguiendo de manera progresiva.

Es lógico inferir que llegar a la autonomía para la realización de sus actividades académicas equivale a abandonar el proceso anterior que es la heteronomía. Pero alcanzar esta habilidad autonómica conlleva contar con estrategias de aprendizaje, estrategias que debe ser dotadas por los docentes y entonces es imprescindible hacer trabajo previamente con la técnica de la pregunta, habilidad poco desarrollada en las instituciones educativas porque los docentes consideran que basta con que ellos las formulen para que el estudiante aprenda a formular buenas preguntas alrededor de una determinada temática; de la



misma manera en que los docentes asumen equivocadamente que los estudiantes saben buscar información en distintas fuentes y esto genera una imposibilidad en tareas investigativas de corte académico que es la tarea básica de la universidad.

Tal vez lo más peligroso de todo esto, la ausencia de la capacidad de trabajar de manera autónoma se da en la petición que los docentes hacen a sus estudiantes respecto de la realización de proyectos investigativos. Aquí la tarea docente requerirá, primero que conozca cómo enviar una tarea de esta naturaleza y en ello está explícito la calidad de las instrucciones ya sean de carácter escritas o verbales; con esto evitamos la pérdida de tiempo de parte del estudiante al no saber exactamente qué es lo que debe buscar y cómo presentar lo solicitado por el docente.

Una vez más salta a la vista que para que los estudiantes logren autonomía en sus procesos de aprendizaje se requiere el trabajo colaborativo entre el docente y el estudiante. Estos procesos de aprendizaje, lógicamente deben estar sostenidos en una tarea pedagógica consciente de parte del docente que distinga que es lo más importante de su trabajo, que como ya se ha mencionado en líneas anteriores es la dotación de operaciones de pensamiento que se utilizan en calidad de procesos de comprensión de la información y que le permiten al estudiante prestar mucha atención a los procesos, al trabajo formativo de dotarlo de herramientas intelectuales y que son evaluados de manera formativa y no al producto que no es una consecuencia arbitraria del aprendizaje cuando el estudiante está careciendo de los recursos para llegar al resultado esperado.

Por tanto, el docente debe actuar, en sus clases, de manera sistemática y consistente ofreciendo a sus estudiantes consignas y recomendaciones habituales, que podrían destacarse de la siguiente forma:

1. Derrumba en el estudiante esa fragilidad que lo caracteriza de no poder solucionar los retos que le van apareciendo en sus procesos de aprendizaje. }

2. Alienta lo hecho, aunque en principio no responda a los objetivos esperados y se esfuerza en encontrar en ello algún tipo de logro que el docente debe reconocer.

3. Invita al estudiante a hacer un alto en su trabajo para que repare en el proceso que está utilizando para alcanzar las metas que le ha propuesto el docente.

4. Promueve el trabajo colaborativo entre pares o en grupos para compartir el trabajo de cada estudiante y llevar a cabo un proceso de comparación y distinción de posturas diversas entre los actores del acto educativo.

5. Propone a los estudiantes una premisa de confianza en el trabajo que están realizando para que desbanquen la idea de la tradicional forma de evaluación de resultado por la evaluación de proceso.

6. Declara con claridad lo que espera y qué es lo que se evaluará con el fin de que los estudiantes distingan lo significativo de lo accesorio, para que den cuenta de las habilidades que serán consideradas como lo fundamental en el proceso de aprendizaje.

7. Revisa borradores parciales del trabajo enviado con el propósito de retroalimentar con oportunidad.

8. Recomienda y habilita a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de investigación y de responsabilidad en lo que hacen.

9. Cuida que las experiencias de aprendizaje que formula a sus estudiantes se conviertan en disparadores de su creatividad y valoración de su potencial oculto para desarrollar la tarea propuesta.

10. Controla que las situaciones de aprendizaje propuestas se realicen bajo una limitación necesaria para el trabajo autónomo, el tiempo.

## **El trabajo autónomo y la gestión de tutoría en la planificación del syllabus de la asignatura**

En el año 2003 durante el primer Vicerrectorado Académico con que contó la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil se llevó a cabo una reforma académica que generó un nuevo Modelo Pedagógico Universitario al interior de ella. Esta propuesta transformó el sistema de evaluación de los aprendizajes mediante la implementación de la gestión de tutorías como un espacio para la investigación con el apoyo de la Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación y cuyo objeto implícito era desarrollar en nuestros estudiantes el trabajo autónomo.

En esta línea de concepción curricular, el Modelo Pedagógico Universitario (MPU) distinguió y aclaró a la comunidad educativa de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil que la modalidad presencial no es exclusivamente un espacio pedagógico-didáctico dedicado al encuentro del docente con los estudiantes sino que esta misma modalidad debe procurar la realización de tareas con conlleven a los estudiantes a interactuar de otra manera en la hoy denominada “gestión de aula” y a la producción de trabajos escritos y que pueden o no ser defendidos de manera pública en el interior del aula, mediante acciones de investigación que deben ser desarrolladas fuera de ella.

El proyecto de Reforma Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (2003) plantea que en la modalidad presencial, podemos entender la gestión de tutoría como:

- Sistema de acciones metodológicas de apoyo a la gestión que se realiza dentro del aula, encaminada al desarrollo y fortalecimiento de conocimientos y habilidades en los estudiantes, que le dan un sentido más independiente, creativo e investigativo a sus estudios como parte fundamental de su formación integral.

- Sistema de acciones metodológicas, en tanto deben ser actividades, tareas, proyectos, etc., coherentemente concebidos en relación estrecha con las unidades de estudios de la materia que se trate.
- Apoyo a la gestión que se realiza dentro del aula, porque las actividades dentro del aula (conferencias, clases prácticas, seminarios, etc.) serán las actividades básicas para la orientación y desarrollo de los contenidos.
- Acciones con un sentido más independiente, creativo e investigativo, ya que las actividades en el contexto del aula son fundamentalmente condicionadas por la acción del profesor y del grupo; mientras que las de gestión por tutorías van dirigidas a un espacio de mayor flexibilidad.

Las pretensiones de esta reforma, obviamente, conllevaba dotar al estudiante de las destrezas y habilidades de pensamiento crítico y de argumentación que la asignatura de Introducción al Pensamiento Crítico tenía como tarea fundamental. Sin embargo, se podría afirmar, sin la necesidad de una rigurosa investigación que esto no se ha cumplido por razones diversas que podrían ser objeto de otro trabajo diferente de éste. El problema de la fragmentación del currículo y la falta de conciencia de la mayoría de la docencia universitaria sobre la necesidad de estudios complementarios de carácter instrumental podrían haber llevado a considerar que la asignatura antes mencionada no es importante para la creencia institucionalizada durante muchos años de la validez de la hiperespecialización de las profesiones.

### **Las actividades de aprendizaje en el marco del rediseño curricular de las Carreras de acuerdo con el nuevo Reglamento de Régimen Académico**

El Artículo 15 del nuevo Reglamento de Régimen Académico expedido por el Consejo de Educación Superior (CES) el 21 de noviembre de 2013 determina que la organización del aprendizaje se planificará incluyendo los siguientes componentes:

1. Componente de docencia,
  2. Componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes,
- y

### 3. Componente de aprendizaje autónomo. (Reglamento de Régimen Académico, 2013)

Aquí vamos a referirnos exclusivamente al primer y tercer componente con la intención de demostrar la validez del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y del proceso de argumentación en el campo humanístico de las Carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, motivo de este ensayo. En el primer componente encontramos una subdivisión en dos tipos de actividades de aprendizaje. Por un lado, el asistido por el profesor y por otro el colaborativo. En el marco de este Trabajo de Graduación, interesa analizar que comprende las actividades de aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo se convierte en una serie de actividades de aprendizaje que fomenta el trabajo en equipo de los estudiantes con la contribución del profesor. Lo interesante de esta propuesta es que este tipo de aprendizaje está sugerido para el desarrollo de la gestión de tutoría, aspecto que fue considerado en líneas anteriores del presente capítulo. Sin embargo, lo más importante de la propuesta viene dada por el trabajo autónomo que los estudiantes deben llevar a cabo, en este caso, de forma colaborativa; a través de acciones investigativas de carácter individual que luego se comparten en trabajos grupales y además que no están referidas a temáticas no inherentes a las disciplinas específicas de su Carrera.

De otra parte las acciones de aprendizaje colaborativo están servidas por procesos de pensamiento fundamentales que vienen dados por experiencias previas que han sido trabajadas tanto por la asignatura de Idioma Español como por la asignatura de Introducción al Pensamiento Crítico, que forman parte del Área de Humanidades de la Facultad de Artes y Humanidades de nuestra universidad. “Son actividades de aprendizaje colaborativo, entre otras: la sistematización de prácticas de investigación-intervención, proyectos de integración de saberes, construcción de modelos y prototipos, proyectos de problematización y resolución de problemas o casos. Estas actividades deberán incluir procesos colectivos de organización del aprendizaje con el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como metodología en redes,

tutoría in situ o en entornos virtuales” (Reglamento de Régimen Académico, p.10).

En la misma línea de análisis encontramos el ya mencionado componente de aprendizaje autónomo, objeto de este último capítulo del presente Trabajo de Graduación. Está explícito en este componente lo que ya hemos señalado en líneas anteriores, se trata de las acciones de corte individual que el estudiante debe desarrollar fuera del aula y para lo cual debe contar con las habilidades y destrezas intelectuales, operaciones de pensamiento y procesos de argumentación que le permitan desenvolverse de forma independiente y cuyo objetivo final es la producción de textos escritos, tan escasos en los estudiantes de la universidad, en los actuales momentos. “Son actividades de aprendizaje autónomo, entre otras: la lectura; el análisis y comprensión de materiales bibliográficos y documentales, tanto analógicos como digitales; la generación de datos y búsqueda de información; la elaboración individual de ensayos, trabajos y exposiciones” (Reglamento de Régimen Académico, p. 11).

## CONCLUSIONES

Los hombres resolvemos problemas mediante la razón. La razón se enfrenta con ellos a fin de dar con la solución de los mismos. Los primeros que resolvieron los problemas con indudable acierto fueron los matemáticos, en cambio los moralistas y filósofos no han logrado tal éxito, son las antípodas de los matemáticos. También se puede afirmar que la resolución de determinados problemas empieza a obtener éxitos notables cuando se da con el método apropiado para ello. El avance en la resolución de problemas está, pues en relación con la metodología usada, la cual tiene que ser la propia. Un método resulta apropiado para un cierto tipo de problemas cuando se sabe con qué prueba se decidirá la cuestión planteada. Aquí se introduce en la manera de funcionar de la razón humana el problema de la eficacia y los conceptos de saber científico y no científico.

En lo que se refiere a las características fundamentales del proceso educacional, debemos empezar diciendo que la educación configura una parte de nuestra existencia. Ser hombre es tener que educarse, de lo contrario deja de haber hombre. Si se indaga el origen del proceso educador, irremediabilmente se cae en cuenta que no es otro que el hecho que haya hombres, los cuales consisten no tanto en ser esto o aquello sino, de entrada, en tener que ser.

La universidad es una de las pocas instituciones, capaz de defender al hombre porque posee dignidad única y merece ser estimado por sí mismo. En la universidad hay que pensar y decidir respecto al significado el hombre mismo, no solo sobre investigación, tecnología y vivencia social.

La Pedagogía es “el intento de comprender y dar sentido al acto educativo en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca” (Prieto). Me adhiero a esta cita totalmente, pero considero además que en este “intento de comprender y dar sentido al acto educativo en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca”, intervienen más aspectos de los que se insinúan claramente en las palabras de Prieto y que parecen referirse casi exclusivamente a las interacciones entre docentes y estudiantes.

Debe caracterizar al docente universitario una inmensa generosidad. Esta primera especificidad de la docencia universitaria se aleja –o más bien amplía- el campo de lo que se suele entender como propio de la pedagogía que, para el entendimiento común, casi aparece como circunscrita a las destrezas que el maestro debe aplicar “en el aula”.

La pedagogía va mucho más allá y sale de las cuatro paredes de la clase; y es en este contexto más amplio en este: “fuera de la clase” que hay mucho que decir.

La pedagogía de una universidad, este intento de comprender y dar sentido al acto educativo, debería comenzar preguntándose por la pertinencia de las carreras que ofrece a su comunidad, la pertinencia de las asignaturas, la pertinencia de los contenidos, la pertinencia de los métodos, la pertinencia de los exámenes, etc.

“No es lo mismo hacer ciencia que enseñar”. Es ideal que en la educación universitaria se unan la enseñanza con la ciencia. Eso se logra cuando en la universidad hay investigación, cuando en el aula se une el conocimiento del pasado con las investigaciones del presente.

Es de fundamental importancia que los conocimientos que enseñamos - logrados en otras partes- sean, al menos, los más actualizados posibles y adecuados a nuestras realidades.

El camino para crear la relación investigación-enseñanza no es excesivamente complejo pues pasa por una adecuada formación en investigación a los docentes, por una desmitificación de la misma.

La sociedad en que vivimos ha cambiado de manera profunda y radical debido a la creciente velocidad con la cual los descubrimientos científicos logran incidir y transformar las prácticas cotidianas.

A partir de ello, podemos afirmar que el mundo contemporáneo exige la formación de individuos con mayor capacidad analítica.



Es en este escenario que los docentes requerimos reparar en la definición prioritaria de un nuevo modelo pedagógico integral y prospectivo que nos oriente en el trabajo con los estudiantes hacia fines preestablecidos muy claros.

Por ello, es imprescindible desarrollar a través de la mediación cultural un tipo de aprendizaje que vincule de una manera clara y permanente los nuevos conocimientos con los conocimientos previos del alumno.

Sin embargo, existen condiciones para que se dé este tipo de aprendizaje significativo: que el alumno posea en su estructura cognitiva los conceptos básicos que le sirvan de vínculo entre lo conocido y lo que se va a conocer, y que tenga una actitud favorable hacia el hecho de aprender.

En general se puede describir el pensamiento crítico, como un pensamiento de calidad, diferente al pensamiento habitual, caracterizado por su carácter reflexivo e intencionado hacia el logro de un propósito, requiriendo que las personas activen sus recursos cognitivos y ejerzan un control metacognitivo (Valenzuela, 2008a citado en Valenzuela y Nieto, 2008).

El pensamiento crítico es necesario para el desarrollo de habilidades que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y por tanto el desempeño de los estudiantes (Wenglinsky, 2004; Moore y Stanley, 2010).

Es el medio por el que una persona llega a ser libre, responsable y capaz de hacer elecciones racionales, siendo ésta una condición necesaria para el éxito de una sociedad democrática (Facione, 2007). Surge, entonces, el pensamiento crítico como un ideal educativo, cuyo objetivo final es desarrollar autonomía y eficiencia en los estudiantes.

Específicamente la educación superior debería educarlos para que se conviertan en ciudadanos bien formados, profundamente motivados, provistos de sentido crítico y capaz de analizar problemas, buscar soluciones para ser planteadas a la sociedad y asumir responsabilidades (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1999 citado en Marciales, 2003).

Por esto, un docente que se asume como investigador de su propia práctica y que genera un ambiente de investigación en el aula, desde preescolar hasta posgrado, es una respuesta para evitar la reproducción de un pensamiento pasivo y acrítico, y lograr el cuestionamiento y el desarrollo ante distintas situaciones académicas y sociales orientándolas hacia el bien común (Molina, 2010).

El pensamiento crítico no se conforma como una actividad individual o competitiva, por el contrario ésta debe considerarse como una tarea colaborativa (Facione, 2007), de esta forma el pensamiento crítico se configura desde una visión social, que rechazaría los actos del pensamiento de forma aislada y fuera del contexto histórico en el que acontece (Missimer, 1988 citado en Marciales, 2003). Estas ideas dan lugar a una distinción entre un pensamiento crítico débil y otro fuerte; el sentido fuerte permitiría a los pensadores críticos ser capaces de someterse a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes, atreverse a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, pensar multilógica y dialógicamente, vivir comprometido con principios críticos de su propio pensamiento y en consecuencia estar orientado al servicio de los intereses de la comunidad y diversas personas o grupos (Paul, 1992).

Para el logro de sus objetivos, el pensamiento crítico requiere el despliegue de diferentes habilidades como son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación (Nieto, Saiz y Orgaz, 2009). Junto a esto, es fundamental la inclusión de habilidades en la formulación de preguntas, diseño de métodos y defensa de los resultados obtenidos, como parte de las competencias de investigación basada en el pensamiento crítico (González y González, 2008).

Estas habilidades permiten la aparición de un elemento central de este tipo de pensamiento: la necesidad de que haya enjuiciamiento, entendiéndolo como someter una cuestión a examen, discusión y juicio (Páez, 2008). Sin embargo, estas habilidades por sí solas no son suficientes para que una persona logre pensar críticamente, complementariamente se necesita, por un lado, de la disposición o motivación, expresada a través de la decisión y la persistencia (Valenzuela y Nieto, 2008), y por otro de la inclusión de los aspectos creativos del pensamiento

crítico tales como idear alternativas, hipótesis y definiciones y el desarrollo de planificaciones para la experimentación.

Por lo tanto, más allá de la buena forma del argumento, el énfasis de esta visión se vuelca sobre la capacidad para contemplar perspectivas diferentes a la propia, dialogar con otros, tomar en consideración todas las alternativas y cotejarlas con la realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Agra, M.J., Gewerc, A. y Montero, M.L. *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales*. Enseñanza & Teaching, 21, 2003. <http://fineans.usac.edu.gt/elgg/comunidad/files/2084/9634/portafolio.pdf>.

Acceso: 14 de febrero de 2011.

Alados, I., Liger, E. y Peula, J.M. Uso de herramientas del Campus Virtual de la Universidad de Málaga (UMA) en la docencia de asignaturas de física. En *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*, pp. 643-646. Vigo, España (2010)

Alfageme, M.B. *El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales*. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, (en línea), 26, 2005. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2601.htm>.

Acceso: 16 de febrero de 2011.

Alvariñas, Myriam, & Fernández-Villarino, María A. (2011). *Percepciones de Futuros Maestros ante Nuevos Contextos de Aprendizaje. Formación universitaria*, 4(4), 37-46. Recuperado en 06 de agosto de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062011000400006&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-50062011000400006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062011000400006&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-50062011000400006).

Arboleda Toro, Néstor. (1996). *Tecnología Educativa y Diseño Instruccional*, Interconed Editores.

Barceló, O., Olivan, J., Asensio, A. y González-Castañón, J.A. *Actividades formativas no presenciales. Una experiencia de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. *Lecturas: Educación física y deportes*, (en línea), 105,

2007. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2236556>. Acceso: 17 de marzo (2009).

Blasco, J.E. y Mengual, S. *La observación sistemática como medio de adquisición del conocimiento en las sesiones presenciales y no presenciales de los alumnos en la asignatura de Educación Física y su Didáctica II*. (2007). <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B6.pdf>. Acceso: 13 de febrero de 2011.

Becerra, Reynaldo (1991). *Saber leer hoy para el mañana*. Ediciones Paulinas.

Botero, Silvio (1992) *Diálogo y Dinámicas*. Bogotá, Ediciones Paulinas.

Campos, E. (2012). *Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita*. *Letras* 54 (86). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832012000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000100005&lng=es&nrm=iso)>

Castañeda, L.J. *Implementación de materiales en red en contextos universitarios presenciales. La perspectiva del alumnado*. *ELearning Papers*, (en línea), 4, 2007. <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12743.pdf>. Acceso: 16 de febrero de 2011.

Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. *Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios*. *RED, Revista de Educación a Distancia*, (en línea), 13, 2005. <http://www.um.es/ead/red/13/chiecher.pdf>. Acceso: 17 de marzo (2009).

Copi I., and Cohen. C. (1999). *Introducción a la Lógica*. Limusa.

Costa, A.L. (1984) *Mediación del metaconocimiento* (traducción del artículo “Mediating the Metacognitive”). *Educational Leadership*., 57-62 p.

Cruz Valverde, A. (1990) El sistema de Planeación y el Diagnostico de la Educación Superior. Editorial Trillas. México.

De Bono, Edward (1995). *Aprender a Pensar*. España.

De Miguel, M. (dir.), Alfaro, i.j., Apodaca, P., Arias, J.M., García, e. y Pérez, A. (2005): Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Oviedo. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Del Río, P. (2010) *Elaboración de material didáctico: como enseñar el teatro de sombras, una experiencia con alumnos de Ciencias de la Educación*. En La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior, pp. 229-231. Vigo, España.

Espinosa, Germán. (1992) *La aventura del lenguaje*. Bogotá: Planeta.

Facione, P. (2003) “*Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?*”, en Mesa Redonda Digital, 1, Santiago de Chile: Universidad Nacional.

Facione P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Traducido por Bernat M. C. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fernández-Villarino, M.A. *As actividades non presenciais. Un pequeno passo nas estrategias didácticas do Espazo Europeo de Educación Superior*. En Prácticas Educativas Innovadoras na Universidade, pp. 245-259. Vigo, España (2008).

Gallego, M.J. *Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario*. Revista electrónica Teoría de la Educación. Monográfico: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, (en línea), 8(2), 2007.[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_arrufat.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf). Acceso: 20 de marzo (2009).

García, C., Oltra, M.J., Flor, M.L. y Boronat, M. *Autoaprendizaje y desarrollo de competencias en grupos de trabajos presenciales y no presenciales*. Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. (2008). <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3E2.pdf>. Acceso: 20 de marzo (2009)

Gardner, Howard. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Argentina: Ed. Paidós.

Garibay L. (1993) Calidad, Eficiencia y Pertinencia de la Educación en una Época de Crisis Económica. *Revista Universitas* 2000. Volumen 17. Nº 1 y 2. Caracas. Gergen, K. (1992) *El Yo Saturado*. Barcelona, Paidós. Reich, R. (1993) *El Trabajo de las Naciones*. Buenos Aires, Vergara.

Govier, T. (2009). *A Practical Study of Argument*. Wadsworth Cengage Learning.

La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana UNESCO.

Lamas, M.L., Massié, A.I. y Quero, E.D. *Implementación de un aula virtual bajo la modalidad mixta: El Caso de Química Agrícola en la Universidad Nacional de Salta*. *Formación Universitaria*, (en línea), 3(4), 2010. <http://www.citrevistas.cl/revista-formacion/v3n4fu/art02.pdf>. Acceso: 2 de marzo (2011)

Lipman, Mathew, et al (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marciales G. (2003) Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica

de textos. (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucmt26704.pdf>

Margareth M. Clifort, (1982) *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía, Fundamentos y Desarrollo* Tomo I, Ediciones Océano.

Michel, Guillermo. (1984). *Aprender a Aprender: guía de autoeducación*. Editorial Trillas, México.

Miranda Alonso, Tomás. (1994). *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mondéjar, J.A., Mondéjar, J. y Vargas, M. *Docencia virtual en universidades presenciales: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha*. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, (en línea), 10(2), 2007. <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/docencia-virtual.pdf>. Acceso: 2 de enero de 2011.

Morris Engel, S. (1995). *With Good Reason. An Introduction to Informal Fallacies*. 5<sup>th</sup> Edition. New York: St. Martin's Press, 1994. (Hay traducción castellana: *Con razón*. Guayaquil: s/e)

Mosterín, Jesús. (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza.

Nickerson. R.S. (1987). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Ed. Paidós.

Nieto A., Saiz C., Orgaz B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista electrónica de metodología aplicada*. 14(1), 1-15. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REMA/v14n1/vol14n1a1.pdf>



Nocetti, Oscar. (1988) *Falacias y Medios de Comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.

Paul, R.W. (1992). Teaching critical thinking in the Strong Sense. En R.A. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 135–156). Albany, NY: State University of New York Press.

Pérez-Lorido, M. *Campus virtuales en universidades presenciales: ¿sueñan los estudiantes con profesores eléctricos?* RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7(1), 2008.

Pizarro, Fina. (1986). *Aprender a razonar*. Madrid: Alambra.

Proyecto de Reforma Académica. (2003). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Rotger, P. (1993) *Necesidades de Formación en la Empresa y el Sistema Universitario: el Caso Catalán*. Trabajo de Ascenso. Barcelona. UAB Ana Hernández de Dolara [dolara@telcel.net.ve](mailto:dolara@telcel.net.ve) Socióloga Magíster en Educación Abierta y a Distancia Profesora de Pregrado y Maestría.

Ruby, Lionel (1976). *El arte de razonar*. Buenos Aires: Edisar.

Valenzuela J., Nieto A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Van Gelder, T. J., M. Bissett, and G. Cumming (2004) *Cultivating expertise in informal reasoning*. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 59:142–52

Weston, A. (2005) *Las claves de la Argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.



Presidencia  
de la República  
del Ecuador



Plan Nacional  
de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Saberes



SENESCYT  
Secretaría Nacional de Educación Superior,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Campos Saltos Miguel Arturo, con C.C: # 0906199203 autor del trabajo de titulación: *"El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil"* previo a la obtención del grado de **MAGISTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 23 de noviembre de 2015

f.

Nombre: Campos Saltos Miguel Arturo  
C.C: 0906199203



Presidencia  
de la República  
del Ecuador



Plan Nacional  
de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Saberes



SENESCYT  
Secretaría Nacional de Educación Superior,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

## REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO:</b>	El pensamiento crítico y la argumentación como herramientas para el aprendizaje autónomo en el campo humanístico de las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>AUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Campos Saltos, Miguel Arturo		
<b>REVISOR(ES)/TUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Game Varas, Cynthia Larco, Edgar		
<b>INSTITUCIÓN:</b>	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>UNIDAD/FACULTAD:</b>	Sistema de Posgrado		
<b>MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:</b>	Maestría en Educación Superior		
<b>GRADO OBTENIDO:</b>	Master en Educación Superior		
<b>FECHA DE PUBLICACIÓN:</b>	23 de noviembre de 2015	<b>No. DE PÁGINAS:</b>	71
<b>ÁREAS TEMÁTICAS:</b>	Corrientes Contemporáneas de la Didáctica, Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje		
<b>PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:</b>	PENSAMIENTO CRÍTICO, ARGUMENTACIÓN, APRENDIZAJE AUTÓNOMO, DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN, TEORÍA DE APRENDIZAJE, MODELO PEDAGÓGICO		
<b>RESUMEN/ABSTRACT</b> (150-250 palabras):			
<p>El presente trabajo tiene por objetivo demostrar que al interior del currículo de las diversas carreras con que cuenta la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil sólo se está formando a sus profesionales en áreas específicas del saber, propias de su formación para ejercer funciones y tareas atinentes, de preferencia según la razón de ser la carrera. Este estudio determina que la formación del profesional graduado en esta universidad debe también enfocarse en el desarrollo de competencias y requerimientos esenciales que les permita egresar el ingresar al mercado laboral con las aptitudes y actitudes propias de la sociedad actual. El trabajo determina cuáles son las herramientas necesarias para que el estudiante pueda abordar la educación permanente; esto es, mediante el pensamiento crítico y la argumentación. Se propone que estas habilidades de pensamiento crítico y de argumentación sean reconocidas por el claustro universitario como aplicables a variados dominios y contextos. De su parte los estudiantes – en particular – tienen la impostergable tarea de transferir las habilidades aprendidas en diversas situaciones propias de su carrera. La nueva clase profesional que debe formar la UCSG debe manejar habilidades de pensamiento crítico. (Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación). Todo lo dicho, finalmente, se relaciona con una habilidad que debe estar desarrollada para los actuales escenarios profesionales, esto es, el trabajo autónomo.</p>			
<b>ADJUNTO PDF:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
<b>CONTACTO CON AUTOR/ES:</b>	<b>Teléfono:</b> +593-4-6009565/0979416177	E-mail: iguelarturo.campossaltos@gmail.com	
<b>CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:</b>	<b>Nombre:</b>		
	<b>Teléfono:</b>		
	<b>E-mail:</b>		



**Presidencia  
de la República  
del Ecuador**



**Plan Nacional  
de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Saberes**



**SENESCYT**

Secretaría Nacional de Educación Superior,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

<b>SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA</b>	
<b>Nº. DE REGISTRO (en base a datos):</b>	
<b>Nº. DE CLASIFICACIÓN:</b>	
<b>DIRECCIÓN URL (tesis en la web):</b>	