

FACULTAD DE DERECHO

Escuela Académico Profesional de Derecho

Tesis

**El debate, nuevo paradigma en la
enseñanza del derecho**

Karla Fiorella Araujo Ventura

Para optar el Título Profesional de
Abogada

Huancayo, 2016

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Obra protegida bajo la licencia de "[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Perú](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)"

DEDICATORIA

A Dios, por su amada protección y guía.

A mi padre Luis, por demostrarme que el coraje y la valentía son las máximas de la experiencia que guían el sendero de la vida.

A mi hermano Sammir, por enseñarme que el amor, el respeto y la prudencia son los emblemas más importantes del alma.

Al debate, por demostrarme que la transparencia, la disciplina, el trabajo, el honor, la tolerancia, la justicia y la inclusión, son solo algunos los principios que nos identifican y nos convierte en más que una red internacional: en una COMUNIDAD.

Dr. Armando Prieto Hormaza.

SUMARIO

Se prevé que el debate constituirá en los próximos años una de las más importantes destrezas legales en América Latina, logrando así convertirse en un instrumento de alta eficacia para el pensamiento crítico; generando diversas herramientas para el desarrollo de la argumentación y la lógica discursiva, logrando así un perfil más holístico en los estudiantes de Derecho, que dé respuesta a las nuevas demandas del mundo profesional.

Se han propuesto numerosos formatos en la literatura para impartir un programa de debate. De los esquemas propuestos, uno de los más útiles de implementar, es el formato Karl Popper y el Parlamentario Británico, el primero, coloca a los estudiantes en dos equipos de tres miembros cada uno, quienes tienen que investigar tanto la posición a favor como la contraria sobre una pregunta determinada, enfatizando en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; mientras que el segundo, involucra a cuatro equipos de dos integrantes cada uno, dos equipos defienden determinada postura en torno al tema, mientras que los otros dos equipos, la contraria. Ambos, desarrollan habilidades de investigación, trabajo en equipo, diseño de la estrategia, expresión oral y corporal.

“Enseñanza, debate y destrezas legales” es una investigación de carácter innovador que analiza la eficacia del debate en el pensamiento crítico, para ello apertura un programa dirigido a los alumnos del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II, con el objetivo de brindarles distintas herramientas de argumentación, comunicación e investigación, para su posterior sustentación oral en temas de gran relevancia jurídica.

Con el fin de analizar el efecto del debate en el pensamiento crítico de dichos estudiantes, se utiliza la prueba Santiuste Bermejo (2001), y los resultados se comparan y analizan.

Finalmente, se determina que el Programa: “Debate y Destrezas Legales” opera significativamente en el grupo experimental, elevando el nivel del pensamiento crítico, de habilidades comunicativas y destrezas legales, en tanto que, en el grupo de control, se muestran resultados sin ninguna variación considerable.

ABSTRACT

It is expected that the debate will be over the next few years one of the most important legal skills in Latin America, achieving become a highly effective tool for critical thinking; generating various tools for the development of argumentation and discursive logic, thus achieving a more holistic profile Law students, which responds to the new demands of the professional world.

Many formats have been proposed in the literature to provide a discussion program. Of the proposed schemes, one of the most useful to implement, Karl Popper format and the British MP, the first places students into two teams of three members each, who have to investigate both the pro and the position contrary to a particular question, emphasizing the development of critical thinking skills; while the second, involving four teams of two members each, two teams defend certain position on the issue, while the other two teams, the opposite. Both develop research skills, teamwork, strategy design, oral and body language.

"Education, debate and legal skills" is an innovative research that examines the effectiveness of the debate on critical thinking, for it opening a program for students of the fourth cycle of the Faculty of Law of the Continental University in the period 2015-II, in order to provide different tools of argumentation, communication and research for further oral arguments on issues of great legal significance.

In order to analyze what effect the discussion on critical thinking of these students, the test Santiuste Bermejo (2001) is used, and the results are compared and analyzed.

Thus, it is determined that the: "Debate and Legal Skills" program operates significantly in the experimental group, raising the level of critical thinking, communication skills and legal skills, while in the control group, results are shown without any variation considerable.

AGRADECIMIENTO

Haber culminado mi Tesis en la Universidad Continental, constituye un logro importante para mi vida, es fruto de un apasionante esfuerzo y de haber tomado en su momento la oportunidad que la vida me ofrecía. En este camino siempre he contado con el apoyo de mi Asesor de Tesis, el Dr. Armando Prieto Hormaza, quién por su constante guía y aliento ha contribuido de sobremanera en este emocionante desafío. Mi agradecimiento a Nicole Hansen Salas, docente de la Universidad Andrés Bello – Santiago de Chile, por sus provechosas discusiones sobre el debate y el pensamiento crítico, a Ricardo Gómez Caro, campeón mundial de debate – CMUDE España, por su entrañable colaboración y, finalmente, a Adrián De la Cruz Matos por su brillantez metodológica. Quisiera también expresar mi agradecimiento al personal de la Universidad Continental por permitirme utilizar sus instalaciones para llevar cabo el Programa: “Debate y Destrezas Legales”. A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

	Página
CARÁTULA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
ASESOR DE TESIS.....	iii
SUMARIO.....	iv
ABSTRACT.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTAS DE TABLAS.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I	
PLAN DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Formulación del problema.....	14
1.3 Objetivos.....	15
1.4 Justificación e importancia.....	15
1.5 Hipótesis.....	16
1.6 Organización de la Tesis.....	17
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes del problema.....	19
2.2 Bases teóricas.....	23
2.2.1 Debate competitivo.....	23
2.2.2 Pensamiento crítico.....	40
2.2.3 Habilidades comunicativas.....	52
2.2.4 Destrezas legales.....	58
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Método, tipo y nivel de investigación.....	91
3.2 Diseño de la investigación.....	93
3.3 Población y muestra.....	94
3.4 Variables de la investigación.....	95
3.4.1 Definición conceptual.....	95
3.4.2 Definición Operacional.....	96
3.4.3 Operacionalización de variables.....	98
3.5 Técnicas de recolección de datos.....	100
3.6 Técnicas de tratamiento de datos.....	100
3.7 Procedimiento.....	101

CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1 Datos cuantitativos.....	102
4.2 Resultados del Cuestionario de Pensamiento Crítico.....	104
4.3 Interpretación de los resultados.....	104
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	134
ANEXOS	
1.- Anexo N° 1: Cuestionario de Pensamiento Crítico.....	138
2.- Anexo N° 2: Programa de asignatura.....	143
3.- Anexo N° 3: DVD del Programa “Debate y Destrezas Legales.....	146
4.- Anexo N°4: Matriz de consistencia.....	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
1 Definición del debate.....	24
2 Elementos del debate.....	25
3 Formato Karl Popper.....	31
4 Formato Lincoln Douglas.....	32
5 Formato Parlamentario Británico.....	34
6 Formato Foro Público.....	35
7 Elementos del pensamiento crítico.....	44
8 Preguntas que usan los elementos del pensamiento crítico.....	46
9 Estándares del pensamiento crítico.....	47
10 Destrezas Intelectuales Necesarias.....	48
11 Preparación de casos.....	63
12 Diseño de la estrategia.....	64
13 Modelo ARE.....	67
14 Aplicación el Modelo ARE.....	68
15 Modelo argumentativo de Toulmin.....	70
16 Elementos del Modelo argumentativo de Stephen Toulmin.....	70
17 Aplicación del modelo de Toulmin en un argumento jurídico.....	72
18 Ejemplo del Modelo Argumentativo Legal.....	73
19 Falacias.....	83
20 Modelo de Refutación de 4 pasos.....	87
21 Edades de los estudiantes.....	102
22 Género.....	103
23 Ciclo de la Facultad que cursan	103

LISTA DE TABLAS

Tablas	Página
1 Resultados del CPC - pregunta uno.....	104
2 Resultados del CPC - pregunta dos.....	105
3 Resultados del CPC - pregunta tres.....	106
4 Resultados del CPC - pregunta cuatro.....	107
5 Resultados del CPC - pregunta cinco.....	108
6 Resultados del CPC - pregunta seis.....	109
7 Resultados del CPC - pregunta siete.....	110
8 Resultados del CPC - pregunta ocho.....	111
9 Resultados del CPC - pregunta nueve.....	112
10 Resultados del CPC - pregunta diez.....	113
11 Resultados del CPC - pregunta once.....	114
12 Resultados del CPC - pregunta doce.....	115
13 Resultados del CPC - pregunta trece.....	116
14 Resultados del CPC - pregunta catorce.....	117
15 Resultados del CPC - pregunta quince.....	118
16 Resultados del CPC - pregunta dieciséis.....	119
17 Resultados del CPC - pregunta diecisiete.....	120
18 Resultados del CPC - pregunta dieciocho.....	121
19 Resultados del CPC - pregunta diecinueve.....	122
20 Resultados del CPC - pregunta veinte.....	123
21 Resultados del CPC - pregunta veintiuno.....	124
22 Resultados del CPC - pregunta veintidós.....	125
23 Resultados del CPC - pregunta veintitrés.....	126
24 Resultados del CPC - pregunta veinticuatro.....	127
25 Resultados del CPC - pregunta veinticinco.....	128
26 Resultados del CPC - pregunta veintiséis.....	129
27 Resultados del CPC - pregunta veintisiete.....	130
28 Resultados del CPC - pregunta veintiocho.....	131
29 Resultados del CPC - pregunta veintinueve.....	132
30 Resultados del CPC - pregunta treinta.....	133

INTRODUCCIÓN

“Enseñanza, debate y destrezas legales” es una tesis que está dirigida a personas dedicadas al Derecho y a todos aquellos cuyo trabajo contribuye al progreso e inserción de los jóvenes en la comunidad jurídica, tanto desde universidades como desde Clubs de debates. La estructura, el diseño y el lenguaje están destinados a que esta tesis sea de fácil acceso, de manera que propicie la puesta en práctica de cada una de las múltiples actividades ahí contenidas.

El material teórico introduce al estudiante de derecho en la práctica del debate con formatos y sus características esenciales. Asimismo, permite que el estudiante pueda utilizarlo para el desarrollo de numerosas destrezas legales, tales como: investigación, trabajo en equipo, diseño de la estrategia, expresión oral y corporal, técnicas de refutación, argumentación e identificación de falacias. Cada capítulo incluye ejercicios y sugerencias para su coordinación.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos, similar a un curso para adentrar al estudiante de Derecho en la práctica del debate. La secuencia de los capítulos y el diseño de cada uno de ellos sugieren un recorrido que permite incorporar los lineamientos básicos de manera progresiva. Recomendamos entonces al estudiante poner en práctica estos diseños paulatinamente.

Los primeros dos capítulos persiguen como objetivo cuestionarnos acerca de la importancia del debate en un contexto de trabajo para promover el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas y las destrezas legales. En los capítulos tres hasta el cinco, se expone la metodología y se analizan los resultados. El estudiante encontrará explicaciones conceptuales e insumos útiles para poder comprender la investigación.

Finalmente, la última sección del libro ofrece materiales de apoyo para la organización del Programa: “Debate y Destrezas Legales”.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hace no tantos años, el debate competitivo no estaba incluido dentro de los programas de Derecho. Solo algunas universidades internacionales tenían el privilegio de dotar a sus alumnos de herramientas o habilidades necesarias para perfilar diversas rutas en la labor profesional del abogado, ya que en ese entonces su difusión e implementación requería de inversiones importantes.

Esto redundaba, para ellos, en mejoras sustanciales en cuanto a destrezas legales se refiere, con el lógico impacto en el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, las mayores posibilidades de acceso a nuevas herramientas metodológicas las hacían cada vez más competitivas en comparación con el resto.

Hoy, luego de muchos años, el panorama ha cambiado. Es mucho más accesible para un universitario en Derecho contar con programas que le permitan adquirir destrezas legales y así reducir la brecha competitiva que lo separa de las grandes universidades a nivel internacional; ya que, cuando los estudiantes debaten no solo se reforman los roles tradicionales entre el docente y los estudiantes sino que, además desarrollan habilidades comunicativas, sensibilidades hacia el argumento ajeno, tolerancia a las posturas contrarias, concesión ante argumentos convincentes y sobre todo, potencian el pensamiento crítico. Esto genera sentimientos de autoestima y confianza entre los estudiantes, los motiva a participar activamente en el ejercicio, a adueñarse de la herramienta y de esa forma a ser los protagonistas de su formación.

Por tanto, en las universidades donde los estudiantes se rigen bajo un esquema tradicional que por muchos años los ha dotado de clásicas destrezas legales y donde la educación legal es poco práctica y muy abstracta, se evidencia un déficit en el pensamiento crítico y en las habilidades comunicativas, un error típico que se comete en las aulas universitarias es recopilar información y presentarlas sin tratamiento, esto se da en los trabajos de investigación, en las disertaciones e incluso en el diseño de las clases.

Esta realidad respalda la imperiosa necesidad de contar con un programa que tribute específicamente a las habilidades que la universidad busca desarrollar en sus alumnos, una formación de excelencia a la altura de los retos actuales que demanda un balance entre el conocer y el saber aplicar o exponer, a través de un dominio sólido de los conocimientos de su área. El estudiante con habilidades de pensamiento crítico y comunicación oral tendrá un perfil más holístico para dar respuesta a las nuevas demandas de su comunidad, su país y del mundo profesional.

No por nada, Finlandia tiene uno de los mejores sistemas educativos del mundo, los profesores privilegian el debate y el diálogo sobre el traspaso de contenidos. De ahí que, contar con un programa de debate competitivo que mejore las habilidades comunicativas y las destrezas legales significa, ser capaces de razonar, evaluar los aprendizajes y reconocer la importancia del enfoque interdisciplinario.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema General

- ¿De qué manera influye el debate competitivo en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?

1.2.2 Problema Específico

- ¿De qué manera influye el debate competitivo en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?
- ¿De qué manera influye el debate competitivo en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

- Determinar la influencia del debate competitivo en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

1.3.2 Objetivo Específico

- Determinar la influencia del debate competitivo en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.
- Determinar la influencia del debate competitivo en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Con el fin de mejorar las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II, es fundamental implementar un programa de debate que potencie el pensamiento crítico. La implementación de este curso, brindará la posibilidad de obtener grandes ventajas, desarrollar habilidades comunicativas y potenciar destrezas legales, mejorando la capacidad de investigación, en tanto se identifica, analiza, procesa y

resume información de varias fuentes académicas, bibliográficas y oficiales; agrupando información clave acerca de cualquier temática o problemática; cuestionando planteamientos a partir de pruebas, perspectivas y aportes y; finalmente, excluyendo todo juicio sin evidencia suficiente que dé el respaldo a una afirmación.

Al practicar el debate, a su vez se reforzarán habilidades epistemológicas de análisis y síntesis de la información, mismas que ayudarán al universitario a ser capaz de correlacionar temas por área, plantear una teoría del caso y diferenciarlos por contexto. De igual forma, el debatir fomentará el reconocimiento de la diversidad intelectual y cosmovisionaria existente sobre los distintos asuntos del orden social y jurídico en apego al respeto a los derechos de expresión y de réplica.

A nivel personal, argumentar permitirá al individuo autoafirmarse e interesarse más en los debates jurídicos que forman parte de su entorno social. A su vez, el debatir continuamente favorecerá un análisis versado de lo que acontece en su entorno, al defender una postura particular, con estándares académicos y con una retórica de calidad, razón adicional para implementar este programa.

Cabe destacar, que el sistema propuesto ofrecerá una gran cantidad de ventajas subyacentes, más allá de propiciar un ambiente de discusión y reflexión, incluyente y tolerante frente a la diversidad intelectual; el programa ofrece una importante y notable satisfacción en los universitarios que lo operan, debido a que empodera al individuo para comunicar de manera efectiva sus ideas y convicciones éticas, académicas o profesionales frente su contraparte, así como ante una audiencia y un jurado, en un contexto de pluralidad social.

1.5 HIPÓTESIS

1.5.1 Hipótesis General

- El debate competitivo influye significativamente en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

1.5.2 Hipótesis Específica

- El debate competitivo influye considerablemente en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.
- El debate competitivo influye positivamente en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

1.6 ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

1.6.1 Presupuesto

- **Aportes no monetarios**

a. Sala de Audiencias

b. Horas Hombre

c. Infraestructura

d. Uso de equipos

1.6.2 Cronograma de actividades

N.	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA		
		SEMANAS	INICIO	FINAL
1	Entrega del Plan de Tesis	1 semana	13-07-15	17-07-15
2	Aceptación de la investigación	1 semana	20-07-15	24-07-15
3	Reunión con los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental	1 semana	03-08-15	07-08-15
4	Pre-prueba del Cuestionario de Pensamiento Crítico (Santiuste Bermejo)	1 semana	08-08-15	13-08-15
5	Primera sesión	1 día	08-08-15	08-08-15
6	Segunda sesión	1 día	15-08-15	15-08-15
7	Tercera sesión	1 día	22-08-15	22-08-15
8	Cuarta sesión	1 día	29-08-15	29-08-15
9	Quinta sesión	1 día	05-09-15	05-09-15
10	Sexta sesión	1 día	12-09-15	12-09-15
11	Sétima sesión	1 día	19-09-15	19-09-15
12	Octava sesión	1 día	26-09-15	26-09-15
13	Novena sesión	1 día	03-10-15	03-10-15
14	Décima sesión	1 día	10-10-15	10-10-15
15	Décima primera sesión	1 día	17-10-15	17-10-15
16	Décima segunda sesión	1 día	24-10-15	24-10-15
17	Décima tercera sesión	1 día	31-10-15	31-10-15
18	Décima cuarta sesión	1 día	02-11-15	02-11-15
19	Décima quinta sesión	1 día	03-11-15	03-11-15
20	Décima sexta sesión	1 día	04-11-15	04-11-15
21	Torneo de Debate Internacional	1 semana	05-11-15	09-11-15
22	Décima séptima sesión	1 día	12-11-15	12-11-15
23	Décima octava sesión	1 día	13-11-15	13-11-15
24	Décima novena sesión	1 día	14-11-15	14-11-15
25	Vigésima sesión	1 día	21-11-15	21-11-15
26	Post-prueba del Cuestionario de Pensamiento Crítico (Santiuste Bermejo)	1 día	23-11-15	23-11-15
27	Clausura del Programa	1 día	24-11-15	24-11-15
28	Análisis finales y conclusiones	1 semana	23-11-15	27-11-15
29	Generación de documento final	1 semana	27-11-15	27-11-15

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

2.1.1 A nivel internacional

Hansen y Roco (2014), realizaron un estudio en Chile con 109 estudiantes universitarios de primer año de la Universidad Andrés Bello (UNAB), con el propósito de analizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y evaluar si su institución de origen era o no un factor significativo en el desarrollo de estas habilidades. Para ello, aplicaron el instrumento *Santiuste Bermejo* que se divide en dos dimensiones, sustantivo y dialógico. Los resultados mostraron que no hay dependencia entre el tipo de escuela y el desarrollo de pensamiento crítico, aunque hubo una pequeña tendencia a que las escuelas privadas mostraran mejores resultados, lo cual era coherente con el hecho de que esas escuelas concentraban programas de

debate y pensamiento crítico en el país. Esta investigación fue el punto de inicio para dos programas académicos muy innovadores e importantes de Chile: el Centro de Pensamiento Crítico y Desarrollo Debate a través de Educación General en la Universidad Andrés Bello (obligatorio para todos los estudiantes), y el Programa de Pensamiento Crítico Debate en todo el programa de estudios de la Academia Internacional de Lincoln (inserta en el plan de estudios para los estudios del 5 al 11 ° grado)

Ramírez del Valle (2014), condujo un estudio en México con tres Universidades: el Colegio de México, el Tecnológico de Monterrey - Campus Morelia - y la Universidad Panamericana – Campus Estado de México – con el propósito de medir el nivel de pensamiento crítico de los alumnos universitarios, quienes pertenecían a diferentes programas académicos; ciencias sociales, humanidades, negocios internacionales e ingenierías. Su investigación se basó en los criterios de evaluación del pensamiento a través de los Estándares Intelectuales Universales propuestos por Richard Paul y Linda Elder, en su escrito: *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*; en la misma, se consideran los siguientes factores: claridad, veracidad, certidumbre, precisión, relevancia, profundidad, extensión y amplitud, lógica, importancia y justicia.

La metodología se basó en una serie de cátedras, debates y lecturas respaldadas de apoyos audiovisuales, así como de diversas discusiones en cada clase sobre algún tema de orden social. Los resultados sobre la medición del pensamiento crítico inicial, variaron de persona en persona, sin embargo, el 90% de los alumnos —en las distintas instituciones— mostraron un pensamiento sólido, encausado y propositivo. Lo anterior se vio en virtud de los procesos de aprendizaje para la interiorización de la teoría y la aplicación de las estructuras más básicas de un argumento válido, persuasivo, contundente y convincente.

Bermúdez (2014), realizó un estudio en España con 30 estudiantes de bachillerato del Colegio General Paz y 30 estudiantes de la Universidad de Córdoba, con el propósito de analizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y evaluar su relación con el debate. Para ello, creó un curso y la impartió a principios de curso a todos los alumnos, tanto a los que habían desarrollado actividades vinculadas al debate y al pensamiento crítico y a los que no. Esta investigación evidenció una mejora sustancial en el rendimiento intelectual de los que participaron del aula de debate, pues, los alumnos universitarios vieron aumentada su media académica en un punto (por ejemplo un alumno que tenía un 7,5 antes de hacer debate, pasaba a tener un 8,5 de media, sobre 10, después de un curso con el aula de debate).

2.1.2 A nivel nacional

Infantas (2015) es la actual profesora del primer curso de debate en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), el grupo está conformado por 10 a 12 alumnos de la Facultad de Derecho y pretende plantear las bases de la construcción y presentación de argumentos en el contexto de un debate oral, construyendo y ejercitando habilidades de pensamiento crítico, investigación y oratoria. Los alumnos están cursando, por lo menos, el cuarto ciclo de la facultad, dos profesores se encargan del planeamiento y seguimiento de las actividades del grupo, se invitan a otros profesores de la universidad para talleres específicos. Se hacen sesiones de debate frente al público en general, en algunos casos presididos o seguidos por un debate entre docentes del Departamento de Derecho. Este tipo de dinámicas desarrolla en los alumnos un conjunto de habilidades y competencias que les permiten un mejor desempeño en su futuro ejercicio profesional.

2.2 BASES TEÓRICAS DEL DEBATE COMPETITIVO

2.2.1 DEFINICIÓN

El debate es una instancia estructurada de confrontación intelectual entre dos o más partes, quienes estando en diferentes posturas se enfrentan en torno a una proposición expresada a modo de pregunta o aseveración. Además de sujetarse a unas reglas –formato- el debate suele ser competitivo, lo que significa que alguno de los equipos participantes resulta victoriosa. Lo común es que un panel de Jueces dé el veredicto tomando en cuenta la calidad de los argumentos expuestos por cada parte y las refutaciones hechas ante los argumentos de sus contrincantes, las habilidades comunicativas y otros detalles indicados por cada formato. Por su parte, la determinación de posturas suele llevarse al azar, de modo que los equipos deban tomar aleatoriamente cualquiera de ellas.

Searle (1969), menciona que el debate es “un acto de habla que tiene como uno de sus objetivos la persuasión, es decir, el lograr conseguir adhesión para un discurso o punto de vista” (p. 16). No obstante, es importante precisar que, la actuación en el debate, va mucho más allá de una función puramente retórica, poniendo en juego todo un arte de discutir. Cattani (2003), lo define como el “compromiso con la defensa de una tesis sin pretender imponérsela a los demás a cualquier precio y tratando de conquistar el acuerdo de la parte contraria sin robarle la palabra y reducirla al silencio” (p.77).

En suma, el debate es una competencia formal de destrezas argumentativas y retóricas en la que dos o más partes —equipos o individuos— compiten frente a un jurado neutral, que establece qué parte resulta victoriosa.

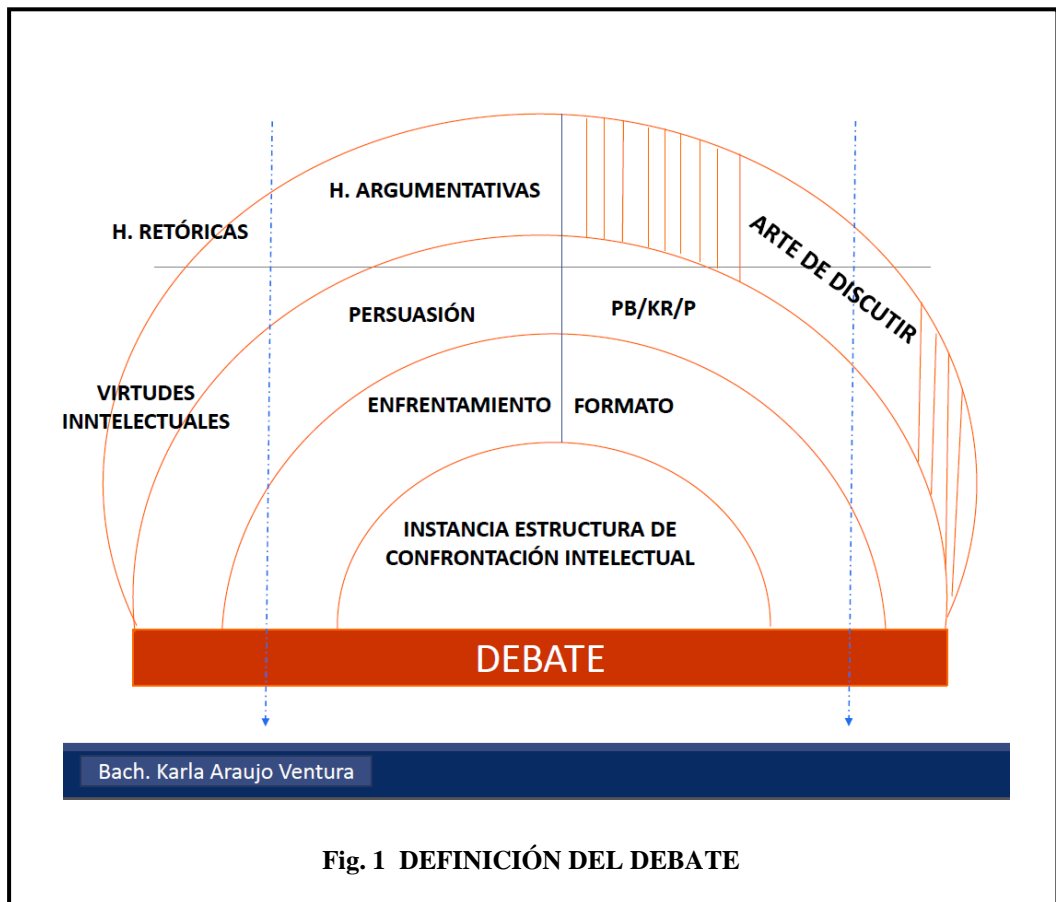
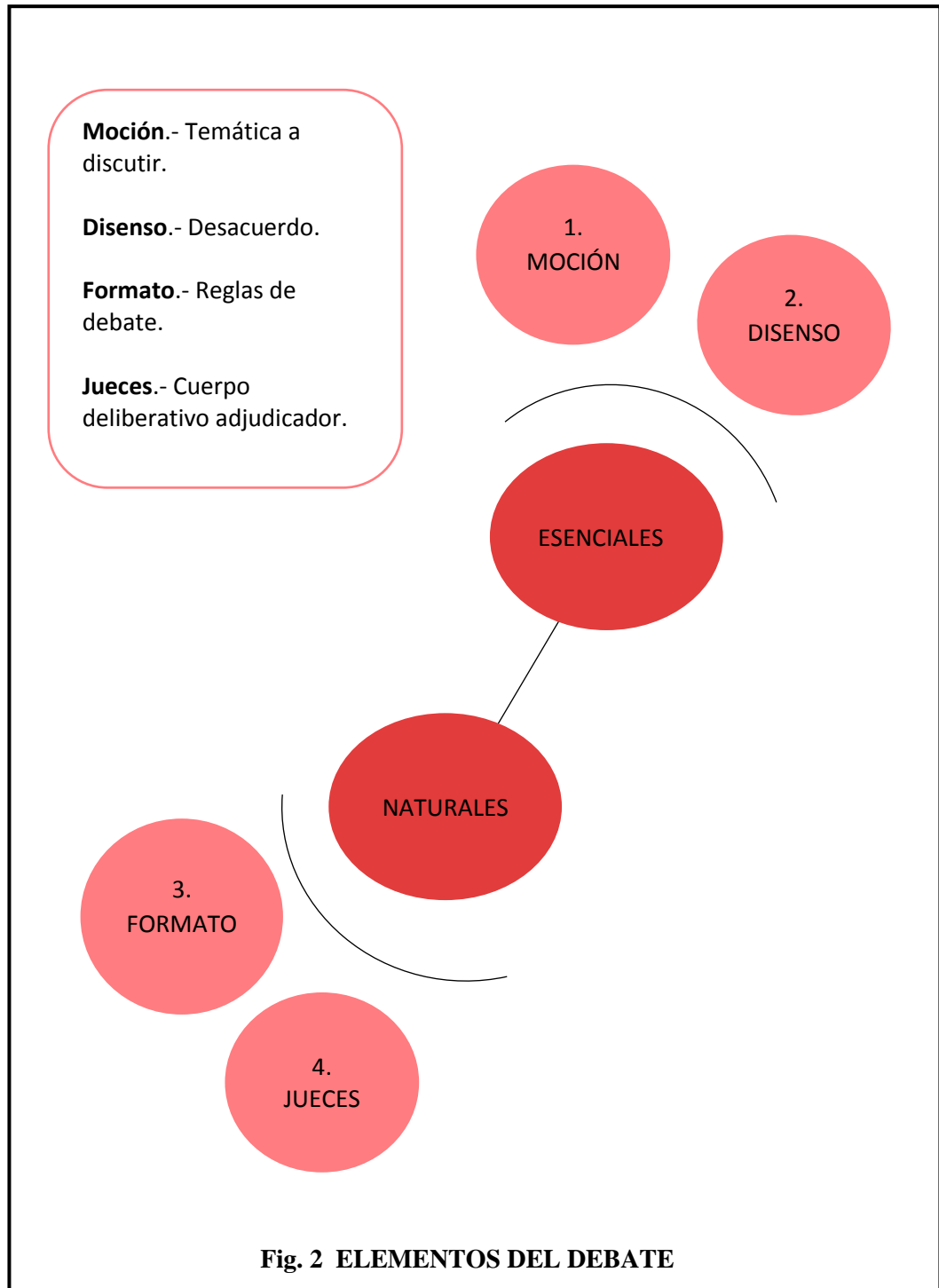


Fig. 1 DEFINICIÓN DEL DEBATE

Fuente: Elaboración propia (2016)

2.2.2 ELEMENTOS



Fuente: Elaboración propia (2016)

- 1) Una **moción** que delimita el tema del debate. Suele ser una afirmación sobre la cual los debatientes van a discutir. Por ejemplo:
 - Venezuela debe retirarse de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.
 - Debería legalizarse la adopción de personas homoafectivas.
- 2) Hay **dos equipos**: uno a favor de esa moción (afirmativo) y otro en contra (negativo). Los participantes no pueden elegir qué posición defender. Las posturas se asignan al azar, de modo que los participantes deben tomar aleatoriamente cualquiera de ellas, unas veces defenderán la postura favor y otras en contra de la moción.
- 3) El **formato de debate** establece los **tiempos** y la **actuación** en los discursos:
 - Presentar argumentos a favor de la posición.
 - Refutar los argumentos presentados por el equipo contrario.
 - Realizar preguntas a los oponentes.
 - Resumir lo que ha sucedido en el debate.
- 4) Al concluir el debate, un **jurado** neutral determina qué equipo ha resultado victorioso, considerando:
 - La calidad de los argumentos de cada equipo.
 - La calidad de las refutaciones y de las defensas ante ellas.
 - La destreza para la comunicación de las ideas.

2.2.3 TIPOS DE MOCIONES

A continuación Bonomo & Mamberti & Miller (2010), nos ofrece una clasificación entre los tipos de mociones o resoluciones: de hechos, de valores y de políticas. El objetivo es evidenciar la diversidad de temas a los que se puede dar lugar en un debate:

a) Resoluciones de hechos

Las resoluciones de hechos tratan sobre la veracidad o falsedad de alguna afirmación objetiva. Se puede tratar de afirmaciones sobre el pasado, el presente o el futuro, o sobre relaciones entre hechos de diferentes momentos. Por ejemplo:

La cantidad de abortos aumentaría si éstos fueran legalizados.

En este caso, la resolución trata sobre qué sucedería con la cantidad de abortos si se legalizaran. El debate, en este caso, sería sobre la veracidad o no de una la relación causal entre la legalización y la cantidad de abortos.

b) Resoluciones de valores

Las resoluciones de valores, en cambio, se concentran en evaluaciones subjetivas que estipulan relaciones referidas a conceptos cuyos significados o interpretaciones varían entre individuos, como la belleza, la importancia, la ética, la moral, el gusto, etc.

Si la vida de la madre está en peligro, el aborto es éticamente aceptable.

En este caso, la resolución plantea una discusión acerca de un asunto ético; en particular, permite indagar sobre si es éticamente aceptable o no realizar una acción —practicar un aborto— en determinadas situaciones —cuando la vida de la madre está en peligro—. En general, los valores sirven como criterio para elegir y justificar comportamientos, guían en la determinación sobre qué está bien y qué está mal, y permiten evaluar el mérito de una idea, objeto o práctica.

c) Resoluciones de políticas

Finalmente, las resoluciones de políticas promueven debates sobre si determinadas acciones deberían ser realizadas o no. Estas resoluciones siempre se enfocan en el futuro y, habitualmente, se refieren a cambios en acciones del gobierno o en la legislación. Por ejemplo:

El aborto debería ser legalizado.

En este caso —asumiendo que el aborto es actualmente ilegal— la resolución propone un debate sobre un cambio en las políticas, de modo que el aborto pase a ser legal.

Cada ejemplo expresado evidencia cómo un mismo tema —en los tres casos, el aborto— puede ser abordado desde diferentes ángulos; si tenemos en consideración esto, podremos aprovechar su uso dependiendo de los objetivos que con el debate se plasme.

2.2.4 FORMATOS

El debate competitivo generalmente se rige por un reglamento diseñado cuidadosamente al que llamamos formato. “Con él, se aseguran mínimos como el respeto y la igualdad (por ejemplo, tiempos iguales de intervención para las partes), lo cual indica que no importa quién se imponga por hablar más fuerte o más rápido, pues todos tienen la misma oportunidad de aportar; el formato, al establecer reglas de juego predeterminadas, le otorga un instrumento al docente con el que puede privilegiar o sancionar conductas para generar un provechoso escenario de conflicto controlado” (Rojas, 2014).

De acuerdo con Miranda (2014), “los formatos de debate responden a diversos principios y por ende a diversas reglas. A nivel mundial los formatos más conocidos y practicados son el formato de debate Parlamentario Británico y el formato de debate Karl Popper. Sin embargo es posible encontrar una multiplicidad de formatos adicionales, que se condicen con principios distintos, dificultades distintas o incluso hechos sobre variables utilitarias como los factores tiempo y número de participantes; y dependiendo de la finalidad de los mismos algunos pueden favorecer una habilidad por sobre otra. Por lo mismo también es posible encontrar formatos como el de Debate Parlamentario Americano, el formato Lincoln Douglas, el formato de Policy Debate, formato Foro Público, o incluso formatos regionales como el Asian o el Australs” (p. 2). A continuación, se desarrollarán los cuatro formatos más usados en competencias internacionales: a.- Formato Karl

Popper; b.- Formato Lincoln Douglas; c.- Formato Parlamentario Británico y; d.- Formato Foro Público.

a) Formato Karl Popper

Sobre el debate en el estilo Karl Popper, la Sociedad Dominicana de Debate (2000), nos da a conocer su desarrollo en los siguientes términos: “colocamos a los estudiantes en dos equipos de tres miembros cada uno, quienes tienen que investigar tanto la posición a favor como la contraria sobre una pregunta determinada enfatizando en el desarrollo del pensamiento crítico. El equipo que afirma la resolución habla primero. El equipo opositor entonces debe refutar los argumentos ofrecidos por el equipo que los afirma y ofrecer argumentos que los nieguen. Ambos bandos tienen la oportunidad de presentar sus posiciones y de cuestionar directamente al equipo opositor. Los jueces neutrales evalúan la persuasión de los argumentos y deben proporcionarles retroalimentación constructiva en elementos como la lógica por naturaleza, evidencia insuficiente y argumentos que los debatientes pudieron haber obviado. Los equipos debatientes son juzgados estrictamente por los méritos de sus argumentos.”

“Este formato puede dividirse en diez partes, seis de ellas consisten en discursos sin interrupción y las otras cuatro partes consisten en un cruce de preguntas entre dos oradores, uno de cada equipo. Además, ambas bancadas cuentan con una determinada cantidad de tiempo que pueden solicitar durante el transcurso del debate a fin de preparar su estrategia de

equipo y coordinar las argumentaciones o refutaciones. Dicho tiempo, comúnmente no excede los ocho minutos y cada equipo puede solicitarlo por fracciones o en una única instancia” (Sociedad de Debate de la Universidad Andrés Bello, 2012).

	SECCIÓN	ORADOR	TIEMPO MÁXIMO
1	Desarrollo Afirmativo	Primer orador afirmativo (A1)	6 minutos
2	Interrogatorio a A1	Tercer orador negativo (N3)	3 minutos
3	Desarrollo negativo	Primer orador negativo (N1)	6 minutos
4	Interrogatorio a N1	Tercer orador afirmativo (A3)	3 minutos
5	Refutación afirmativa	Segundo orador afirmativo (A2)	5 minutos
6	Interrogatorio a A2	Primer orador negativo (N1)	3 minutos
7	Refutación negativa	Segundo orador negativo (N2)	5 minutos
8	Interrogatorio a N2	Primer orador afirmativo (A1)	3 minutos
9	Refutación afirmativa	Orador afirmativo(A3)	5 minutos
10	Refutación negativa	Tercer orador negativo (N3)	5 minutos

Fig. 3 FORMATO KARL POPPER

Fuente: Open Society Foundations (2013)

b) Formato Lincoln Douglas

En el Debate Lincoln-Douglas “la moción es una afirmación, fraseada como una oración que se concentra en tema de interés filosófico o político y que será analizado desde una perspectiva moral. El debate Lincoln-Douglas coloca primacía en la habilidad de los debatientes en hacer argumentos originales, coherentes y filosóficamente persuasivos en cuestiones de ética” (Sociedad Dominicana de Debate, 2000).

SECCIÓN	ORADOR	TIEMPO MÁXIMO
1 Desarrollo afirmativo	Afirmativo	6 minutos
2 Interrogatorio al orador afirmativo a cargo del orador negativo		3 minutos
3 Desarrollo y refutación negativa	Negativo	7 minutos
4 Interrogatorio al orador negativo a cargo del orador afirmativo		3 minutos
5 Refutación afirmativa	afirmativa	4 minutos
6 Refutación y síntesis negativa	negativo	6 minutos
7 Síntesis afirmativa	Afirmativo	3 minutos

Tiempo de preparación durante el debate: cuatro minutos para cada participante.



Fig. 4 FORMATO LINCOLN DOUGLAS

Fuente: Open Society Foundations (2013)

c) Formato Parlamentario Británico

Este tipo de formato tiene su antecedente histórico en el parlamento británico. “Es justamente de tal fuente que toma los términos de Gobierno u Oposición para denominar a las diversas bancadas que enfrentarán sus posturas respecto del tema en debate. Un debate con este formato involucra a cuatro equipos de dos integrantes cada uno, dos equipos defienden determinada postura en torno al tema, mientras que los otros dos equipos, la contraria” (Sociedad de Debate de la Universidad Andrés Bello, 2012).

Es decir, “el formato está concebido para ocho personas, divididas en 2 grupos: Gobierno y oposición. Dentro del gobierno y de la oposición existen dos equipos independientes: La cámara alta y la cámara baja. Esta división argumentativa entre los cuatro equipos participantes, exige que los dos equipos que respectivamente defenderán determinada postura de la moción en debate, trabajen de manera coordinada a fin de plantear una argumentación coherente. El tiempo de preparación es de 15 minutos previos al debate” (Liga Colombiana de Debate, 2015).

El factor distintivo del formato parlamentario, del cual hay muchas vertientes, es el uso de puntos de información. “Estos puntos permiten a los debatientes interrumpir al orador para hacer una pregunta u ofrecer información que favorezca su postura. Tanto el orador de la Proposición como de la Oposición son penalizados si no aceptan ninguno. Regularmente, la primera y última sección del discurso son tiempo

protegido y los puntos de información no tienen que ser ofrecidos” (Sociedad Dominicana de Debate, 2000).

La organización de los participantes de las bancadas que representan a la bancada del Gobierno y a la bancada de la Oposición, se vislumbra en el siguiente esquema:

ORDEN	EQUIPO	ORADOR	TIEMPO DE PRESENTACIÓN
1	Proposición de Apertura	Primer Ministro	7 minutos
2	Oposición de Apertura	Líder de la Oposición	7 minutos
3	Proposición de Apertura	Viceprimer Ministro	7 minutos
4	Oposición de Apertura	Vicelíder de la Oposición	7 minutos
5	Proposición de Cierre	Miembro de la Proposición	7 minutos
6	Oposición de Cierre	Miembro de la Oposición	7 minutos
7	Proposición de Cierre	Látigo de la Proposición	7 minutos
8	Oposición de Cierre	Látigo de la Oposición	7 minutos

Fig. 5 FORMATO PARLAMENTARIO BRITÁNICO

Fuente: Open Society Foundations (2013)

d) Formato Foro Público

En este tipo de formato de debate se enfrentan dos equipos con diferentes posturas, compuestos de dos personas cada uno. “El formato de Foro Público puede entenderse constituido por once etapas de las que ocho son discursos, dos son confrontación o fuego cruzado entre dos oradores (uno de cada bancada) y la última etapa corresponde a una confrontación o fuego cruzado general en el que intervienen todos los oradores del debate (Sociedad de Debate de la Universidad Andrés Bello, 2012).

SECCIÓN	ORADOR	TIEMPO MÁXIMO
1 Equipo X, orador 1	Primer orador equipo X (X1)	4 minutos
2 Equipo Z, orador 1	Primer orador equipo Z (Z1)	4 minutos
3 Fuego cruzado entre X1 y Z1	X1 y Z1	3 minutos
4 Equipo X, orador 2	Segundo orador equipo X(X2)	4 minutos
5 Equipo Z, orador 1	Segundo orador equipo Z (Z2)	4 minutos
6 Fuego cruzado entre X2 y Z2	X2 y Z2	3 minutos
7 Resumen equipo X	Primer orador equipo X (X1)	2 minutos
8 Resumen equipo Z	Primer orador equipo Z(Z1)	2 minutos
9 Gran fuego cruzado	Todos	3 minutos
10 Discurso final equipo X	Segundo orador equipo X(X2)	1 minutos
11 Discurso final equipo Z	Segundo orador equipo Z (Z2)	1 minutos

Fig. 6 FORMATO FORO PÚBLICO

Fuente: Open Society Foundations (2013)

2.2.5 LA EPISTEMOLOGÍA DE LA NUEVA RETÓRICA

La retórica cuenta con más de 25 siglos de incesante historia y su existencia constituye una de las tradiciones más enérgicas y fructuosas de la filosofía occidental.

De acuerdo con González Bedoya (1988):

“Mientras que la Edad Media y el Renacimiento entendieron y cultivaron la dialéctica y la retórica aristotélica, la Edad Moderna de racionalismo hegemónico, las marginó. Ello significa, por tanto, que la suerte histórica de la retórica ha estado ligada a la valoración gnoseológica que, en las distintas épocas, se ha hecho de la opinión en su relación con la verdad. Para quienes la verdad puede surgir de la discusión y el contraste de pareceres, la retórica será algo más que un simple medio de expresión, un elenco de técnicas estilísticas, como la consideran aquellos para quienes la verdad es fruto de una evidencia racional o sensible. Esto explica que con el predominio del racionalismo y el empirismo en la filosofía de los siglos XVII al XIX la retórica fuese reducida en los planes de estudio a una especie de estilística. Es con los sistemas característicos de finales el siglo XIX y de este siglo (pragmatismo, historicismo, vitalismo, axiología, existencialismo...) cuando se empiezan a sentar las bases para la rehabilitación de la retórica y la teoría de la argumentación” (p. 7)

Es por ello que, la imagen de Perelman es una de las más prestigiosas en el desarrollo de las múltiples teorías de la argumentación jurídica, lo comparan incluso con el trabajo de Aristóteles y Cicerón; pues, conjuntamente con Viehweg, han sido dos protagonistas claves en la reivindicación que ha recibido la retórica, vista ésta por Perelman, “como una primera aproximación a la resolución de la lógica argumentativa” (p. 35).

Siguiendo a González Bedoya (1988):

"Lo que Perelman ha pretendido con su *Tratado de la Argumentación* (1958), inspirado en la retórica y dialéctica griega, es una ruptura con la concepción cartesiana de la razón y el razonamiento, hegemónica en la filosofía occidental hasta hoy. Ésta ha descuidado la facultad del ser razonable de deliberar y argumentar con razones plausibles, carentes por ello, de necesidad y evidencia para conseguir la adhesión del oyente. Descartes desechaba lo probable, plausible, verosímil, como falso porque no le servía para su programa de demostraciones basadas en ideas claras y distintas, un saber construido a la manera geométrica con proposiciones necesarias, capaz de engendrar inexorablemente el acuerdo, la convicción del oyente” (p. 25).

De modo que, Perelman reivindicó el aporte de la retórica y la reducción que sufrió al asimilarla, como dice el autor en cita, al adorno, ornamento y al ciudadano en la elocución del discurso:

"Mientras la retórica sofista merecía la descalificación de Platón, en el Gorgias, por dirigirse demagógicamente a un público ignorante con argumentos que no servían. Para públicos cultivados, la nueva retórica cree, con el Fedro platónico, que existe una retórica digna de los filósofos y que, por tanto, cada retórica ha de valorarse según el auditorio al que se dirige. Esta nueva retórica, más que los resortes de la elocuencia o la forma de comunicarse oralmente con el auditorio, estudia la estructura de la argumentación, el mecanismo del pensamiento persuasivo, analizando sobre todo textos escritos. Por tanto, el objeto de la nueva retórica al incluir todo tipo de discurso escrito e incluso la deliberación en soliloquio, es mucho más amplio que el de la antigua retórica. La filosofía retórica admite, por contraposición a la filosofía clásica, la llamada a la razón, pero no concibe a esta como una facultad separada de las otras facultades humanas, sino como la capacidad verbal, que engloba a todos los hombres razonables y competentes en las cuestiones debatidas. Este punto de vista enriquecerá el campo de la lógica y, por supuesto, el de razonar" (p. 26).

De ahí que, Trujillo Amaya (2003), con mucho atino, considere que "la retórica es en realidad el nudo que liga la filosofía, el derecho y la literatura con la gramática, la lógica y la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación" (p. 2).

De acuerdo con Dobrosielski (1959):

“El redescubrimiento por Perelman de la retórica arranca desde su primer ensayo sobre la justicia, en él constata que no se pueden explicar las reglas de justicia ni las normas jurídicas o morales en términos de lógica formal, cuyas proposiciones son racionales y gozan de necesidad y universalidad” (p.30).

Para ello, en su *Tratado de la Argumentación* (1958), retoma la distinción aristotélica entre lógica como ciencia de la demostración y dialéctica y retórica como ciencias de lo probable, es decir, de la argumentación.

De acuerdo con González Bedoya (1988):

“A pesar de su afinidad con la neodialéctica, a la hora de bautizar su teoría de la argumentación prefiere el término “neorretórica” porque, según él, la dialéctica aristotélica definida en los *Tópicos* como el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas, es el estudio de las proposiciones verosímiles, probables, opinables, frente a la analítica, que se ocupa de proposiciones necesarias. Pues bien, a la teoría de la argumentación le importa, más que las proposiciones, la adhesión, con intensidad variable, del auditorio a ellas.” (p. 24).

Por esta razón, al emplear el término nueva retórica no hacemos referencia a técnicas de elocuencia, sino más bien a un procedimiento que respaldaría de antemano las soluciones correctas.

2.3 BASES TEÓRICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

2.3.1 DEFINICIÓN

El pensamiento crítico es un concepto que se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos 2500 años. Según Suarez (2008), “existen al menos dos razones que explican su popularidad. En primer lugar, el aumento vertiginoso de la información en las sociedades modernas hace que los viejos métodos de memorización sean obsoletos. Aprender ya no se puede tratar como si fuese sinónimo de memorizar. En el presente, es necesario instruir al estudiante para que procese y evalúe la diversidad de información que se le presenta. En segundo lugar, el ideal de la sociedad democrática presupone una población que sea capaz de cuestionar, analizar y evaluar la diversidad de opciones disponibles” (p.1). Como se advierte en la política educativa de John Dewey, toda sociedad democrática se funde en la escuela con la mejora de las destrezas, los conocimientos y las actitudes que permiten a nuestros ciudadanos caminar en un escenario que es diverso y conflictivo.

De acuerdo con Paul (2005), “el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de manera activa que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar la información obtenida de, o generados por, la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en los valores intelectualmente universales que trascienden

las divisiones en la materia: la claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, buenas razones, la profundidad, la amplitud y la equidad”.

Así pues, para Richard & Linda (2003), “el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autoregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano” (p. 4).

De ahí que, para evaluar la consistencia de nuestros razonamientos, el pensamiento crítico resulte trascendental.

2.3.2 EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI, elaborada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998, París), expone que: “las instituciones de educación deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), generado por el equipo de Delors (1996), plantea como un reto particular que enfrenta la educación superior, el potenciar la

comprensión, despertar la curiosidad, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio.

La Nueva Ley Universitaria N° 30220, en su artículo 3, define a la universidad como una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. De ahí que, el Tribunal Constitucional en sus sentencias recaídas en los expedientes Nos. 004-2014-PI/TC, 0016-2014-PI/TC, 0019-2014-PI/TC y 0007-2015-PI/TC haya declarado infundadas las demandas de inconstitucionalidad interpuestas contra la referida Ley Universitaria, dejando sentado que la educación superior universitaria es un auténtico servicio público, el mismo que debe brindarse en condiciones de calidad, debido a su especial conexión con la formación del proyecto de vida de cada persona y, en consecución, con el principio de dignidad humana.

Así pues, para cumplir con dicha misión, Fedorov (2005), explica que:

“La universidad contemporánea debe brindar a sus estudiantes una educación que los prepare tanto para las exigencias de hoy como para las de los próximos 70 años de su vida. La capacidad de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación, sustentados por la autorregulación y actitud investigativa, vigilante, honesta y flexible se convierte en lo que distingue al profesional que está capacitado para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna. El mundo actual, que es

de gran complejidad, demanda un pensamiento de alta calidad. Este factor obliga a la docencia universitaria enfocar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual es necesario redefinir los roles de los actores del proceso educativo y seleccionar los métodos y medios adecuados. Es una tarea urgente y compleja.” (p. 6).

En ese sentido, a fin de hacerle frente a dicho desafío, la presente investigación apunta a emplear una herramienta metodológica muy útil y creativa que mejore el pensamiento crítico, y siendo el debate competitivo la mejor estrategia para la consecución de dicho fin, no solo se potenciarán las destrezas legales y se reforzarán las habilidades comunicativas de los estudiantes de Derecho, sino que además, se romperán los mitos que se vienen manejando en torno a la educación tradicional del derecho y su ingeniería conceptual, logrando así evidenciar su verdadero impacto, esto es, una débil y escasa formación profesional.

2.3.3 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE CON PENSAMIENTO CRÍTICO

De acuerdo con Creamer (2009):

- Plantea preguntas, cuestionamientos y problemas formulándolos con claridad y precisión.
- Identifica y evalúa información relevante.

- Interpreta ideas abstractas.
- Ofrece definiciones, soluciones y conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.
- Está abierto a analizar desde varias perspectivas.
- Se comunica de manera efectiva para resolver problemas complejos.

2.3.4 ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

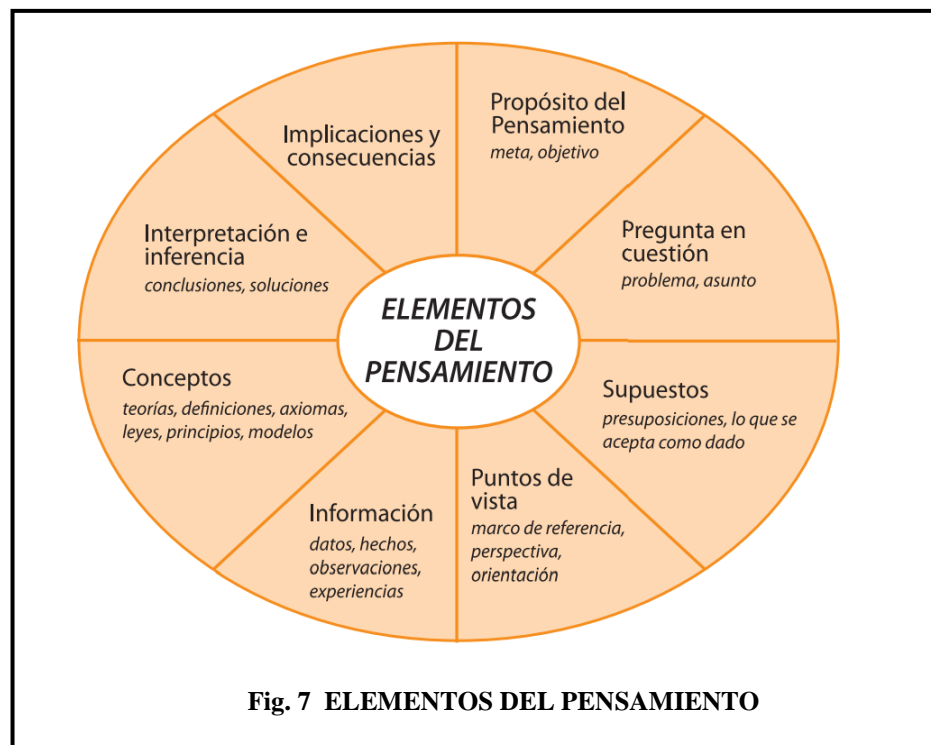


Fig. 7 ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO

Fuente: Fundación para el Pensamiento Crítico (2005)

De acuerdo con Richard & Linda (2003):

1. Todo razonamiento tiene un **propósito**.

2. Todo razonamiento es un intento de **solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar** algo.
3. Todo razonamiento se fundamenta en **supuestos**.
4. Todo razonamiento se hace desde una **perspectiva**.
5. Todo razonamiento se fundamenta en **datos, información y evidencia**.
6. Todo razonamiento se expresa mediante **conceptos e ideas** que, simultáneamente, le dan forma.
7. Todo razonamiento contiene **inferencias o interpretaciones** por las cuales se llega a **conclusiones** y que dan significado a los datos.
8. Todo razonamiento tiene o fin o tiene **implicaciones y consecuencias**.

a) DESARROLLO DE LOS ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

- ¿Cuál es el propósito del mensaje?
- ¿Qué preguntas pueden surgir de este enunciado?
- ¿De qué supuesto se parte para realizar determinada afirmación?
- ¿Qué puntos de vista presenta el texto?
- ¿En qué información está basado?
- ¿Qué conceptos clave presenta?
- ¿Qué inferencias se pueden realizar a partir de los enunciados?
- ¿Qué implicaciones tiene el contenido del texto?

Preguntas que usan los elementos del pensamiento

(en un trabajo, una actividad, una lectura asignada . . .)

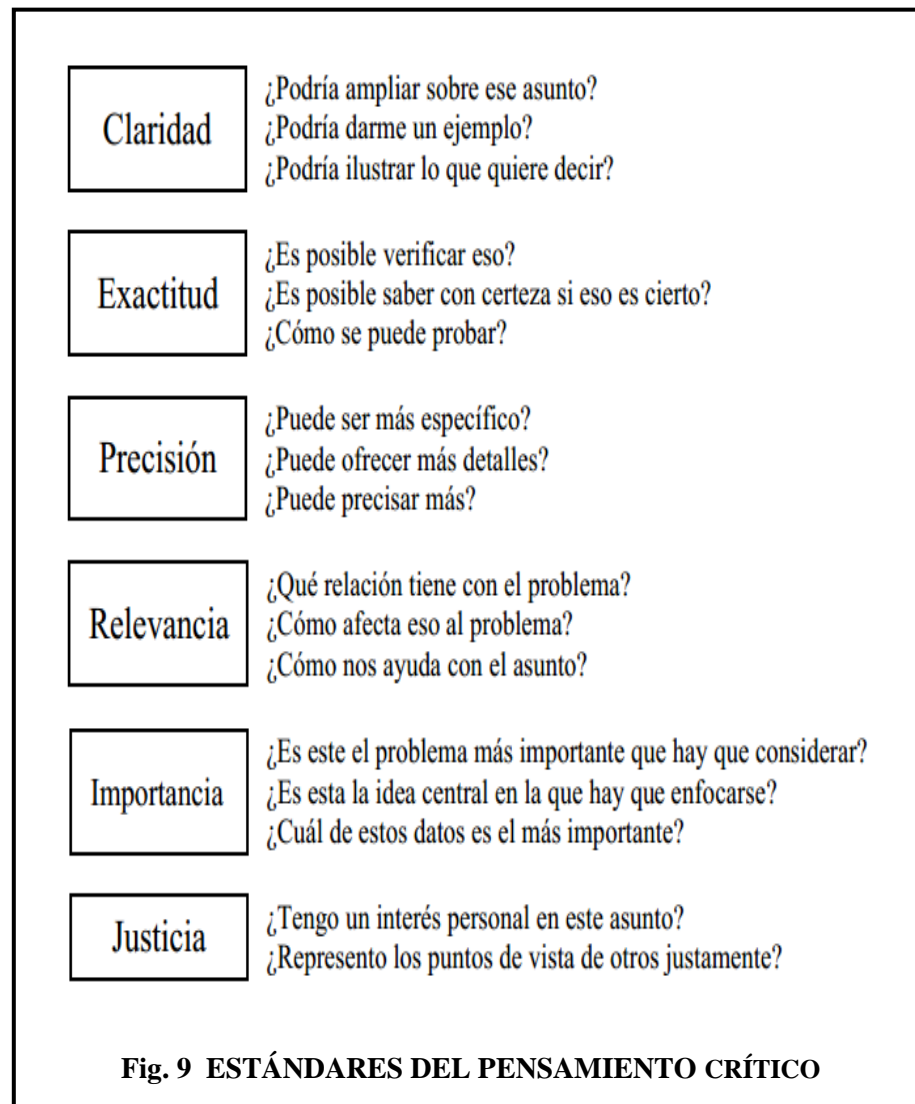
Propósito	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
Información	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
Inferencias/ Conclusiones	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?
Conceptos	¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?
Supuestos	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Implicaciones/ Consecuencias	Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?
Puntos de vista	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
Preguntas	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Fig. 8 PREGUNTAS QUE USAN LOS ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Fuente: Fundación para el Pensamiento Crítico (2005)

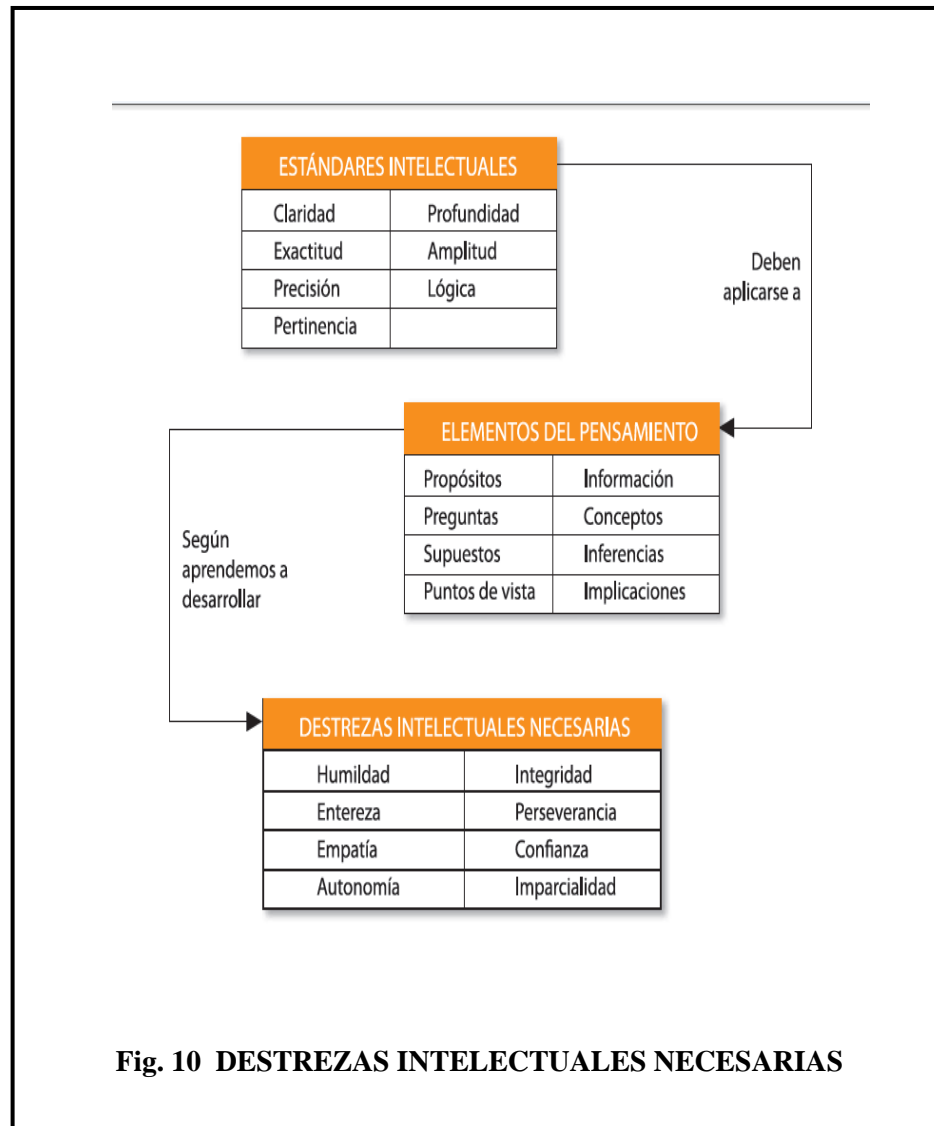
2.3.5 ESTÁNDARES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Los estándares se relacionan con los elementos del razonamiento porque ayudan a evaluar y analizar problemas, temas y situaciones. Paul & Elder (2003), nos brindan el siguiente esquema:



Fuente: Fundación para el Pensamiento Crítico (2005)

Tal como veremos en el cuadro siguiente, la práctica de los estándares intelectuales, que a su vez se aplican a los elementos del razonamiento, desarrollan una serie de destrezas intelectuales necesarias.



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2011)

2.3.6 EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL DOMINIO DEL CONTENIDO JURÍDICO

Es indudable que con la vigencia del Nuevo Código Procesal Penal (NCPP), hoy más que nunca, la necesidad de adquirir destrezas legales se convirtiera en un asunto de vital importancia, y más aún, el adecuado manejo de una sólida teoría del caso; de hecho, su utilización no es exclusiva del área penal - aunque es ahí donde resalta con mayor vitalidad - sino que además, irradia su campo de acción en el resto de ramas y especializaciones con las que cuenta el Derecho, las consultoría en asesoramiento legal y jurídico por ejemplo, también requieren de un adecuado manejo comunicativo. De acuerdo con Baytelman & Duce (2001):

“La teoría del caso es la idea básica y subyacente a toda nuestra presentación en juicio, que no sólo explica la teoría legal y los hechos de la causa, sino que vincula tanto de la evidencia como sea posible dentro de un todo coherente y creíble. Sea que se trate de una idea simple y sin adornos, o de una compleja y sofisticada, la teoría del caso es un producto del trabajo del abogado. Es el concepto básico alrededor del cual gira todo lo demás. Una buena teoría del caso es el verdadero corazón de la actividad litigante, toda vez que está destinada a proveer un punto de vista cómodo y confortable desde el cual el tribunal puede mirar toda la evidencia y la actividad probatoria, de manera tal que el tribunal mira el juicio desde allí, será guiado inevitablemente a fallar a nuestro favor” (p. 50).

De ahí que, para lograr ello, se requiera agotar un conjunto sistemático de pasos, que tienen hoy pleno vigor y que se desarrollan en el debate competitivo y se consolidan con el pensamiento crítico. Por ejemplo, las siguientes ideas son parte de un sistema que define el Derecho: Constitución, disposiciones constitucionales, leyes, disposiciones legales, norma jurídica, enunciado normativo, principios jurídicos, reglas jurídicas, costumbres, doctrina, jurisprudencia. Cada idea se explica en función de las otras ideas, por ello, para aprender debemos empezar por comprender las conexiones que existen entre las partes de ese contenido.

De acuerdo con Richard & Linda (2005), para interiorizar en una disciplina, los estudiantes necesitan ver que existe un conjunto ordenado y predecible de relaciones para todos los temas y disciplinas, de ahí que sostengan lo siguiente:

“Todo tema genera propósitos, preguntas, usa la información y los conceptos, hace inferencias y suposiciones, genera implicaciones y expresa un punto de vista. En otras palabras, cada tema se define por:

- Metas y objetivos compartidos (que orientan el enfoque de la disciplina),
- Preguntas y problemas compartidos (cuyas soluciones son procuradas),
- Información y datos compartidos (que usan como bases empíricas),
- Modos compartidos de interpretar o juzgar la información,

- Conceptos e ideas especializadas compartidas (que usan para organizar los datos),
- Suposiciones claves compartidas (que les dan un conjunto de puntos comunes para empezar), y
- Un punto de vista compartido (lo que les permite seguir metas comunes dentro de un marco de referencia común).

Los estudiantes con alto rendimiento analizan (claramente y con precisión) preguntas, problemas y asuntos dentro del tema de la disciplina. Recopilan información (distinguiendo lo relevante de lo irrelevante), reconociendo suposiciones claves, aclarando los conceptos claves, empleando el lenguaje con precisión, identifican (cuando sea apropiado) puntos de vista competitivos y relevantes, notan implicaciones y consecuencias importantes, y razonan cuidadosamente desde premisas claramente enunciadas hasta conclusiones lógicas. Los estudiantes, al hacerlo, deben adoptar el punto de vista de la disciplina, reconociendo y evaluando sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas conforme sea necesario” (p. 15).

En ese sentido, el pensamiento crítico en el ámbito jurídico se reconoce en la aptitud de lectura, escritura y en la capacidad para hablar y escuchar de manera efectiva. Es un acumulado amplio de aptitudes que definen el aprendizaje de por vida.

2.4 BASES TEÓRICAS DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

2.4.1 DEFINICIÓN

En esta sección vamos a analizar las habilidades comunicativas que genera el debate y por ende, su importancia en el ámbito jurídico. De acuerdo con Bonomo & Mamberti & Miller (2010), “la capacidad para hablar en público es esencial para la participación eficaz en debates. Desde la antigüedad clásica, el estudio y la práctica de la oratoria son partes fundamentales de la formación educativa, y la habilidad para comunicar sigue siendo fundamental en los debates políticos, sociales, culturales y jurídicos de nuestros días. Aprender habilidades básicas para hablar en público nos ayuda a aumentar la confianza en nosotros mismos y a mejorar nuestras capacidades comunicativas y argumentativas” (p. 36).

Bonomo & Mamberti & Miller (2010) analizan tres elementos importantes en la presentación de un buen discurso; a) la estructura y organización, b) el lenguaje verbal y c) el lenguaje no verbal:

a) Estructura y Organización

“Es la base de todo buen discurso, se encuentra una estructura clara y una buena organización. Los mismos principios que ayudan a estructurar un discurso público pueden ser aplicados también al armado de discursos constructivos —discursos que presentan los

argumentos básicos a favor o en contra de la resolución— y de refutación en un debate.

a.1 Primero: en un discurso público, es importante limitar la cantidad de puntos que se van a enunciar, de modo de facilitar a la audiencia la tarea de escuchar y comprender plenamente cada uno de ellos.

a.2 Segundo: un discurso público eficaz repite sus puntos principales a lo largo del desarrollo, lo que facilita que la audiencia los identifique y los siga.

a.3 Tercero: un buen discurso público utiliza cuidadosamente transiciones entre sus puntos principales para unir las distintas partes que lo conforman” (p. 36).

Del mismo modo, es importante limitar la cantidad de puntos que se van a desarrollar en un discurso, tomando en cuenta el tiempo con que cuenta cada orador, así también, se recomienda repetir las ideas más importantes, por ejemplo, en un debate acerca de la pena de muerte, el orador en contra podría construir sus principales argumentos del siguiente modo: 1.- La pena de muerte no es disuasiva en nuestro país, 2.- La pena de muerte no combate la criminalidad en nuestro país, 3.- La pena de muerte no disminuye la tasa de delincuencia en nuestro país.

Nótese que cada una de estas tres afirmaciones comienza con una proposición común: “La pena de muerte...” y finaliza con “...nuestro país”. Asimismo, todas las afirmaciones poseen una ramificación similar. Estos rasgos comunes

otorgan a cada uno de los argumentos un sonido y una armonía similar, facilitando a la audiencia, a los jueces y a los otros participantes la posibilidad de identificar cuándo los argumentos principales son enunciados. En este caso, al escuchar “La pena de muerte...”, el auditorio sabrá que, probablemente, se enunciará un argumento principal.

Otro de los elementos que contribuye a un buen discurso, son los elementos transicionales, esto permite que el camino de un argumento al otro sea claro en todos los discursos. Tomemos como ejemplo los primeros dos argumentos que utilizamos en contra de la pena de muerte. Una transición en dos partes entre ellos podría ser: Ahora que hemos visto cómo la pena de muerte no es disuasiva en nuestro país, avancemos hacia mi segundo argumento, que apunta a demostrar que la pena de muerte no combate la criminalidad a la que se encuentra expuesta la población. Este ejemplo ilustra cómo el orador utiliza una transición para guiar a la audiencia “dónde estábamos” y “hacia dónde vamos a continuación”.

Otro conector que se puede utilizar es una previsualización. Volvamos a nuestro ejemplo sobre la pena de muerte: A continuación demostraremos cómo la pena de muerte no es disuasiva, no combate la criminalidad y, en suma, no disminuye la tasa de delincuencia. Finalmente, las marcaciones temporales son también conectores que utilizan los debatientes, éstas son, frases cortas que permiten a la audiencia saber en qué parte del discurso se encuentra el orador, por ejemplo, mi primer argumento es, mi segundo argumento es, o, finalmente, mi tercer argumento es.

Ahora, respecto al segundo elemento de todo buen discurso, Bonomo & Mamberti & Miller (2010) nos indican lo siguiente:

b) El Lenguaje Verbal

“Son las palabras y la manera como las articulamos en frases lo que, en definitiva, comunica los argumentos a la audiencia. En términos de lenguaje, es importante tener en cuenta la claridad de los vocablos que elegimos. En primer lugar, debemos utilizar palabras que resulten familiares a nuestra audiencia. Por ejemplo, un orador puede ser experto en temas de salud, pero, si utiliza terminología sobre sistemas de salud muy específicos frente a una audiencia que no está lo suficientemente versada en la materia, ésta podría no entenderle. Si debemos hablar frente a una audiencia y no estamos seguros de su conocimiento específico del tema que presentamos, debemos asegurarnos de tomarnos el tiempo necesario para explicar aquellos términos que podrían resultar confusos o desconocidos; de lo contrario, nuestro discurso será menos convincente, ya que será difícil que la audiencia acepte argumentos presentados en términos que desconoce” (p. 40).

Por ejemplo, si un orador, habla acerca de la responsabilidad civil, se refiere a la responsabilidad aquiliana —extracontractual—, es muy posible que la audiencia no comprenda de qué está hablando. Si, por el contrario, el orador reemplaza el término y utiliza su definición —“responsabilidad

extracontractual”—, su argumento tendrá una recepción más favorable. Es trascendental tener en cuenta el grado de conocimiento de nuestra audiencia a la hora de determinar las palabras que vamos a utilizar. “Responsabilidad aquiliana” sería un término adecuado si los receptores fueran expertos en responsabilidad civil. Antes de comenzar un discurso, entonces, debemos cuestionarnos si la audiencia comprenderá o no las palabras que hemos seleccionado para presentar nuestros argumentos.

Finalmente, Bonomo & Mamberti & Miller (2010) nos ilustran sobre el tercer elemento, en los siguientes términos:

c) El Lenguaje No Verbal

“Para hacer más atractivo nuestro discurso, tomemos en cuenta:

c.1 La voz: cuando hablamos, debemos transmitir entusiasmo respecto a las ideas que presentamos para que así se vuelvan más atractivas para la audiencia. En general, debemos intentar mantener un tono conversacional con nuestros oyentes, incluso cuando el debate se desarrolla frente a un público numeroso; también debemos utilizar al máximo la diversidad de gamas y tonos de voz, variando su uso a lo largo del discurso y evitando la monotonía. Finalmente, las pausas pueden resultar útiles para enfatizar ideas.

c.2 El lenguaje corporal: Influye en nuestra comunicación con el público la manera en que nos paramos, el movimiento de las manos y

los brazos y el tipo de contacto visual que establecemos con la audiencia. *El contacto visual* es uno de los aspectos más importantes: al mirar a los ojos a las personas que componen nuestra audiencia, generamos una conexión con ellas y transmitimos una sensación de confianza en nuestros argumentos. *La postura*, debemos mantenernos erguidos, con una adecuada posición de hombros, evitando encorvarnos hacia delante. Otro recurso que debemos aprovechar para aumentar la elocuencia de nuestros discursos son *las manos y los brazos* para enfatizar ideas, argumentos y conceptos importantes” (p. 43).

No obstante, es evidente que cada persona tiene una manera diferente de hablar, por ello es importante que cada orador estampe su sello personal en sus presentaciones, tomando en cuenta los requisitos mínimos, señalados líneas arriba.

2.5 BASES TEÓRICAS DE LAS DESTREZAS LEGALES

2.5.1 DEFINICIÓN

De acuerdo con Mac Lean (2011) las destrezas legales “son las herramientas o habilidades necesarias para trazar diversas rutas en la labor profesional del abogado. Los *lawyering skills*, como se les conoce a las destrezas legales en inglés, han sido desarrollados en el sistema anglosajón desde hace varias décadas y constituyen una de las pocas asignaturas obligatorias en la currícula de las Escuelas de Derecho en los Estados Unidos de Norte América y el Reino Unido. Las destrezas legales que desde la perspectiva del mundo anglosajón se han considerado como las indispensables para que un abogado pueda ejercer de manera competente su profesión son las siguientes: 1. Investigación. 2. Redacción. 3. Capacidad para entrevistar. 4. Defensa. 5. Negociación” (p. 2).

Según Bullard (2012) dichas destrezas no han sido del todo desarrolladas en Latinoamérica, debido a la jurisprudencia de conceptos que la educación tradicional del Derecho nos ha impartido; dicha falencia, nos dice “trae como consecuencia que, una vez graduado, el abogado se encuentra que el mundo del Derecho no era un paraíso como pensaba sino más bien un pantano que no conocía. Se da cuenta que existe una divorcio entre lo que le enseñaron en la universidad y lo que ve en la práctica” (p.12). Agrega que, la enseñanza del Derecho, antes que limitarse a dar conocimientos conceptuales, debe formar competencias en los abogados, se trata de darle al alumno “una

formación que lo haga capaz de crear estrategias que le permita manejarse en el pantano, anticipando y enfrentando de la mejor manera posible los problemas que se presenten. Y entender que en ese pantano los conceptos tienen un valor instrumental y que las armas a usarse no se limitan a la habilidad de conseguir que la coerción estatal nos ampare. En otras palabras debemos cambiar una visión estática de la formación (un stock de conocimientos) por una visión dinámica (un flujo de competencias)” (p. 13).

Esto implica reconocer entonces que, el análisis estrictamente legal es tan sólo una pieza del desenlace de un problema, pues en dicha resolución confluyen otras habilidades. La Universidad del Pacífico, por citar un ejemplo, considera las siguientes: “la capacidad de comunicación, la capacidad de persuasión, el uso de una metodología adecuada de solución de problemas, la capacidad de investigación, la buena redacción y la adecuada actitud personal. Implica también reconocer que, cada vez más, los problemas legales deben ser resueltos con el apoyo de herramientas de otras disciplinas (Economía, Ingeniería, Administración, Psicología, Arte, etc.); que la velocidad de los cambios legislativos y la aparición (y desaparición) de algunas ramas del Derecho, obligan al abogado a “aprender a aprender” antes que a conocer la legislación vigente; que existen diferentes “verdades” en Derecho, que el abogado debe saber manejar; que las emociones juegan un papel fundamental en el manejo de un caso; y que el ejercicio profesional exige evaluar en forma permanente lo que se está haciendo”.

Es así que, la presente investigación propone el desarrollo de cuatro destrezas legales que se potencian con el debate y que en conjunto, conforman estándares modernos en educación: 1.- El debate, 2.- La argumentación, 3.- La identificación de falacias y 4.- Las técnicas de refutación.

2.5.2 DESTREZAS LEGALES MODERNAS:

A) EL DEBATE

El debate desarrolla en los alumnos un conjunto de habilidades y competencias que le permitirán un mejor desempeño en su futuro ejercicio profesional. La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) a través de su Taller de debate jurídico, enumera cuatro destrezas que se desarrollan con el debate, estas son:

a.1 Investigación.- Para defender una posición, los alumnos deben realizar, entre otros aspectos, lo siguiente:

- Una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre los principales argumentos que se habían planteado sobre el tema objeto de debate.
- Identificar los argumentos a favor y en contra de la posición a defender.
- Analizar cada argumento, los matices que pueden existir entre ellos, evaluar su solidez y determinar cómo se podría rebatirlo y, de ser el caso, buscar nuevas perspectivas para afrontar el tema.

- Identificar y sintetizar las ideas centrales que expondrían en su presentación.

a.2 Trabajo en equipo.- Esta actividad es crucial para el buen desempeño del equipo, toda vez que la presentación requiere la búsqueda exhaustiva de bibliografía, el juego de roles, la construcción del discurso, la formulación de preguntas, entre otros aspectos que sólo son posibles si es que los integrantes del equipo trabajan de manera integrada.

Por eso, al inicio de cada etapa, es necesario distribuir y formular un calendario de tareas, a efectos de que la investigación realizada por cada uno de ellos sea compartida, analizada y discutida, posteriormente, al interior del equipo. El trabajo en equipo también resulta importante para discutir cuál será la estrategia a desarrollar durante la defensa oral de los temas asignados, el juego de roles para la preparación de las exposiciones y en la discusión sobre cómo mejorar y pulir las presentaciones de cada uno de los ponentes. Asimismo, durante la preparación del equipo, también se pueden poner de acuerdo para elaborar y formular preguntas al otro equipo, lo cual debe estar debidamente coordinado por el equipo.

El trabajo en equipo permite que los alumnos conozcan entre sí sus habilidades y traten de complementarse con las habilidades de sus otros compañeros, pero, a su vez, también traten de ayudar a sus compañeros

en sus aspectos débiles, especialmente, en la habilidad de hablar en público.

a.3 Expresión oral y corporal. Desarrollada en el capítulo 2.4

a.4 Diseño de la estrategia, la construcción del discurso y su defensa oral.- Este punto está referido a cómo se diseñará y defenderá la posición que les será asignada. Al momento de preparar su exposición, el equipo deberá discutir cuál es la mejor forma de presentar su posición. Luego de ello, deberán estructurar su exposición para que sea lo más sólida y persuasiva, previendo las posibles replicas que puedan recibir de la parte contraria.

Durante la construcción del discurso, los alumnos deberán trabajar la macroestructura de su exposición, la elección de las palabras en función a la cantidad de información y emociones que puedan transmitir. Con relación a la exposición oral, se buscará trabajar la expresión oral, cómo dirigirse al jurado, al público, cómo contestar o formular preguntas, la expresión corporal, entre otros aspectos, que son claves para demostrar seguridad y solidez en nuestra presentación.

Sin duda, es importante hacer un énfasis en la capacidad de investigación que potencia el debate, en tanto se identifica, analiza, procesa y resume información de varias fuentes académicas, bibliográficas y oficiales; agrupando información clave acerca de cualquier temática o problemática;

cuestionando planteamientos a partir de pruebas, perspectivas y aportes y; finalmente, excluyendo todo juicio sin evidencia suficiente que dé el respaldo a una afirmación.

Tomando en cuenta dichos criterios, en nuestro Taller de “Debate y Destrezas Legales” hemos utilizado los siguientes materiales:

CAPÍTULO 8: PREPARACIÓN DE CASOS
Materiales

Caso

Resolución: _____

Posición: _____

Tesis (o idea central): _____

Definiciones (de palabras importantes en la resolución): _____

Plan (si corresponde): _____

Argumentos a favor de la posición

1) Afirmación: _____
Razonamiento: _____
Evidencia: _____

2) Afirmación: _____
Razonamiento: _____
Evidencia: _____

Fig. 11 PREPARACIÓN DE CASOS

Fuente: Tolerancia crítica y ciudadanía activa, New York (2010)

Primer orador afirmativo

Apertura: _____

Idea central: _____

Definiciones: _____

Plan (si corresponde): _____

Adelanto de los argumentos a favor (mencionar brevemente los argumentos):

_____, _____, _____

Desarrollo de los argumentos a favor:

1) _____

2) _____

3) _____

Repaso de los principales puntos (reexpresar brevemente la idea central y los argumentos a favor):

_____; _____, _____, _____

Cierre: _____

Fig. 12 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA

Fuente: Tolerancia crítica y ciudadanía activa, New York (2010)

B) LA ARGUMENTACIÓN

Cuando el alumno debate por primera vez es aconsejable que conozca una estructura argumentativa que guíe sus pasos. De acuerdo con Díez De Fex (2015) “los argumentos son importantes porque permiten pensar y repensar un amplio abanico de asuntos de una manera más profunda y estructurada, ya que argumentar implica necesariamente proporcionar razones para creer en algo, en ese sentido los argumentos son formas explícitas de formular estas razones” (p. 2).

En el campo legal, por ejemplo, el Juez hace un silogismo deductivo, parte de la norma (premisa mayor) para llegar a los hechos (premisa menor), lo relaciona - inferencia - con el fin de llegar a una conclusión (proposición final). Citemos el caso que la Academia de la Magistratura en el curso de Razonamiento Jurídico plantea:

1. Si alguien celebra un compromiso de contratar pero se niega a celebrar el contrato definitivo, se le podrá exigir judicialmente la celebración del mismo (artículo 148-1 del Código Civil).
- 2.- Es el caso que Roberto celebró un compromiso de contratar pero se niega a firmar el contrato definitivo.
- 3.- En consecuencia, Roberto será obligado judicialmente a celebrarlo.

Nótese la estructura de la premisa mayor: dado un supuesto de hecho cualquiera (H), se seguirá una consecuencia (C). Y la estructura de la premisa menor: se constata un supuesto de hecho concreto (H₁),

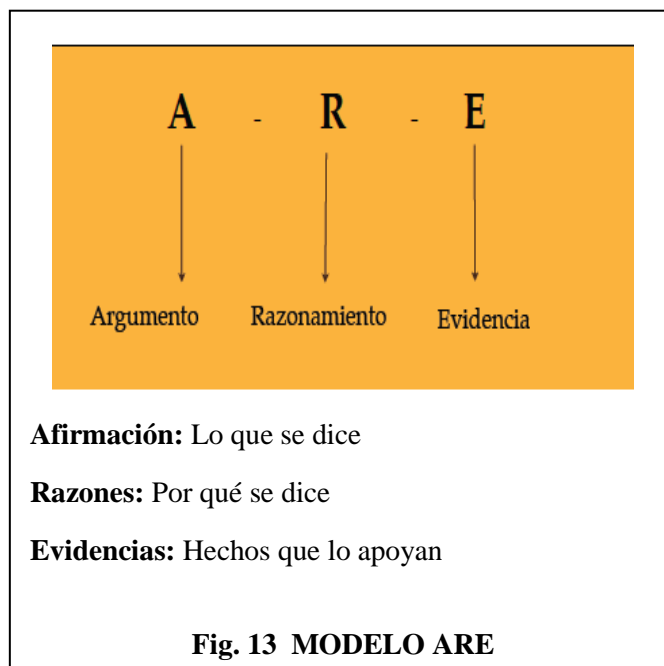
consiguientemente, al supuesto de hecho concreto (H₁) le sigue la consecuencia (C).

A su vez, cada premisa debe estar debidamente sustentada; es por ello que las sentencias deben presentar dos niveles de justificación: interna (premisa mayor – normas- y menor –hechos-); y externa cuando se sustenta cada premisa. Así, en el Exp. N° 2132-2008-PA/TC, el Tribunal Constitucional ha mencionado que:

“Si el control de la motivación interna permite identificar la falta de corrección lógica entre las premisas y la conclusión, el control de la motivación externa permite identificar la deficiente o insuficiente justificación tanto de la premisa mayor (norma jurídica aplicable al caso concreto), como de la premisa menor (hechos concretos). El control de la justificación externa del razonamiento resulta fundamental para apreciar la justicia y razonabilidad de la decisión judicial en el Estado democrático, porque obliga al juez a ser exhaustivo en la fundamentación de su decisión y a no dejarse persuadir por la simple lógica formal. Precisamente, vinculados con la exigencia de identificar y justificar la premisa mayor (norma jurídica) de un determinado caso, cabe utilizar determinados mecanismos como por ejemplo el control de constitucionalidad de las leyes y en especial el principio de proporcionalidad (a efectos de verificar si la norma jurídica aplicable es compatible o no con la Constitución)”

De este modo, un argumento termina siendo una estructura lógica en la cual dos afirmaciones (premisas) se interrelacionan para defender una tercera (conclusión), las mismas que deben estar debidamente sustentadas. De ahí su importancia trascendental en los debates, ya que, los oradores durante su disertación también son evaluados por la calidad de sus argumentos. Dos diseños útiles que se utiliza en los debates son: el modelo ARE, el que distingue los siguientes elementos: afirmación (A), razonamiento (R) y evidencia (E) y el Modelo argumentativo de Stephen Toulmin. Conozcámoslos a continuación:

b.2 Modelo ARE



Fuente: Elaboración propia (2016)

Esta estructura permite que nuestros argumentos se transmitan de forma ordenada y coherente. En los debates, frecuentemente, no se podrán

exponer todos las evidencias con las que se cuenta, motivo por el cual, el orador debe tomar en cuenta que es importante: primero, brindar razones para sostener lo que defendemos; segundo, explicar el por qué de las mismas y, finalmente, apoyar nuestros razonamientos.

La Universidad Francisco de Vitoria de España, con motivo del I Torneo Intermunicipal de Debate Escolar, cita el siguiente ejemplo:

¿Se deben legalizar las drogas para solucionar el problema global del narcotráfico?

POSTURA: EN CONTRA

Argumento	Razonamiento	Evidencia
Insuficiente (La legalización de las drogas sería totalmente insuficiente para solucionar este problema)	Legalizar las drogas consistiría en aprobar una ley en virtud de la cual se permitiera su producción venta y consumo y así tener un cierto control sobre ella. Sin embargo, no estamos ante un problema legal, sino social, político y económico. El tráfico de drogas es tremendamente rentable, del que obtienen beneficio recolectores cultivándola, intermediarios tratándola y vendiéndola y políticos,	- Informe anual Organización Mundial de la Salud 2010 (<i>este informe hace un estudio de los índices de corrupción de los países productores de drogas y del dinero estimado que reciben las autoridades para "mirar para otro lado" y no combatir el tráfico de drogas porque los narcotraficantes les pagan. Concluye que el narcotráfico no es un problema legal sino social, económico y político.</i>)
	jueces y miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado "mirando a otro lado". Estas actividades les dan más dinero en días que sus trabajos en años. Todos "sacan tajada", por tanto, este no es un problema legal sino social y económico y con una simple regulación legal no acabaremos con el problema del narcotráfico sino que lo estenderemos, por tanto, la legalización de las drogas no es la solución para acabar con el narcotráfico.	- Informe Mundial sobre Drogas, ONU 2010 (<i>explica cómo se hace tan rentable la comercialización de sustancias prohibidas, cómo en cada eslabón de la cadena de producción se multiplica el precio del producto dejando ganancias abismales a su paso.</i>)

Fig. 14 APLICACIÓN DEL MODELO ARE

Fuente: Universidad Francisco de Vitoria, España.

b.2 Modelo argumentativo de Stephen Toulmin

Siguiendo las rutas de la nueva retórica, el filósofo inglés Stephen Toulmin planteó en 1958 que el razonamiento ya no debía comprenderse como una estructura lógica que va de premisas a conclusiones, sino como analogías, como el razonamiento que utiliza el Juez al decidir entre distintas opciones. De esta forma, al estudiar los distintos tipos de argumentación que se dan en escenarios específicos de la vida diaria, se aproxima, notablemente, a autores como Perelman o Habermas. Toulmin nos plantea seis elementos: 1.- pretensión, 2.- evidencias, 3.- garantía, 4.- respaldo, 5.- reserva y 6.- cualificador modal.

Sobre ello, Fuentes & Chávez & Carbonell & Coquelet (2004) han elaborado un Manual de Apoyo a la Docencia que les ha dado resultados didácticos satisfactorios en el proceso de argumentación, utilizando, claro está, el modelo lógico factual de Stephen Toulmin.

No obstante, en un momento dado, llegaron a cuestionarse el por qué de este modelo; su respuesta fue práctica, ellos afirmaron que: “en este modelo la lógica formal o de corte matemático (conocida y practicada por los docentes de filosofía) es reemplazada por una lógica práctica o fáctica, que mejor se aplica a los argumentos, así como éstos, de hecho, se dan y tienen curso en las argumentaciones. El alegato real nunca es formal, sino sustancial: las categorías del caso se rigen por los criterios específicos de aplicación del campo argumental en curso” (p. 58).

b.3 Modelo de Stephen Toulmin

Nombre	Explicación	Preguntas
Pretensión (Aseveración, Tesis)	Es la tesis del argumento; el destino al que queremos llegar. Es necesario estar seguro del carácter preciso de ese objetivo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es exactamente tu pretensión o tesis? • ¿Qué pretensión quieres que respaldemos como resultado de tu argumento? • ¿A dónde quieres llegar con tu argumentación?
Bases, Datos	Esto se refiere a los tipos de fundamentos subyacentes que son requeridos si quieres que una pretensión del tipo particular que estás manejando sea aceptada como sólida y confiable.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué información dispones? ¿Sobre qué base se sostiene tu pretensión? • ¿Dónde debemos comenzar si queremos conocer la conveniencia de dar el paso que propones y, por lo tanto, lleguemos a estar de acuerdo con tu pretensión? • ¿Cuál es la información desde donde parte mi tesis?
Justificación, Garantía	<i>Una garantía es una regla general, una licencia que me permite ir de un caso dado a una conclusión</i> ²⁶ . La garantía, por su parte, deriva de un 'apoyo' o 'respaldo', que es la base empírica (trátese de un código legal, una teoría científica, un estudio estadístico, una costumbre arraigada, etc.) desde donde surge la garantía. Lo importante de esta función es el derecho, idea, máxima, pensamiento, etc; que pretendemos garantizar o asegurar con la garantía.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dado el punto inicial, cómo justificas el paso desde estas bases hasta esta pretensión? • ¿Qué camino debes tomar para ir desde este punto inicial hasta este destino? • ¿Qué estamos garantizando con las bases que hemos entregado para sostener una determinada tesis o pretensión?

Fig. 13 MODELO ARGUMENTATIVO DE STEPHEN TOULMIN

Fuente: Debates Estudiantiles, Ministerio de Educación, Chile (2004).

Nombre	Explicación	Preguntas
Respaldos (Apoyo)	<p>Las justificaciones que recurren a argumentos autorizados en diversos campos del razonamiento requieren, distintos tipos de <i>respaldo</i>: los estatutos legales deben estar validados legislativamente; las leyes científicas deben estar cuidadosamente verificadas; etc. Aparte de hechos <i>particulares</i> que sirven como <i>base</i> en cualquier argumento dado, necesitamos ubicar, por lo tanto, el cuerpo <i>general</i> de información, o <i>respaldo</i>, que presupone la justificación a la que se apela en el argumento. <i>La función de apoyo algo recuerda al tekmerion, es decir, la categoría que nos remite a los fundamentos, razones o base empírica para una opinión, creencia, tesis, etc., (...)</i>⁸⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos históricos • Estadísticas • Artículos periodísticos • Publicaciones científicas • Documentos legales • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se trata realmente de un paso seguro? ¿Por qué? • ¿Con qué información respaldaremos nuestra tesis? • ¿Esta ruta nos lleva al destino requerido con seguridad y confianza? • ¿En qué basamos esta confianza? • ¿Qué otro tipo de información general tienes para respaldar tu confianza en esta justificación particular?
Calificadores modales	<p>No todos los argumentos sostienen sus pretensiones o conclusiones con el mismo grado de certeza. Algunas justificaciones nos llevan invariablemente a la conclusión requerida; otras lo hacen frecuentemente, pero no con el cien por ciento de confianza. Otras lo hacen sólo condicionalmente o con significativos matices: "generalmente", "posiblemente", "en condiciones ideales", etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con cuánta certeza esta justificación da solidez al paso desde las bases hasta la pretensión? • ¿Garantiza absolutamente este paso? • ¿La sostiene sólo con ciertos matices? • ¿O nos da, al menos, la base para una apuesta más o menos riesgosa?
Refutaciones posibles	<p>Sólo podremos entender plenamente los méritos racionales de los argumentos en cuestión sólo si somos capaces de reconocer bajo qué circunstancias (raras, pero posibles) no se podría confiar en ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de factores o condiciones podrían sacarnos del camino? • ¿Qué posibles elementos podrían desvirtuar este argumento? • ¿Qué asumimos implícitamente cuando confiamos en este paso?

Fig. 16 ELEMENTOS DEL MODELO ARGUMENTATIVO DE STEPHEN TOULMIN

Fuente: Debates Estudiantiles, Ministerio de Educación, Chile (2004).

La pretensión o tesis ¿Cuál es su propuesta?	Alicia tiene derecho a recibir la herencia.
La evidencia ¿Cuáles son los datos que le permiten afirmar esa razón?	Alicia es la única hija de Pablo, quien falleció sin dejar testamento.
La garantía ¿Qué idea general le permite hacer esa pretensión?	Los hijos deben suceder a los padres cuando hayan fallecido sin dejar testamento.
El respaldo ¿Bajo qué campo general se inscribe esa garantía?	El artículo 930 del Código Civil.
La reserva ¿Cuáles son las excepciones u objeciones a su pretensión?	A menos que alguien se oponga como una esposa del difunto.
El cualificador modal ¿En qué grado su pretensión es válida?	Seguramente.

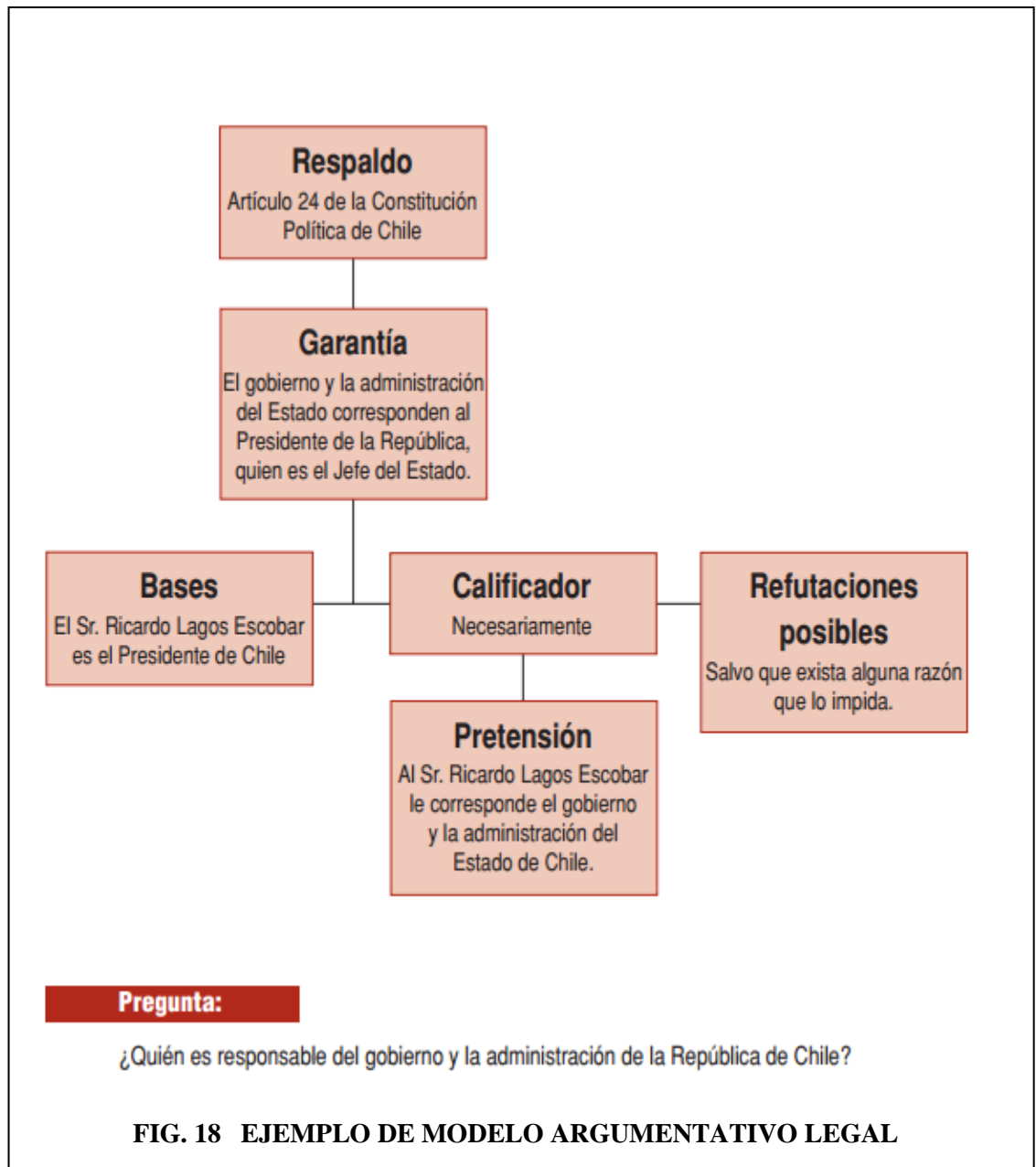


ARGUMENTACIÓN: Al ser Alicia la única hija de Pablo, quien falleció sin dejar testamento, seguramente tiene derecho a recibir la herencia, ya que en el artículo 930 del Código Civil se estipula que los hijos deben suceder a los padres cuando éstos han fallecido sin dejar testamento, a menos que alguien se oponga, por ejemplo una esposa del difunto.

FIG. 17 APLICACIÓN DEL MODELO EN UN ARGUMENTO JURÍDICO

Fuente: El Debate Democrático, Instituto Federal Electoral, México, D.F. (2013).

En el campo argumentativo legal, Fuentes & Chávez & Carbonell & Coquelet (2004), nos citan el siguiente ejemplo:



Fuente: Debates Estudiantiles, Ministerio de Educación, Chile (2004).

C) IDENTIFICACIÓN DE FALACIAS

Argumentar no es la única manera de persuadir. A menudo, existen muchas otras formas de comunicación que logran ese objetivo, pero con malos razonamientos (falacia). Entonces, por qué argumentar y por qué hacerlo bien, de acuerdo a Bermejo Luque (2011) son dos las razones: primero, porque la argumentación es una garantía de legitimidad en las interacciones comunicativas; y segundo, debido a sus condiciones de racionalidad interna y externa; según dicho autor, “las primeras tienen que ver con la capacidad de la argumentación de justificar lo que decimos, las segundas, con su idoneidad como medio para lograr ciertos fines, este último aspecto de la argumentación, su idoneidad instrumental, llevará a considerar la cuestión del valor retórico del discurso”(p.2).

En este apartado, se analizarán algunos errores que se suelen encontrar en la elaboración de discursos. Específicamente, aquellas falacias que se presentan, regularmente, en los debates.

Cuando hacemos referencia a las falacias, nos referimos a elaboraciones que persiguen que aceptemos una afirmación sin brindarnos buenas razones. Para el jurista y filósofo español Manuel Atienza (1997) “las falacias son malos argumentos que parecen buenos” (p. 60). Saber algunas falacias es trascendental porque nos permite reconocer la fragilidad de algunas de las ideas expuestas en los discursos. En un debate, esto nos será muy útil para identificar espacios de refutación a los casos propuestos por nuestros contrincantes.

A continuación, Bonomo & Mamberti & Miller (2010) nos describen las siguientes falacias: generalización apresurada, analogía falsa, causa falsa, contra la persona, cadena de sucesos, dicotomía falsa, apelar a la ignorancia, apelar a la tradición y apelar a la popularidad.

c.1 Generalización apresurada

“La falacia conocida como generalización apresurada consiste en obtener conclusiones sobre una población basados en una muestra que no es representativa, ya sea porque contiene una cantidad o una variedad muy limitada de casos. Por ejemplo:

- *En las elecciones presidenciales, el 80% de los votantes de la provincia de Santa Clara votaron a la candidata Pérez. Sobre la base de este resultado, es razonable pensar que la candidata Pérez obtendrá aproximadamente el 80% de los votos de todo el país.*

El error en este razonamiento es que la conclusión está basada sólo en el comportamiento de los votantes de una ciudad, y éstos probablemente no constituyen una muestra representativa de los votantes de todo un país en términos de cantidad o de diversidad de los votantes” (p. 98).

c.2 Analogía falsa

“La falacia conocida como analogía falsa ocurre cuando justificamos un razonamiento basados en la comparación de dos cosas o individuos que se diferencian en puntos importantes. Por ejemplo:

- *Tanto Australia como la Argentina son países ubicados en el hemisferio Sur y poseen clima templado. Además, Australia se encuentra entre los primeros países del Índice de Desarrollo Humano. Por lo tanto, probablemente la Argentina también se encuentre entre los primeros países del Índice de Desarrollo Humano.*

El error del razonamiento que busca ilustrar el ejemplo es el de comparar dos cosas, en este caso Australia y la Argentina, sin tener en cuenta las grandes diferencias —relevantes en términos de la comparación— que puede haber entre ambas. En este caso, la analogía no será fuerte, pues hay una serie de diferencias (políticas, económicas, sociales) significativas y relevantes que hacen que la Argentina no sea comparable con Australia en relación con el Índice de Desarrollo Humano” (p. 98).

c.3 Causa falsa

“La falacia conocida como causa falsa consiste en cometer errores en la definición de las relaciones causales, por ejemplo, por confundir el

orden de la causalidad o por atribuir causalidad entre sucesos donde no la hay, muchas veces, simplemente por observar la correspondencia temporal entre algunos sucesos. Miremos el siguiente caso:

- *Cada vez que hay recesión económica en Estados Unidos, la cantidad de remesas enviadas a los países latinoamericanos disminuye. En consecuencia, si queremos generar una recesión económica en Estados Unidos debemos limitar la cantidad de remesas que desde allí se envían a los países de América Latina.*

Lo que el ejemplo busca mostrar es que un error en la relación causal en que un argumento se basa podría llevarnos a dar razones equivocadas para defender, por ejemplo, una política. En este caso, es muy probable que la disminución de las remesas sea causada por la recesión y no al revés, como el ejemplo sugiere. Por lo tanto, no es correcto afirmar que debemos limitar la cantidad de remesas para generar una recesión” (p.99).

c.4 Contra la persona

“Otra falacia habitual es la conocida como contra la persona, muchas veces llamada ad hominem, que en latín significa justamente “contra la persona”. Incurrimos en esta falacia cuando buscamos desmerecer un argumento criticando a quien lo presenta, en lugar de criticar al argumento mismo. Miremos algunos ejemplos:

- *Mi oponente indica que deberíamos tener mayor libertad de expresión en nuestra sociedad, pero no deberíamos siquiera considerar sus comentarios ya que no es capaz ni de describir sus ideas sin tartamudear. ¿Cómo podemos creer un argumento sobre libertad de expresión cuando viene de alguien que no puede siquiera hablar con fluidez?*
- *Las estadísticas presentadas por mi oponente indican por qué luego de despenalizar el consumo de drogas no aumentarán los problemas sociales. Sin embargo, él pertenece a una organización conocida por su militancia a favor de la despenalización del consumo de drogas. En consecuencia, no deberíamos confiar en sus argumentos relacionados con este tema.*

Estos ejemplos son muestras de falacias contra la persona, pues lo que buscan es convencernos de la debilidad de los argumentos sin ofrecernos buenas razones para ello: en lugar de atacar los argumentos —sus razonamientos o evidencias—, se concentran en criticar a quienes los presentan” (p. 99).

c.5 Cadena de sucesos

“Otra falacia con que solemos encontrarnos es la a veces llamada cadena de sucesos. Incurrimos en esta falacia cuando asumimos, sin la evidencia adecuada, que un acontecimiento dará lugar a una serie de

sucesos que llevarán a un resultado final, habitualmente indeseable. Por ejemplo:

- *Si despenalizamos el consumo de marihuana, eso será el primer paso en una serie de liberalizaciones que incluirá a otras drogas con consecuencias más graves para la salud, como la cocaína y el LSD. Esto afectará fuertemente a la salud de los consumidores, lo que generará un caos generalizado en las comunidades y un creciente desmembramiento de las familias.*

Lo que este ejemplo busca mostrar es que, cuando se desea presentar una cadena de sucesos como respaldo para un argumento, es importante tener en cuenta que debemos dar evidencia que sirva de apoyo a cada uno de los pasos que presentamos en la cadena (en el ejemplo, de la despenalización del consumo de marihuana al de las otras sustancias, de esas despenalizaciones a los efectos fuertes sobre la salud, y de esos efectos al caos generalizado y el desmembramiento creciente de las familias). Salvo que podamos brindar adecuadamente todas esas evidencias, no podremos constituir un argumento fuerte utilizando una cadena de sucesos” (p.100).

c.6 Dicotomía falsa

“Otra falacia es la conocida como dicotomía falsa. Incurrimos en esta falacia cuando sostenemos que sólo hay dos alternativas ante una

situación o problema, cuando en realidad hay más opciones disponibles.

Miremos el siguiente caso:

- *El gobierno debe aumentar los impuestos o bien recortar el programa de emergencia alimenticia para los más pobres, lo que generaría un aumento en la desnutrición. Por lo tanto, si el gobierno no aumenta los impuestos, la desnutrición aumentará.*

En este caso, estaríamos ante una falacia si, en realidad, el gobierno tuviera otras alternativas que permitieran no aumentar los impuestos y, además, mantener el programa de emergencia alimentaria. Por ejemplo, posiblemente el gobierno podría recortar otros gastos menos prioritarios, o bien adelantar el cobro de deudas pendientes de modo de aumentar sus ingresos sin aumentar los impuestos” (p. 101).

c.7 Apelar a la ignorancia

“Una falacia con la que también solemos encontrarnos es la conocida como apelar a la ignorancia. Incurrimos en esta falacia cuando afirmamos que la falta de evidencia sirve como prueba de algo. Un caso de este tipo se da cuando decimos que una afirmación debe ser verdadera porque no se ha mostrado que sea falsa, por ejemplo:

- *Dios debe existir, porque nadie ha demostrado su inexistencia.*

En otro caso, lo que se sostiene es que una afirmación debe ser falsa porque no se ha mostrado que sea verdadera. Por ejemplo:

- *Dios no debe existir, porque nadie ha demostrado su existencia.*

En ambos casos, el error está en concluir, en virtud de la carencia de pruebas, más de lo que es adecuado: la falta de evidencia sobre algo simplemente revela nuestra ignorancia sobre eso” (p. 101).

c.8 Apelar a la tradición

“Apelar a la tradición es otra falacia en la que incurrimos cuando sostenemos que un comportamiento o afirmación está justificado porque se lo ha practicado o defendido durante mucho tiempo. Por ejemplo:

- *Los niños en adopción han sido históricamente integrados a familias de parejas heterosexuales. Dado que ésta ha sido nuestra práctica desde siempre, no deberíamos cambiar y permitir la adopción por parte de parejas homosexuales.*

El problema aquí es que no se presentan razones que sirvan para justificar que se mantenga una determinada política. Que sea parte de nuestra tradición no es una razón para justificar la continuidad de una política. Quien quiera defender el mantenimiento de la política debería explicar, por ejemplo, cómo es que el cambio en la política afectaría al bienestar de las personas, cuáles serían sus perjuicios materiales o espirituales, etc.” (p.101).

c.9 Apelar a la popularidad

“La última falacia que vamos a mencionar es apelar a la popularidad. Incurrimos en esta falacia cuando defendemos un comportamiento o afirmación basados en que mucha gente actúa o piensa de ese modo. Miremos algunos ejemplos:

- *El 70% de los participantes en una encuesta reciente dijeron haber fumado marihuana durante el último año. Que tanta gente ya consume marihuana nos muestra que no está mal hacerlo, por lo que su consumo debería ser despenalizado.*
- *La gran mayoría de la población de este país desconfía de los informes del gobierno. Por lo tanto, es razonable pensar que los informes del gobierno no son confiables.*

Esta falacia se parece mucho a la falacia de apelar a la tradición: como en ese caso, no se presentan aquí razones que sirvan para justificar determinada práctica o afirmación” (p.102).

Carencia de evidencias	No existen evidencias que apoyen esa pretensión.	Siempre hemos realizado las cosas de esta manera, así que esa es la manera correcta de realizarlas.
Evidencias irrelevantes	La prueba que se presenta no es relevante para la evidencia.	Utilicé recursos públicos en mi campaña, pero lo hice porque el pueblo me quiere y me lo pidió.
Generalización apresurada	Consiste en obtener conclusiones sobre una población basados en una muestra que no es representativa en términos de cantidad o de diversidad.	En las elecciones presidenciales, el 80% de los votantes de la provincia de Santa Clara votaron a la candidata Pérez. Sobre la base de este resultado, es razonable pensar que la candidata Pérez obtendrá aproximadamente el 80% de los votos de todo el país.
Analogía falsa	Ocurre cuando justificamos un razonamiento basados en la comparación de dos cosas o individuos que se diferencian en puntos importantes.	Tanto Australia como la Argentina son países ubicados en el hemisferio Sur y poseen clima templado. Además, Australia se encuentra entre los primeros países del Índice de Desarrollo Humano. Por lo tanto, probablemente la Argentina también se encuentre entre los primeros países del Índice de Desarrollo Humano.
Causa falsa	Consiste en cometer errores en la definición de las relaciones causales, por ejemplo, por confundir el orden de la causalidad o por atribuir causalidad entre sucesos donde no la hay.	Cada vez que hay recesión económica en Estados Unidos, la cantidad de remesas enviadas a los países latinoamericanos disminuye. En consecuencia, si queremos generar una recesión económica en Estados Unidos debemos limitar la cantidad de remesas que desde allí se envían a los países de América Latina.
Contra la persona	Incurrimos en esta falacia cuando buscamos desmerecer un argumento criticando a quien lo presenta.	Mi oponente indica que deberíamos tener mayor libertad de expresión en nuestra sociedad, pero no deberíamos siquiera considerar sus comentarios ya que no es capaz ni de describir sus ideas sin tartamudear.
Cadena de sucesos	Incurrimos en esta falacia cuando asumimos, sin la evidencia adecuada, que un acontecimiento dará lugar a una serie de sucesos que llevarán a un resultado final, habitualmente indeseable.	Si despenalizamos el consumo de marihuana, eso será el primer paso en una serie de liberalizaciones que incluirá a otras drogas con consecuencias más graves para la salud, como la cocaína y el LSD. Esto afectará fuertemente a la salud de los consumidores, lo que generará un caos generalizado en las comunidades y un creciente desmembramiento de las familias.
Dicotomía falsa	Incurrimos en esta falacia cuando sostenemos que sólo hay dos alternativas ante una situación o problema, cuando en realidad hay más opciones disponibles.	El gobierno debe aumentar los impuestos o bien recortar el programa de emergencia alimenticia para los más pobres, lo que generaría un aumento en la desnutrición. Por lo tanto, si el gobierno no aumenta los impuestos, la desnutrición aumentará.

Fig. 19 FALACIAS

Fuente: Elaboración propia 2016.

D) TÉCNICAS DE REFUTACIÓN

Ser partícipes en un debate de manera triunfante implica no solo tener la capacidad de construir argumentos, es necesario además, escuchar, comprender y responder a la teoría del caso presentado por el equipo de la contraparte. En este capítulo, nos adentraremos en una cuestión fundamental del debate: la refutación de la tesis del contrincante. De acuerdo con Bonomo & Mamberti & Miller (2010), “La refutación es el proceso por el cual buscamos desacreditar los argumentos de nuestros oponentes y lo que transforma un diálogo en un debate: si ninguno de los equipos responde a los argumentos presentados por los oponentes, es muy posible que nos encontremos en una situación en la cual cada uno de los equipos habla de cosas diferentes en paralelo, sin que los argumentos de uno sean atendidos por el otro. Por lo tanto, para que haya realmente un debate, cada equipo debe no sólo elaborar su caso, sino también responder al caso presentado por sus oponentes” (p. 134).

d.1 Estrategias para la refutación. Basada en la evidencia

“Hay muchas maneras de dar respuesta a los argumentos presentados por nuestro oponente. Una estrategia de refutación se basa en la evidencia presentada por el oponente, que consiste en mostrar problemas relacionados con los datos ofrecidos al respaldar sus afirmaciones. Por ejemplo, en un debate sobre la pena de muerte, un caso de refutación basada en evidencia podría ser:

- *Mi oponente afirma que nuestro país debería adoptar la pena de muerte porque hacerlo disminuye la tasa de delitos violentos. Sin embargo, las investigaciones que utilizan para respaldar su argumento son del año 1960. Los mismos investigadores, en 1980, mostraron que esas conclusiones eran equivocadas y que, en realidad, de su estudio no podía concluirse que la adopción de la pena de muerte hiciera caer la tasa de delitos violentos. En consecuencia, el argumento del equipo contrario pierde fuerza, pues está basado en resultados de investigadores que, años después, confirmaron que sus conclusiones habían sido erróneas.*

Lo que el orador hace en el ejemplo es mostrar que la evidencia que el oponente presentó en apoyo a la pena de muerte no es confiable: de hecho, sus mismos investigadores aclararon que los resultados del estudio eran erróneos. De este modo, el orador busca desacreditar el argumento de su oponente por estar respaldado en fuentes inadecuadas” (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 135).

d.2 Estrategias para la refutación. Basado en el razonamiento

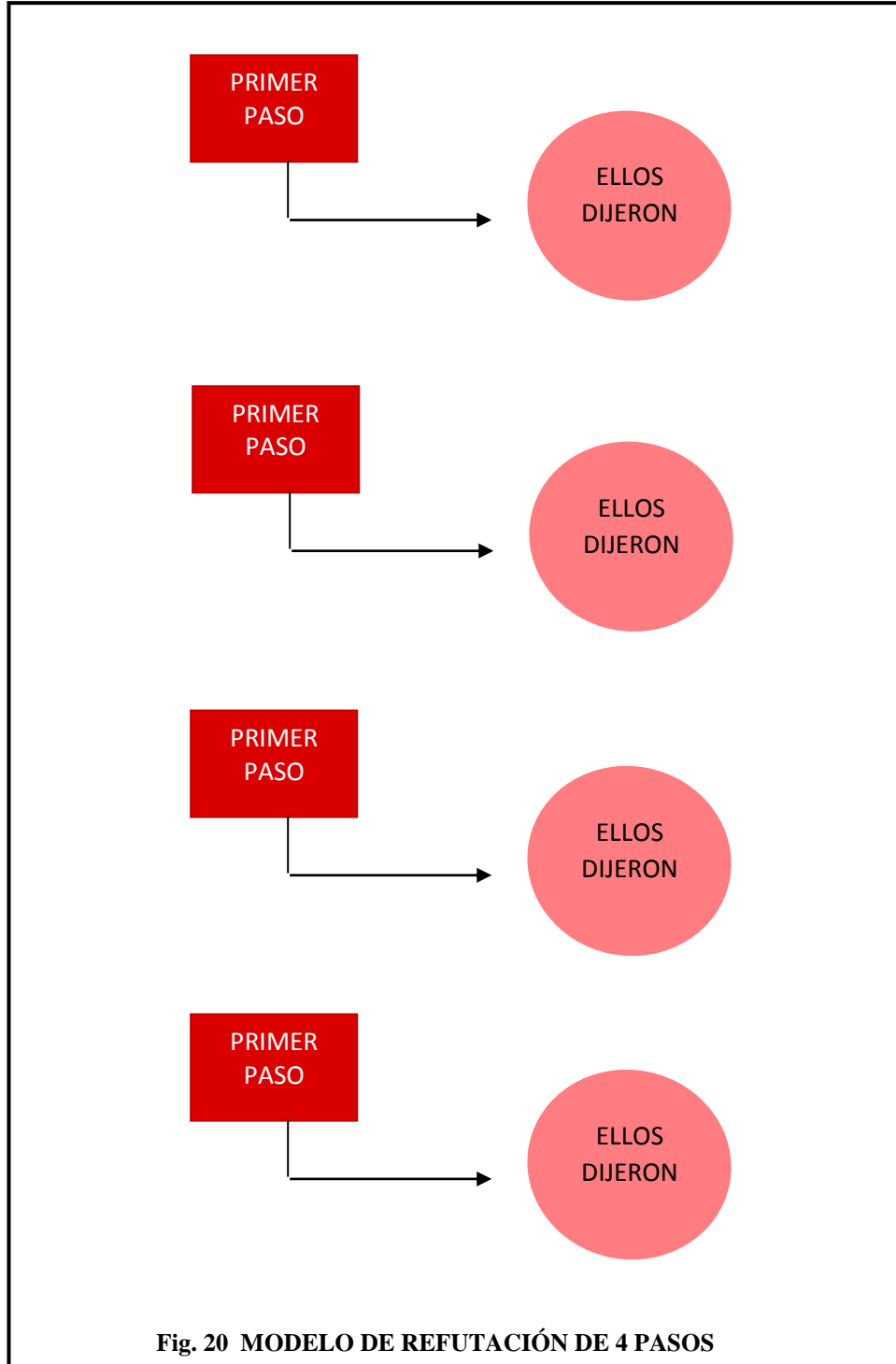
“Alternativamente, podríamos adoptar una estrategia de refutación basada en el razonamiento, en la que lo que atacamos es el

razonamiento exhibido por nuestro opositor. En este tipo de refutación, resulta especialmente útil conocer las formas de razonamiento y falacias. Por ejemplo, consideremos el siguiente caso de refutación basada en un razonamiento:

- *Nuestros oponentes dicen que no debemos legalizar el matrimonio entre personas del mismo sexo porque eso iría en contra del concepto mismo del matrimonio, ya que siempre ha sido entre un hombre y una mujer. Sin embargo, esta apelación a la tradición no constituye una razón para que nos opongamos al matrimonio entre personas de igual sexo. Ellos, además de decir simplemente eso, deberían habernos mostrado, por ejemplo, cuál es el valor de mantener esa costumbre que se perdería de aprobarse esta legalización, pero no lo han hecho. En consecuencia, no encontramos aquí —además de esta falacia— ninguna razón que podamos analizar.*

En este ejemplo, el orador ha puesto el foco de la refutación en mostrar que el equipo contrario —en lugar de haber presentado una buena razón— cometió la falacia de apelar a la tradición” (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 135).

d.3 Un modelo de cuatro pasos



Fuente: Elaboración propia (2016)

- **Primer paso: “Ellos dijeron...”**

“El primer paso es la paráfrasis. Para ello, podemos comenzar nuestra refutación con la frase “Ellos dijeron” o “Mi oponente dijo”. Es importante mencionar el argumento que estamos por refutar para que la audiencia y los jueces puedan seguir con más facilidad nuestra línea de pensamiento. Cuando nos referimos al argumento de nuestro oponente, debemos parafrasearlo en forma concisa; puede ayudarnos usar un título o frase corta. Es importante ser breves, para poder usar más tiempo al explicar nuestras propias ideas” (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 137).

- **Segundo paso: “Pero...”**

“Habiendo parafraseado el argumento de nuestro oponente, debemos luego ofrecer nuestro argumento de refutación o contraargumento. La afirmación de ese argumento de refutación es la que introducimos en el segundo paso de este modelo de refutación. Esta afirmación puede ser una afirmación opuesta a la de nuestro contrincante, una objeción a su razonamiento o a la evidencia presentada, o bien una explicación de por qué su argumento no es importante. Por ejemplo, una afirmación opuesta al ejemplo en un debate sobre la despenalización del consumo de drogas podría ser:

- *Ellos dijeron que la despenalización del consumo de drogas generaría un aumento en la cantidad de drogas consumidas, pero el consumo de drogas caería si se aprobara la despenalización” (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 137).*

- **Tercer paso: “Porque...”**

“Habiendo presentado la afirmación de nuestro argumento de refutación, debemos mostrar cuál es el razonamiento y la evidencia con que la respaldamos, es decir, debemos terminar de presentar nuestro contraargumento. Un modo de hacerlo es presentar información que contradice la evidencia utilizada por nuestro oponente. Por ejemplo, otro modo de responder ante el argumento de la pena de muerte del caso anterior podría ser el siguiente:

- *Mi oponente afirma que nuestro país debería adoptar la pena de muerte porque hacerlo disminuye la tasa de delitos violentos, pero debemos desconfiar de esa afirmación, porque hay evidencia reciente de que no es correcta. Las investigaciones que mi oponente utiliza para respaldar su argumento son del año 1960; hallazgos de 1995 —treinta y cinco años después— muestran que, en realidad, no hay relación entre la adopción de la pena de*

muerte y la tasa de delitos violentos” (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 138).

- **Cuarto paso: “Por lo tanto...”**

“Finalmente, el último paso es proveer una conclusión. La conclusión es una comparación entre el argumento presentado por nuestro oponente y nuestro argumento de refutación. Por lo general, nuestro propósito en esta instancia es mostrar por qué nuestro argumento de refutación debe prevalecer sobre el argumento original. Ejemplo:

- *Mi oponente afirma que nuestro país debería adoptar la pena de muerte porque hacerlo disminuye la tasa de delitos violentos, pero debemos desconfiar de esa afirmación, porque hay evidencia reciente de que no es correcta. Las investigaciones que mi oponente utiliza para respaldar su argumento son del año 1960; hallazgos de 1995 —treinta y cinco años después— muestran que, en realidad, no hay relación entre la adopción de la pena de muerte y la tasa de delitos violentos. Por lo tanto, nuestra refutación debe prevalecer sobre el argumento original de nuestros contrincantes, por estar respaldada con datos más nuevos.* (Bonomo & Mamberti & Miller, 2010, p. 138).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 MÉTODO, TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Método General

La investigación se desarrolló bajo los postulados del método científico, que representa una metodología que define y diferencia el conocimiento de la ciencia de otros tipos de conocimientos.

3.1.2 Método Específico

Los métodos que se utilizaron son:

- Metodología Pre-Post: Mide la variación en resultados de participantes en el tiempo. La diferencia entre la situación anterior a un tratamiento y la situación posterior a este.

- Metodología Diferencia simple: Mide las diferencias entre aquellos que participaron en el programa y otros que no lo hicieron, después de completado el programa.
- Metodología Diferencias en Diferencias: Compara la variación en resultados a lo largo del tiempo de los participantes con la de los que no participaron en el programa.

3.1.3 Tipo de investigación

Se utilizó el tipo de investigación de impacto, que se caracteriza por su interés en la creación de un programa que dé respuesta a una cuestión problemática. De ahí que, se buscó conocer la influencia del debate competitivo en el pensamiento crítico, en las habilidades comunicativas y en las destrezas legales para proponer la apertura de un curso de debate y destrezas legales en la malla curricular de la Facultad de Derecho.

3.1.4 Nivel de investigación

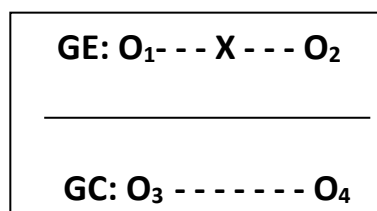
La presente investigación correspondió al nivel explicativo, el mismo que se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En este sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación post-facto), como de los efectos (investigación cuasi experimental), mediante la prueba de hipótesis. Sus resultados y conclusiones constituyen el nivel más profundo de conocimiento.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo al tipo y nivel de investigación le correspondió un diseño general de tipo cuasi-experimental por cuanto el estudio estuvo interesado en la determinación del grado de efecto o influencia de una variable “x” en otra variable “y” (debate competitivo y pensamiento crítico), se contempla a la primera como variable independiente, el grado de relación causal existente entre fenómenos o eventos observados.

Debido a las particularidades de las variables y población estudiada, se utilizó un diseño específico denominado “Diseño de grupo control no equivalente” en un grupo ya formado, designándose qué grupo será el control y cuál el experimental, y por ende cual recibirá el tratamiento o variable independiente. En ambos casos se llevaron a cabo observaciones antes y después de la introducción de la variable independiente o tratamiento, pero sólo el grupo experimental fue sometido a tratamiento, el grupo control no recibió ningún tratamiento, sólo fue observado antes (pre-prueba) y después (post- prueba) de la introducción de la variable independiente en el grupo experimental.

El diseño se muestra a continuación:



Donde:

GE : Grupo experimental

GC : Grupo de control

X : Tratamiento de la estrategia DEBATE COMPETITIVO

O1 { Pre-prueba (Prueba de Santiuste Bermejo) realizado a los
O3 { estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la
Universidad Continental en el periodo 2015-II.

O2 { Post- prueba (Prueba de Santiuste Bermejo) realizado a los
O4 { estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la
Universidad Continental en el periodo 2015-II.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1 Población

La unidad de análisis de la presente investigación fue el estudiante del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

La población del estudio, equivalente al total de unidades de análisis, estuvo compuesta por 30 estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

3.3.2 Muestra

Se utilizó el muestreo por estímulo para seleccionar a 10 de 30 estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.

3.4 VARIABLES

Las variables que han sido estudiadas en la presente investigación, seleccionadas según su función en la hipótesis, son:

Variable independiente (x) : Debate Competitivo

Variable Dependiente (y) : Pensamiento Crítico

3.4.1 Definición conceptual

- a) **Debate Competitivo.-** El debate es una instancia estructurada de confrontación intelectual entre dos o más partes, quienes estando en diferentes posturas se enfrentan en torno a una proposición expresada a modo de pregunta o aseveración. Además de sujetarse a unas reglas –formato- el debate suele ser competitivo, lo que significa que alguno de los equipos participantes resulta victoriosa. Lo común es que un panel de Jueces dé el veredicto tomando en cuenta la calidad de los argumentos expuestos por cada parte y las refutaciones hechas ante los argumentos de sus contrincantes, las

habilidades comunicativas y otros detalles indicados por cada formato. Por su parte, la determinación de posturas suele llevarse al azar, de modo que los equipos deban tomar aleatoriamente cualquiera de ellas.

b) Pensamiento Crítico.- Es el proceso intelectualmente disciplinado de manera activa que permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar la información obtenida de, o generados por, la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en los valores intelectualmente universales que trascienden las divisiones en la materia: la claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, buenas razones, la profundidad, la amplitud y la equidad.

3.4.2 Definición operacional

a) Debate.- La variable está compuesta de las siguientes dimensiones:

- **Mociones** que comprende la temática a discutir expresada a modo de pregunta o aseveración.
- **Formatos** que comprende las reglas aplicadas al debate.

b) **Pensamiento crítico.**- La variable está compuesta de las siguientes dimensiones:

- **Dimensión Sustantiva** que comprende aquellas acciones que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.

- **Dimensión Dialógica** que comprende aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con el propio punto de vista

Ambas dimensiones abordan las siguientes habilidades básicas: lectura, escritura y expresión oral.

3.4.3 Operacionalización de las variables

Debido al diseño experimental de la investigación, únicamente se medirá la variable dependiente (pensamiento crítico).

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS		VALORACIÓN	INSTRUMENTO
(X) DEBATE COMPETITIVO	MOCIONES					
	FORMATOS					
(Y) PENSAMIENTO CRÍTICO	SUSTANTIVA	LEER	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	(1) Total Desacuerdo	Prueba de Pensamiento Crítico de Santiuste Bermejo (2001).
			24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.		
			30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.		
			13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.		
			16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis		
			21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.		
			1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.		
			19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica		
			11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.		
			28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.		
			18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.		
			25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.		
		EXPRESAR POR ESCRITO	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	(2) De acuerdo	
			26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.		
			23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.		
4	Para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes son fiables.					
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz					

(Y) PENSAMIENTO CRÍTICO				de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	(3) A veces	Prueba de Pensamiento Crítico de Santiuste Bermejo. (2001).	
		29		Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene.			
		ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE	27				En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
			14				En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión
			3				Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
			8				Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.
	DIALÓGICA	LEER	22		Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.		(4) Acuerdo
			12		Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.		
			2		Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.		
			7		Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.		
		EXPRESAR POR ESCRITO	5		En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.		(5) Total Acuerdo
			6		Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.		
		ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE	20		En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.		
			15		Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.		

3.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la variable independiente, DEBATE COMPETITIVO, se utilizó sesiones de aprendizaje. (Ver Anexos).

Para medir la variable dependiente, PENSAMIENTO CRÍTICO, se utilizó la Prueba de Santiuste Bermejo, a través de sus dos Dimensiones del Pensamiento Crítico: Dimensión Sustantiva que comprende aquellas acciones que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista; y Dimensión Dialógica que comprende aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con el propio punto de vista.

3.6 TÉCNICAS DE TRATAMIENTO DE DATOS

Para el procesamiento de los datos y preparación de las distintas tablas y gráficos propios de la estadística descriptiva se utilizó el programa, hoja de cálculo Microsoft Excel Versión 2013. Para el análisis cuantitativo de las variables se hizo uso de medidas de tendencia central como media, moda, varianza y variación estándar.

3.7 PROCEDIMIENTO

El proceso total se llevó a cabo en nueve fases, distribuidas de la siguiente manera:

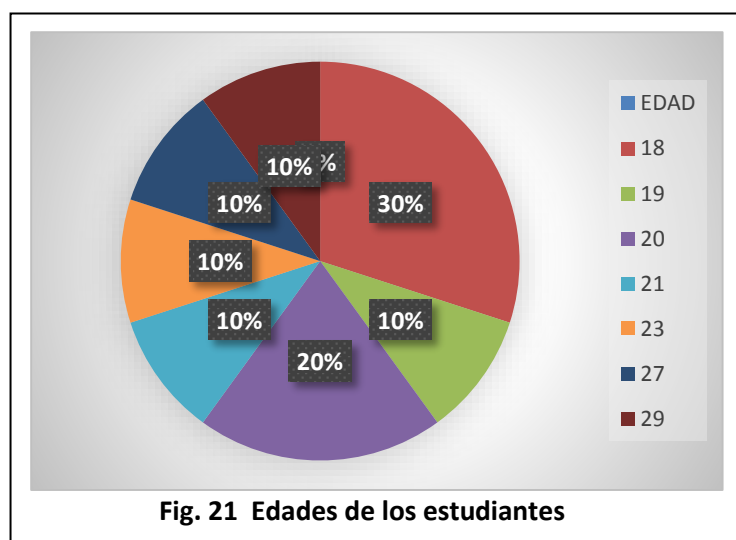
- **Fase 1:** Presentación de los objetivos de la investigación a la Universidad Continental.

- **Fase 2:** Reunión con los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II, con el fin de presentar ante ellos los objetivos del estudio, así como para invitarlos a participar en éste. Presentado el objetivo y aclaradas las dudas, se procedió a tomar los nombres de los estudiantes y a convocarlos para una reunión posterior en la cual se aplicó del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC).
- **Fase 3:** Aplicación del cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC), al total de estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.
- **Fase 4:** Se utilizó el muestreo por estímulo para seleccionar a 10 de 30 estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.
- **Fase 5:** Teniendo en cuenta que los estudiantes habían respondido el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC), se tomaron de éste los ítems relacionados con la expresión oral, para llevar a cabo el “Programa: Debate y Destrezas Legales”.
- **Fase 6:** Aplicación del programa.
- **Fase 7:** Análisis estadístico de las respuestas de los estudiantes al Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC).

CAPÍTULO IV

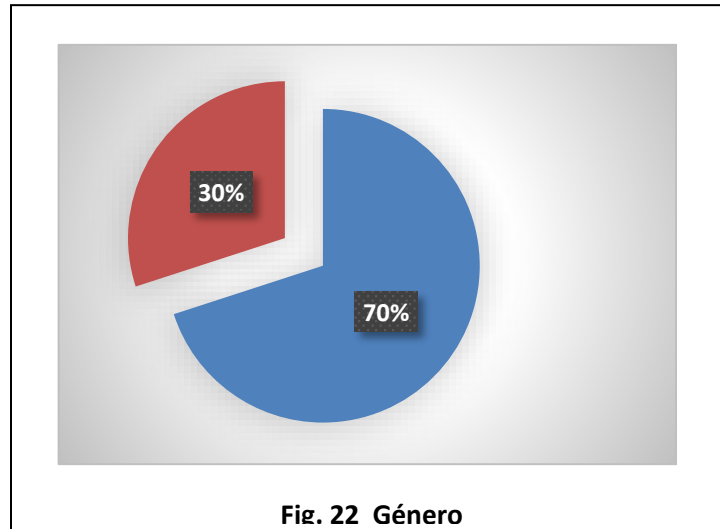
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 DATOS CUANTITATIVOS



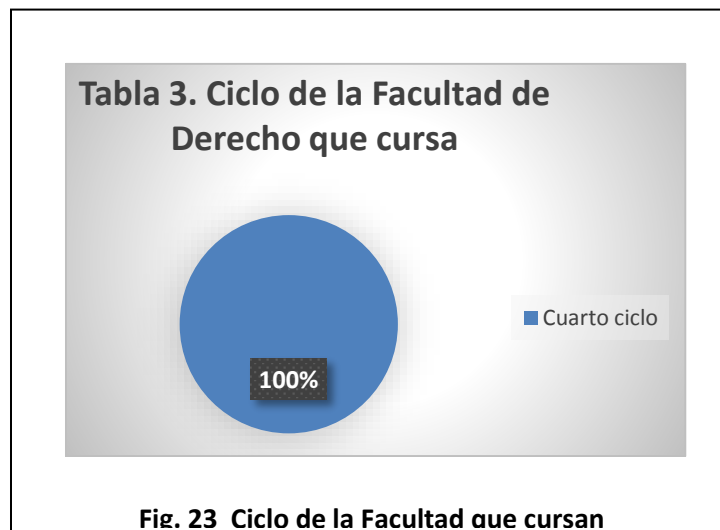
Fuente: Elaboración propia 2015.

El Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC), para los estudiantes del grupo experimental, fue aplicado a un total de 10 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 29 años de edad, siendo la edad promedio 18 años.



Fuente: Elaboración propia 2016.

Del total de estudiantes que participaron en la investigación experimental 70% son mujeres y 30% hombres



Fuente: Elaboración propia 2016

Del total de estudiantes que participaron en la investigación experimental 100% cursan el cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II

4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Los participantes respondieron de manera individual el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC), elaborado por Santiuste Bermejo (2001), integrado por 30 ítems y por una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) Total Desacuerdo (2) Desacuerdo, (3) A Veces, (4) Acuerdo, y (5) Total Acuerdo.

A continuación se presentan las tablas con los porcentajes de respuesta para cada uno de los valores de la escala, y por cada ítem del CPC, el color rojo, amarillo y verde utilizados en la presente investigación responden a los indicadores que maneja el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Tabla N. 1 CPC: “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ella”.

P1		Pre- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,75	0	50	50	0,850696309
G. EXPERIMENTAL	3,5	10	50	40	0,971825316
P1		Post- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,75	0	50	50	0,850696309
G. EXPERIMENTAL	3,9	0	40	60	0,8819171

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 60% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y

(5), en tanto que únicamente un 40% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en indagar sobre la utilidad de las alternativas que, de manera explícita, expone un autor. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 2 CPC: “Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma”.

P2	Pre- prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	2,85	25	60	15	0,74515982
G. EXPERIMENTAL	3	30	40	30	0,816496581
P2	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	2,85	25	60	15	0,74515982
G. EXPERIMENTAL	3,3	0	70	30	0,5270463

Contrariamente a las respuestas al punto anterior, en el grupo experimental (post- prueba), la mayoría de las respuestas se ubican en el (3), el 70%; concentrándose el mayor porcentaje en torno a “a veces”; de acuerdo con lo anterior, los estudiantes en ocasiones tienden a tomar partido por una opinión o

tesis que concuerde con su punto de vista, sin tomar en cuenta la posibilidad de que existan argumentos contrarios. Así, esta característica propia del *Leer (Dialógico)* no parece ser frecuente en el 30% de los estudiantes que se ubican en los puntajes (4) y (5). Cabe hacer notar, no obstante lo anterior, que los porcentajes se van incrementando del “total desacuerdo” hacia el “acuerdo”, donde se ubica el mayor porcentaje válido, que corresponde al 70% del total de estudiantes del grupo experimental (post- prueba) que respondieron al cuestionario. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post-prueba) no hay un cambio con la variación inicial, es decir, el 25% de estudiantes (1) y (2) siguen tendientes a tomar partido por una opinión o tesis que concuerde con su punto de vista.

Tabla N. 3 CPC: “Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene”.

P3		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
	MEDIA	PORCENTAJE			
G. CONTROL	3,1	15	55	30	0,788068926
G. EXPERIMENTAL	3	20	40	40	1,154700538
P3		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
	MEDIA	PORCENTAJE			
G. CONTROL	3,2	10	60	30	0,640723276
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	50	50	0,516397779

Mencionar las fuentes de las que proviene una idea, *Leer (Sustantivo)*, es una categoría respecto a la cual se aprecia que, las opiniones de los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) se ubican equitativamente entre el “total acuerdo”/ “a veces”, con un porcentaje total del 100%, y no llevarlo a cabo, sugerido por el porcentaje correspondiente a “desacuerdo” y “total desacuerdo” (0%). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) si bien hay un cambio con la variación inicial, esta es solo del 5% de estudiantes (1) y (2) el cual podría responder a las sesiones de clases impartidas en el semestre 2015-II.

Tabla N. 4 CPC (4): “Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no”.

P4		Pre- prueba			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		MEDIA	PORCENTAJE		
G. CONTROL	3,55	10	40	50	0,887041208
G. EXPERIMENTAL	3,5	20	30	50	0,583333333
P4		Post -prueba			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		MEDIA	PORCENTAJE		
G. CONTROL	3,55	10	40	50	0,887041208
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	40	60	0,9486833

Este punto que corresponde a *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, las respuestas de los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) se ubican especialmente entre (4) y (5), lo que corresponde al 100% de las respuestas, lo que indica la importancia que se concede a la validez de las fuentes. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, es decir, el 10% de estudiantes (1) y (2) siguen tendientes a restar importancia si las fuentes que maneja son fiables o no.

Tabla N. 5 CPC: “En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes”.

P5	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	15	45	40	0,940324692
G. EXPERIMENTAL	2,8	30	40	30	1,135292424
P5	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	15	45	40	0,940324692
G. EXPERIMENTAL	3,1	0	60	40	0,06324555

Respecto a la exposición de opiniones alternativas, *Expresar por Escrito (Dialógico)*, las respuestas de los estudiantes del grupo experimental (post-prueba) están divididas casi equitativamente entre el “total acuerdo” (4) y (5) /

y “a veces” (3) del grupo experimental (post- prueba). Cabe señalar cómo los porcentajes más altos de cada uno de los dos grupos se ubican entorno a “a veces” (45% para el grupo de control y 60% para el grupo experimental). Es de anotar también que este ítem posiblemente da cuenta del “interés” del estudiante para ir más allá de lo pedido explícitamente. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba), la tendencia sigue siendo “a veces” (3).

Tabla N. 6 CPC: “Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible”.

P6		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,55	10	35	55	0,825577947
G. EXPERIMENTAL	2,9	20	60	20	0,875595036
P6		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,55	10	35	55	0,825577947
G. EXPERIMENTAL	3,2	0	60	40	0,6324555

Este punto que corresponde igualmente a *Expresar por Escrito (Dialógico)*, como en el punto anterior, muestra una división casi equitativa entre los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) ubicándose en “llevarlo a cabo” (40,0%) y “hacerlo a veces” (60,0%), siendo particularmente alto este

último porcentaje. Como bien se ha podido observar hasta el momento, la tendencia de respuesta de los ítems correspondientes a la Dimensión Dialógica tiende a distribuirse de dicha manera. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba), la tendencia se conserva en “acuerdo” (4) y (5).

Tabla N. 7 CPC: “Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas”.

P7		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,5	10	35	55	0,76088591
G. EXPERIMENTAL	3,5	10	30	60	0,707106781
P7		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,5	10	35	55	0,76088591
G. EXPERIMENTAL	3,8	0	20	80	0,421637021

Este *Leer (Dialógico)* muestra una tendencia similar a la que se observa en las preguntas correspondientes a la Escritura Dialógica. Así, un 80% de los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) se ubican en “acuerdo” y “total acuerdo” (4) y (5), en tanto que un 20% se ubican en “a veces” (3). Una vez más, los porcentajes más altos de cada grupo se ubican en torno a “total acuerdo”. Es importante señalar que en este ítem se indaga si el estudiante se pregunta sobre la existencia de otras interpretaciones, no si efectivamente lo

hace. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba), la tendencia se conserva en “acuerdo” (4) y (5), permaneciendo un 10% en “desacuerdo” y “total desacuerdo” (1) y (2).

Tabla N. 8 CPC: “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes”.

P8	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	10	55	35	0,593063351
G. EXPERIMENTAL	2,9	20	60	20	0,875595036
P8	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	10	55	35	0,593063351
G. EXPERIMENTAL	3,2	0	60	40	0,632455532

La tendencia de respuesta en este punto se modifica ligeramente indicando que, en lo que respecta al *Escuchar y Expresar Oralmente (Sustantivo)*, se incrementa la posibilidad de que los estudiantes del grupo experimental (post-prueba) identifiquen varias posibles soluciones, sus ventajas e inconvenientes (40%). El mayor porcentaje de estudiantes, se ubican en torno a “a veces” (3), con un 60% de las respuestas totales. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) la tendencia ha conservado sus variaciones,

siendo un 10% de estudiantes que continúan teniendo dificultades para exponer oralmente las posibles soluciones a un problema.

Tabla N. 9 CPC: “Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes”.

P9	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,5	5	45	50	0,688247202
G. EXPERIMENTAL	3,5	10	40	50	0,849836586
P9	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,5	5	45	50	0,688247202
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	40	60	0,788810638

En el mismo sentido que en el ítem anterior, el *Expresar por Escrito (Sustantivo)* cuenta con un porcentaje de respuesta en los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) un alto correspondiente a los puntajes (4) y (5), donde se ubica el 60% de las respuestas de los estudiantes. Se nota un evidente incremento en este porcentaje respecto a los resultados de la pre- prueba. En ambos, el mayor porcentaje de respuesta se ubica en torno a “acuerdo” y “total acuerdo”, siendo este último igualmente alto comparativamente con el porcentaje de respuesta obtenido en los estudiantes del grupo de control (post- prueba).

Tabla N. 10 CPC: “Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas”.

P10		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,45	0	60	40	0,604805319
G. EXPERIMENTAL	3,3	10	60	30	0,823272602
P10		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	0	60	40	0,50262469
G. EXPERIMENTAL	3,6	0	60	40	0,843274043

Este punto correspondiente al *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, en los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) se muestra un incremento en el porcentaje de respuesta (40%), entre los puntajes (4) y (5). Resulta particularmente alto el porcentaje correspondiente a “a veces” (60%), respecto a los porcentajes en las otras alternativas. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) la tendencia ha conservado sus variaciones, siendo un 40% de estudiantes que cuando escriben las conclusiones de un trabajo, justifican cada una de ellas.

Tabla N. 11 CPC: “Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica”.

P11		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,35	15	45	40	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	2,9	30	50	20	0,737864787
P11		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,35	15	45	40	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	60	40	0,737864787

A diferencia de la tendencia observada en otros ítems correspondientes al *Leer (Sustantivo)*, en los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) se observa en éste una distribución casi equitativa de las respuestas entre el “acuerdo” (4)/“total acuerdo” (5), con un 40%, y el “a veces” (3), con un porcentaje de 60%. Cabe señalar que el mayor porcentaje de respuesta se agrupa en torno a “a veces” (3), respuesta donde se concentra el 60% del total de estudiantes del grupo experimental que respondieron a este ítem. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) la tendencia ha conservado sus variaciones, siendo un 20% de estudiantes que cuando un autor expone una solución a un problema, valora si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.

Tabla N. 12 CPC: “Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen”.

P12		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,15	25	40	35	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	3,3	20	20	60	1,33749351
P12		Post- Prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,15	25	40	35	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	40	60	0,674948558

En el *Leer (Dialógico)*, los estudiantes del grupo experimental (post- prueba) nuevamente distribuyen casi equitativamente las respuestas entre el “total acuerdo”/ “a veces”, ubicándose ahí el mayor porcentaje de respuesta (60%). Esta tendencia de respuesta es superior al resultado a nivel experimental, donde el (20%) “desacuerdo” / “total desacuerdo” de estudiantes del grupo experimental (pre- prueba) tomaba partido por una opinión sin disponer de suficiente evidencia o razones que la justifiquen. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) permanece un (25%) de estudiantes que continúan con esa práctica.

Tabla N. 13 CPC: “Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella”.

P13		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,8	5	35	60	0,89442719 1
G.EXPERIMENTAL	3,1	40	20	40	1,10050493 5
P13		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,8	5	35	60	0,89442719 1
G.EXPERIMENTAL	3,8	0	40	60	0,97182531 6

Identificar lo irrelevante de un texto, *Leer (Sustantivo)*, sugiere una distribución casi equitativa entre el “acuerdo” / “total acuerdo” (60%) y “a veces”. Esta tendencia de respuesta es superior al resultado a nivel experimental, donde el (40%) “desacuerdo” / “total desacuerdo” de estudiantes del grupo experimental (pre- prueba) cuando leía un texto no identificaba claramente la información irrelevante para prescindir de ella. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) permanece un (5%) de estudiantes con esa deficiencia.

Tabla N. 14 CPC: “En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada una opinión”.

P14		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA	5	55	40	0,680557047
G.EXPERIMENTAL	MEDIA	60	40	0	0,788810638
P14		Post- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA	5	55	40	0,587142949
G.EXPERIMENTAL	MEDIA	0	80	20	0,788810638

Escuchar y Expresar Oralmente (Sustantivo), en los estudiantes del grupo experimental (pre- prueba) se marca un incremento en los porcentajes de respuesta correspondientes a los puntajes “acuerdo” (4)/“total acuerdo” (5). Esta tendencia de respuesta es superior al resultado a nivel pre-experimental, donde el (60%) “desacuerdo” / “total desacuerdo” de estudiantes del grupo experimental (pre- prueba) no justificaban de manera adecuada sus planteamientos cuando se enfrentaban a un debate. Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) permanece un (5%) de estudiantes con esa falencia.

Tabla N. 15 CPC: “Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho”.

P15		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA	10	40	50	0,680557047
G.EXPERIMENTAL	MEDIA	20	60	20	0,875595036
P15		Post- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA	10	40	50	0,680557047
G.EXPERIMENTAL	MEDIA	0	60	40	0,707106781

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 40% de las respuestas a este ítem sobre el *Escuchar-Expresar oralmente (Dialógico)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 60% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en indagar sobre posibles interpretaciones alternativas cuando participan en un debate. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post-prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 16 CPC: “Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis”.

P16		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	10	45	45	0,753937035
G.EXPERIMENTAL	3,1	20	50	30	0,737864787
P16		Post- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	10	45	45	0,753937035
G.EXPERIMENTAL	3,5	0	50	50	0,527046277

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 50% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 50% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en identificar los argumentos que corroboran o refutan una tesis, cuando leen un texto argumentativo. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un (10%) en el nivel bajo.

Tabla N. 17 CPC: “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto”.

P17		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA				0,99868334
	3,45	20	30	50	4
G.EXPERIMENTAL	MEDIA				1,13529242
	3,2	20	40	40	4
P17		Post - Prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	MEDIA				0,94032469
	3,4	20	30	50	2
G.EXPERIMENTAL	MEDIA				0,69920589
	3,6	0	50	50	9

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 50% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Dialógico)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 50% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en la búsqueda de razones contrarias a las que se expone en un texto y con las que no están de acuerdo. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 18 CPC: “Verifico la lógica interna de los textos que leo”.

P18		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,15	15	55	30	0,67082039 3
G. EXPERIMENTAL	3,2	10	60	30	1,03279555 9
P18		Post-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,15	15	55	30	0,67082039 3
G. EXPERIMENTAL	3,5	0	60	40	0,70710678 1

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 40% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 60% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en verificar la lógica interna de los textos que lee. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post-prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un (15%) en el nivel bajo.

Tabla N. 19 CPC: “Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica”.

P19		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
MEDIA		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,15	25	40	35	1,039989878
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	60	40	0,516397779
P19		Post- prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
MEDIA		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,1	25	40	35	2,164303705
G. EXPERIMENTAL	3,6	0	40	60	0,516397779

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 60% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 40% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en valorar si las soluciones que expone un autor para dar respuesta a un problema son igualmente posibles de poner en práctica. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 20 CPC: “En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas”.

P20	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	10	50	40	0,820782682
G. EXPERIMENTAL	3,4	10	50	40	0,843274043
P20	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	10	50	40	0,820782682
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	50	50	0,823272602

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 50% de las respuestas a este ítem sobre el *Escuchar y Expresar Oralmente (Dialógico)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 50% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en buscar ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas en los debates. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 10% en el nivel bajo.

Tabla N. 21 CPC: “Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo”.

P21		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,75	5	20	75	0,638666374
G. EXPERIMENTAL	2,9	30	40	30	0,994428926
P21		Post-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,65	0	30	70	0,587142949
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	40	60	0,699205899

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 60% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 40% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en extraer conclusiones fundamentales de los textos que leen. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 22 CPC: “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón”.

P22		Pre -prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,2	15	60	25	0,83350875 3
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	30	70	0,48304589 2
P22		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,1	15	65	20	0,71818484 6
G. EXPERIMENTAL	3,8	0	20	80	0,42163702 1

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 80% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Dialógico)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 20% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en considerar que cuando leen algo con lo que no están de acuerdo, consideran que pueden ser ellos quienes estén equivocados y que sea el autor el que tenga la razón. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 15% en el nivel bajo.

Tabla N. 23 CPC: “Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente hechos de opiniones”.

P23		Pre-prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,65	5	30	65	0,670820393
G. EXPERIMENTAL	3,5	10	30	60	0,707106781
P23		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,65	5	30	65	0,670820393
G. EXPERIMENTAL	3,8	0	30	70	0,632455532

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 70% de las respuestas a este ítem sobre el *Expresar por Escrito (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 30% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en diferenciar entre hechos y opiniones. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 24 CPC: “Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo”.

P24		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,75	5	20	75	0,638666374
G. EXPERIMENTAL	3,4	10	40	50	0,699205899
P24		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,75	5	20	75	0,638666374
G. EXPERIMENTAL	3,5	0	50	50	0,527046277

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 50% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 50% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en diferenciar las opiniones en los textos que lee. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 5% en el nivel bajo.

Tabla N. 25 CPC: “Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día”.

P25	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	15	40	45	0,88257995
G. EXPERIMENTAL	2,8	40	30	30	1,032795559
P25	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,4	15	40	45	0,88257995
G. EXPERIMENTAL	3,8	0	30	70	0,875595036

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 70% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 30% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en plantearse si los textos que leen dicen algo que esté vigente hoy en día. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 26 CPC: “Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo”.

P26		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	5	60	35	0,57124057
G. EXPERIMENTAL	3,6	0	50	50	0,69920589
					1
					9
P26		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	5	60	35	0,57124057
G. EXPERIMENTAL	3,7	0	40	60	0,67494855
					1
					8

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 60% de las respuestas a este ítem sobre el *Escrito (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 40% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia de exponer razones, tanto a favor como en contra, de un tema cuando van a argumentar por escrito. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (post-prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 5% en el nivel bajo.

Tabla N. 27 CPC (27): “En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista”.

P27	Pre - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	20	50	30	0,830336742
G. EXPERIMENTAL	2,3	60	40	0	0,674948558
P27	Post - prueba				
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,3	20	50	30	0,830336742
G. EXPERIMENTAL	3,5	0	20	80	0,971825316

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 80% de las respuestas a este ítem sobre el *Escuchar y Expresar Oralmente (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 20% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en expresar con claridad su punto de vista durante los debates. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post-prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 28 CPC: “Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc”.

P28		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,25	15	40	45	0,850696309
G. EXPERIMENTAL	3,5	0	50	50	0,527046277
P28		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
		PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,25	15	40	45	0,850696309
G. EXPERIMENTAL	3,6	0	40	60	0,516397779

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (post- prueba) el 60% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 40% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en identificar cuando un actor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 15% en el nivel bajo.

Tabla N. 29 CPC: “Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene”.

P29	Pre - prueba				DESVIACIÓN ESTÁNDAR
	MEDIA	BAJO	MEDIO	DESEABLE	
G. CONTROL	3,05	25	45	30	0,944513241
G. EXPERIMENTAL	2,9	0	10	50	1,286683938
P29	Post - prueba				DESVIACIÓN ESTÁNDAR
	MEDIA	BAJO	MEDIO	DESEABLE	
G. CONTROL	3,05	25	45	30	0,944513241
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	30	70	0,823272602

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (Post- prueba) el 70% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que únicamente un 20% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en mencionar las fuentes de las que proviene una idea cuando las expone por escrito. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio en el status quo; pues, los datos permanecen intactos.

Tabla N. 30 CPC: “Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante”.

P30		Pre - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,65	5	30	65	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	3,3	0	70	30	0,483045892
P30		Post - prueba			
		BAJO	MEDIO	DESEABLE	
	MEDIA	PORCENTAJE			DESVIACIÓN ESTÁNDAR
G. CONTROL	3,65	5	30	65	0,87509398
G. EXPERIMENTAL	3,4	0	60	40	0,51639777 9

Puede apreciarse que, en el grupo experimental (Post- prueba) el 40% de las respuestas a este ítem sobre el *Leer (Sustantivo)*, se ubican en los puntajes (4) y (5), en tanto que un 60% indica que solamente “a veces” (3). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes sometidos al “Programa: Debate y Destrezas Legales” incrementaron su tendencia en identificar la información relevante cuando leen un texto. Es nulo el porcentaje de estudiantes que responde “desacuerdo” (2) o “total desacuerdo” (1). Mientras que, en los estudiantes del grupo de control (Post- prueba) no hay un cambio con la variación inicial, permaneciendo un 5% en el nivel bajo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Los resultados y el procesamiento estadístico de la presente investigación, permiten apreciar la mejora significativa que han tenido los estudiantes del grupo experimental, pertenecientes al cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II; dicha mejora se ha visto reflejado en el pensamiento crítico, en las habilidades comunicativas y destrezas legales de dichos estudiantes, comprobando de esta manera la influencia considerable que ejerce el debate en los jóvenes universitarios, un campo temático poco explorado hasta el momento.
- Para iniciar este capítulo, es necesario retomar los planteamientos iniciales respecto al bajo nivel de pensamiento crítico encontrado en los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental –cuarto ciclo-, que de no ser tenidos en cuenta y corregidos, pocas probabilidades tienen de ser modificados

posteriormente; planteamientos que definitivamente sirvieron de reflexión y punto de partida para esta investigación, motivando a incorporar un programa denominado “Debate y Destrezas Legales”, cuya finalidad fue brindar a los estudiantes del grupo experimental, habilidades de razonamiento, investigación, trabajo en equipo, diseño de la estrategia, expresión oral y corporal; luego, comparar las diferencias entre éstos y aquellos estudiantes que no participaron en el programa.

- Es posible, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, concluir que nuestra hipótesis fue comprobada, pues la influencia del debate competitivo en el pensamiento crítico, en las habilidades comunicativas y en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental es significativa. No obstante, si bien no todos los estudiantes del grupo experimental cuentan con las mismas competencias en las habilidades básicas de lectura, escritura, y expresión oral, la necesidad de un pensamiento crítico desarrollaría patrones de respuesta autónomas de tales habilidades.

- La realidad vista en la presente investigación respalda la imperiosa necesidad de contar con un curso que tribute específicamente a las habilidades que la universidad busca desarrollar en sus alumnos, una formación de excelencia a la altura de los retos actuales que demanda un balance entre el conocer y el saber aplicar o exponer, a través de un dominio sólido de los conocimientos de su área. El estudiante con habilidades de pensamiento crítico y comunicación oral

tendrá un perfil más holístico para dar respuesta a las nuevas demandas de su comunidad, su país y del mundo profesional.

- El debate es, pues, una instancia estructurada de confrontación intelectual entre dos o más partes, quienes estando en diferentes posturas se enfrentan en torno a una proposición expresada a modo de pregunta o aseveración. Además de sujetarse a unas reglas –formato- el debate suele ser competitivo, lo que significa que alguno de los equipos participantes resulta victoriosa. Lo común es que un panel de Jueces dé el veredicto tomando en cuenta la calidad de los argumentos expuestos por cada parte y las refutaciones hechas ante los argumentos de sus contrincantes, las habilidades comunicativas y otros detalles indicados por cada formato. Por su parte, la determinación de posturas suele llevarse al azar, de modo que los equipos deban tomar aleatoriamente cualquiera de ellas.
- Se considera necesario para futuras investigaciones hacer simulaciones de otros instrumentos diseñados para evaluar el Pensamiento Crítico, a fin de hacer comparaciones con los resultados aportados por la presente investigación. Esto generará, por una parte, corroborar los resultados evidenciados por este instrumento; por otra parte, contribuir al desarrollo de instrumentos de evaluación que, además de ser pocos, no se encuentran traducidos ni estandarizados para poblaciones distintas a aquellas para las cuales fueron generadas.

ANEXOS

- **Anexo N° 1: Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC)**

GRUPO DE CONTROL

GRUPO EXPERIMENTAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO

- **Anexo Nº 2: Programa de Asignatura**

PROGRAMA DE ASIGNATURA

I. IDENTIFICACIÓN		
Carrera: Derecho		
Unidad responsable:		
Nombre: Debate y Destrezas Legales		
Periodo: Semestral		
Requisito para cursar:	Requisitos previos:	Co - Requisitos:
II. CARGA ACADÉMICA		
Tipo de Actividad	SCT (horas cronológicas)	
	Directas	Personal
Teórico	2 horas	
Ayudantía		
Laboratorio		
Taller	2 horas	
Terreno		
Clínico		
Total horas dedicación semanal	4	
Créditos	5	
III. DESCRIPCIÓN		
<p>El curso del área de Debate y destrezas Legales de la Universidad Continental busca estimular en los alumnos de Derecho habilidades relacionados con el razonamiento, el uso de la lógica y la argumentación, entre otros. Todo esto, dentro del marco del programa de Educación General de la Universidad, que busca entregar a los alumnos habilidades transversales, aplicables a cualquier especialidad, y complementarias a su perfil de egreso.</p>		

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS	V. CONTENIDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender que el debate es una instancia estructura de confrontación intelectual que brinda herramientas comunicativas y destrezas legales para la comunicación adecuada de las ideas y otros aspectos indicados por cada formato. En suma, un arte de discutir. 2. Aplicar estándares de pensamiento crítico, con estricta lógica, formal y material, para analizar en profundidad y con rigurosidad los fenómenos del entorno. 3. Elaborar juicios y argumentos propios, acorde al modelo de Argumentación de Toulmin, basándose en el análisis de los argumentos que sustentan la información. 4. Evaluar el pensamiento, propio y ajeno, a través de un método basado en criterios, hechos y evidencia objetiva, según estándares y valores intelectuales, distinguiendo argumentos razonables de falacias, sofismas, prejuicios y simples opiniones. 5. Preguntar críticamente, usando el cuestionamiento sistemático y analítico como medio para disciplinar el pensamiento y el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. UNIDAD I: DEBATE <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el debate? - Elementos del debate -Tipos de Mociones - Formatos de debate 2. UNIDAD I: PENSAMIENTO CRITICO <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el Pensamiento Crítico? - Elementos del Pensamiento - Estándares Intelectuales - Virtudes Intelectuales 3. UNIDAD II: ARGUMENTACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un argumento? - Diferencia entre argumento y opinión - Estructura de un discurso - Modelos de Argumentación: ARE - Modelo de Argumentación de Toulmin 4. UNIDAD III: REFUTACIÓN Y FALACIAS <ul style="list-style-type: none"> - Modelos de Refutación - Técnicas de Refutación - Falacias más comunes 5. UNIDAD IV: TEMAS APLICADOS <ul style="list-style-type: none"> - Temáticas específicas de actualidad jurídica a las que aplicar el Pensamiento Crítico.
VI. HABILIDADES TRANSVERSALES	
A. Habilidades Comunicativas	

- B. Destrezas Legales
- C. Razonamiento Científico
- D. Tecnologías de la información
- E. Pensamiento Crítico
- F. Responsabilidad Social

VII. MODALIDAD DIDÁCTICA Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

- A. Es requisito del curso utilizar metodologías activas, que permitan una participación significativa de los alumnos, y la evaluación de sus avances clase a clase. Dada la naturaleza del curso, se sugiere esencialmente el uso del Debate como herramienta metodológica.
- B. Respecto a la evaluación, se sugiere usar las rúbricas de evaluación de la Critical Thinking Foundation para el desarrollo del Pensamiento Crítico, que han sido adaptadas para evaluar debates por el Club de Debate Huancayo.

VIII. CONDICIONES DE APROBACIÓN

- A. El curso contempla evaluaciones del proceso, de carácter sumativo, que ponderan un 70% de la nota final, y que representan el promedio de las evaluaciones clase a clase, más un examen final, que pondera 30%.
- B. Para aprobar el curso, se exige un 75% de asistencia
- C. No se podrá recuperar más de 1 nota, y deberá ser debidamente justificada.
- D. La nota del examen no reemplaza ninguna nota parcial.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Obligatoria:

1. Atienza, M. (1997). *Derecho y argumentación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
2. Bonomo & Mamberti & Miller (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa*. New York: Idebate.
3. Paul, R. (2005) Manual de pensamiento crítico. *En Programa de formación continua del Magisterio Fiscal del Ministerio de Educación del Ecuador. Primera Edición.*
4. Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca. L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Ed. Gredos.
5. Creamer, M. (2009). ¿Qué es y por qué pensamiento crítico? *En Programa de formación continua del Magisterio Fiscal del Ministerio de Educación del Ecuador. Primera Edición.*

Complementaria:

1. www.criticalthinking.org
2. <http://debatecolombia.org/>

X. CORRESPONDENCIA CRÉDITOS UNAB

El curso equivale a 5 créditos

- **Anexo Nº 3: DVD del Programa “Debate y Destrezas Legales”**

• **Anexo N° 4: Matriz de Consistencia**

TÍTULO: EL DEBATE. NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿De qué manera influye el debate competitivo en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>. ¿De qué manera influye el debate competitivo en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?</p> <p>. ¿De qué manera influye el debate competitivo en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la influencia del debate competitivo en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>. Determinar la influencia del debate competitivo en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p> <p>. Determinar la influencia del debate competitivo en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>El debate competitivo influye significativamente en el pensamiento crítico de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p> <p>Hipótesis específica</p> <p>. El debate competitivo influye considerablemente en las habilidades comunicativas de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p> <p>. El debate competitivo influye positivamente en las destrezas legales de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p>	<p>Independiente:</p> <p>DEBATE COMPETITIVO</p> <p>Dependiente:</p> <p>PENSAMIENTO CRÍTICO</p>	<p>Método</p> <p>Científico, y cuantitativo</p> <p>Nivel de investigación:</p> <p>Explicativo</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Cuasi-experimental</p> <p>Población y Muestra: Se utilizó el muestreo por estímulo para seleccionar a 10 de 30 estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Derecho de la Universidad Continental en el periodo 2015-II.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, M. (1997). *Derecho y argumentación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Baytelman, A. & Duce, M. (2001). *Litigación Penal en Juicios Orales*. Chile: Ed. Salesianos S.A.
- Bermejo, L. (2011). ¿Por qué argumentar y por qué hacerlo bien? Disponible en: http://www.ugr.es/~lilianbl/pdfs/por_q_arg_bien.pdf
- Bermúdez, M. (2014). *Actividades vinculadas al debate*. Manuscrito no publicado. Universidad de Córdoba, España.
- Bonomo & Mamberti & Miller (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa*. New York: Idebate.
- Bullard, A. & Mac Lean, A. (2012). La enseñanza del Derecho ¿cofradía o archicofradía? Disponible en: <http://es.slideshare.net/acmaclean/la-enseanza-del-derecho-cofrada-o-archicofrada>
- Cattani, A. (2003). *Los usos de la Retórica*. Madrid: Ed. Alianza.
- Creamer, M. (2009). ¿Qué es y por qué pensamiento crítico? *En Programa de formación continua del Magisterio Fiscal del Ministerio de Educación del Ecuador. Primera Edición*, 13-14.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO.
- Diez, A. (2015). *Argumentación y Refutación*. Disponible en: <http://debatecolombia.org/desdelasaulas/wpcontent/uploads/2015/08/Argumentación-y-refutación.pdf>

- Dobrosielski, M. (1959). *Retórica y Lógica*. Universidad Nacional de México (trad. Del polaco J. Kamiska).
- Fedorov, A. (2005). *Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual*. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/1218Federov.pdf>
- Fuentes, C. & Chávez, P. & Carbonell, V. & Coquelet, J. (2004). *Debates Estudiantiles, Manuel de Apoyo a la Docencia*. Chile: Imprecom Ltda.
- González, B. (1988). *Tratado histórico de retórica filosófica*. Madrid: Ed. Nájera.
- Hansen, S. & Roco, A. (2014). Relation Between Type of Academic Institution of Origin and Development of Critical Thinking Abilities in College Students. *Revista US-China Education Review B*. Vol. 4, Núm. 11, 834-838.
- Infantas, E. (2015). *Programa Debate y Destrezas Legales*. [videograbación] producido por Karla Araujo Ventura, Anexo 3 de la presente investigación, 2015, (31 min), son., col.
- Mac Lean, A. (2011). Destrezas legales para la realidad del Derecho en el Perú. *Cuadernos de Investigación EPG. Escuela de Postgrado de la UPC. Edición N° 14*. 2-3.
- Miranda, C. (2014). *Guía de Debate Parlamentario Británico*. Manuscrito no publicado. Disponible en: <http://es.slideshare.net/cmirandareyes1/gua-de-formato-de-debate-parlamentario-pucv-borrador>
- Paul, R & Linda, E. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org>

- Paul, R. (2005) Manual de pensamiento crítico. *En Programa de formación continua del Magisterio Fiscal del Ministerio de Educación del Ecuador. Primera Edición*, 15-16.
- Parra, C. (2014). *La utilidad del disenso para formar ciudadanía*. Manuscrito no publicado. Disponible en: <http://sredecc.com/la-utilidad-del-disenso-para-formar-ciudadania>
- Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca. L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Ed. Gredos.
- Ramírez, J. (2014). *Resultados del Nivel de Pensamiento Crítico en México*. Manuscrito no publicado, Universidad de México, Estado de México.
- Searle, J. (1969). Actos de habla. En Ministerio de Educación (Ed.), *Debates Estudiantiles* (p.18). Chile: Imprecom Ltda.
- Suárez, E. (2008). El pensamiento crítico: La controversia entre el objetivismo y el contextualismo. *Revista Paideia Puertorriqueña. Vol. 3, Núm. 1*, 1-2.
- Trujillo, J. (2003). Nietzsche. Retórica, Metáfora y Filosofía. En Perales, P., *Criterio Jurídico* (p. 2). Colombia: Santiago de Cali.

Recursos en internet

- Perelman y Retórica en General
<http://www.radames.manosso.nom.br/retorica/>
- The Critical Thinking Community
<http://www.criticalthinking.org/pages/recursos-en-espaol-resources-in-spanish/455>
- Sociedad de Debate de la Universidad Andrés Bello.
<http://sdd.unab.cl/>
- Sociedad Dominicana de Debate
<http://debate.funglode.org/>
- Liga Colombiana de Debate
<http://debatecolombia.org/>
- Taller de Debate Jurídico de la PUCP
http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/boletin/pdf/Anexo_TallerDebate.pdf
- La Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Destrezas legales. Universidad del Pacífico
<http://www.up.edu.pe/Paginas/SUM/Detalle.aspx?codigo=188111>
- El silogismo jurídico. Academia de la magistratura
http://sistemas.amag.edu.pe/publicaciones/teoria_del_derecho/razo_juri_educ_dist/capituVI.pdf
- Universidad Francisco de Vitoria de España, con motivo del I Torneo Intermunicipal de Debate Escolar
http://www.torneointermunicipaldedebateescolarufv.es/cuadro_are.pdf