

# *Argumentative Practice*

*Didactic Guidelines for Secondary Education*

## *La práctica argumentativa*

*Pautas didácticas para educación secundaria*



VÍCTOR BERMÚDEZ

pp. 39-67

Revista Paideia 119 (2024),

ISSN: 3020-5433

## RESUMEN

En este trabajo presentamos una sencilla propuesta didáctica para organizar y facilitar el aprendizaje de prácticas argumentativas dialécticas o no formales en educación secundaria o superior. Para ello, se presentan muy brevemente los elementos más comunes de la teoría de la argumentación y, tras cada uno de ellos, una serie de *actividades tipo* para promover el aprendizaje práctico de la misma en su contexto más propio, que es el del diálogo, añadiendo un apéndice muy breve acerca de la detección de falacias y sesgos cognitivos

Palabras clave: argumentación, enfoque dialéctico, lógica informal, didáctica, diálogo, falacias, sesgos cognitivos.

## ABSTRACT

In this work we present a simple didactic proposal to organize and facilitate the learning of dialectical or non-formal argumentative practices in secondary or higher education. To do this, the most common elements of the theory of argumentation are presented very briefly and, after each of them, a series of typical activities to promote practical learning of it in its most appropriate context, which is that of dialogue, adding a very brief appendix on the detection of fallacies and cognitive biases.

Keywords: argumentation, dialectical approach, informal logic, didactics, dialogue, fallacies, cognitive biases.

La capacidad para argumentar y para analizar y valorar argumentos es parte expresa de las competencias específicas y saberes básicos de distintas áreas y materias de la Educación Secundaria, pero es en las materias de carácter filosófico (*Filosofía, Historia de la Filosofía, Educación en Valores Cívicos y Éticos*, y otras) donde se tematiza y desarrolla por sí misma y no solo como medio para el logro de otros saberes y competencias<sup>1</sup>. El objetivo de este artículo es ayudar al profesorado de cualquiera de esas áreas o materias en el trabajo didáctico orientado al desarrollo de las competencias y saberes básicos relacionados con la argumentación y sus usos<sup>2</sup>. Para ello, tras cada explicación se propone una serie de «actividades tipo» dirigidas a ejercitar al alumnado en el dominio de tales competencias y saberes.

## 1. Introducción: el enfoque dialéctico en teoría de la argumentación

Antes de comenzar conviene aclarar que vamos a concebir la argumentación desde una perspectiva fundamentalmente *dialéctica*, antes que *analítica* o *retórica*, distinciones estas que quizás requieran de una mínima explicación. Aunque el ámbito de estudio sobre la argumentación es amplísimo, y carece de una delimitación exacta, es habitual destacar en él tres enfoques predominantes: el lógico-analítico, el dialéctico y el retórico (Vega, 2003, 9; Eemeren et al., 2014, p.29). El enfoque *lógico-analítico* se concentra en el estudio formal de la validez de las inferencias o argumentos deductivos, estableciendo complejos lenguajes de cálculo que han resultado útiles para, por ejemplo, el desarrollo de la informática y otros saberes aplicados; de él se ocupa la lógica formal. El *enfoque retórico* trata de aquellos recursos verbales y no verbales, en algunos casos con valor estético, que buscan hacer más persuasivo al discurso argumental; de este enfoque se encarga la Retórica, entendida como rama del estudio de las lenguas. Finalmente, el *enfoque dialéctico* se ocupa del análisis y de la regulación pragmática y crítico-normativa de la argumentación como una práctica discursiva y comunicativa cotidiana, alusiva a todo tipo de argumentos (no solo deductivos), y dada habitualmente en contextos dialécticos; a este enfoque se le llama de diferentes formas: «lógica informal», «nueva retórica»,

1 Cf. Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Anexo II (descripción de la competencia específica tercera de la materia de Filosofía).

2 Quiero agradecer la estimable ayuda de algunos compañeros a la hora de ponerme en la pista de algunos de los elementos o referencias de este trabajo. Gracias especialmente al Dr. Francisco Molina Artaloytia.

«análisis del discurso dialéctico-argumentativo», etc. (Eemeren, 2019, 23). La razón de adoptar esta última perspectiva es que esta nos parece la más adecuada para iniciar al alumnado en las competencias y objetivos relacionados con la argumentación. Además, los enfoques analítico y retórico tienen ya su propio ámbito disciplinar, complementario con el que aquí abordamos, en otras áreas temáticas (como la lógica formal) y materias (como Lengua y Literatura).

Queremos advertir que el objeto de este texto no es el de exponer, siquiera someramente, los rudimentos teóricos de la citada perspectiva dialéctica o no formal de la argumentación<sup>3</sup>, sino de proporcionar una serie de orientaciones generales para el trabajo en el aula en orden a algunos de sus conceptos y tesis fundamentales. Sin embargo, estos conceptos y tesis abundan en una serie de ideas que el lector sí que debe entender y manejar: la idea de la *argumentación como un proceso discursivo*, la comprensión del *papel del contexto dialéctico y comunicativo*, el conocimiento de una *pluralidad de estrategias o tipos de argumentación* (no necesariamente deductivos), y una visión general de la *complejidad* que rodea a los problemas de la *validación de argumentos* o de la *detección de falacias y sesgos cognitivos*.

## 2. Los componentes clave de un argumento y su detección.

El trabajo con las competencias argumentativas exige una clarificación conceptual previa del objeto que nos ocupa. La «argumentación» es un objeto

---

3 Muy en general, la perspectiva dialéctica tiene sus raíces modernas en la llamada «nueva retórica» de Ch. Perelman y L. Olbrecht-Tyteca (1989) y otros (Tindale, Zarefsky, Leff, Schiappa, Fahnestock...), incluyendo su desarrollo posterior en el ámbito de los estudios de la comunicación, en el «modelo Toulmin» de argumentación (Toulmin, 2007), y en el estudio sobre las falacias de Ch. L. Hamblin (2016). A partir de estas raíces, dicha perspectiva se ha desarrollado, en la segunda mitad del siglo XX, especialmente en el ámbito anglosajón, a través de autores como Johnson, Woods, Walton, Blair, Grice, Naess, Craswshay-William, Govier, y otros, a través de las propuestas para una lógica del diálogo (Lorenzen, Lorenz, Barth y Krabbe y la Escuela de Erlangen), en el seno de la *Informal Logic* canadiense y norteamericana (Johnson, Blair, Freeman, Hitchcock, Govier, Hansen), la corriente pedagógica del *Critical Thinking* (v.g. Weston, 2002), y a partir del enfoque pragmático dialéctico de lingüistas como F. H. Van Eemeren (2019) o J. C. Anscombe y O. Ducrot (1994). Han tenido también mucha importancia para la configuración del enfoque dialéctico los estudios de argumentación jurídica en Filosofía del Derecho, el desarrollo, ya comentado, de la nueva retórica en el seno de los estudios sobre comunicación (Willard, Bitzer, Jackson y Jacob, Putnam, Aakhus, Goodnight) y los estudios crítico-sociales sobre la ética comunicativa y dialógica (Habermas, Apel), incluyendo aquí, muy en general, todo el plantel de autores y escuelas desplegado en la Filosofía del Lenguaje a partir del giro lingüístico del llamado segundo Wittgenstein. (Cf. en general Vega, 2003, 16 ss.; Vega, 2014, 1-41; Eemeren, 2019, 249-272).

de estudio multidisciplinar<sup>4</sup> y, como decíamos, analizable desde distintas perspectivas. Por ello, no existe una definición exacta y unívoca del mismo. Desde una perspectiva muy general podemos decir que argumentar es *una acción comunicativa compleja* por la que *uno o más sujetos dan razón* de una tesis, juicio, decisión o acción a través de un discurso expositivo que comprende «argumentos» o «razones», ante alguien competente (o ante uno mismo), en un contexto dado (cultural, socio-discursivo, intencional...), y buscando un determinado efecto en su audiencia (Vega, 2003, 35 ss.; Marraud, 2020, 11 ss.). Si se desea una definición más simple (aunque más pobre) podríamos resumir diciendo que una argumentación es *el acto discursivo o comunicativo por el que alguien da razones para convencer a otro (o a sí mismo) de una determinada tesis o idea*. Al conjunto específico de razones y tesis es a lo que comúnmente se le llama «argumento» (a veces, y en una acepción aún más limitada, los «argumentos» se refieren únicamente a las razones o premisas con las que justificamos una tesis).

Podemos considerar, en cualquier caso, que toda argumentación consta de los siguientes componentes clave:

(a) *Unos determinados sujetos o agentes discursivos*.

(b) *Una tesis a defender*, entendiendo «tesis» en un sentido muy general (un punto de vista, creencia, idea, valoración, propuesta, decisión, demanda, etc.); a la tesis defendida también se le llama habitualmente «conclusión».

(c) *Una o más razones o pruebas esgrimidas en apoyo de la tesis o conclusión*; a estas razones se les llama a veces «argumentos» (no confundir con «argumento» entendido como el conjunto completo de las razones y la tesis que se pretende justificar con ellas)<sup>5</sup>; otro nombre que suele darse a las razones o pruebas es el de «premisas», que no siempre son explícitas, lo que exige un trabajo extra de

---

4 Se ocupan de él, desde distintos ángulos, la lingüística, la lógica formal, la semiótica, la filosofía del lenguaje, la epistemología, la psicología, la antropología, las ciencias cognitivas, la retórica, los llamados *media studies*, la informática o la investigación en inteligencia artificial, entre otros ámbitos de conocimiento. (Cf. Vega, 2003, 16).

5 Conviene diferenciar entre (1) argumento, (2) argumentación y (3) discurso argumentativo, considerando que, a menudo, se utilizan los términos «argumentación» y «argumento» para designar a cualquiera de esos tres referentes. Por ejemplo: (1) «Tu conclusión se deriva de pésimos *argumentos* (o de una mala *argumentación*)»; (2) «Vamos a analizar el argumento (o la argumentación) de Swift sobre cómo acabar con la pobreza infantil en Irlanda»; (3) «No me interrumpas, estoy en la mitad de una argumentación (o de un argumento)» (Cf. Vega, 2003, 66; Eemeren, 2019, 21).

interpretación para descubrirlas y analizarlas<sup>6</sup>.

(d) *Un contexto dialéctico o comunicativo* en relación con el cual entender y evaluar la pertinencia y significado de las premisas y el sentido, en general, de la argumentación. Este contexto se compone a su vez de determinados elementos no siempre fáciles de detectar: un marco cultural determinado; un cúmulo de información, premisas, inferencias y argumentos no explícitos (*presupuestos*) o previamente acordados (*presunciones*); la serie de creencias, ideas, valores, metas, expectativas, estados emocionales, etc., que forman la esfera intencional de los sujetos que argumentan o juzgan los argumentos; las peculiaridades del canal de comunicación que vehicula la argumentación (no es lo mismo argumentar – por ejemplo – en diálogo íntimo con un texto que con varias personas desconocidas en una red social); y las pautas normativas que rigen distintos modos discursivos y dialécticos (no se argumenta del mismo modo en una deliberación, una disputa, un diálogo didáctico, una negociación, un proceso de indagación, un discurso político, un alegato jurídico, la presentación de una instancia razonada, etc.).<sup>7</sup>

Por supuesto, esto no quiere decir que el discurso argumentativo conste únicamente de estos componentes; junto a ellos suelen darse otros, igualmente útiles para reconocerlo, pero que son más complejos, prescindibles o difíciles de detectar en un análisis inicial. Entre ellos estarían (en ocasiones elididos): las propias reglas de inferencia; determinados elementos de respaldo a la argumentación (principios o normas, datos complementarios, estipulaciones o explicaciones); calificadores que matizan las fuerzas de las razones o el alcance de la conclusión; reservas o cautelas; auto-objeciones, etc. (Marraud, 2020; Toulmin, 2007). De todo ello, y por motivos didácticos, prescindiremos inicialmente aquí.

---

6 Tradicionalmente, a la práctica de dejar la argumentación parcialmente implícita se le llama *entimemática*, algo que es corriente en el discurso argumentativo común. Algunos de los elementos contextuales para reconocer premisas implícitas son proporcionados por el contexto lingüístico, situacional, institucional e intertextual del discurso, incluyendo a las *implicaturas conversacionales* y a todo el resto de información proporcionada por dichos contextos (Eemeren, 2019, 28).

7 Para intentar simplificar se podrían establecer dos grandes ejes contextuales: el del *mundo intencional de los hablantes* y el del *marco inferencial de interpretación* (en el que se incluirían todos los elementos socio-discursivos, las características del canal y las pautas normativas de cada modalidad discursiva, entre otros), siendo el marco cultural transversal a ambos ejes.

### *Actividades tipo*

A. Un ejercicio básico para identificar la estructura argumentativa consiste en analizar discursos simples y bien acotados para detectar en ellos los componentes clave que acabamos de citar (sujetos que argumentan, tesis a defender, razones que se esgrimen, y elementos contextuales que creamos relevantes para entender y analizar el argumento). Es importante comenzar por argumentos adaptados o muy sencillos, que versen sobre asuntos de interés para el alumnado, y dados en formatos discursivos diferentes (incluyendo aquellos, informales, que surgen en el aula, u otros orales o audiovisuales). En cuanto a los textos, resultan especialmente eficaces los periodísticos y algunos textos literarios (extraídos, por ejemplo, de obras de intriga o novelas policíacas). Es muy importante que el ejercicio se haga por escrito, y que se invite al alumnado a generar un *mapa o esquema conceptual* en el que se señalen, de modo gráfico, las razones y la tesis o conclusión de cada argumento.

B. Otro ejercicio consiste, no en analizar un argumento ya construido, sino en construir o reconstruir uno nuevo a partir del planteamiento de un reto o situación problemática, del tipo, por ejemplo, de los rompecabezas o *enigmas lógicos*<sup>8</sup>. Se puede invitar al alumnado a resolver una selección de estos (en una escala de dificultad variable) insistiendo en la necesidad de transcribir las premisas o razones en las que se apoya para dar con una hipotética solución. Otra variante es proponer al alumnado, individualmente o en grupo, la construcción de argumentos diferentes en relación con un mismo asunto polémico (por ejemplo: parte de la clase construye argumentos en defensa de una tesis A, y la otra parte en defensa de la tesis no-A), para realizar, a continuación, un debate sobre el asunto, subrayando la necesidad de que se plasme por escrito la estructura básica (premisas y conclusión) de tales argumentos, tanto los de un lado como los del otro.

C. Un ejercicio interesante para detectar los distintos elementos contextuales de una argumentación consiste en analizar a fondo los argumentos que despierten mayor controversia entre el alumnado. El objeto es localizar los puntos de desacuerdo para, a partir de ahí, detectar los factores contextuales que suelen estar tras cada posición argumental (creencias no analizadas, información o argumentación no expresa, intenciones no conscientes o declaradas, etc.). Dado que en la mayor parte de los casos el desacuerdo se produce por la no aceptación de una o varias de las premisas, se invita

---

8 Los más conocidos en español son los de Smullyan (1991, 2005). Cf. también Moore (1990).

al alumnado a que señale las premisas impugnadas, a que explique por qué las rechaza y, eventualmente, a que plantee premisas alternativas. Lo normal es que antes o después (a través de la desambiguación de términos, del análisis de la información con que se cuenta, de la detección de inferencias, premisas o argumentos implícitos, o de la consideración de otros componentes no expresos – principios, valores, creencias, convenciones o prejuicios –) se alcance el «substrato» argumental, intencional, cultural o socio-discursivo en que radica el desacuerdo. Una condición básica de este tipo de ejercicios es no juzgar los elementos contextuales e intencionales que afectan a la argumentación (especialmente si se trata de principios o creencias personales, o incluso de prejuicios comunes), sino limitarse a procurar que los alumnos y alumnas sean conscientes de tales elementos y de la ventaja que supone exteriorizarlos. En este ejercicio el papel del profesorado es fundamental, pues ha de ser capaz de desentrañar y analizar, a través del diálogo con el alumnado, y «sobre la marcha», las principales razones y factores contextuales de los argumentos en disputa, haciéndolos visibles y comprensibles para el resto de la clase e invitando al alumnado a hacer lo propio.

### **3. Descubrir inferencias y señalar marcadores argumentales**

Un elemento capital en la estructura interna de un argumento es la conexión entre las razones (o premisas) y la tesis (o conclusión). En el ámbito de los argumentos deductivos dicha conexión está estrictamente reglada a través de principios, leyes o reglas de inferencia. En la argumentación informal el modelo de inferencia es mucho menos restrictivo, y aunque está sujeto en general a ciertas reglas básicas de orden formal (las reglas de uso del condicional o la disyunción, por ejemplo), se limita fundamentalmente a establecer como requisito que la tesis o conclusión sea extraíble (por inducción, abducción, analogía, o de algún otro modo...) de un número suficiente de premisas sin incurrir en errores o falacias.

En cualquier caso, y dado que los argumentos no formales se construyen y expresan en el lenguaje natural, es preciso que el alumnado conozca los principales marcadores u operadores argumentativos (verbales y no verbales) que se utilizan en los procesos comunicativos habituales. Los marcadores u operadores verbales aparecen en los manuales de Lengua, con lo que se podría contar aquí con los conocimientos gramaticales del alumnado (e incluso colaborar con el profesorado de la materia de Lengua y Literatura). Sea como fuere, es im-



portante que el alumnado distinga aquellos marcadores que suelen introducir a las premisas (*en primer lugar; por otro lado; además; etc.*) de aquellos otros que señalan el paso a la conclusión (*así pues, por lo tanto, en conclusión, etc.*)<sup>9</sup>. Más allá de esto hay que considerar que parte de los marcadores argumentales dados en contextos comunicativos no son operadores verbales, signos de puntuación o pautas de disposición de los enunciados en el texto, sino otros, poco ortodoxos y normativizados, pero igualmente efectivos: el silencio, un golpe en la mesa, determinados gestos (como la sonrisa antes de la conclusión), etc.

#### *Actividades tipo*

A. Un ejercicio preliminar consiste en presentar al alumnado, con ejemplos tomados del entorno, algunas de las reglas de inferencia más sencillas de la lógica de enunciados (el *Modus Tollens*, el *Modus Ponens*, la Regla de transitividad del condicional, la Regla de inferencia de la alternativa, etc.) y animarle a buscar y escribir ejemplos o a completar argumentos breves introduciendo la conclusión correspondiente. Una vez el alumnado domine esas reglas y sepa reconocer inferencias formales, se le invitará a explicar con alguna regla (formulada por él) el mecanismo de inferencia utilizado en argumentos no formales extraídos del entorno y seleccionados por el profesorado. Es importante recordar que el objetivo principal del ejercicio es comprender lo que son las inferencias (sean formales o informales) y las dificultades para normativizarlas<sup>10</sup>.

B. Una actividad especialmente útil para la comprensión del papel de los marcadores u operadores argumentativos es la de señalarlos en textos o discursos. Una vez localizados, se puede invitar al alumnado a que cambie la posición de estos (por ejemplo, intercambiando la posición de los introductores o calificadores de las premisas con la de los marcadores de la conclusión) y a que compruebe si el discurso mantiene su sentido o incluso si se vuelve ininteligible. Una variante de esta actividad consiste en detectar los marcadores argumentativos no verbales (gestos, actitudes, acciones...) en discursos orales o dados en formato audiovisual, invitando al alumnado a realizar un catálogo o «diccionario» con todos aquellos que sea capaz de inventariar en nuestro

---

9 En un análisis un poco más sofisticado se puede invitar al alumnado a reconocer otros tipos de marcadores básicos: contraargumentativos (*sin embargo, pero, por el contrario...*), reformuladores (*en suma, en resumen...*), etc. (Cf. Vega, 2003, 47)

10 Una actividad complementaria, sobre todo si se quiere vincular el ejercicio con lo ya aprendido en lógica formal, es que se analice de forma básica el significado y reglas de las conectivas lógicas más simples (conjunción, disyunción, condicional, bicondicional y negación), su traducción al lenguaje natural, y la aplicabilidad de dichas reglas para el análisis de argumentos no formales.

marco cultural (también, como ampliación del ejercicio, se le podía pedir que buscara información sobre marcadores no verbales propios a otras culturas, buscando la forma – si esto es posible – de traducirlos a la nuestra).

#### 4. Clasificar argumentos

La conceptualización y el reconocimiento de tipos y tipologías con los que clasificar argumentos es útil para identificar estructuras argumentales, reconocer sus elementos más importantes, y evaluar la calidad de las inferencias (no se evalúan del mismo modo un argumento deductivo que otro inductivo, analógico, etc.).

El número de tipologías es amplio. Alguna alude a la complejidad o simpleza de la serie argumentativa. Otra a la relación entre las premisas (estableciendo argumentos *unilineales* en que las premisas se articulan entre sí, y argumentos *convergentes* en que las premisas apoyan de modo independiente la conclusión). Pero quizás la más interesante a efectos didácticos sea aquella que utiliza como criterio la forma en que la *aceptabilidad* o verdad se transfiere desde las premisas a la conclusión (Eemeren, 2019, 29), bien incidiendo en el proceso de razonamiento subyacente (perspectiva lógica), bien en las funciones que las premisas cumplen en el proceso argumentativo (perspectiva pragmática). Según esta tipología, podríamos hablar (sin intención de ser exhaustivos ni de realizar una exposición formal) de:

(a) *Argumentos deductivos*. Corresponden al paradigma de argumento lógico. Son aquellos en los que la aceptabilidad o verdad de las premisas se transfiere de modo «mecánico» (lógicamente necesario) a la conclusión aplicando determinadas reglas de inferencia. Por ejemplo: *si es verdad que si algo es un triángulo posee tres lados, y la figura X no posee realmente tres lados, debemos inferir que X no es un triángulo* (argumento deductivo con aplicación de la regla del «*Modus Tollens*»).

(b) *Argumentos inductivos*. Corresponden al paradigma de argumento empírico o basado en datos que se emplea mayormente en las ciencias. Son aquellos en los que la aceptabilidad o verdad de las premisas se transfiere a la conclusión mediante un proceso de generalización. En el ámbito de la argumentación corriente pueden denominarse también argumentos mediante ejemplos o para-

digmáticos (Weston, 2002, 33; Marraud, 2020, 216). Por ejemplo: *si en  $n$  casos (siendo  $n$  el mayor número posible) comprobamos experimentalmente que los pacientes de la enfermedad  $X$  han tenido parientes con la misma enfermedad, podemos concluir, por inducción, que los enfermos de  $X$  tienen, en general (o en una proporción significativa), antecedentes familiares de la misma patología.*

(c) *Argumentos causales.* Son un tipo específico de argumento inductivo. Se dan con mucha frecuencia en el ámbito de las ciencias, pero también, de modo más impreciso, en entornos cotidianos. Son aquellos en los que, a partir de una serie de premisas en las que se enuncia una determinada correlación entre hechos, datos, ideas, etc., se acepta como conclusión una relación causal entre dichos elementos. El ejemplo de argumento inductivo que hemos ofrecido en el párrafo anterior puede convertirse fácilmente en un ejemplo de argumento causal: *si en  $n$  casos (siendo  $n$  el mayor número posible) comprobamos experimentalmente una correlación significativa entre poseer la enfermedad  $X$  y tener antecedentes familiares de la misma enfermedad, podemos concluir, por inducción causal (y una vez sujetas a control las demás variables), que la enfermedad  $X$  tiene una causa genética.*

(d) *Argumentos por analogía.* Son frecuentes en el ámbito jurídico y moral. Son aquellos en los que la transferencia de la aceptabilidad o verdad de las premisas a la conclusión se produce por una supuesta semejanza estructural (en aspectos presumiblemente relevantes) entre lo que se describe en las premisas y lo que se describe en la conclusión. *Por ejemplo: no se deben aceptar casos de crueldad con animales porque formen parte de nuestra tradición cultural, del mismo modo que no aceptamos otras cosas (atribuir las tareas domésticas a las mujeres, infringir castigos físicos a los niños, etc.) que han sido también parte de nuestra tradición cultural.*

(e) *Argumentos por abducción.* Pertenecen el ámbito de la argumentación informal. Son aquellos en los que la conclusión parece representar la mejor explicación, o la más coherente, del conjunto de datos proporcionado por las premisas en un momento dado y en relación con determinado contexto. Los diagnósticos médicos o la literatura policíaca está repleta de este tipo de argumentos (Cf. Vega, 2003, 61). Por ejemplo: *dada la serie de síntomas que observamos en el paciente, y la información suministrada por el contexto y otros factores circunstanciales, concluimos que (probablemente) sufre la enfermedad  $Z$ , siendo esta (de momento) la explicación capaz de explicar más datos de manera coherente.*

No es necesario decir que cada uno de estos ejemplares o modos de argumentación presenta formas especialmente complejas y no fáciles de delimitar, así como usos erróneos o falaces específicos. Debe resultar también claro que en el ámbito de la lógica informal no todos los argumentos se corresponden con alguno de estos modelos, bien por presentar formas mixtas entre unos y otros, bien por producirse la conexión entre premisas y conclusión de un modo especialmente irregular (como en los llamados *argumentos conductivos*, en los que las premisas expresan valoraciones o motivos independientes en favor o en contra de una determinada conclusión). Por lo demás, las tipologías o forma de clasificar argumentos no acaban aquí. Estos se pueden también clasificar en relación con la naturaleza de los asuntos de los que se ocupan (argumentos morales, jurídicos, científicos...), según su finalidad (argumentos teóricos o prácticos), según su carácter hipotético o efectivo, según su relación específica con otros argumentos (contrargumentos, meta-argumentos, argumentos paralelos...) o según el modo en que sustentamos la presunta verdad de las premisas (argumentos puramente racionales, empíricos, doxásticos o de autoridad, intuitivos o emotivos...), asunto este último sobre el que trataremos en el siguiente epígrafe.

#### *Actividades tipo*

A. Un ejercicio preliminar consiste en detectar diferencias entre tipos diferentes de argumentación. Se ofrece al alumnado una secuencia de argumentos de diferente forma y, tras un periodo de reflexión, se le pide que detecte y explique con sus palabras las diferencias que ha encontrado entre unos y otros. Este es un buen ejercicio para realizar en pequeños grupos.

B. Un ejercicio complementario al anterior consiste en presentar al alumnado una lista más amplia de argumentos variados para que los clasifique según determinados criterios, previamente expuestos por el profesor (argumentos simples o complejos; unilineales o convergentes; deductivos, inductivos, inductivo-causales, por analogía, por abducción; morales, jurídicos, científicos; racionales puros, empíricos, doxásticos, intuitivos, emotivos...). Una vez realizado el ejercicio por grupos, se corrige colectivamente, debatiendo entre todos, y con ayuda del profesorado, acerca de los casos que resulten más dudosos.

C. Otra variante del anterior es la identificación de formas o tipos argumentales, bien en textos literales o adaptados, bien en el curso de los diálogos o debates que se entablen en el aula. Lo ideal, en este último caso, es celebrar un debate sobre algún asunto polémico y del interés de todos, formando equipos con posiciones enfrentadas, y en el que cada equipo tenga que analizar y evaluar los argumentos del otro incluyendo su identificación tipológica.

D. Un asunto que conviene tratar es el de la calidad epistémica en según qué tipo de argumentos, analizando someramente sus condiciones, posibilidades y limitaciones epistémicas. ¿Es más valioso un argumento deductivo que (por ejemplo) un argumento analógico? ¿Qué grado de validez puede tener un argumento por abducción? ¿Qué posibilidades y limitaciones epistémicas presentan los argumentos empíricos? Etc. Estas preguntas y el diálogo posterior servirán para introducir el siguiente tema.

#### **4. Reconocer buenos y malos argumentos**

Una vez se ha adquirido cierta habilidad para reconocer los elementos clave del discurso argumentativo y distinguir los distintos tipos de argumentación, estamos en condiciones de plantear la cuestión de la calidad o valor de los argumentos. Para clarificar este asunto desde la perspectiva de la lógica informal hemos de tener en cuenta tres factores, estrechamente relacionados con el tipo de argumento que estemos evaluando:

- (1) La verdad de sus premisas.
- (2) La corrección o validez del proceso de inferencia.
- (3) Su eficacia como instrumento de persuasión o disuasión.

##### *5.1. El problema de la verdad de las premisas.*

Tratar de los criterios de calidad de una argumentación conduce, de modo inevitable, a afrontar el problema filosófico de la verdad.

Un paso previo para tratar de este asunto en el ámbito de la argumentación es distinguir entre «verdad» y «validez». En un sentido amplio, la *validez* (asunto del siguiente punto) tiene que ver con la estructura misma de una inferencia argumental, y evalúa hasta qué punto la extracción de determinada información (la conclusión) a partir de otra ya dada (las premisas) obedece determina-

dos cauces o pautas (de manera que si la información dada en las premisas es verdadera, y la inferencia es válida, la conclusión o información extraída haya de ser también, en un grado variable, verdadera).

En cuanto a la *verdad*, y desde una perspectiva relativamente asentada en la filosofía del conocimiento, se entiende que esta es mayormente una propiedad de las proposiciones, cuya existencia se estima atendiendo a diversos criterios: a la consistencia, coherencia interna o relaciones de inferencia lógica con otras proposiciones; a la pura evidencia lógica; a la correspondencia (verificación, falsación) con respecto a observaciones y datos experimentales (es decir, con respecto a proposiciones observacionales o *protocolares*); a la analogía con proposiciones o argumentos que estimamos ya como verdaderos; en orden a criterios pragmáticos; etc. Todo ello sin olvidar los condicionamientos socioculturales que pueden afectar a la declaración de una proposición como verdadera.

Más allá del ámbito racional, la verdad puede atribuirse también por voluntad (fe, confianza en un autoridad o tradición, etc.), por una suerte de intuición emocional (como, de modo tópico, suele atribuirse a los juicios del gusto), o basándose en experiencias subjetivas (como ocurre en gran parte del «conocimiento común»).

Sobra decir que en la filosofía existe una amplia controversia en torno a las distintas perspectivas y teorizaciones en torno al problema de la verdad (su posibilidad, su naturaleza y condiciones, su carácter gradual o discreto, etc.); controversia a lo que no debería ser ajeno el alumnado objeto de estas orientaciones didácticas.

En cualquier caso, y en lo que respecta a la evaluación de un proceso argumentativo, el problema de la verdad afecta primariamente a las premisas, y ha de entenderse que, aunque en los argumentos no suela exigirse una demostración explícita de la verdad de cada premisa, el sujeto que las enuncia, y en la *medida* en que lo hace (si el argumento es de carácter hipotético, por ejemplo, las premisas no tiene el mismo peso asertivo<sup>11</sup>), ha de comprometerse con su verdad y asumir la obligación de dar razón de la misma si tal cosa se le exige en un contexto dialéctico (Marraud, 2020, 77).

---

11 A este respecto, se puede intentar que el alumnado entienda determinadas distinciones, como la que hay entre una aseveración o aserción, una asunción, una presunción o una presuposición (Vega, 2003, 114 ss).

## Actividades tipo.

A. Un ejercicio básico, una vez planteado el problema de la verdad, y detectadas las premisas de un argumento, consiste en estimar el modo en que se debería proceder para comprobar el grado de verdad de tales premisas (esto es: que se supongan o imaginen los procesos argumentativos – si lo hay – de los que habrían de provenir, como conclusión de estos, cada una de las premisas analizadas). Así, habrá premisas cuya presunta verdad parezca fundamentarse en una evidencia o un proceso de deducción puramente lógico, otras cuya verdad solo quepa demostrar de un modo empírico o inductivo, otras que se acepten por analogía con otras cuya verdad esté ya aceptada, otras que se estimen oportunas por su utilidad pragmática, otras que se sustenten en la autoridad o fiabilidad que merece el que las enuncia, otras que respondan a una experiencia o a una emoción subjetiva, etc. (Véanse los párrafos precedentes). No se trata aquí de que el alumnado se comprometa con la verdad de tales premisas, o se empeñe en demostrarla, sino solo que identifique el *tipo de verdad* del que estamos tratando en cada una de ellas, haciéndose consciente de la complejidad del problema.

### 5.2. La validez del proceso de inferencia.

Además de la comprobación de la verdad de las premisas, la evaluación de la calidad de una argumentación supone el análisis del proceso de inferencia, para comprobar si este es o no es (o en qué medida es) válido. En el caso de los argumentos deductivos esto supone conocer las reglas de inferencia y asegurarnos de que no se han cometido errores al aplicarlas. En el de los argumentos inductivos o inductivo-causales, supone evaluar el grado de relevancia estadística de una serie o correlación de datos, para asegurarnos, por ejemplo, de que no se trata de una *generalización apresurada* o de una *falsa atribución de causa* (véase el apartado dedicado a las falacias). En el de los meta-argumentos por analogía hay que comprobar que los argumentos que se señalan como análogos son realmente equiparables en cuanto a las entidades y relaciones que se dan en ellos, y que lo enunciado en la premisa (o argumento *foro*<sup>12</sup>) es realmente descontextualizable y trasladable a otro contexto diferente (el de la conclusión

---

12 Desde ciertas perspectiva, se puede afirmar que la premisa de un argumento analógico es en sí misma un argumento, al que se le llama en ocasiones «foro» (Marraud, 2020, 198 ss).

o argumento *tema*<sup>13</sup>). Para argumentos más informales, como los argumentos abductivos u otros, suelen establecerse criterios pragmáticos, retóricos y dialécticos de evaluación de la inferencia (a veces denominados criterios de corrección material<sup>14</sup>), como los que presentamos en las siguientes actividades, teniendo siempre en cuenta que la calidad o bondad de una inferencia informal es gradual y relativa al campo discursivo al que se aplica (no se exige lo mismo a un argumento informal en un debate filosófico que en un juicio o una negociación comercial), y que, en la mayoría de los casos, habremos de admitir casos de inferencia revisable o *por defecto* (Vega, 2003, 105).

### *Actividades tipo*

A. Un ejercicio clásico consiste en analizar y evaluar argumentos deductivos reconociendo las reglas de inferencia empleadas. Dado que en nos ocupamos de la argumentación informal, no se debería ir aquí mucho más allá de la identificación y evaluación de las reglas más básicas (el *Modus Tollens*, el *Modus Ponens*, la Regla de transitividad del condicional, la Regla de inferencia de la alternativa, etc.).

B. En relación con los argumentos inductivos e inductivo-causales, y dada su importancia en el ámbito científico, es interesante realizar, de forma práctica y en grupo, análisis de casos reales (experimentos e investigaciones científicas) tal como aparecen expuestos en medios de comunicación, libros de textos u otros documentos de naturaleza divulgativa, incidiendo más o menos en factores técnicos y matemáticos (por ejemplo, estadísticos) en función del nivel o modalidad de estudios del alumnado. En todos los casos se trataría de mostrar las posibilidades y limitaciones de los argumentos inductivos y causales, evaluando si los datos son relevantes y suficientes y las correlaciones significativas.

C. La evaluación de las inferencias por analogía es compleja, dado que estas son, por así decir, inferencias o argumentos «de segundo orden», fundados en la suposición de que los argumentos que creemos análogos tienen una fuerza similar (Marraud, 2020, 200 ss.). Para comprobar esta «fuerza» conviene que el alumnado analice los elemen-

---

13 Desde ciertas perspectiva, se puede afirmar que la conclusión de un argumento analógico es en sí misma un argumento, al que se le llama en ocasiones «tema» (Marraud, 2020, 198 ss).

14 Distinguiéndolos así de los criterios de corrección formal, que corresponderían a los criterios de validez lógica pura aplicables esencialmente a los argumentos deductivos (Vega, 2003, 106).



tos o términos de cada uno de los argumentos (entidades, relaciones, motivos o razones...), buscando si la correspondencia (uno a uno) garantiza su relación estructural. Otra manera de evaluar la analogía consiste en buscar objeciones o contrargumentos paralelos a uno y a otro argumento, o bien en intentar extender la analogía para confirmar así su fortaleza. Existen ejemplos de inferencia por analogía por doquier, por lo que se puede trabajar con aquellos que resulten más interesantes o motivadores para el alumnado.

D. Para las inferencias más informales, la evaluación debe ser de carácter retórico y dialéctico, por lo que nos remitimos a las páginas que siguen. No obstante, y en relación con los argumentos abductivos, se puede proponer un ejercicio habitualmente muy estimulante para el alumnado. Se trata de dar a toda la clase una serie de datos o pistas para que este, organizado en grupos pequeños, busque una explicación lo más coherente posible a los mismos (es el juego con enigmas lógicos que propusimos al principio y que ahora se puede tratar de manera más compleja, integrándolo en dinámicas o situaciones de aprendizaje con un formato gamificado). El objetivo final es que el alumnado pueda representarse la estructura de este tipo de argumentos y debatir acerca de por qué algunas hipótesis son preferibles a otras (por ejemplo: porque *explican todos los datos de manera coherente*, porque *permiten predicciones empíricamente comprobables*, porque *resultan más simples que otras hipótesis alternativas*, etc.).

### 5.3. La eficacia o capacidad de persuasión.

Una forma, sin duda polémica, de evaluar la calidad de un argumento es midiendo el efecto que provoca en la audiencia. Si el argumento resulta persuasivo o convincente, y logra inducir determinadas creencias, disposiciones o acciones en los interlocutores, podemos decir que es un *buen* argumento.

La polémica surge aquí de la ambigüedad del término «bueno», que se puede entender como referido a la *calidad en sí* del argumento (la verdad de sus premisas, la validez de la inferencia propuesta), pero también a la sola *utilidad* del argumento para el logro de determinados efectos. En el primer caso podemos decir que atendemos a la calidad o bondad *epistémica* del argumento, en tanto más o menos verdadero<sup>15</sup>; en el segundo caso nos ocuparíamos de su cali-

---

15 No olvidemos que el criterio de cualificación de las premisas es su verdad, y el de la inferencia su capacidad para *trasladar* dicha verdad desde las premisas a la conclusión (véanse los puntos anteriores).

dad o bondad pragmática, en cuanto más o menos eficaz para producir efectos (persuasión, disuasión...) en los interlocutores. El problema surge, claro está, del salto o discontinuidad entre ambas modalidades de *bondad*, hasta el punto de que podemos encontrar argumentos *buenos* en sentido epistémico que no lo son en sentido pragmático y – lo que parece más preocupante – argumentos pragmáticamente *buenos* que no lo son en cuanto a su verdad o calidad epistémica.

En cualquier caso, ocuparnos de la argumentación informal implica la consideración de este aspecto pragmático, del que se ocupa con preferencia la retórica, término igualmente ambiguo, pues a veces pretende abarcar el estudio mismo de la argumentación informal y otras el aspecto pragmático-comunicativo del que estamos tratando ahora, ciñéndose al análisis de la relación entre la argumentación y sus efectos en el auditorio o en los propios agentes discursivos.

En este último sentido, la retórica actual es un complejo campo de estudio que, además de ocuparse de las pautas discursivas o elocutivas, o de las figuras estilísticas, trata igualmente de la crítica literaria, del análisis de ámbitos comunicativos específicos (retórica de la imagen, retórica de la ciencia, etc.), o de lo que más nos interesa aquí: de la argumentación informal en cuanto a su fuerza ilocutiva, esto es, en cuanto a la intensidad y amplitud de la adhesión que es capaz de provocar en el auditorio<sup>16</sup>. La retórica, tanto la clásica como la más actual, propone una relación de cualidades adecuadas para asegurar esa «fuerza» a los argumentos: su inteligibilidad y pertinencia<sup>17</sup>; la adecuación del tema; el tipo de procedimiento expositivo y su conexión con el auditorio al que se dirige; su veracidad o, al menos, verosimilitud (a menudo relacionada con su plausibilidad o respaldo público); la dificultad para refutarlos; la credibilidad de la fuente o del agente discursivo (la imagen de honestidad, prudencia, competencia, etc., que proyecta); la actitud de dicho agente (su compromiso o convicción con respecto a lo que se dice, su disposición a defender la propuesta, su

---

16 Suele establecerse que la argumentación será meramente *eficaz* o persuasiva si tiene éxito dirigiéndose a un auditorio concreto y que será *válida* o convincente si tiene éxito dirigiéndose a un auditorio universal (Vega, 2003, 148).

17 Recuérdese la máxima: «diga lo que conviene y del modo debido en el momento oportuno, conforme a sus previsiones sobre el auditorio» (Vega, 2003, 169).

presencia de ánimo, etc.)<sup>18</sup>; la puesta en escena (o marco del discurso); y el uso de determinados recursos estratégicos (cierto orden discursivo, por ejemplo), estilísticos (imágenes, metáforas, analogías, preguntas retóricas, tópicos...) y expresivos (tonalidades, ritmo, gestualidad, expresiones emotivas del orador...), algunos de ellos considerados falaces (la apelación a las emociones del auditorio, a su piedad o conmiseración, a los rasgos personales o circunstancias del oponente, al peso de la autoridad, a la intimidación...)<sup>19</sup>, lo cual vuelve a insertar la dimensión pragmática o retórica de la argumentación en el ámbito de la polémica, obligando a plantearnos la compleja distinción entre persuasión y manipulación<sup>20</sup> (Vega, 2003, 164).

### *Actividades tipo*

A. Un buen ejercicio para que el alumnado identifique la dimensión retórica en la evaluación de argumentos consiste en proporcionar a diferentes equipos o alumnos/as un mismo argumento o estructura argumental básica para que cada uno lo exponga como quiera al resto de la clase. Tras dichas exposiciones, el grupo entero evaluará cuál de ellas ha resultado más efectiva o convincente y por qué. El profesor o profesora incitará al alumnado a que identifique criterios intuitivos para medir la calidad pragmática o retórica de una argumentación y, tras ello, e integrando las aportaciones del alumnado, expondrá las cualidades retóricas antes descritas (inteligibilidad, pertinencia, adecuación, veracidad/verosimilitud, no refutabilidad, credibilidad y actitud del orador, puesta en escena, orden del discurso, recursos estilísticos y expresivos...). Tras esta descripción, cada grupo o alumno/a preparará concienzudamente una nueva exposición del mismo u otro argumento, para intentar superar en capacidad suasoria a los demás.

B. En muchos casos es inevitable debatir acerca de la distinción entre lo que es un *buen*

---

18 Lo que en la retórica clásica se denomina el «ethos» (talante, disposición) del agente discursivo, y que ha de complementarse con el «pathos» (actitud y predisposición receptiva del público). (Vega, 2003, 169).

19 Se trata de las denominadas falacias *ad populum*, *ad benevolentiam*, *ad hominem*, *ad verecundiam*, y *ad baculum*.

20 Se podría entender por manipulación el «ejercicio opaco y asimétrico de técnicas de influencia sobre una audiencia tratada como sujeto meramente pasivo» y la persuasión retórica como «comunicación entre personas, entre un agente inductor y un receptor no solo activo sino relativamente autónomo y responsable de sus propios actos de aprobación, adhesión o convencimiento [...]» (Vega, 164-5)

*argumento* en sentido epistémico y en sentido pragmático. ¿Puede darse un argumento epistémicamente valioso que no sea en absoluto convincente?<sup>21</sup> ¿Puede darse un argumento convincente que no sea valioso en un sentido epistémico? ¿Qué diferencia hay entre persuasión y manipulación? ¿Es lícito mentir para generar el deseado efecto suasorio en los demás? ¿Qué distinción habría entre emplear ciertos recursos retóricos e incurrir en ciertas falacias (*ad populum, ad benevolentiam, ad hominem, ad verecundiam, ad baculum...*)?

## 5. Pautas básicas para la práctica del diálogo argumentativo.

El marco propio de la argumentación informal es el diálogo. El diálogo es un tipo de interacción comunicativa ligado a un buen número de actividades (indagar, deliberar, negociar, persuadir, enseñar, aprender, disputar, reflexionar...) y en el que se produce un intercambio dinámico de discursos (a veces de tipo argumentativo) atendiendo a determinadas pautas y a un contexto intencional, cultural y socio-discursivo variable.

El diálogo es, pues, una práctica discursiva que excede e incluye a la argumentación. Su objetivo es más amplio (no se limita a la justificación o a la persuasión en torno a una determinada tesis), y para desarrollarse plenamente requiere ciertas condiciones que no siempre están presentes en el proceso argumentativo: colaboración, búsqueda de un fin común y práctica de ciertas «virtudes» dialógicas (tolerancia, empatía, reconocimiento e interpretación «caritativa» de las razones del otro, integración constructiva de la incertidumbre, las aporías y la crítica, etc.).<sup>23</sup>

Los análisis de la entidad y de la función didáctica del diálogo, y las propuestas prácticas en relación con su uso en el aula (especialmente en el ámbito

---

21 Cf. Vega, 2003, 178.

22 Cf. Walton, 2010.

23 En este sentido, conviene distinguir el diálogo del torneo o debate retórico, frecuente en las escuelas, y en el que rigen otros principios o valores (la competencia, la persecución de un objetivo individual, la interpretación estratégica de las razones del otro, el papel marginal de la autocritica, la interrogación o la duda, etc.). Podríamos decir que el diálogo se relaciona (incluso etimológicamente) con la metáfora del *camino* y la búsqueda compartida, mientras que el torneo o el debate retórico se asocian más bien a la metáfora del *combate*. (Cf. Lipman, 1998, 33).

de las materias ético-cívicas y filosóficas), son numerosos<sup>24</sup>. Aquí nos limitaremos a ofrecer una pautas mínimas para promover el desarrollo de la capacidad para usar y evaluar argumentos en un contexto dialéctico.

### *Actividades tipo*

A. El ejercicio que proponemos consiste en promover y regular la práctica dialéctica incorporando al alumnado en la propia tarea de regulación. Para ello, se le puede proporcionar (preferentemente durante las primeras semanas de curso) una plantilla o lista de registro, con opciones de evaluación graduadas (por ejemplo de uno a diez), para evaluar las prácticas dialógicas que vayan surgiendo en el aula durante un período previamente establecido<sup>25</sup>. Durante este periodo, y tras cualquier debate que suceda en clase, el profesorado invitará a alumnos y alumnas a rellenar la plantilla, hasta que, finalizado el tiempo establecido (puede ser un mes o todo un trimestre), se realice una sesión dedicada íntegramente a hacer un cómputo general de resultados y a celebrar un debate crítico acerca de los mismos. Si la valoración ha sido negativa, se puede plantear, una vez acordados los aspectos a mejorar, un nuevo periodo de medición. La misma plantilla se puede utilizar como parte de una rúbrica con que el alumnado valore su participación en ámbitos distintos e incluso externos al centro (trabajos en equipo y, en general, cualquier interacción social que implique la práctica de un diálogo argumentativo), o como instrumento de evaluación y autoevaluación para el profesorado. A modo de orientación presentamos algunas pautas que deberían quedar recogidas en la plantilla: (1) se deben tener en cuenta las fases del proceso dialógico: apertura; confrontación (se acuerda la manera de llevar a cabo el debate); argumentación; clausura y desenlace<sup>26</sup>; (2) ningún participante debe impedir a otro tomar su propia posición con respecto a los puntos o tesis en cuestión; (3) cualquier intervención

---

24 Cf. Lipman et al, 1998; Brenifier, 2005; Davey, 2012; Negrete, 2017. En general, el cultivo del diálogo (externo o interno) resulta indispensable para el desarrollo cognitivo, moral, socio-cívico y emocional del alumnado, así como para el despliegue de la misma capacidad de aprender. Más allá de facilitar la comprensión activa y significativa de contenidos, la actividad dialéctica aporta una dimensión crítica, participativa y reflexiva a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve el trabajo cooperativo, incorpora determinados valores y prácticas éticas, enseña a gestionar y canalizar la incertidumbre, invita a ampliar el punto de mira, y supone un compromiso real con prácticas y principios democráticos (equidad, actitud deliberativa, resolución pacífica de los conflictos, etc.).

25 La plantilla la pueda realizar el/la docente o el propio alumnado bajo control de este, planteándose en este caso como una actividad más de clase.

26 En esto y en lo que sigue, cf. Eemeron, 2019 65ss; 89ss. Vega, 2003, 124ss.

ha de resultar pertinente y congruente con lo tratado en el diálogo, contribuyendo a su clarificación o resolución (y en caso de abrir una línea alternativa de discusión, justificándolo de manera convincente); (4) quién sostenga una tesis está obligado a defenderla y responder de ella cuando su interlocutor se lo demande; (5) la crítica de una tesis debe versar sobre la tesis realmente sostenida por el interlocutor, aplicar el principio de *generosidad hermenéutica*, evitar juicios de intenciones y no incurrir en falacias o sofismas; (6) una tesis solo puede defenderse con argumentos referidos a ella y sin incurrir en falacias o sofismas; (7) considerar que todo interlocutor puede verse obligado a reconocer sus supuestos o premisas tácitas y las implicaciones implícitas de su posición; (8) se debe aceptar que una tesis es defendida de modo concluyente si los argumentos a su favor suponen una inferencia correcta a partir de premisas consideradas como relativamente verdaderas (en grado suficiente) por la mayoría de los participantes (en caso de duda, se debe acudir a algún tipo de arbitraje: comunidad epistémica especializada, una estimación más amplia, algún tipo de asesor, etc.); (9) hay que asumir que si la argumentación desvela un error o incongruencia en nuestras propias tesis o creencias, esto debe ser valorado como positivo (no como un ataque, sino como una ocasión de mejora); (10) aceptar que el fracaso en la defensa de una tesis debe llevar al proponente a retractarse de ella, y el éxito en su defensa llevar al oponente a retirar sus dudas sobre la tesis en cuestión; (11) las proposiciones no deben ser vagas e incomprensibles, ni los enunciados confusos o ambiguos, de manera que permitan una interpretación lo más precisa posible; (12) el diálogo ha de ser cooperativo y estar orientado al buen fin de la discusión, que también puede ser la simple declaración de los motivos de disenso sin que se haya podido alcanzar una conclusión consensuada, o la suspensión del debate hasta mejor ocasión.<sup>27</sup>

---

27 Es recomendable que, además de las pautas anteriores, el profesorado asuma y promueva una serie de condiciones, si no necesarias, si resultan convenientes para facilitar el proceso dialéctico: (1) cuestionar con empatía y cuidado las ideas y creencias del alumnado, insistiendo en la dimensión filosófica y «terapéutica» del proceso y generando un contexto, en cierto sentido, teatral (Bermúdez, 2019, 51); (2) eliminar en lo posible la dimensión competitiva, constituyendo una comunidad de investigación (Lipman et al., 1998, 33, 38ss); (3) ceñirse a los asuntos que realmente interesan a todos; (4) adopción, por parte del profesorado, de un compromiso intelectual con el problema tratado, sin que esto signifique en ningún modo posicionarse ni forzar el diálogo hacia determinado enfoque o posición (Lipman et al., 1998, 119; Bermúdez, 2019, 52 ss.); (5) integrar lo aleatorio y disruptivo, siempre que no conculque los principios del diálogo, como materia propia del diálogo filosófico (Cf. Cerletti, 2015).

## 6. El trabajo con las falacias y los sesgos cognitivos.

### 7.1. La detección de falacias.

Existe un inacabable debate académico acerca de la naturaleza de las falacias (Hamblin, 2016, 18 ss.; Vega, 2003, 186 ss.; Vega, 2013, 35 ss.), pero dicha discusión no debe afectar a la indudable ventaja que supone identificarlas, especialmente en contextos de aprendizaje.

El término «falacia» tiene, en general, un doble sentido: *engañar* y *fallar*, y se aplica tanto a las proposiciones («la idea X es una idea falaz») como a los argumentos o estrategias argumentativas<sup>28</sup>. Aplicado a este último ámbito, el término se refiere a aquellos argumentos o procesos argumentativos que *parecen buenos o correctos sin que lo sean realmente*. Cuando dicha falacia se comete sin intención, por un error cometido al argumentar, se suele hablar de *paralogismos*, y cuando se comete con la intención de engañar, confundir o inducir a error, se le llama con frecuencia *sofisma*. En la actualidad es este último sentido el que se asocia habitualmente a las falacias argumentales (Vega, 2003, 181 ss.).

En cuanto a su clasificación y enumeración, esta se ha revelado insistentemente como inviable en un sentido lógico o categorialmente preciso. No obstante, una clasificación de compromiso, y que recoge y sintetiza la que se ofrece en los manuales al uso, puede ser la que sigue:

1. *Falacias generales* debidas a la ausencia de una justificación adecuada de la conclusión. Son, por ejemplo, la llamada falacia *non sequitur*, o la *petición de principio*.

2. *Falacias formales*: están presentes en aquellos argumentos deductivos que contienen una inferencia que parece correcta sin serlo. Entre ellas están la falacia de *afirmación del consecuente* (uso incorrecto del *Modus Ponens*); la falacia de *negación del antecedente* (uso incorrecto del *Modus Tollens*); la falacia del *falso dilema o silogismo* (uso incorrecto de la Regla de la disyunción); o la falacia de *permutación de los operadores* (distorsión de las relaciones de dominio entre, por ejemplo, los cuantificadores). También se pueden citar aquí ciertas falacias de

---

<sup>28</sup> Es importante destacar que la intención engañosa de algunas falacias va más allá de la corrección o incorrección de los argumentos, y que argumentos correctos y en sí mismo verdaderos pueden actuar como sofismas en un determinado contexto. Diríamos entonces que la falacia se aplica no al argumento en sí sino al *procedimiento y la estrategia argumentativa* (Cf. Vega, 2003, 184).

nivel metadiscursivo, y que provienen de la confusión acerca de la propia relación de consecuencia lógica (por ejemplo, la presunción de que, *dado que la conclusión de A es verdadera, lo son también sus premisas*, o la de que *si un argumento es incorrecto su conclusión es necesariamente falsa*).

3. *Falacias metodológicas*. Son aquellas que incumben a las condiciones y reglas de procedimiento de los argumentos inductivos, inductivo-causales, de algunos procedimientos deductivos (como la inducción matemática), y de otros argumentos más informales, como los argumentos analógicos y abductivos (Entre estas falacias estarían las de *generalización apresurada*, de *supresión de pruebas*, de *composición*, de *división*, de *falsa causación o post hoc, ergo propter hoc*, de *sesgo muestral*, etc.).

4. *Falacias informales*. Son todas aquellas que incumben especialmente al discurso, diálogo o contexto comunicativo en que se inserta el proceso argumentativo. Sus especies principales (siguiendo parcialmente a Vega, 2003, 196 ss.) podrían ser estas:

4. 1. Falacias debidas al uso equívoco, impreciso o distorsionado de términos, tesis, información u otras partes del discurso argumentativo (uso equívoco de las palabras, falacias de *presuposición de premisas*, falacia de la *pendiente resbaladiza*, falacia del «*hombre de paja*», falacia de la *definición persuasiva*, citar fuera de contexto, etc.)

4. 2. Falacias debidas a errores o violaciones del procedimiento discursivo en un marco dialéctico dado, como la falacia de *la carga de la prueba*, la falacia *ad ignorantiam* y sus variantes, la falacia del *doble estándar*, el ardid de la *pregunta compleja* y otras.

4. 3. Falacias debidas a la falta de pertinencia, como la falacia *ad hominem* y sus variantes, la falacia *tu quoque*, la falacia *ad verecundiam*, la falacia *ad baculum*, la falacia de apelación a la tradición (o a la novedad), la falacia *ad populum*, la falacia *ad misericordiam*, y otras.

#### *Actividades tipo.*

A. Proporcionar al alumnado una lista de falacias suele ser poco eficaz; es preferible que este confeccione su propio catálogo de falacias una vez las vaya comprendiendo y aplicando. Para ello, el profesorado puede elaborar una lista (al menos, de las más



habituales), explicarlas brevemente en clase, y buscar ejemplos discursivos cercanos al alumnado, tanto textuales como audiovisuales (debates en medios o en redes, anuncios publicitarios, letras de canciones, noticias, discursos o declaraciones de personajes públicos, etc.), en los que el alumnado pueda encontrarlas por sí mismo. En otro caso, el profesorado mismo puede crear textos o discursos orales e invitar al alumnado a detectar una serie limitada o prevista de falacias. Cada vez que el alumno o alumna detecta una falacia la consignará en un fichero junto a una síntesis del ejemplo a través del cual ha comprendido su naturaleza y mecanismo. Esta actividad se puede hacer individualmente o en equipo, y el objetivo consiste en identificar el mayor número posible de falacias. Como actividad suplementaria, se puede pedir al alumnado que intente clasificarlas, si bien esta es, como hemos visto, una tarea singularmente compleja.

B. Una variante no excluyente del ejercicio anterior consiste en pedir al alumnado que genere algún tipo de producto comunicable con el que ilustrar las distintas falacias con las que se ha trabajado previamente en clase. Por ejemplo: cada alumno/a o grupo podría crear y/o compartir un diálogo teatral, una canción, un discurso, una noticia, un anuncio publicitario, un mensaje en las redes sociales, etc. en el que se ejemplificaran una o varias de las falacias analizadas para que el resto de la clase las identificara.

## 7.2. *Buscando sesgos cognitivos.*

Los sesgos cognitivos, a menudo inconscientes, no tienen una relación directa con la corrección o incorrección de los procesos de inferencia formal, aunque sí con las inferencias mentales, la evaluación de la verdad de las premisas y los usos retóricos de la argumentación, por lo que es conveniente analizarlos brevemente en el aula, al menos los más conocidos y relevantes. Los psicólogos han localizado una estimable cantidad de ellos. Algunos de los más cercanos al ámbito argumentativo son: los que provienen de la llamada *heurística de disponibilidad* (tendencia a valorar las probabilidades de un suceso en base a la información o los ejemplos más simples o que tenemos más cerca); el denominado *efecto Dunning-Kruger* (la relación inversamente proporcional entre los conocimientos de que se dispone y la apreciación de la propia competencia); los relacionados con la *heurística de representatividad* (inferencia prejuiciosa sobre la pertenencia de algo o alguien a una determinada categoría, base de la mayoría de los prejuicios sociales); el llamado *efecto halo* (extrapolación

del efecto de un atributo específico a la percepción o estimación del resto de los atributos de algo o alguien); los *errores de atribución* (tendencia a enjuiciar de forma distinta la causa o motivo de un conducta o logro según el sujeto o agente sea uno mismo, los demás, un ser querido, etc.); el *sesgo de conformidad* (tendencia a criticar de forma negativa la información que contraviene nuestras opiniones, y a aceptar de forma más acrítica la que las confirma, así como a buscar información que confirme lo que ya creemos); los asociados a la *heurística de anclaje y ajuste* (condicionar el proceso de inferencia a la información recibida en primer lugar); el *sesgo de memoria* (tendencia de la propia memoria a seleccionar casos extraordinarios y olvidar los más comunes y representativos, lo que lastra o sesga las inferencias estadísticas y la capacidad predictiva); el llamado *prejuicio de retrospectiva* (tendencia a percibir los fenómenos pasados como ya previstos o como mejores de lo que eran); el *efecto Forer* (tendencia a confirmar la fidelidad de las descripciones cuando están personalizadas, por superfluas y genéricas que sean, como en la consulta del horóscopo); la *ilusión de confianza* (tendencia a otorgar más credibilidad o competencia a aquella persona que muestra más confianza en sus creencias o argumentos); el denominado *efecto de arrastre* (tendencia a adoptar una opinión en razón del número de personas que la han adoptado ya); el *sesgo de proyección* (tendencia a suponer que todos comparten perspectivas, ideas, valores, etc., similares a los nuestros); el *efecto Keinschorm* (tendencia a contravenir u oponerse por sistema a las opiniones de aquellos con quienes no se simpatiza), y un largo etcétera.<sup>29</sup>

### *Actividades tipo*

A. Trabajar a cierto nivel con los sesgos cognitivos exigiría mucho tiempo, y una serie de ejercicios específicos de reconocimiento para cada uno de ellos (así como de la comprensión previa de los mecanismos psicológicos que los provocan). Un ejercicio introductorio más simple, y que exige menos inversión en tiempo, sería proponer que cada alumno/a o grupo de alumnos/as se ocupara de investigar uno de tales sesgos (o varios, si se trata de un grupo), rastreando la información necesaria y exponiendo luego en clase, en presentaciones de no más de diez o quince minutos, el mecanismo de este (o de estos), así como el modo en que puede(n) afectar a los procesos de infe-

---

29 Sobre sesgos cognitivos existe mucha literatura especializada, habitualmente sobre una sola familia o tipo de sesgo, y casi toda ella en el ámbito de la psicología. Podría ser útil consultar alguna obra divulgativa de carácter general, como Baron (2023) o Kahneman (2013)

rencia argumental, de comprobación de la verdad de las premisas, o de uso retórico o pragmático de la argumentación.

## 7. Conclusión.

El desarrollo de la capacidad dialéctica y la argumentación informal es esencial para la formación académica, personal y cívica del alumnado. En este artículo hemos querido proporcionar una líneas básicas para el trabajo teórico y práctico con dichas competencias en las aulas (especialmente, pero no solo, en las de educación secundaria), empezando por la identificación de los componentes clave de la argumentación y acabando por una invitación al análisis de falacias y sesgos cognitivos. Entre medias hemos tratado también de los marcadores argumentales, de los distintos tipos de argumentos, de los criterios para reconocer su calidad epistémica y/o pragmática, y de las pautas a seguir en un verdadero diálogo argumentativo. Para todo ello hemos sugerido actividades genéricas que cada docente puede integrar y desarrollar en su trabajo de aula, sin pretender en ningún momento establecer un método ni desarrollar un manual con ejemplos y ejercicios concretos. Espero que esta modesta aportación pueda ser útil para ayudar a implementar una metodología activa, pero rigurosa y ordenada, en torno a una objetivo educativo tan importante como el de aprender a argumentar y a dialogar.

## Referencias Bibliográficas

Anscombe, J.-C., Ducrot, O. (1994) *La argumentación en la lengua* (Traducción de Julia Sevilla y Marta Tordesillas). Madrid: Gredos.

Baron, J. (2023) *Thinking and Deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bermúdez, V. (2019) Simulación e ironía: notas para una didáctica no dogmática de la filosofía. *Paideia*, 113, pp. 45-59.

Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.

- Cerletti, A (2015) Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 40 (núm. 1, enero-abril), pp. 27-36.
- Eemeren, F.H. van, B. Garssen, E. C. W. Krabbe, A. F. Snoek Henkemans, B. Verheij & J. H. M. Wagemans (eds.) (2014) *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Eemeren, F.H van (2019) *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragma-dialéctica* (Traducción de K. Wolf y C. Santibañez). Lima: Palestra.
- Lipman, M, Sharp, A. M., Oscanyan, F.S. (1998) *La filosofía en el aula* (Traducción de E. Echeverría, M. García, F. García y T. de la Garza). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Perelman, Ch, Olbrechts-Tyteca, L. (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Traducción de Julia Sevilla Muñoz). Madrid: Gredos.
- Smullyan, R. (1991) *¿Cómo se llama este libro?* (Traducción de C. García, Luis M. Valdés y C. Vázquez de Parga). Madrid: Catedra.
- Smullyan, R. (2005) *Alicia en el país de las adivinanzas* (Traducción de M. Millán). Madrid: Catedra.
- Toulmin, S. E. (2007) *Los usos de la argumentación* (Traducción de M. Morrás y V. Pineda). Barcelona: Península.
- Hamblin, Ch. L (2016) *Falacias* (Traducción de H. Marraud). Lima: Palestra, (Orig. 1970)
- Kahneman, D. (2013) *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo.
- Marraud, H. (2020) *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Catedra.
- Moore, R. (1990) *Los mejores problemas lógicos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Negrete, J. A. (2017) Educación socrática y emancipación. *Voces de la educación*, 2(1), pp. 80-88.
- Vega, L. (2014) El renacimiento de la teoría de la argumentación. *Revista*

*Iberoamericana de Argumentación*, 9, pp. 1-41.

Vega, L. (2013) *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.

Vega, L. (2003) *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.

Walton, D.N. (2010) Types of dialogue and burdens of proof, en Baroni, P (ed): *Proceedings of the 2010 conference on Computational Models of Arguments* (Amsterdam: IOS Press).

Weston, A. (2002) *Las claves de la argumentación* (Traducción de Jorge F. Malem) Barcelona: Ariel.