



Razonando creencias: una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde la argumentación en la educación religiosa escolar*

Juan Camilo Hernández Rodríguez^a

Resumen: se presenta aquí una propuesta para el desarrollo del razonamiento argumentativo para potenciar el ejercicio del pensamiento crítico en el aula en el curso de educación religiosa desde una perspectiva intercultural. Dicha propuesta fue implementada en el grado décimo. Se utilizaron como recursos libros sagrados, textos filosóficos, material didáctico audiovisual, así como la implementación de comunidades de indagación, talleres y algunos ejercicios prácticos de apreciación estética. Como referente central, se asumió el modelo de argumentación de Stephen Toulmin. El estudio fue cualitativo y con un alcance descriptivo. La metodología fue la investigación-acción. Una vez realizada la intervención en el aula, se identificaron en los resultados considerables mejoras en los niveles de argumentación de los estudiantes, como se evidencia en algunos casos notables que alcanzaron los niveles 4 y 5. Así, se concluyó que el aprendizaje de la argumentación en el aula potencia una actitud crítica respecto al análisis del contenido de los textos —en este caso, vinculados a las diferentes religiones— trabajados en ella. De esta manera, se concluyó que el desarrollo de las habilidades propias de la argumentación permite una transformación en el aula al brindarles herramientas a los estudiantes para analizar, comprender, evaluar y valorar conceptos y afirmaciones, cambiando así el imaginario del valor y la función de la clase de educación religiosa como un espacio propicio para el diálogo, el razonamiento justificado y el pensamiento crítico.

Palabras clave: argumentación; educación intercultural; educación religiosa; razonamiento; sentido crítico

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2020

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2021

Disponible en línea: 3 de diciembre de 2021

Cómo citar: Hernández Rodríguez, J. C. (2021). Razonando creencias: una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde la argumentación en la educación religiosa escolar. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 89-108. <https://doi.org/10.18359/ravi.5440>

* Artículo de investigación.

^a Licenciado en Filosofía. Docente del Colegio San Miguel, Manizales (Colombia).

Correo electrónico: juanc.hernandezr@autonoma.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6675-3636>

Reasoning Beliefs: A Proposal for the Development of Critical Thinking from Argumentation in School Religious Education

Abstract: here is a proposal for the development of argumentative reasoning to enhance the exercise of critical thinking in the classroom in the course of religious education from an intercultural perspective. This proposal was implemented in the tenth grade. Sacred books, philosophical texts, audiovisual didactic material, as well as the implementation of exploration communities, workshops and some practical exercises with an aesthetic appreciation were used as resources. As a central reference, Stephen Toulmin's model of argumentation was used. The study was qualitative and descriptive in its scope. The methodology was action research. Once the intervention was carried out in the classroom, considerable improvements in the students' argumentation levels were identified in the results, as evidenced in some notable cases in which they reached levels 4 and 5. Therefore, it was concluded that the learning of argumentation in the classroom enhances a critical attitude regarding the analysis of texts content that were used—in this case, linked to the different religions—. In this way, it was concluded that the development of argumentation skills allows a transformation in the classroom by providing tools to students to analyze, understand, evaluate and value concepts and statements, thus changing the imaginary of the value and function of the religious education class as a space conducive to dialogue, justified reasoning and critical thinking.

Keywords: argumentation; intercultural education; religious education; reasoning; critical sense

Raciocinando sobre crenças: uma proposta para o desenvolvimento do pensamento crítico sob a argumentação na educação religiosa escolar

Resumo: neste artigo, é apresentada uma proposta para desenvolver o raciocínio argumentativo para potencializar o exercício do pensamento crítico na sala de aula no curso de ensino religioso sob uma perspectiva intercultural. Essa proposta foi implementada no décimo ano. Foram utilizados como recursos livros sagrados, textos filosóficos, material didático audiovisual bem como a implementação de comunidades de indagação, oficinas e alguns exercícios práticos de apreciação estética. Como referente central, foi assumido o modelo de argumentação de Stephen Toulmin. O estudo foi qualitativo e com um escopo descritivo. A metodologia foi a pesquisa-ação. Assim que foi realizada a intervenção na sala de aula, foram identificadas, nos resultados, consideráveis melhoras nos níveis de argumentação dos estudantes, como é evidenciado em alguns casos notáveis que atingiram os níveis 4 e 5. Assim, conclui-se que a aprendizagem da argumentação na aula potencializa uma atitude crítica a respeito da análise do conteúdo dos textos — nesse caso, vinculados às diferentes religiões — trabalhados nela. Dessa maneira, conclui-se que o desenvolvimento das habilidades próprias da argumentação permite uma transformação na sala de aula ao oferecer-lhes ferramentas aos estudantes para analisar, compreender, avaliar e valorizar conceitos e afirmações, mudando assim o imaginário do valor e da função da classe de ensino religioso como um espaço propício para o diálogo, o raciocínio justificado e o pensamento crítico.

Palavras chave: argumentação; educação intercultural; ensino religioso; raciocínio; sentido crítico

Referentes conceptuales

Educación religiosa e interculturalidad

Es común hacerse la pregunta: ¿cuál es el fin de la educación religiosa en los colegios? La cuestión no es desatinada si se tiene en cuenta que desde la Colonia en Colombia la educación tuvo (y en algunos lugares sigue teniendo) un enfoque confesional. Con “confesional” se quiere indicar que la finalidad de la educación religiosa está ligada a una religión en concreto —el cristianismo, desde el enfoque católico apostólico y romano— y cuya finalidad es la formación de sujetos creyentes en dicha religión. En este sentido, se asume una perspectiva ortodoxa y proselitista, en cuyo caso sería difícil diferenciar el enfoque de la educación religiosa de una catequesis o un sermón de misa.

Si se tiene en cuenta que constitucionalmente en Colombia la orientación religiosa es laica y que la libertad de credos es un derecho inviolable (Constitución Política de Colombia, 1991, p. II, art. 19), al igual que la educación (art. 45) y la libertad de cátedra (art. 27); y además según la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), la educación religiosa es obligatoria. Parece haber una paradoja o aporía. Si se educa religiosamente (desde un enfoque confesional), entonces se dogmatiza al estudiante y se violaría su derecho a la libertad de credo; pero, por otra parte, si no recibe dicha formación, se le estaría privando de otro derecho fundamental: la educación y el acceso a la cultura (Echeverri Guzmán, 2012, pp. 128-130). Al respecto dice el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s. f.):

los alumnos menores de edad cuyos padres hacen uso del derecho de no recibir educación religiosa y los alumnos mayores de edad que hacen uso de ese mismo derecho, plantean un problema serio de orden educativo que no se reduce a problemas disciplinares. Se trata de que estos alumnos se privan del acceso a un componente de la cultura altamente formativo de la personalidad e integrador a la plenitud de la misma (cultura). [...] La alternativa al área de educación religiosa debe contemplar la misma seriedad académica y la misma seriedad pedagógica y metodológica para que no queden con un

vacío formativo y cultural que afecte gravemente el desarrollo integral humano de estos alumnos. El PEI debe considerar seriamente en sus contenidos esta situación. (§ 12)

A este respecto, al menos desde 1991 surge en Colombia la necesidad de una transformación en la educación religiosa para que se convierta en un ambiente propicio para desarrollar un plan de estudios serio, riguroso, metodológico, imparcial y, sobre todo, inclusivo. ¿Cómo asumir, pues, la enseñanza de la educación religiosa que no sea dogmática, sino que, en cambio, fomente el pensamiento crítico? Algunos autores (Bonilla Morales, 2014; Lara Corredor *et al.*, 2015; Rueda *et al.*, 2015) han explorado otro camino: basándose en los aportes de la teología de la liberación y el *Gaudium et spes* del Concilio Vaticano II han propuesto que la educación religiosa en los colegios y las escuelas debería estar encaminada a la formación de buenos ciudadanos desde el aprendizaje de la axiología cristiana y el valor cultural que tienen las religiones de realizar cohesión social; de ahí el término *religare* (Lewis y Short, 1956), voz *religio*. No obstante, si bien este nuevo enfoque tiene notables aportes, persisten las preguntas: ¿por qué ese enfoque deja de ser dogmático y confesional? ¿Qué sucede con aquellos estudiantes que se rigen por otros criterios de acción y cohesión social distintos a los del cristianismo? ¿En qué se diferenciaría ese tipo de formación ciudadana del impartido en otros cursos como democracia, ciencias sociales e, incluso, ética y axiología?

Ahora bien, si se retorna a la cuestión inicial (¿cómo se podría abordar una educación religiosa no confesional que fomente el desarrollo del pensamiento crítico?), esta entraña el clásico debate entre fe vs. razón. Sin embargo, ya hace varios siglos Averroes (1979, §§ 1.247-1.255) —y, posteriormente, Tomás de Aquino (Aquinas, 1951 [ST], I, q. 1, a. 8) y, junto con él, la Iglesia católica—, habían demostrado la compatibilidad y armonía entre fe y razón. De hecho, así lo indica el mismo papa Juan Pablo II (1998) en la encíclica *Fides et Ratio*: “el Concilio Vaticano I [...] puso de relieve lo inseparables y al mismo tiempo irreductibles que son el conocimiento natural de Dios y la Revelación, la razón y la fe” (§ 53). En consecuencia, se abre

una puerta a una educación religiosa no dogmatizada y esa oportunidad se encuentra, pues, en la filosofía. Dice el mismo papa: “deseo reafirmar decididamente que el estudio de la filosofía tiene un carácter imprescindible en la estructura de los estudios teológicos” (§ 62), y amplía después: “[...] la filosofía ofrece a la teología su peculiar aportación al tratar sobre la estructura del conocimiento y de la educación personal, y en particular, sobre las diversas formas y funciones del lenguaje” (§ 65).

Teniendo en cuenta estos precedentes, se encontró la respuesta a tal aparente aporía en dos aspectos fundamentales que permitirían el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la educación religiosa: primero, *el aprendizaje de las herramientas propias de la argumentación* (lógica informal)¹ como catalizador de esa transformación en el aula que tanto se está demandando; y, segundo, con la descentralización del currículo de una religión en particular (el cristianismo con enfoque católico) a una gran diversidad de religiones de diferentes culturas; es decir, *un enfoque intercultural*². La conjunción de estos elementos es altamente posible; sobre todo, si se considera que la argumentación permite

precisamente la comprensión, el diálogo, el raciocinio; algo que, según Tomás de Aquino (1998 [CG]), es transversal a todas las culturas (I, c. 3).

Según lo anterior, se propuso la siguiente pregunta de investigación: “¿cómo contribuye el aprendizaje de la argumentación en la formación del pensamiento crítico en la clase de educación religiosa?”, junto con su objetivo principal correspondiente (mejorar los niveles de argumentación de los estudiantes para así contribuir en la formación del pensamiento crítico en la clase de educación religiosa).

Pensamiento crítico

Si se revisan las políticas nacionales (Congreso de la República de Colombia, 1994; MEN, 2010, I, a. 5, §9) e internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2009, p. 8 y ss.) se podrá observar que el desarrollo del pensamiento crítico se ha vuelto imperante en el campo de la educación; más, si es en América Latina y el Caribe. Como bien lo indican Martín y Barrientos (2009), ofrecer una definición cerrada y unívoca de “pensamiento crítico” puede resultar problemático, ya que diferentes escuelas y tradiciones la han entendido de formas diferentes (p. 21). Dichas tradiciones han dado primacía, o bien a lo cognitivo (Facione, 2011; Facione *et al.*, 2000; Kant, 2011; 2013) o bien a lo social (Marx, 2014; Adorno, 1998; Freire, 1974; 1997). No obstante, se mencionarán aquí algunas características comunes —ya esbozadas por Tamayo *et al.* (2014), Rodríguez Ortiz (2018) y Hernández Rodríguez (2019)— a ambos enfoques y que elucidarán qué se entiende por pensamiento crítico:

Primero, para que haya un pensamiento crítico debe haber, como bien lo indicó Kant (2013), un posicionamiento propio, un pensar por sí mismo (el *sapere aude!*) (Ak. VIII, 35). Este elemento es crucial, ya que todo pensador crítico debe ser capaz de poner en tela de juicio las creencias que ha heredado de su cultura para así evaluar si son o no adecuadas. Aunque, hay que tener en cuenta lo dicho por Hegel (2010 [PdG]): “[...] cuando se está clavado en el sistema de la opinión y el prejuicio, la única diferencia entre estarlo por la autoridad de otros o

1 Es importante aclarar que la presente investigación se centró en la categoría “argumentación” y no en “educación religiosa escolar”. Si bien ambas se articulan (la formación de competencias argumentativas potencia el desarrollo del pensamiento crítico y este, a su vez, transforma el sentido y la orientación de la enseñanza [en este caso, de la educación religiosa]), se tomó como central la primera categoría porque el énfasis de la formación, intervención e investigación se enfocan en el desarrollo de competencias para el fomento del pensamiento crítico, más que en una propuesta didáctica específica de un área en particular.

2 Entiéndase “interculturalidad”, por ello, como una no centralización en un dogma o religión, sino en un diálogo abierto entre diferentes culturas en las cuales se evidencie un esfuerzo por traducir, sobre todo, comprender lo diferente; esto es, el otro (Fornet Betancourt, 2002, p. 5); algo ya declarado por el mismo Juan Pablo II (1998, §§ 71-74).

por convicción propia es la vanidad de esta última” (S. 53). Por eso, el pensador crítico no solo evalúa las creencias heredadas por otros (la tradición), sino que, en especial, lo hace con las suyas propias; y, por otro lado, sabe rescatar lo valioso de ambas cuando han pasado por el escrutinio de la razón.

Segundo, el conocimiento crítico debe convocar a la resolución de problemas. Esto significa que aquello que se está pensando puede servir como medio para replantear una teoría o un supuesto, evidenciar una incoherencia entre el discurso y el hecho; o bien (aunque no exclusivamente), convocar a transformaciones en la acción de un individuo o un cambio social (Rodríguez Ortiz, 2018).

Y tercero, todo pensador crítico logra moverse en lo que denomina Hernández Rodríguez (2019) un equilibrio dialéctico del pensamiento crítico (p. 11), consistente en un dinamismo sano entre el dogmatismo (la asunción de creencias) y un escepticismo (el cuestionamiento de ellas) sin caer en sus respectivos extremos (el fundamentalismo y el nihilismo) para así alcanzar un conocimiento crítico (allí asociado con la ciencia o el saber universal).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la argumentación es una, dentro de muchas otras, habilidad o competencia que es propia del pensamiento crítico (Tamayo *et al.*, 2014). Pero, al ir más allá, desde la misma pedagogía es posible encontrar cómo el diálogo argumentativo es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que gran parte de lo que implica pensar críticamente es el saber comprender no solo el pensamiento propio, sino también saberlo poner en un diálogo razonado con el pensamiento de otros, así como las exigencias, necesidades y condiciones del contexto (Facione, 2011; Facione *et al.*, 2000; Freire, 1974; Hernández Rodríguez, 2019). Se explicará a continuación cómo y desde qué enfoque se abordó.

Argumentación

Teorías acerca de la argumentación son muchas: la sugerida en los *Nyāya sūtra* de Gotama (1913) en India, Aristóteles con su *Órganon* (1982, 1988) y *Retórica* (2003) en Grecia y la cultura europea; y, ya en una perspectiva más contemporánea, autores

como Perelman y Olbrechts Tyteca (1989), Copi y Cohen (2007) y Weston (2006). No obstante, se tomó el modelo de Toulmin (2007) como referente central —sin por eso desconocer el trabajo de las demás teorías, sino incorporando y apropiando de ellas lo que sea permitido— al momento de desarrollar esta propuesta.

Grosso modo, para Toulmin (2007) la argumentación hay que entenderla como el arte de dar y pedir razones; es decir, se entiende como la lógica ligada a la práctica.

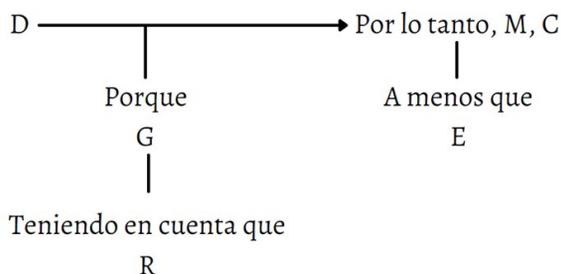


Figura 1. Esquema de un argumento según el modelo de Toulmin.

Fuente: Toulmin (2007, p. 141).

En este sentido, la argumentación se centra en el análisis de las razones, los datos y las justificaciones que soportan una tesis en aras de defender o rechazar una idea o un conjunto de ellas. Así lo explica Toulmin (2007):

[...] nuestro interés se centrará en los argumentos justificatorios utilizados para apoyar afirmaciones, en las estructuras que pueden tener, en el valor que pueden reivindicar para sí y en el modo en que nos enfrentamos a ellos al clasificarlos, nos formamos un juicio sobre ellos y los criticamos. (p. 30)

Ahora bien, para identificar cuándo un tipo de argumentación está mejor constituida se pueden establecer niveles. Inicialmente, se consideraron los niveles propuestos por Osborne *et al.* (2004); sin embargo, teniendo en cuenta la población (47 estudiantes de grado décimo [16 años en

promedio] de educación media)³, se optó por otra clasificación menos exigente y más clara para los estudiantes (véase Tabla 1):

Tabla 1. Niveles de argumentación basados en el modelo de Toulmin (2007)

Nivel 1: identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.
Nivel 2: además de lo alcanzado en el nivel 1, identifica los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).
Nivel 3: además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.
Nivel 4: elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.
Nivel 5: elabora argumentos sólidos y válidos. Es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.

Fuente: elaboración propia.

Tras considerar estos niveles, elaboraron los instrumentos y se hizo su respectiva aplicación.

Metodología

Según la finalidad de la investigación, se estableció que este era un estudio cualitativo con un alcance descriptivo. Se valoró así porque se realizó una intervención en el aula para, desde dicha intervención, comprender tal fenómeno social desde su propia realidad. Además, esta se basó en un proceso inductivo, ya que esto permitía explorar y describir los hallazgos a la luz de las perspectivas teóricas. Adicional a lo anterior, se tuvo en cuenta

3 Se realizó dicha adecuación porque los niveles de Osborne *et al.* (2004) han sido pensados para ser aplicados con estudiantes universitarios, mientras que el grupo participante seleccionado pertenece a un grado de formación inferior al escogido por los autores. De igual manera, se buscó una nueva formulación de ellos para que estos fuesen más entendibles por los estudiantes, ya que al aplicarse el método de investigación-acción era fundamental que comprendieran dichos niveles y los tuvieran en cuenta a lo largo de sus procesos de aprendizaje.

que el método fue el de investigación-acción (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), porque desde el comienzo se involucraron a los estudiantes en la investigación con la finalidad de que se apropiaran de sus procesos de aprendizaje y volvieran conscientes los aportes que la argumentación les puede brindar en la estructuración de su pensamiento.

Ahora bien, las unidades de análisis fueron las relaciones entre las categorías mencionadas al inicio: argumentación, pensamiento crítico y educación religiosa; y la unidad de trabajo constó de 47 estudiantes de los grados décimo uno y décimo dos de la Institución Educativa Distrital (IED) Simón Rodríguez, colegio público (laico) de Bogotá, Colombia. Los estudiantes se ubican, en promedio, en los 16 años de edad, así como en los estratos 3 y 4. Además de lo anterior, los alumnos manifestaron que, según en sus experiencias pasadas con la materia, hasta el momento se entendía la educación religiosa como una catequesis y que solo se enfocaba en reforzar las creencias del cristianismo católico; además, que generalmente era muy reducido el espacio para el diálogo y la argumentación en clase; mucho menos, la posibilidad de estudiar pensamientos diferentes a los ya establecidos por el docente, de acuerdo con los parámetros de lo que tradicionalmente se enseña en clase (el dogma católico).

Por otra parte, el diseño de intervención en el aula fue pensado en tres fases: primera, la diagnóstica; segunda, la de profundización; y tercera, la de aplicación (Tabla 2). Se persiguió el cumplimiento de los siguientes logros por fase:

Tabla 2. Logros y acciones por fase

	Fase 1. Diagnóstico	Fase 2. Profundización	Fase 3. Aplicación
Logros	Identificar el estado inicial de los estudiantes respecto a la competencia de argumentación.	Proporcionar elementos teóricos y facilitar espacios prácticos que les permitan a los estudiantes una mayor formación en dicha competencia.	Evaluar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de esta competencia, una vez realizada dicha intervención.

Acciones	Aplicación del instrumento de diagnóstico (pretest). Entrevista para la identificación del problema con los actores.	Empleo de talleres formativos, debates y comunidades de indagación.	Aplicación del instrumento de evaluación (cuestionario postest).
----------	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

Allí se usaron técnicas como: la observación participante y la comunidad de indagación; así mismo, para observar el comportamiento verbal en los debates, se utilizaron grabaciones. Se realizó una observación selectiva, centrada en el discurso argumentativo y con la inclusión de notas de campo para el registro de los elementos de argumentación que se hallaban. En los talleres de la secuencia didáctica, se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre el tema para movilizar la discusión argumentativa. Para identificar el nivel de entrada y de salida de los estudiantes, se diseñó un cuestionario aplicado pretest y postest.

Para implementar el método de investigación-acción a los estudiantes, se les involucró en todo el proceso investigativo. Para ello, se tomó como problema la ausencia de altos niveles argumentativos, propios del pensamiento crítico. Así, los resultados de la fase diagnóstica fueron socializados con los estudiantes, así como una reflexión dialogada acerca de su significado e importancia. Entonces, a partir de la problematización de esa necesidad de una transformación en dichos procesos argumentativos se llevó a cabo un

acuerdo pedagógico en el que ambas partes se comprometieron con dicha meta. Además, en la medida en que se avanzaba a través de las fases, siempre los resultados se iban socializando, al igual que se generaron espacios de autoevaluación con los que se buscaban ejercicios de reflexión profunda de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición).

El análisis de la información se hizo por medio de matrices categoriales, con un análisis del discurso (Van Dijk, 1992) y con la identificación de los elementos del modelo argumentativo de Toulmin (2007): cualificadores modales, datos, garantía, aserción, reserva; y teniendo como base para dicho análisis los niveles argumentativos expuestos en la Tabla 1.

Resultados

Fase 1. Diagnóstico

En la primera fase se buscó identificar el estado inicial de los estudiantes respecto a la competencia de argumentación. Para ello, se recurrió a dos videos introductorios acerca del sentido, los tipos y el valor cultural de las religiones (Carlos Armando Naranjo Solano, 2016; CuriosaMente, 2016). Luego de la visualización de estos, se les preguntó: “¿consideras que las religiones son necesarias? Justifica tu respuesta”. A partir de las respuestas suministradas por los estudiantes, se pudo determinar que de los 47 alumnos en total, 27 (57 %) se encontraban en el primer nivel, 12 (26 %) en el segundo y 8 (17 %) en el tercero (Figura 1). No se encontraron respuestas de ningún estudiante que dieran indicios de ser ubicados en los niveles cuarto o quinto (Tabla 3). Algunas de las respuestas fueron (Tabla 3):

Tabla 3. Matriz de resultados de fase diagnóstica

Niveles de argumentación	Evidencia	
Nivel 1	<p>E12: "Cada sociedad y comunidad tiene derecho a creer y tener una cultura basada en una creencia ya sea cualquiera de las religiones".</p> <p>E17: "Mmm, pues <i>como yo pienso</i> no me parece que sean necesarias. Si no hubieran existido las religiones, considero que el mundo sería igual".</p>	<p>Nivel 3</p> <p>E39: "Las religiones no son necesarias, <i>ya que</i> la mayoría de estas no sirven para nada más que crear desunión y guerra entre todos, para manipular las masas, lucrarse y exonerarse de todas las cosas malas que cometen solo porque según ellos lo cometen en nombre de Dios. <i>Por ejemplo</i>, en 1980, el Estado de Israel declaró a la ciudad como su capital, y los palestinos designaron a Jerusalén del Este como la sede de su Estado, esta "armonía" se vio rota el 7 Dic 2017, 0:29 hs. al Donald Trump declarar a Jerusalén como capital de Israel, provocando la ira de los palestinos que consideran que Jerusalén les pertenece, cabe destacar que el presidente de los Estados Unidos hizo caso omiso a las advertencias de Potencias europeas, musulmanes y el papa Francisco que le pidieron que no lo hiciera. <i>Gracias a esto</i> los israelíes se sienten muy felices porque consideran a Jerusalén la ciudad sagrada, <i>ya que</i> ellos son muy religiosos, pero los palestinos han desatado una serie de protestas pidiendo la revocación de esta decisión".</p> <p>Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empiece a criticar al oponente.</p>
Nivel 2	<p>E8: "La religión se considera necesaria depende la cultura ya que ⁴ cada una crea leyes o reglas con el fin de generar un pensamiento y un comportamiento diferente a los demás. La fe es una de las principales causas por las cuales el hombre creó las religiones. <i>Según un estudio</i>, el ser humano tiene temores y busca una forma de hallar una manera de sentir alivio, ayuda y seguridad. Esto lleva a que la fe es una de las principales cosas que hacen creer a algunos humanos que son necesarias las religiones".</p>	<p>Nivel 4</p> <p>N/A</p> <p>Elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.</p>
<p>4 En adelante, esta y las demás cursivas son externas a las citas. Se ponen en el texto para indicar el uso de operadores, conectivas, modificadores textuales o demás elementos que permiten en el análisis evaluar el tipo de argumentación que allí está realizando el estudiante.</p>	<p>Nivel 5</p> <p>Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos</p>	

Fuente: elaboración propia.

Resultados de argumentación en fase diagnóstica

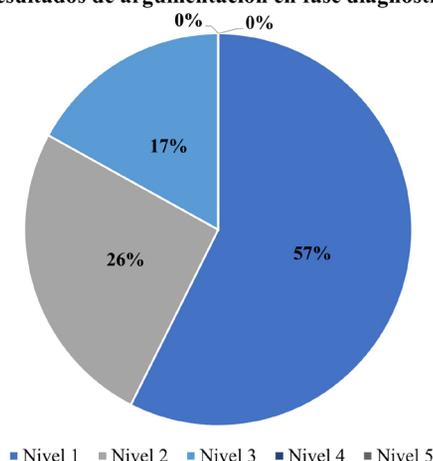


Figura 1. Resultados de la fase diagnóstica.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede evidenciar en la matriz, en las primeras respuestas ya se encuentran expresiones como “yo pienso que...”, lo que permite notar que el estudiante logra posicionarse frente a un problema o pregunta y defender una tesis propia; sin embargo, como allí mismo se nota, luego de la afirmación de su postura no se hallan justificaciones que den sustento a ella.

Posteriormente, puede observarse una argumentación mayormente desarrollada que los anteriores casos, puesto que al utilizar modificadores textuales como “ya que” o recurrir a estudios que sustenten lo que pretende defender, permite una mayor estructuración de sus razonamientos y muestra un afán en darle sustento a sus ideas. Sin embargo, al no mencionar qué tipo de estudio, dónde se realizó, por qué es concluyente su investigación y tiene tal alcance, etc., su argumento es débil al carecer de mayores datos, información y análisis de él.

Ahora bien, en la primera respuesta del tercer nivel se puede encontrar un razonamiento con mayor solidez que el anterior. Ello, debido a que se recurre a una argumentación por ejemplificación que contiene datos e informaciones suficientes y logra articularse de forma coherente con el juicio. Aunque no logra alcanzar un cuarto nivel porque, como lo indican Copi y Cohen (2007, p. 571 y ss.) y Weston (2006, pp. 35-36), para que un argumento por ejemplificación sea sólido debe recurrir a un

número considerable de casos similares y estos deben ser representativos. Además, dado que no logra contraargumentar la postura contraria, debe concluirse que no alcanza el cuarto nivel.

Fase 2. Profundización

Después se procedió en la fase de profundización. En esta se planteó como meta proporcionar elementos teóricos y facilitar espacios prácticos que les permitan a los estudiantes una mayor formación en argumentación. Primero, se realizó una corta introducción a los estudiantes acerca de los tipos de argumentos y su importancia. Esto se hizo tomando en cuenta el modelo de Toulmin (2007) como referente central, aunque también se consideraron los aportes de Weston (2006), Copi y Cohen (2007) y Perelman y Olbrechts Tyteca (1989). No obstante, dado que dichos textos presentaban un lenguaje técnico de difícil comprensión para los estudiantes, se optó por recurrir a una adaptación mayormente simplificada e ilustrativa presentada por Hernández Rodríguez (2020, pp. 167-205).

Luego de ello, como lo señala el nombre de la fase, se hizo una profundización acerca de los temas para trabajar: las religiones; para el caso de este segundo instrumento, las monoteístas, se les solicitó que realizaran una reseña crítica estructurada (Hernández Rodríguez, 2020, pp. 91-95) de alguno de los textos cortos leídos y comentados en

clase: [I]⁵ *Los principios del judaísmo*, de Maimónides (2006, c. 1); [II] el *Evangelio según san Juan* de la Biblia (Anónimo, 2014, [BJ], *Ev. Juan*, 1:1-18); [III] las *Confesiones*, de san Agustín (1979 [Conf.], VI, cc. 1, 3, 5, 7, 9 y 10); [IV] *Las 95 tesis* de Lutero (2006, pp. 64-69); o [V] *la Sura de la vaca del Corán* (Anónimo, 1996, [Q], II, 1-31). Se optó por la reseña porque su tipología textual y estructura le podría permitir al estudiante identificar de una mejor manera la tesis y los argumentos del autor para, posteriormente, diferenciarlas (bien sea a favor o en contra) de las de ellos. De igual manera, se reconoció importante que el tema o texto trabajado fuera de elección libre para que así el estudiante pudiera interesarse por los problemas allí expuestos y se le facilitara posicionarse al respecto.

Se encontraron en las evidencias los siguientes resultados: respecto a la segunda fase, se identificó que 13 estudiantes alcanzaron el primer nivel; 19, el segundo; 14, el tercero; y 1 el cuarto. Nadie alcanzó el quinto nivel.

Tabla 4. Matriz de resultados de la fase de profundización

Niveles de argumentación	Evidencia
Nivel 1	E25 [III]: "Las Confesiones de san Agustín formulan argumentos clave para defender su postura de cuál es el origen del mal, tomando partes filosóficas que ayudan a mantener esto verídico".
Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.	E14 [III]: " <i>San Agustín defendía</i> la existencia del mal, contrariando la hipótesis de los griegos. "¿Por qué, entonces, tememos y nos guardamos de algo que no existe? Y si tememos infundadamente, el mismo miedo es un mal" (Cap. V). También <i>defendía que</i> el origen del mal proviene de la voluntad propinada por nuestro Dios".

5 Para orientar al lector, se le ha asignado un número a cada texto y en las respuestas de los estudiantes se ha aclarado a qué textos se están refiriendo.

Nivel 2	E11 [IV]: "En esa época las iglesias eran corruptas y ahora todavía lo son algunas; entonces estoy <i>de acuerdo con Lutero</i> . <i>Yo también digo que</i> la Iglesia dice mentiras para que todas las personas paguemos y estemos allá, creamos en todo lo que nos dicen y básicamente la Iglesia controle todo".
Además de lo alcanzado en el nivel 1, reconoce los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).	E12 [III]: "Lo que entendí es que, <i>san Agustín estaba hablando de Dios</i> como una persona, que tenía un corazón grande, incorruptible e inmutable, que es único y verdadero Dios, que ocupa los espacios del mundo y que nos creó a semejanza. <i>Yo como católica que soy digo que</i> es verdad lo que dice san Agustín <i>ya que</i> Dios es único y es grande, poderoso, es perfecto, ocupó un gran espacio en el corazón de san Agustín y lo que él sintió, también lo siento yo por Dios".
Nivel 3	E18 [I]: " <i>Dice el texto que</i> nosotros necesitamos de este ser primordial, aunque Él no necesita de nosotros. <i>Se supone que</i> esta religión proclama un amor recíproco y no creo que esta sea una forma de demostrarlo".
Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empieza a criticar al oponente.	E8 [IV]: "Lutero tiene toda la razón, <i>ya que</i> hoy en día la Iglesia católica hace acciones no correspondientes con su religión. ¿Por qué hay obispos que violan a los niños que van a la iglesia o también lo hacen los mismos padres? La Iglesia se está volviendo más y más denigrante <i>y lo que trato [sic] demostrar Lutero en esa época era</i> sencillamente eso que la Iglesia y el papa eran corruptos y las indulgencias sencillamente era una forma de mentirle a las personas".
Nivel 4 Elabora sus argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.	E39 [I]: "Consideró que Maimónides dejó muchas inquietudes respecto a como era Dios, de como era y si se enojaba o no, <i>es decir,</i> dejó muchas dudas sobre si el tiene emociones o cuerpo y porqué es o no imposible que los tenga; ya que no tiene una explicación válida. <i>Si</i> Dios está más allá de la lógica, ¿por qué no podría tener cuerpo?".

Nivel 5

Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.

N/A

Fuente: elaboración propia.

Resultados de argumentación en fase de profundización

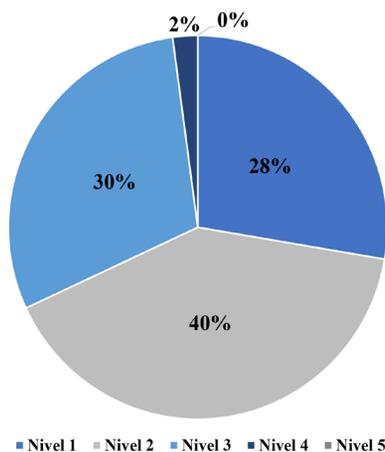


Figura 2. Resultados de la fase de profundización.

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas de E14 y E25 puede evidenciarse que la identificación de las tesis fue adecuada (sobre todo en el primer caso); sin embargo, al no asumir una postura propia o defender la del autor con mayores argumentos no es posible reconocer en sus respuestas que hubieran alcanzado el nivel 2 de argumentación. No obstante, como se evidencia en las Figuras 2 y 3, hubo un considerable descenso del porcentaje de estudiantes en este nivel (de un 57 % a un 28 %).

Además de lo anterior, se evidencia un considerable incremento de estudiantes ubicados en el nivel 2 (del 26 % al 40 %), lo cual permite inferir que dicho aumento se debe a una movilización de

estudiantes que antes se ubicaban en el nivel 1 hacia uno superior (un cambio favorable). Como se puede observar en la segunda matriz, los estudiantes ya logran asumir una postura propia y relacionarla con la de los autores; sin embargo, a pesar de que hay razonamientos, sus argumentos carecen de justificaciones y sustentos mejor elaborados que trasciendan sus experiencias cotidianas o criterio personal.

Por otra parte, en el nivel 3 también hubo un aumento valioso (del 17 % al 30 %) que si bien no fue tan grande como en el nivel 2, da indicios de una movilización progresiva de los estudiantes hacia niveles de argumentación de mayor complejidad. En la matriz puede observarse cómo E18

estructura un argumento sólido a forma de *modus tollens* para sostener que la tesis de Maimónides contraría el supuesto de un amor recíproco. E39, por otro lado, ejemplifica la tesis de la corrupción de la Iglesia defendida por Lutero y sitúa en el contexto actual el problema de la pederastia. Ahora, si bien ambos argumentos son sólidos, no alcanzan el nivel 4 porque: primero, la crítica de E18 no logra tocar el centro de la discusión de Maimónides —de hecho, la idea de la necesidad del amor recíproco se asocia más al cristianismo que al judaísmo—⁶; y segundo, si bien el ejemplo es notable —aunque sería preferible nutrirlo de datos—, solo es una ampliación de la tesis de Lutero. En pocas palabras, el argumento de E18, si bien critica a Maimónides, no logra refutarlo de forma contundente; y el de E39 no puede tomarse como contraargumento, sino como una ampliación de argumento simple⁷. Empero, vale aclarar que, dejando de lado la precisión de contenido y comprensión del texto, la estructura del argumento estaría a un corto paso del nivel 4.

Finalmente, el hecho de que uno de los estudiantes (E39) ubicados en el nivel 3 en la anterior fase haya pasado en esta otra a un nivel 4 es también un notable indicio de progreso. Allí se evidencia cómo, además de recurrir a la autoridad (un tipo de argumento inductivo), se elabora una reducción al absurdo (argumento estudiado en clase). Así, recurre a uno de los presupuestos del autor (la omnipotencia

divina) para cuestionar una de sus conclusiones (que es imposible que Dios tenga cuerpo). Sin embargo, tampoco es posible considerar que se alcanza un nivel 4 porque dicho contraargumento sigue careciendo de peso: de hecho, Maimónides en el mismo fragmento del texto da una respuesta a la objeción y demuestra que la materialidad precisamente niega la omnipotencia. Con ello no se quiere decir que los contraargumentos no sean válidos, sino que requieren de mayor documentación, análisis y comprensión del texto citado —y, sobre todo, de otros autores; por ejemplo, filósofos voluntaristas como Duns Scoto (1960) y, quizá, hasta el mismo Tomás de Aquino (2006 [ST], I, q. 3, a. 1) — para que se le dé mayor sustento a lo defendido. Así, está en camino de alcanzar el último nivel, pero siguen faltando elementos para que ello suceda.

Es también importante recalcar que, si bien la estructura de la reseña exigía la citación (elemento que se quería trabajar con los estudiantes, no solo para pulir su escritura, sino también estructurar mejor sus pensamientos), el hecho de que lograran aplicar lo aprendido al elaborar argumentos de autoridad, reducciones al absurdo, *modus tollens*, etc., es algo notable si se considera la edad y el contexto de la población. Más aún, es de mayor mérito que en los textos se evidencie una gran comprensión de textos filosóficos como los allí leídos y citados.

Fase 3. Aplicación

Por último, se implementó la fase de aplicación, con la cual se buscó evaluar el progreso de los estudiantes según los niveles de argumentación una vez realizada la intervención didáctica. De acuerdo con los notables resultados anteriores, se propuso como instrumento en esta última fase que fueran los estudiantes quienes escogieran algún texto central de alguna religión y desde allí realizaran un texto que fuera expositivo en un primer momento y argumentativo y crítico en el segundo. A diferencia de la etapa anterior, se optó por no recurrir a ninguna estructura fija y, si bien se recomendaron textos para la fundamentación teórica del trabajo, también se estimuló a que ellos mismos buscaran fuentes por su cuenta (algo que se puede evidenciar en el caso de E18).

6 Cabe recalcar, no obstante, que la intuición del estudiante se acerca bastante a la aporía planteada por Platón (2010 [Eutiph.]) en el *Eutifrón*: si los dioses son superiores, ¿por qué necesitan ellos de nuestros ritos? ¿Dependen ellos de nosotros por nuestros ritos o nosotros de ellos por sus favores? (15a-16a).

7 Es importante aclarar que un argumento de una tesis negativa no es lo mismo que un contraargumento; no es igual argumentar que Dios no existe, por ejemplo, que refutar los argumentos que dicen que Dios sí existe. La diferencia radical está en que en el primer caso solo se defiende su propia postura, mientras que en el segundo es necesario comprender la postura contraria para derribarla desde sus propios cimientos.

Los textos leídos por los estudiantes citados en la siguiente matriz (Tabla 4) fueron: [I] un apartado del Éxodo (Anónimo, 2019, *Jumash* [J], *Shemot* [Éxodo], 1-18) (judaísmo); [II] la *Sura de la Luz del Corán* (Anónimo, 1996, [Q], 24) (islam); [III] un extracto de las *Analectas* de Confucio (1975, [LY], I-IX) (confucianismo); [IV] el *Malleus maleficarum o Martillo de las brujas* de Krammer y Sprenger (2016) (brujería); [V] el *Sutra del corazón* (Anónimo, 2016; 2018), texto clave del budismo *mahāyāna*; y las *Cartas a los romanos*, de la Biblia (Anónimo, 2014, [B], *Rom.*, 1-16) [VI]. Dado que algunos estudiantes consideraron necesaria la ayuda de textos complementarios para entender los textos elegidos, se recomendaron fragmentos de textos de Ibn Arabi (2004, cc. 1 y 2), Eliade (1999, c. 131) y Tomás de Aquino (2006 [ST], II-II, q. 95, a. 1), para una mayor comprensión del segundo, tercer y cuarto textos.

En los resultados de la tercera fase se encontró que cinco (10 %) estudiantes permanecieron en el nivel 1; 19 (38 %), en el 2; 23 (46 %) en el 3; dos (4 %) en el 4; y uno (2 %) en el 5. Respecto a las anteriores fases, puede observarse un decrecimiento importante en el nivel 1 (inicia en 57 % y finaliza en 10 %), así como un relevante aumento en el nivel 2 en una comparación entre las fases 1 y 3 (de 26 % a 38 %), pero no tanto entre las fases 2 y 3 (de 40 % a 38 %). No obstante, en el nivel 3 sí se observa un progreso altamente considerable a lo largo de las tres fases (al pasar de 17 % a 30 % y terminar en 46 %), para alcanzar a casi la mitad del grupo participante. Ello conduce a pensar que una posible explicación de que en el nivel 2 no hubiera cambiado tan radicalmente el porcentaje, se debe a que hubo dos movilizaciones considerables: una, del nivel 1 al 2 (eso explica su decrecimiento); y otra, del 2 al 3 (de ahí el incremento de este último). También es posible que algunos estudiantes se hubieran mantenido en el nivel 2 y que otros hubieran saltado del nivel 1 al 3, pero esto último es poco probable (pero posible) si se tiene en cuenta los requerimientos formales y las exigencias de

cada nivel. Finalmente, el hecho de que otro estudiante alcanzara el nivel 4 y, por último, otro llegara al nivel 5 es un claro indicio de progreso.

Tabla 5. Matriz de resultados de la fase de aplicación

Niveles de argumentación	Evidencia
<p>Nivel 1</p> <p>Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.</p>	<p>E32 [V]: “Dice que ni la mente, ni la consciencia ni nada se escapa del vacío. Todo es vacío, incluso el alma. A lo que se refiere por “vacío” es que nada dura para siempre o sea nada es permanente”.</p>
<p>Nivel 2</p> <p>Además de lo alcanzado en el nivel 1, reconoce los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).</p>	<p>E21 [III]: “Confucio decía que todo comportamiento está regido por el cosmos; por tanto, no nos dan órdenes, sino que es “mágicamente” que se nos castiga. Confucio se popularizó por haber intentado la “transmutación” en ritos en una sociedad que esa época era fuertemente criticada y muy jerárquica”.</p> <p>E17 [I]: “Estoy en contra de lo que hizo Dios, que fue que Abraham sacrificara a su hijo por Él solo para demostrar un acto de fe, ya que Abraham ya había hecho muchas cosas para demostrarle su fe a Dios, hacia lo que Él le decía siempre y pues para mí eso ya es un acto de fe sin tener que sacrificar a nadie. También estoy en desacuerdo que para vivir en la tierra prometida tenían que nacer libres ya que al final de todo eso no les sirvió porque Dios envió con Moisés diez mandamientos que tenían que respetar y es casi lo mismo que vivir con reglas, tenían que hacer lo que Dios le dijera o si no, no podían hacer parte de su religión”.</p>

Nivel 3	E12 [II]: “Dios ilumina nuestro ojo interno —o sea nuestra alma— y nos vuelve cada vez más sabios (Anónimo, 1996, [q], 24:35). <i>Eso es porque</i> “Dios es capaz de crear cualquier cosa” (Ibn Arabi, 2004).	Nivel 5	E18 [IV]: “La brujería es adivinación donde el hombre la practica para saber lo que sucedió o lo que sucederá en un futuro. «[...] la palabra adivinación proviene de divino, pero lo divino dice relación a la santidad más que al pecado» (De Aquino, 2005, II-II, q. 95, a. 1, ob. 1). La adivinación es algo donde el hombre esta lo aficiona saber que es de su vida con otros cambios o que será del en el futuro, esto no se considera malo <i>ya que</i> solo es saber que pasara luego o que paso antes sin afectar a otros. <i>Por otra parte</i> , la brujería y las Wicca suelen ser juzgados por hacer sacrificios (Kramer y Sprenger, 1976, p. 8). <i>Dice en la Biblia</i> : «El que ofrece sacrificios a otros dioses será entregado al anatema». (Éxodo: 22:19). Los sacrificios <i>se consideran</i> en una forma de agradecer, pedir o hacer una ofrenda hacia un ser divino, este acto se realiza en todas las religiones, pero de diferente forma (Eliade, 1999). Aquí surge varias preguntas: <i>¿si</i> Dios es el creador de la vida, por qué va a querer un sacrificio de algo que él creo? <i>¿si</i> hacer sacrificios a otros dioses es malo, por qué si son para Dios no lo es?”.
Además de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empiece a criticar al oponente.	Entonces Dios es un ser superior que puede acercarnos a la sabiduría y sin importar qué tan difícil sea”. E40 [III]: “Confucio se popularizó por haber intentado la “transmutación” en ritos en una sociedad que esa época era fuertemente criticada y muy jerárquica. Luego, Confucio inauguró un camino nuevo, y demostró la necesidad y a la vez la posibilidad de recuperar la dimensión religiosa del trabajo secular y de la actividad social (Eliade, 1999)”.	Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.	
Nivel 4	E39 [V]: “ <i>Yo creo, en relación con el texto</i> , que el vacío en realidad sí es algo y que ese algo permanece en constante cambio, nunca se queda en un escenario último y total, como las sensaciones, percepciones, impulsos y la consciencia. <i>Por esta razón</i> , en el <i>Sutra del corazón</i> se menciona que no son producidos o aniquilados, ni impuros ni inmaculados, ni incompletos ni enteros. Eso es importante porque <i>esta enseñanza muestra lo incoherente que es</i> , como creemos los occidentales, la búsqueda de lo eterno, inmutable y absoluto (Dios). <i>¿Si todo en la vida es cambio por qué buscar algo que no lo sea? ¿Cuál es el afán del hombre occidental de ir en contra de la naturaleza de las cosas? ¿Cuál es la necesidad de engañarse con algo imposible?”.</i>		
Elabora sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.			

Fuente: elaboración propia.

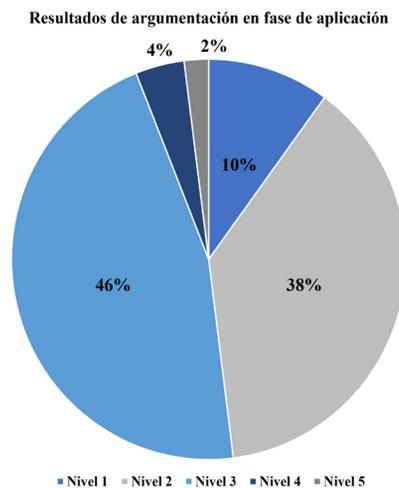


Figura 3. Resultados de la fase de aplicación.

Fuente: elaboración propia.

Respecto al nivel 1, en la respuesta de E32 se evidencia una claridad acerca del concepto y la tesis que en el texto se defiende —la vacuidad (*śūnyātā*) de todas las cosas—, pero no se observa ningún posicionamiento al respecto ni mucho menos un argumento que lo sustente, por lo que no es posible ubicarlo en el siguiente nivel.

Por otra parte, en las respuestas del nivel 2 se observa que los estudiantes ya logran no solo identificar lo que dice el texto, sino posicionarse al respecto (“para mí...” “también estoy en desacuerdo [con] que...”); sin embargo, dichos argumentos no llegan a trascender la opinión personal y se carece de datos, sustentos y mejores razonamientos justificados para que sus respuestas puedan ser ubicadas en el nivel 3.

Además de lo anterior, y aquí es lo más notable, en el nivel 3 las respuestas de los dos estudiantes muestran un gran esfuerzo por documentarse y estructurar mejor los argumentos presentados en los textos primarios escogidos para su lectura. Esto es sumamente valioso, ya que se evidencia una apropiación de la argumentación por autoridad. Además, en el caso de E12 se observa cómo hay una coherencia interna entre las autoridades citadas y cómo es posible explicar a una (el *Corán*) a partir de la otra (Ibn Arabi); o bien, en el caso de E40, cómo la fuente secundaria (Eliade) permite mostrar los inconvenientes que tuvo la teoría del autor principal (Confucio) en el contexto histórico en el que se enmarca. Hay, pues, relaciones texto-texto y texto-contexto. A pesar de ello, si bien sus argumentos son fuertes, no pueden clasificarse en el nivel 4 porque no hay contraargumentación.

Posteriormente está la respuesta de E39, quien se mantuvo en el nivel 4. En su respuesta se evidencia una muy buena comprensión del texto, a tal punto que termina su intervención con una serie de preguntas que, si bien servirían de crítica al modelo clásico que tiene el paradigma occidental de la realidad (es decir, basada en fundamentos), no puede considerarse como una argumentación que alcance el nivel 5 porque sigue faltando mayor sustento a la hora de contraargumentar. Por ejemplo, habría que mostrar quién o a qué se está criticando y por qué esa postura que se desea criticar conduce a una “búsqueda de lo imposible” o “ir en contra

de la naturaleza” (además de mostrar por qué eso es indeseable). Al igual que en la fase anterior, esta respuesta se acerca bastante al nivel 5, pero no hay elementos suficientes para decir que lo alcanza. Es probable que el texto —al igual que como sucede con el ejemplo del nivel 1— elegido haya sido un obstáculo para alcanzar ese nivel superior, ya que su estilo es oscuro y el contenido que allí se trabaja es de gran complejidad.

Finalmente, se pudo encontrar una respuesta sumamente elaborada por parte de E18, quien, si bien en la fase anterior presentó pequeños problemas para alcanzar el nivel 4, ha logrado superarlos y alcanzar un progreso tal que logra posicionarse en el nivel 5. Puede decirse que alcanza el quinto nivel porque: a) identifica satisfactoriamente la tesis de los textos y se evidencia la suya propia a lo largo del argumento; b) su argumentación cuenta con más de una premisa; c) realiza al menos dos contraargumentos (pretende defender las prácticas de la religión wicca) basados en fuentes confiables y bien documentadas que, de hecho, son centrales de aquellos detractores a los que pretende objetar (los cristianos); y d) se evidencia una adecuada relación entre las fuentes primarias (como el *Malleus maleficarum*, la Biblia, la *Suma teológica*) y secundarias (Eliade). Además de lo anterior, se evidencia al final de su intervención una serie de cuestionamientos que, a modo de reducción al absurdo, ponen en tela de juicio las premisas de la postura contraria (como los sacrificios y la adivinación). Es probable que, contrario a lo que sucedió con E39, gracias a la claridad y el lenguaje prístino de las fuentes consultadas⁸ facilitara que los argumentos se estructuraran mejor, por lo que podría inferirse que el grado de complejidad de los textos de base es un factor importante al evaluar el valor argumentativo de los estudiantes.

8 También podría pensarse que haber consultado el artículo de la *Suma teológica* de Tomás de Aquino haya sido elemento clave para que alcanzara este nivel, ya que al estar estructurado el texto como una serie de argumentos y contraargumentos pudo el estudiante tomar dicho estilo como modelo para elaborar sus propios razonamientos.

Discusión

Como se observó en el análisis de resultados, se puede evidenciar un notable progreso de los estudiantes, puesto que, según la Figura 4, hubo un decrecimiento considerable de estudiantes del nivel 1 (de un 57 % a 10 %) y un incremento sustancial

en el nivel 3 (de un 17 % a un 46 %), quedando casi la totalidad del grupo participante ubicado en este nivel. También es importante observar que en la última fase, dos estudiantes alcanzaron el nivel 4 y uno el nivel 5, cuando en la fase diagnóstica nadie había alcanzado esos niveles.

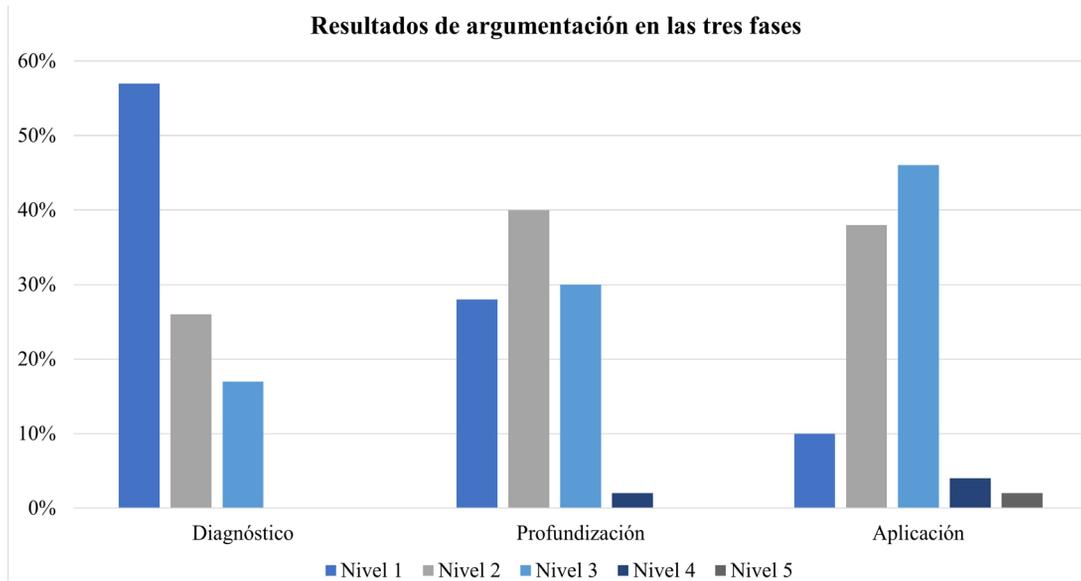


Figura 4. Resultados en las tres fases.
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados del modelo de Toulmin (2007, p. 132 y ss.), los estudiantes en la medida en que profundizaban y aplicaban lo aprendido acerca de las teorías de las diversas religiones iban recurriendo a mayores garantías (*G*), mejores respaldos (*R*) y condiciones de refutación (*E*) que solventar, para así establecer relaciones sólidas entre los datos (*D*) y las conclusiones (*C*); puede así concluirse que hubo una notable mejora en las habilidades argumentativas de los estudiantes.

Tabla 6. Hallazgos generales por nivel

Niveles de argumentación	Hallazgos generales
Nivel 1	Todos los estudiantes lograron inicialmente este nivel, y se superaron considerablemente (57 %-10 %); sin embargo, en algunos casos no fue posible sobrepasarlo del todo debido a la complejidad conceptual del texto seleccionado.
Identifica las tesis propias y de otros, pero no las defiende.	

Nivel 2

Además de lo alcanzado en el nivel 1, reconoce los argumentos brindados por otros y construye los propios de manera débil (datos e informaciones insuficientes).

Se evidenció a partir de la implementación de las tres fases una considerable movilización hacia este nivel y luego al siguiente. En la última fase se observa que la selección de las fuentes por parte de los estudiantes facilitó la comprensión de las tesis y el interés por los argumentos de los autores seleccionados; aunque, también en algunos casos ello impidió a algunos estudiantes tomar una postura propia al margen de lo recién aprendido.

Nivel 3

Aparte de los dos anteriores, elabora argumentos usando más de una premisa y llega a conclusiones básicas. No obstante, no logra contraargumentar satisfactoriamente, aun cuando empiece a criticar al oponente.

Casi la mitad de los estudiantes se movilaron hacia el nivel 3. Se considera que la apertura a la selección de temas y textos de diversas religiones pudo incidir en que se hayan documentado en la búsqueda de fuentes primarias y secundarias que les ayudara a sustentar los datos con garantías. Es probable que la dificultad de los textos y que varios de los temas fueran desconocidos hayan sido factores que obstaculizaran el paso a los siguientes niveles.

Nivel 4

Construye sus propios argumentos para sustentar la tesis y desarrolla contraargumentos débiles.

Si bien algunos estudiantes alcanzaron el nivel 4, siguen siendo pocos en comparación respecto a la totalidad. No obstante que pudieran acercarse a este nivel, se considera ya un progreso significativo.

Nivel 5

Elabora argumentos sólidos y válidos, es capaz de contraargumentar al interlocutor y respaldar con fuentes los argumentos.

Es notable que una estudiante hubiera alcanzado el último nivel. Si bien se venía destacando en las fases anteriores, que finalmente tras la lectura del texto hubiera alcanzado relaciones intertextuales (*Malleus malleficarum-Biblia-Suma teológica*) evidencia un nivel avanzado de comprensión lectora, elemento fundamental de la argumentación (Toulmin, 1977). Probablemente, que haya seleccionado un tema motivante para la estudiante y que le fuera en algo familiar —al igual que con una redacción sencilla— pudieron ser factores que facilitaran su acceso a este nivel.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, si bien no se encontraron antecedentes en los que se indagaran relaciones entre las variables investigadas (pensamiento crítico, argumentación y educación religiosa), debido al enfoque confesional o cívico de la educación religiosa en Colombia, sí es posible contrastar los resultados obtenidos en otras investigaciones acerca de la argumentación en el aula. En la investigación de Rodríguez Ortiz *et al.*, (2020), por ejemplo, se puede observar que en la inclusión de problemas socialmente vivos en el aula, los estudiantes se movilaron de los niveles 1 y 2 al nivel 3. Se explicó allí que una posible causa de que los alumnos no llegaran a niveles superiores se debió a que hubo un mayor acompañamiento a los ubicados en los niveles básicos (p. 20). En el caso del presente estudio, aunque se intentó equilibrar la atención, lo cierto es que se centralizó sobre todo en los estudiantes ubicados en niveles intermedios y superiores, y se dejó así un tanto relegados a aquellos que se encontraban en el nivel 1. Posiblemente, esto explique por qué no sé logró superar del todo el nivel 1; además de otro factor importante: la limitación del tiempo y continuidad de los procesos.

De igual manera, en dicho estudio se evidenció un aparente retroceso de varios estudiantes ubicados en el nivel 4 que terminaron agrupados en el

nivel 3. Se aclaró allí que, más que un retroceso, lo que se notó es que, si bien se cumplía con los requisitos de los niveles sugeridos por Tamayo (2012), ello no era suficiente para determinar que se encontraban en el nivel 4. De igual manera, en el presente estudio casos como el del E39 en la fase 3 son un claro ejemplo de cómo aunque se cumple con bastantes de los elementos requeridos por el modelo de Toulmin (2007) (hay datos, garantías, respaldos, refutaciones), no se puede concluir por ello que los contraargumentos son del todo fuertes. Esto invitaría a pensar si se requiere tener en cuenta mayores detalles a la hora de la clasificación y descripción de los niveles, así como la consideración del tipo de texto, su complejidad y la población.

Por último, tres aspectos fueron fundamentales para que dichos resultados llegaran a tal punto: el primero, al asumirse un método investigación-acción, los estudiantes tuvieron un papel activo en la investigación y al ser intencionalmente concienciados de los tipos y niveles de argumentos, ello permitió que sus razonamientos se adecuaran mayormente a lo que la teoría recomienda; segundo, un acompañamiento paso a paso de las exploraciones que los alumnos realizaban y las dudas que les suscitaban, bien sea planteándoles más preguntas, recomendándoles y facilitando fuentes y referencias o, solo generando ambientes propicios para el diálogo; y tercero, que en las actividades y los instrumentos siempre se procuró que las temáticas trabajadas y, sobre todo, las intervenciones de los estudiantes fueran escuchadas y tomadas como punto de partida para las discusiones y los análisis. Esto se evidencia, no solo en la libertad que se les dio en la elección de los textos para analizar y argumentar alrededor de ellos, sino también en las actitudes de los estudiantes, en las cuales se observa una mayor disposición para comprender posicionamientos diferentes a los suyos; elemento fundamental del pensamiento crítico (Facione *et al.*, 2000), la interculturalidad (Fornet Betancourt, 2002) y, en especial, la argumentación (Toulmin, 1977).

Conclusiones

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la inclusión de la argumentación en el aula permite una transformación del curso de Educación Religiosa

al generar espacios de discusión y análisis propios del pensamiento crítico. Ello, porque se logró evidenciar en los resultados obtenidos las tres condiciones propias del pensamiento crítico: un sano equilibrio entre el pensar por sí y con los otros; una dialéctica bien conducida entre la afirmación (argumento) y la duda (contraargumento); así como el afán de aplicar lo aprendido con la finalidad de reformular teorías o plantear problemáticas sociales vigentes. Así mismo, se puede señalar que la argumentación posibilita condiciones propias para el diálogo, no solo entre pares, sino también entre culturas, lo cual enriquece la interlocución de múltiples voces sin por eso asumir todas (o algunas de ellas) de forma dogmática o acrítica.

Y si bien los resultados no permiten decir de forma concluyente y cerrada que hay una incidencia directa entre las categorías estudiadas (haría falta un mayor control de factores externos, mayor tiempo de intervención, la aplicación en grupos más amplios, etc.), al menos sí puede inferirse a partir de lo planteado que existen otras formas de pensarse la educación religiosa y que estas podrían conducir a grandes y mejores beneficios en términos formativos. San Anselmo de Canterbury (1985) decía en el comienzo de su *Proslogio*: “[...] no busco entender para creer, sino que creo para entender” (c. 1). Si se aplica a lo aquí propuesto, se concluye, *mutatis mutandi*, que a partir del entender (el razonar) se puede no solo creer, sino, sobre todo, estar más cerca del comprender-se y comprender al/lo otro.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. (J. Muñoz, trans.). Morata.
- Anónimo. (1996). [Q] *El Noble Corán* (A. G. Melara Navio, ed. y trans.). Complejo del rey Fahd, edición bilingüe.
- Anónimo. (2014). [BJ] *Biblia de Jerusalén* (J. Á. Ubieta, ed.). Descleé de Brouwer.
- Anónimo. (2016). *Sutra del corazón: el manga* (M. E. Gallego, trans.). Herder, La otra h.
- Anónimo. (2018). *El Sutra del corazón: el seno de los Budas* (R. Pine, ed.; A. Guijarro, trans.). EDAF.
- Anónimo. (2019). [J] *El Jumash: la Torá, Haftarat y Meguilot con comentarios extraídos de la literatura rabínica*

- (R. S. Levi, ed.; R. N. Sherman y R. I. Mendoza, trans.). Mesorah Publications.
- Aquinatis, sanctus T. (1951). [ST] *Summa theologiae*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aquino, T. de. (1998). [SG] *Suma contra los gentiles* (C. I. González, trans.). Porrúa.
- Aquino, T. de. (2006). [ST] *Suma de teología* (2da ed.; J. Martorell, G. Celada, A. Escallada, S. Fuster, J. M. Artola, A. Bandera, ... F. Soria, trans.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Órganon) I: Categorías. Tópicos. Refutaciones sofísticas* (Vol. 1; M. Candel Sanmartín, trans.). Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Tratados de lógica (Órganon) II: Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos* (Vol. 2; M. Candel Sanmartín, trans.). Gredos.
- Aristóteles. (2003). *Retórica* (A. Tovar, trans.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, edición bilingüe.
- Averroes. (1979). *Fasl Al-Maqal* o Doctrina decisiva y fundamento de la concordia entre la revelación y la ciencia. En C. Fernández (ed.), *Los filósofos medievales* (Vol. 1, pp. 706-710). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bonilla Morales, J. L. (dir. y ed.). (2014). *Educación religiosa escolar y pedagogías del reconocimiento del pluralismo religioso*. Universidad San Buenaventura.
- Carlos Armando Naranjo Solano. (2016, 4 de junio). *Religión para principiantes 8 Religiones* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLHI29DBHyc>
- Confucio. (1975). [LY] Lún Yü. En O. Fina Sanglas (trans.), *Los cuatro libros clásicos*. Bruguera.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Copi, I. y Cohen, C. (2007). *Introducción a la lógica* (É. González, trans.). Limusa.
- CuriosaMente. (2016, 4 de diciembre). *8 curiosas coincidencias entre religiones - Curiosamente 50* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-5Fj6FJPSgEQ&t=245s>
- Duns Escoto, J. (1960). *Dios uno y trino: I. Prólogo del Comentario de Oxford. II. Objeto, esencia y sujeto de la fruición. III. De Dios y de las Divinas Personas. IV. Tratado del primer principio*. Biblioteca de Autores Cristianos, edición bilingüe.
- Echeverri Guzmán, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 123-134. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105324310010.pdf>
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas* (Vol. 2; J. Valiente Malia, trans.). Paidós.
- Facione, P. (2011). Critical thinking: what it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007(23), 1-23. https://www.researchgate.net/profile/Peter_Facione/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/links/5849b49608aed5252bcbe531/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C. y Gainen, J. (2000). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25. <http://www.jstor.org/stable/27797240>
- Fornet Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de y con su definición. *Pasos*, (103), 1-4. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/199.pdf>
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (G. Palacios, trans.). Siglo XXI.
- Gotama. (1913). [ns] The Nyāya Sūtras of Gotama. En B. D. Basu (ed.) y M. S. C. Vidyābhūṣana (trans.), *The Sacred Books of the Hindus*. Sudhīndranātha Vasu.
- Hegel, G. W. F. (2010). [PdG] *Fenomenología del espíritu* (edición bi; A. Gómez Ramos, trans.). Abada.
- Hernández Rodríguez, J. C. (2019). “Pensamiento crítico”: un análisis filosófico del concepto. *Scientia in Verba*, 2(supl.), 5-17. https://www.researchgate.net/publication/338701542_%27Pensamiento_critico%27_un_analisis_filosofico_del_concepto
- Hernández Rodríguez, J. C. (2020). *Manual para la elaboración de textos escritos y gráficos. Lo que deberías saber para realizar tus trabajos académicos*. Nullius in Verba Editorial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw Hill.
- Ibn Arabi, M. (2004). *El divino gobierno del reino humano* (A. Traverso y E. Alzueta, trans.). Biblioteca Jerrahi (Yerrahi) de obras sobre sufismo.
- Juan Pablo II. (1998). *Carta apostólica Fides et Ratio: a los obispos de la Iglesia católica sobre las relaciones entre fe y razón*. Ediciones Paulinas.

- Kant, I. (2011). *[KrV] Crítica de la razón pura* (M. Caimi, trans.). Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Immanuel Kant, ed. bilingüe.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la ilustración?* (R. R. Aramayo, trans.). Alianza.
- Krammer, H. y Sprenger, J. (2016). *Malleus Maleficarum o El martillo de los brujos*. IberLibro, Círculo Latino.
- Lara Corredor, D. E., Casas Ramírez, J. A., Garavito Villarreal, D. D. J., Meza Rueda, J. L., Reyes Fonseca, J. O. y Suárez Medina, G. A. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m7-15.arem>
- Lewis, C. y Short, C. (1956). *A Latin Dictionary*. Oxford University Press. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Drevisio>
- Lutero, M. (2006). Controversia sobre el valor de las indulgencias: las 95 tesis. En T. Egido (ed.), *Obras* (pp. 64-69). Sígueme.
- Maimónides. (2006). Sobre los principios del judaísmo. En R. A. Nathan (trans.), *Obras filosóficas y morales* (pp. 13-84). Obelisco.
- Martín, A. y Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/7150/7215>
- Marx, K. (2014). Tesis sobre Feuerbach. En *Textos selectos* (pp. 405-408). Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86905.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa
- Osborne, J., Erduran, S. y Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching (JRST)*, 41(10), 994-1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Perelman, C. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica* (J. Sevilla Muñoz, trans.). Gredos.
- Platón. (2010). [Eutiph.] Eutifrón. En A. Alegre Gorri (ed.) y C. García Gual (trans.), *Obra completa 1*. Gredos, Biblioteca de Grandes Pensadores.
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Rodríguez Ortiz, A. M., Pamplona Cardona, D. E. y Torres Ducuara, I. (2020). Desarrollo de niveles argumentativos a partir de una unidad didáctica basada en la discusión de problemas socialmente vivos. *Academia y Virtualidad*, 12(2), 5-21. <https://doi.org/10.18359/ravi.4282>
- Rueda, J. M., Medina, G. S., Ramírez, J. C., Villarreal, D. G., Corredor, D. L. y Fonseca, J. R. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, 15(28), 247. <https://doi.org/10.22518/16578953.291>
- San Agustín. (1979). *Confesiones* (Á. Custodio Vega, trans.). Biblioteca de Autores Cristianos, ed. bilingüe.
- San Anselmo de Canterbury. (1985). *Proslogion. Sobre la verdad* (Á. J. Capelleti, trans.). Orbis.
- Tamayo, Ó. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>
- Tamayo, Ó. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas, Manizales.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana* (N. Míguez, trans.). Alianza.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* (M. Morrás y V. Pineda, trans.). Península.
- Van Dijk, T. (1992). *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (J. Mallem, trans.). Ariel.