

## Nueva retórica de Perelman para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario mexicano

A nova retórica de Perelman para o ensino de filosofia nas escolas secundárias mexicanas

Nueva retórica de Perelman para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario mexicano

Luis Ernesto Paz Enrique<sup>1</sup>

### RESUMEN

El programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México carece de la perspectiva retórica de Chaïm Perelman. Dicha teoría resulta importante en la enseñanza media superior para el fomento de la conciencia crítica en los estudiantes a través formatos textuales no tradicionales. Se planteó como objetivo del artículo: diseñar una propuesta para fomentar habilidades argumentativas a partir de la nueva retórica necesarias en el contexto de sobreinformación que les permita una conciencia crítica y reflexiva en estudiantes de filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, México. Para la obtención de resultados se diseñó una estrategia didáctica compuesta de cinco sesiones y cuyo enfoque fue la enseñanza y el aprendizaje de la nueva retórica de Perelman en el bachillerato. El contexto de acción fue el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur donde se trabajó con dos grupos y el enfoque psicopedagógico empleado fue el constructivismo. Los estudiantes al finalizar la estrategia fueron capaces de utilizar la nueva retórica de Perelman y representarla a través del lenguaje audiovisual, creando un recurso de aprendizaje para futuros estudiantes. Se concluyó que la nueva retórica favorece la adquisición de habilidades argumentativas y la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Lo anterior pudo ser contrastado a través de una estrategia didáctica implementada.

**Palabras clave:** bachillerato universitario; Chaïm Perelman; enseñanza media superior; enseñanza de la filosofía; México

RECIBIDO: 09 september, 2025

ACEPTADO: 01 february, 2026

PUBLICADO: 12 february, 2026



How to cite: Paz Enrique, L.E (2026). Nueva retórica de Perelman para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario mexicano. RAC: Revista Angolana de Ciências, 8(1), e080102. <https://doi.org/10.54580/R0801.02>

1. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.  
[luisernestopazenrique@gmail.com](mailto:luisernestopazenrique@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

The study program of the Colegio de Ciencias y Humanidades of Universidad Nacional Autónoma de México lacks the rhetorical perspective of Chaïm Perelman. This theory is important in upper secondary education for the promotion of critical awareness in students through non-traditional textual formats. The objective of the study was raised: To design a proposal to foster argumentative skills based on the new rhetoric needed in the context of information overload, enabling critical and reflective awareness among philosophy students at the Colegio de Ciencias y Humanidades, México. In order to obtain results, a didactic strategy composed of five sessions was designed and whose focus was the teaching and learning of Perelman's new rhetoric in high school. The context of action was the Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur where we worked with two groups and the psycho-pedagogical approach used was constructivism. At the end of the strategy, students were able to use Perelman's new rhetoric and represent it through audiovisual language, creating a learning resource for future students. It was concluded that the new rhetoric favors the acquisition of argumentative skills and the formation of critical and reflective thinking in students. The above could be contrasted through a didactic strategy implemented.

**Keywords:** university high school, Chaim Perelman, upper secondary education, teaching Philosophy México.

## Resumo

O currículo da Faculdade de Ciências e Humanidades da Universidade Nacional Autônoma do México carece da perspectiva retórica de Chaïm Perelman. Essa teoria é importante no ensino médio para promover a consciência crítica nos alunos por meio de formatos textuais não tradicionais. O objetivo deste artigo foi elaborar uma proposta para promover habilidades argumentativas com base na nova retórica necessária no contexto de sobrecarga de informações, possibilitando assim a consciência crítica e reflexiva em alunos de filosofia da Faculdade de Ciências e Humanidades do México. Para obter resultados, foi elaborada uma estratégia de ensino composta por cinco sessões, com foco no ensino e na aprendizagem da nova retórica de Perelman no ensino médio. O contexto da ação foi a Faculdade de Ciências e Humanidades, Campus Sul, onde dois grupos foram envolvidos, e a abordagem psicopedagógica empregada foi o construtivismo. Ao concluir a estratégia, os alunos puderam usar a nova retórica de Perelman e representá-la por meio da linguagem audiovisual, criando um recurso de aprendizagem para futuros alunos. Concluiu-se que a nova retórica promove a aquisição de habilidades argumentativas e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos, o que foi confirmado por meio de uma estratégia de ensino implementada.

**Palavras-chave:** Bacharelado universitário; Chaïm Perelman; ensino secundário superior; ensino de filosofia; México.

## Introducción

La enseñanza de la filosofía luego de la Reforma Integral de la EMS de México (RIEMS) en 2008 se ha caracterizado por la espontaneidad en la formulación de contenidos e introducción de asignaturas pertenecientes al área de las humanidades. La reforma se realizó con el objetivo de formar profesionales técnicos capacitados para que se insertaran de manera rápida en el mercado laboral. La filosofía en particular ha sido una de las materias que más han sufrido la RIEMS debido al incumplimiento del Acuerdo 488 por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo anterior da un carácter de no obligatoriedad a la introducción de los contenidos filosóficos en las instituciones de EMS (Vargas, 2019).

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), apoyadas en la autonomía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); fueron las únicas instituciones de EMS que resolvieron continuar la enseñanza de la filosofía y no acatando las directrices de la RIEMS. El CCH tiene una amplia tradición en los aprendizajes filosóficos de acuerdo con la formación de estudiantes con altos valores éticos y una formación humanista (Universidad Nacional Autónoma de México y Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996). A partir de un análisis de los Programas de Estudio de Filosofía I y II se evidencia la importancia que se le atribuye a la reflexión y a la asunción de estrategias que le permitan al estudiante tomar decisiones a partir del uso de la lógica y la razón.

Lo anterior se evidencia en la asignatura Filosofía I: Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación. Como parte de los aprendizajes de la asignatura se plantea el dominio de la teoría de la argumentación a partir de la realización de actividades como analizar y producir textos breves, participar en debates con argumentos y tener criterios para la toma de decisiones o la solución de problemas. No se evidenció dentro del programa de CCH la perspectiva de la nueva retórica de Perelman que constituye una de las principales teorías sobre argumentación del siglo XX. Ante la ausencia de esta perspectiva argumentativa se fundamenta la propuesta de su inclusión dentro de la Asignatura Filosofía I que se imparte dentro del CCH de la UNAM.

La propuesta de incluir la nueva retórica dentro de los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes va en correspondencia con que los Programas de Estudio de Filosofía I y II, que toma en consideración que la orientación básica son los aprendizajes de los alumnos, por lo que es necesario incluir aquello que todo estudiante debe saber. El programa además menciona que en él las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo cual no es obstáculo para que cada profesor pueda hacer modificaciones y cambios según sus necesidades y su propio criterio, en el marco de los programas según se definen en el Plan de Estudios Actualizado.

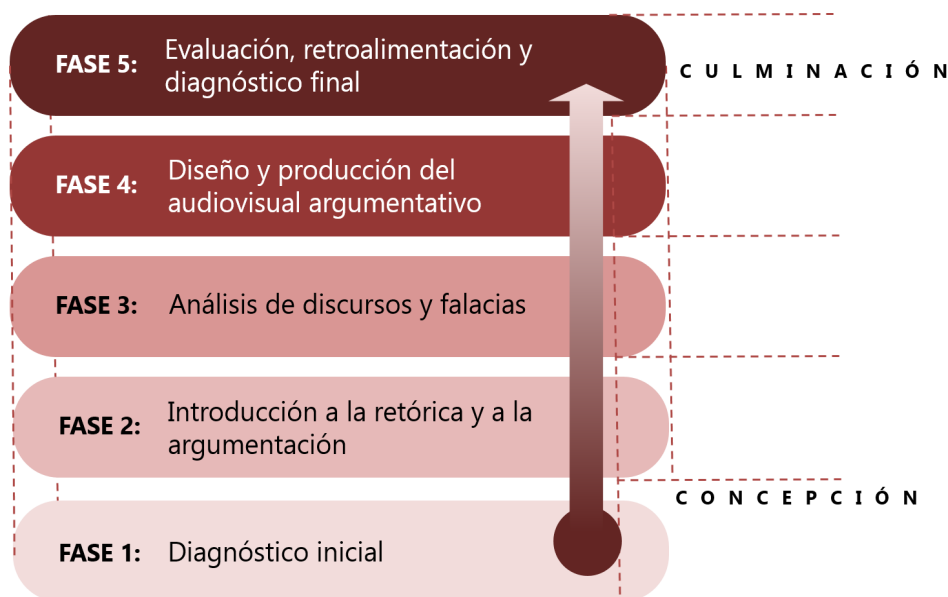
Al respecto el profesor puede observar el programa de estudios como punto de partida para concretar el contenido en el aula, tomando en cuenta el entorno y sus particularidades. "Esto es, el profesor puede modificar el programa para enriquecerlo, siempre y cuando cumpla con el propósito previsto para la asignatura" (Canseco & López, 2019, p. 95). La nueva retórica se presenta como una perspectiva que pretende crear y fortalecer habilidades que posibiliten la crítica y la reflexión en los adolescentes. Sin importar las asignaturas o materia que curse el estudiante necesita argumentar, formar un criterio y tomar decisiones. El estudiante que sea capaz de desarrollar estas habilidades podrá incorporarse de mejor forma a la sociedad y enfrentar las diversas situaciones que se le presente en su desarrollo como ser humano.

El empleo de diferentes formatos de información (incluyendo la imagen y el audiovisual) favorecen el aprendizaje atendiendo a la edad psicológica de estos alumnos. Esta perspectiva se adscribe a la Teoría del Aprendizaje multimedia como parte de las teorías del procesamiento de la información. Los supuestos anteriores combinados con el paradigma constructivista favorecen la autogestión del conocimiento por las características psicopedagógicas de los adolescentes en la EMS. Desde la perspectiva constructivista, estos estudiantes deben participar activamente en su propio proceso formativo donde el profesor ejerce el rol de coordinador, director u orientador. Se planteó como objetivo del artículo: diseñar una propuesta para fomentar habilidades argumentativas a partir de la nueva retórica necesarias en el contexto de sobreinformación que les permita una conciencia crítica y reflexiva en estudiantes de filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, México.

## Materiales y Métodos

El estudio clasificó como descriptivo y con una perspectiva mixta predominantemente cualitativa. Para la obtención de resultados se emplearon métodos en los niveles teórico y empírico. En el nivel teórico fueron utilizados el histórico – lógico, analítico – sintético y sistémico – estructural. Desde el nivel empírico se empleó el análisis documental clásico, la encuesta, el método estadístico matemático y la modelación. Las técnicas aplicadas fueron la revisión de documentos y el cuestionario con apoyo de la herramienta de los cuestionarios de Google (Google Forms). El cuestionario se dividió en tres partes: 1) identificación de datos personales, 2) conocimientos sobre argumentación y 3) autopercepción sobre habilidades argumentativas.

La estrategia didáctica fue concebida como un proceso secuencial organizado en cinco etapas interrelacionadas: 1) diagnóstico inicial, 2) introducción conceptual, 3) aplicación práctica, 4) producción colaborativa y 5) evaluación final. Esta estructura permitió orientar progresivamente el aprendizaje desde la identificación de saberes previos hasta la construcción autónoma de productos argumentativos audiovisuales. Con el propósito de favorecer la replicabilidad del estudio, la **Figura 1** presenta la organización general de la estrategia.



**Figura 1.** Organización general de la estrategia para la intervención educativa

La población estuvo constituida por los estudiantes del quinto semestre del CCH y la muestra clasificó como estadística estratificada. Los datos fueron colectados en el primer semestre del 2023. Se seleccionaron dos grupos de alumnos con un diagnóstico psicopedagógico diverso: grupos el 580 con una matrícula de 39 estudiantes y el 555 con 45. Esto sumó un total de 84 alumno del CCH Plantel Sur. Estos estudiantes estaban cursando por primera vez una asignatura de filosofía, específicamente Filosofía I donde se plantean los aprendizajes sobre retórica y argumentación.

The population consisted of fifth-semester students at CCH, and the sample was classified as stratified statistics. Data were collected in the first semester of 2023. Two groups of students with diverse psycho-pedagogical diagnoses were selected: group 580 with 39 students and group 555 with 45 students. This totalled 84 students from CCH Plantel Sur. These students were taking a philosophy subject for the first time, specifically Philosophy I, which outlines the learning outcomes on rhetoric and argumentation.

## Resultados

La estrategia didáctica responde a la enseñanza y el aprendizaje de la nueva retórica en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. Para el logro de lo anterior se apela a la perspectiva constructivista, fundamentalmente dos corrientes: el aprendizaje autónomo y la teoría del aprendizaje multimedia. La evaluación de la estrategia y los aprendizajes se realizará a través de la evaluación diagnóstica, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la rúbrica como instrumento.

Se aplicó un diagnóstico inicial a los grupos 580 y 555 del CCH Plantel Sur por separado. El diagnóstico se realizó, aspecto que facilitó el procesamiento de algunos datos. En el grupo 580 de una matrícula oficial de 39 estudiantes se registraron 32 para un 82 % respuestas y del grupo 555 de un total de 45 estudiantes participaron 26 para un 58 %. Este mismo cuestionario se aplicó al final de la estrategia con la finalidad de realizar comparaciones entre los resultados iniciales y finales.

Los resultados del diagnóstico reflejaron una tendencia por parte del estudiantado a relacionar la argumentación con la elaboración del discurso y el discurso oral. Lo anterior constituye una visión reduccionista al fenómeno pues también influye en la interpretación de los argumentos y en la toma de decisiones, esta última opción fue la segunda menos favorecida. En consecuencia, se observa que los estudiantes no le asignan valor a la argumentación con el proceso de toma de decisiones en su vida cotidiana.

El pedirles que identificaran qué relacionaban con retórica se evidenció una tenencia en ubicarla con el lenguaje verbal, sin embargo, no fue relacionado con el lenguaje no verbal o corporal. Esta concepción se relaciona con los resultados anteriores donde se estima que retórica y argumentación se orienta a la construcción y al discurso verbal. Lo anterior hace pertinente llevar a cabo la estrategia puesto que otros términos relacionados como táctica y proxémica no fueron favorecidos.

La respuesta más favorecida fue la relativa a falacias con una clara orientación a que pueden ser argumentos falsos, engañosos y verdades a medias. Sobre los términos y frases relacionadas con la retórica audiovisual en ambos grupos hubo coincidencia en que es la combinación entre información icónica y ecoica. Al pedirle a los estudiantes que definiera con una frase lo que considera como habilidad argumentativa se obtuvieron las siguientes respuestas más populares:

1. **tener buen lenguaje y habla,**
2. **comunicación informada y asertiva y**
3. **facilidad de convencer a las personas.**

Los criterios mencionados dan una medida del conocimiento sobre la capacidad para argumentar. Se apreció que el estudiantado identifica aspectos relacionados con la habilidad mencionada, fundamentalmente la capacidad de convencer, explicar, opinar y persuadir mediante el discurso. No se evidenciaron diferencias significativas en uno y otro grupo, sin embargo, las afirmaciones del grupo 555 fueron más elaboradas y mejor redactadas, por lo que se afirma que estos estudiantes poseen mejores habilidades argumentativas.

La tercera parte del diagnóstico radicó en identificar la autoapreciación que tenía el estudiantado en cuanto a algunas habilidades y capacidades que se relacionaban con la retórica, argumentación y construcción del discurso. Para visualizar los resultados se estableció una escala de cinco índices (nada, poco, algo, bastante, mucho). Este apartado favoreció mostrar la apreciación del grupo atendiendo a las fortalezas y debilidades que a su criterio poseían. Lo anterior pudiera ser una imagen falsa de los grupos debido a que constituye un criterio subjetivo: es cómo ellos creen que son. En consecuencia, los resultados fueron contrastados con la opinión del maestro que llevó a cabo la estrategia didáctica.

Sobre la capacidad de comunicación las respuestas registradas fueron predominantemente de algo. En la capacidad de elaborar textos escritos no se identificaron diferencias significativas entre ambos grupos, lo mismo con la capacidad de expresión oral que fue media. Las opciones de bastante y algo fueron las principales sobre la capacidad de transmitir. Atendiendo a la autoapreciación de los estudiantes sobre la capacidad de análisis del discurso en ambos grupos se constató que la respuesta más popular fue algo. La mayor parte de los estudiantes en ambos grupos estiman que tienen algo y bastante capacidad de tomar decisiones razonables.

Los resultados del ítem relacionado con la capacidad de diálogo y de ser empático es de media a alta. Los estudiantes se percibieron con una capacidad de interpretar textos de forma neutral en ambos grupos (poca). No se

evidenció una correspondencia entre las respuestas ofrecidas y la constatación en la práctica del desarrollo de las capacidades dentro del espacio áulico. Esto denota que no existen criterios de comparación para poder tomar un criterio por parte del estudiantado.

La estrategia didáctica: nueva retórica para el fomento de habilidades argumentativas en el bachillerato, fue llevada a cabo en los grupos 580 y 555 del CCH Plantel Sur en el quinto semestre de sus estudios. La asignatura que favoreció llevar a cabo la estrategia fue Filosofía I: introducción al pensamiento filosófico y la argumentación. La unidad de aplicación fue la dos: pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación; donde se incidió en los aprendizajes relativos a la argumentación desde la perspectiva de la nueva retórica de Chaïm Perelman con los enfoques psicopedagógicos mencionados anteriormente. La estrategia se diseñó para implementarse en cinco sesiones.

En todos los casos la duración de las sesiones fue de dos horas y se orientaron actividades de trabajo extraclase. La organización del trabajo docente fue por equipos de seis y siete integrantes. El tipo de evaluación varió en dependencia de las actividades, pero en la mayor parte de los casos se utilizó la rúbrica como instrumento. La **Figura 2** muestra la organización y el trabajo en equipos.



**Figura 2.**  
Organización y trabajo en equipos durante la implementación de la estrategia didáctica

La secuencia inicial estuvo enfocada a la organización del trabajo, el proceso de negociación y la introducción a los aprendizajes referidos a la retórica, la argumentación, el diálogo y la negociación. En la primera sesión el estudiante identifica los principios y devenir histórico – filosóficos de la argumentación a partir de ejemplos cotidianos que le permitirán asumir una actitud crítica ante la diversidad de discursos y argumentos desde el lenguaje audiovisual y los metadatos. Los temas incluidos en la secuencia fueron:

1. **principios históricos y filosóficos de la retórica,**
2. **aumentación y jurisprudencia,**
3. **teorías argumentativas,**
4. **nueva retórica de Chaïm Perelman,**
5. **tipos de discurso y**
6. **retórica y lenguaje audiovisual.**

La parte de inicio de la secuencia se utilizó para realizar la integración y encuadre de la estrategia. En primer lugar, se orientó una presentación entre los estudiantes para lo cual ellos tuvieron un tiempo para realizarle preguntas a sus colegas referidas a: nombre, lugar donde vive, alguno de sus gustos o una frase que lo caracterice. La dinámica favoreció un primer acercamiento a las particularidades de los grupos, siendo los criterios que se mencionaron sobre sus compañeros una vía para conocer algunas particularidades de los estudiantes. Por último, se presentó el profesor y el propósito de la clase.

El proceso de negociación partió de la necesidad del respeto a las opiniones de los demás y la atención mientras alguno compañero expone sus criterios. Se acordó que las tareas y actividades se plantearían con suficiente antelación y se ofrecerían indicaciones claras con sus criterios de medida. Se reitera la necesidad de completar el cuestionario referido al diagnóstico inicial y se pide a los que no lo han completado que así lo realicen.

La motivación se realizó a partir del visionado del audiovisual No creerás quién hace los Memes en Facebook del canal Badabun de YouTube. Esto tiene como objetivo de identificar argumentos que pudieran ser cuestionados a partir de la forma en son presentados. El audiovisual clasifica como falso documental, esto significa que se trabajan temas o contenidos de ficción en forma de documental para hacer creer que son datos verdaderos. Luego de la proyección se realizan una serie de preguntas al respecto y como resultado se observa que la mayor parte de los estudiantes cree que lo que se presenta pudiera ser verdadero. Esto favorece la motivación de la clase y los aprendizajes puesto que la nueva retórica y la argumentación permite el desarrollo de la reflexión y la conciencia crítica ante la sociedad moderna donde muchos argumentos son falaces, se privilegia el sensacionalismo y hay auge de las noticias falsas fundamentalmente en Internet.

Se realiza la técnica de lluvia de ideas con el objetivo de construir un concepto o aproximación a las temáticas a tratar en la sesión. Se plantean las siguientes interrogantes: ¿qué es argumentar?, ¿qué entender por retórica?, ¿cuál es la importancia de argumentar? Posteriormente se abordan los temas propuestos a través de la exposición del profesor: retórica sofista, retórica aristotélica, argumentación y jurisprudencia, géneros audiovisuales, retórica audiovisual. Se plantea la primera actividad como vía para que los estudiantes puedan identificar los componentes de la retórica audiovisual. El grupo se organiza en equipos que trabajaron en conjunto durante toda la estrategia para elaborar productos y actividades en colaboración. Para conformar los equipos se realizó una numeración del uno al seis como vía para que desestructurar relaciones de afinidad que se habían constituido durante el transcurso de otras materias y de la propia asignatura de Filosofía I. Esto permite que las relaciones individuales se expandan con otros miembros del grupo y se afiance la colaboración. Por cada equipo se seleccionó un líder propuesto por los propios miembros, este sería el encargado de coordinar las responsabilidades en el trabajo colaborativo.

La actividad estaba orientada a que los estudiantes identificaran los aspectos relativos a la retórica audiovisual a partir de la identificación de metadatos en el material Cruz y Raya - Parodia de Zapatero. El equipo uno y el cinco deberá identificar los metadatos onomásticos, los equipos dos y seis identificarán los metadatos temáticos referenciales, los equipos tres y siete identificarán los metadatos temáticos no referenciales, los equipos cuatro y ocho identificarán los metadatos topográficos y cronológicos. La actividad permitió la identificación de los elementos que componen el lenguaje audiovisual y la importancia del uso de datos adecuados para otorgarle sentido a la construcción argumental. Finalmente, se les pide que digan con una palabra cómo se sintieron en el encuentro y la mayor parte de las respuestas refirieron: motivado, emocionado, positivo, interesado, curioso y asombrado.

En la segunda sesión el estudiante identifica los argumentos falaces, diversas teorías argumentativas y géneros retóricos a partir de ejemplos y materiales audiovisuales que le permitirán asumir una actitud crítica ante la diversidad de discursos y argumentos. Los temas para abordar fueron: retórica y lenguaje audiovisual, falacias, componentes de la nueva retórica: géneros retóricos, tipos de argumentos. La sesión comienza con retomar los aprendizajes del encuentro pasado, para ello se apela a varias interrogantes.

Luego del debate generado se apela a algunas de las vivencias de los estudiantes atendiendo a estrategias que utilizan para evadir preguntas incómodas, conversaciones no deseadas con el objetivo de introducir el tema de las falacias. En consecuencia, se plantea como primera actividad de la clase orientada al visionado de una entrevista periodística realizada por Barnardette en la cumbre de Iberoamericana (de la Organización de Estados Americanos) Salvador de Bahía, 1993. Para la actividad se pone en contexto algunas cuestiones como los criterios que giran en torno a la entrevista y a los asistentes.

El trabajo se realiza en los equipos conformados y debieron desarrollar los siguientes aspectos de la entrevista: ¿Qué argumentos utiliza para responder las preguntas? ¿Responde todas las preguntas?, ¿Cómo evade las preguntas? ¿La periodista hace preguntas claras y directas? ¿Se responde de forma directa? ¿Qué transmite la expresión corporal del entrevistado? ¿Utiliza razones válidas en sus respuestas?

Como parte del desarrollo de la clase se comienza la exposición por equipos. Posteriormente se debate por equipos el análisis realizado a través de un vocero. Al final de todas las exposiciones se realiza una coevaluación cualitativa por equipos y se arriba a conclusiones. Esta actividad favorece abordar la temática de las falacias a partir de una infografía y se proponen algunas fuentes audiovisuales para profundizar en estos aprendizajes.

Se presenta la temática referente a la Nueva retórica de Chaïm Perelman y los tipos de argumentos. Como vía para fortalecer estos aprendizajes los estudiantes identifican los argumentos con ejemplos de textos escritos, materiales audiovisuales, spots publicitarios sonoros y documentación legal. Luego se plantea la segunda actividad de la sesión que integra los aprendizajes del lenguaje audiovisual y la nueva retórica de Perelman. Cada equipo trabajó con una tipología de argumento y elaboraron un guion o escaleta cinematográfica donde definieran los metadatos del audiovisual. Esta actividad se enriqueció en las demás sesiones con el objetivo de obtener un material audiovisual que ilustrara estos aprendizajes y sirviera de recurso de aprendizaje elaborado por los propios estudiantes.

El cierre se realiza a partir de una plenaria. Algunos equipos exponen sus ideas y formas de representación de la tipología de argumento. Se indagó cómo se sintieron realizado la actividad y se evalúa el trabajo grupal por parte de otro equipo que le correspondió la misma temática. Se presentan los futuros aprendizajes que serán abordados en el próximo encuentro y se orienta la actividad extraclase refería a continuar desarrollando el guion o escaleta cinematográfica.

En la tercera sesión el estudiante identifica los principios de la nueva retórica aristotélica, aspecto que favorecerá la construcción del discurso y la persuasión mediante las emociones. Los temas para abordar fueron: retórica, lenguaje audiovisual, nueva retórica aristotélica. La parte de inicio de la clase parte de retomar los aprendizajes anteriores a través de tres interrogantes: ¿Cuáles son los tipos de argumentos que existen? ¿Qué características tienen? y ¿Cuáles son los argumentos de disociación?

La motivación de la clase parte del visionado del corto animado *Cuerdas* del director Pedro Solís García. Luego del visionado se pregunta a los estudiantes: ¿Qué sentimientos les transmitió este corto animado? ¿Creen importante transmitir sentimientos y sensaciones mediante el discurso? El objetivo de visualizar el corto es para poder identificar cómo evocar emociones y sentimientos a través de la retórica audiovisual y la concepción aristotélica del arte. También se promueve la capacidad de ser empático en el estudiantado ante situaciones difíciles que ocurren en la vida cotidiana.

Durante el desarrollo de la clase se desarrollan los aprendizajes relativos a la nueva retórica aristotélica y la forma de construcción del discurso. Se explican cada uno de los aspectos que componen esta perspectiva argumentativa: inventio, dispositivo, elocutio, pronuntiatio, tactésica, paralingüística, proxémica, géneros retóricos: judicial, deliberativo, demostrativo o epidíctico. Cada uno de los aspectos anteriores se abordan a partir de experiencias cotidianas que pudieron enriquecerse con la perspectiva de dos contextos culturales diferentes: México (donde se desarrolló la estrategia didáctica) y Cuba (de donde proviene el profesor que llevó a cabo la estrategia).

En este sentido se mostraron varios ejemplos donde el contexto cultural determina la construcción del discurso y la proyección del rethor (orador) ante la audiencia. El aprendizaje relacionado con la polisemia parte de recordar y retomar el término de semiótica y hermenéutica. Se expone el ejemplo de la obra *Estiércol* y se indaga por los posibles significados de esta donde se externalizan múltiples criterios diferentes. Como parte de abordar este aprendizaje se invita al realizador de la obra a que participe dentro de la sesión para conocer el sentido que quiso dar a la obra. Este ejercicio motivó mucho a los estudiantes puesto que pudieron conocer de primera mano los elementos que intervienen en la realización audiovisual.

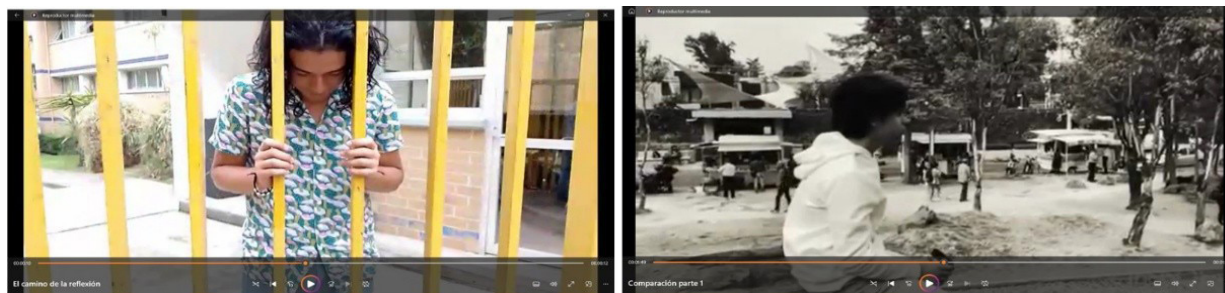
Se plantea la actividad de la sesión donde los estudiantes deberán realizar la puesta en escena o (dispositio) de la escaleta cinematográfica que elaboraron anteriormente. Cada equipo deberá pensar cómo representarán el tipo de argumento a través del audiovisual y explicar las formas en las que expondrán sus argumentos a través del audiovisual. Durante el transcurso de la actividad fue oportuno el criterio de especialista que participó en la sesión el cual dio recomendaciones de mejora y posibilidades para llevar a cabo la escaleta cinematográfica. Algunos de los equipos mostraron algunos de sus avances sobre esta actividad. En el cierre se pregunta cómo se sintieron y se orienta traer una primera versión de la representación audiovisual del tipo de argumento que le corresponde.

En la cuarta sesión se abordan además de los temas que aparecen en el programa los siguientes: retórica y lenguaje audiovisual, semiótica de la imagen, signos, símbolos, códigos visuales, percepción visual, psicología del color. En la parte de inicio se comienza retomando los aprendizajes de la sesión anterior. La motivación de la clase se realiza a partir de la indagación de experiencias prácticas donde los estudiantes enuncien como a través del uso del color se puede apoyar el discurso y el significado de los argumentos. Lo anterior se refuerza a partir del visionado del audiovisual *Colores del EdoMéx del Gobierno del Estado de México*. Los estudiantes debieron identificar el significado que se le da a cada color en el material para posteriormente debatir si estaban en acuerdo con este significado.

En el desarrollo de la clase se presenta la perspectiva de la semiótica de la imagen, específicamente los siguientes aprendizajes: semiología, códigos visuales, signo, símbolo, ícono, percepción, Gestalt. Durante la clase se presenta la relación representación visual a partir del análisis de cada uno de los elementos que caracterizan a un color como elemento interpretativo. Esto favorece la presentación de la primera actividad donde los estudiantes debieron identificar que le transmitió el uso de color en ejemplos visuales: audiovisuales e imágenes.

Posteriormente los equipos exponen los avances de su audiovisual y hasta qué punto va su progreso. Se relacionan los aprendizajes abordados en la sesión con el objetivo de que lo incorporen a su audiovisual. Para el cierre se ofrecen criterios de mejora, se esclarecen dudas, se indaga cómo esto refleja el tipo de argumento correspondiente y se pregunta cómo se sintieron realizado la actividad.

La quinta sesión además de los temas que establece el programa incluyó: nueva retórica de Perelman y lenguaje audiovisual. El inicio de la clase parte de retomar los aprendizajes en la sesión anterior desde los conceptos de símbolo, ícono y psicología del color. La motivación es a partir la realización de un festival de audiovisuales dentro del aula donde se premia al que mejor reflejara el propósito de esta actividad. Los criterios de valoración de los audiovisuales fueron reflejo del tipo de argumento, uso de la retórica audiovisual e involucramiento de los miembros del equipo. Algunas de las imágenes fijas de algunos de los materiales se muestran en la **Figura 3**.



**Figura 3.**  
Imágenes fijas de algunos de los audiovisuales presentados por los equipos de trabajo

Para la valoración y selección del mejor audiovisual se convocó la participación de cuatro especialistas, los que fungieron como tribunal y analizaron los materiales presentados desde el punto de vista de la realización y la retórica audiovisual. Los participantes tenían la siguiente formación:

- **Presidente del Tribunal:** Eduardo Alejandro Hernández Alfonso. Licenciado en Comunicación Social. Estudiante de Maestría en Comunicación en la UNAM.
- **Miembro:** Caridad Castellanos Machado. Máster en Sociología. Estudiante de Doctorado en Sociología en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
- **Miembro:** Frank Rodríguez Viamonte. Licenciado en Periodismo. Estudiante de Maestría en Comunicación en la UNAM.
- **Miembro:** Adriana Estefanía Mangas González. Licenciada en Filosofía. Estudiante de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la UNAM.

En el cierre se indaga qué les ha parecido estas cinco sesiones, qué se llevan, qué aprendieron. Se pide que al menos un miembro de cada equipo de una valoración del trabajo realizado. El profesor también ofrece una retroalimentación. En sentido general todas las valoraciones fueron positivas y de mutuo agradecimiento. Durante el desarrollo de la estrategia se observó un clima de trabajo agradable. La respuesta de los estudiantes fue positiva y con disposición al aprendizaje. Se fue observando que durante el transcurso de todas las sesiones el involucramiento y la participación fueron creciendo de forma exponencial. La **Figura 4** muestra la sesión final donde fueron presentados los materiales audiovisuales.



**Figura 4.**  
**Sesión final y premiación de los materiales audiovisuales elaborados**

Luego de la implementación de la estrategia didáctica se realizó un diagnóstico final con el objetivo de visualizar los resultados obtenidos con la misma y realizar comparaciones con el punto de partida. Fue aplicado al total de estudiantes que participaron en la estrategia, por lo que no se realizó una división entre grupos para poder establecer tendencias y generalizaciones. Complementariamente se utilizó la observación del desempeño de los estudiantes durante la estrategia, la observación consistió en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta de los estudiantes.

Se realizó una guía de observación dirigida a analizar el comportamiento y actitudes que asumen los estudiantes para los que se diseñó la estrategia. Facilitó reconocer las formas en que los sujetos del proceso docente adquieren e incorporan los conocimientos relacionados con la argumentación a su vida práctica. El cuestionario solo varió en el preámbulo para que mostrara un enfoque de cierre, mantuvo las tres partes del diagnóstico inicial. Se obtienen un total de 53 respuestas por parte del estudiantado, participando más del 50 % del total y favoreciendo que los resultados fueran representativos.

En todos los casos se observó un salto cuantitativo y cualitativo superior dentro del cuestionario inicial y de la práctica docente. Los estudiantes se autoapreciaron en su mayoría desde el ítem de algo hasta mucho según los criterios de medida. Para evaluar la estrategia didáctica en la última sesión se aplicó la técnica de sondeo de opinión. Esta constituye la vía más frecuente para la retroalimentación del trabajo docente realizado en cuánto a al proceso docente educativo.

Se realiza a partir del uso de la herramienta PNI (positivo, negativo e interesante), donde los estudiantes plantean sus criterios de forma anónima sobre la estrategia. Los resultados de la técnica se muestran que la mayor parte de los criterios fueron positivos, en el ámbito negativo predominó el poco tiempo disponible para elaborar los materiales y en el aspecto interesante refirieron el hecho de poder elaborar un material audiovisual. Un resultado se muestra en la **Figura 5**.

Positivo: Desde el primer día hubo humor, al inicio nos puso memes, se esforzaba en las clases, explicarnos, lo que también ayudó fue el trabajo en equipo, sus clases eran dinámicas y con actividades.

Negativo: Muchas diapositivas y conceptos que a veces debido a esto nos confundíamos.

Interesante: El trabajo en equipo, elaborar un cortometraje y verlas al momento de la clase fue algo que nos gustó mucho.

**Figura 5.**  
Mensaje ilustrativo de la retroalimentación general de la estrategia por parte de los estudiantes

## Discussion

El presente estudio se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) de México. Esto debido a la preocupación del país para el desarrollo de estudios que permitan elevar la calidad de los procesos formativos. En adición, esto se corresponde con la necesidad de una educación centrada en el ser humano con capacidad crítica y reflexiva.

La sociedad actual ha sido denominada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como sociedad del conocimiento (Quiñones et al., 2022). Esta definición se basa en una aspiración donde se garantiza el acceso abierto al conocimiento. Otra categoría empleada es sociedad de la información donde el supuesto empleado parte de una sociedad global interconectada (Cova, 2022). Lo anterior ha condicionado una sobredimensión de la tecnología donde se evidencian nuevos fenómenos como la infoxicación. La infoxicación se produce debido a que las personas actualmente están expuestas a mucha información en Internet y por lo tanto la consumen sin poder discriminar entre fuentes confiables o no.

En consecuencia, al exceso de información se produce la infoxicación como padecimiento ante tal variedad de fuentes. En contraposición a estas denominaciones se plantea la sociedad del aprendizaje como vía para la formación de capacidades y competencias en los sujetos (Sánchez & Esteban, 2018; Arregui & Arreguit, 2019). Los adolescentes por lo general carecen de conciencia crítica y no discuten ni corroboran la información a las que tienen acceso fundamentalmente a través de Internet (Colombo, 2017). Es prioritaria una formación que potencie en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico.

La masificación de Internet, la infoxicación y el auge de las fake news (noticias falsas); hacen patente la necesidad de que la filosofía esté presente en los planes de estudio del bachillerato en México. Es necesario recuperar esta materia para que los estudiantes argumenten, o analicen argumentos que se les ofrecen. Consecuentemente la enseñanza de la teoría de la argumentación puede fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de la Enseñanza Media Superior (EMS).

El pensamiento crítico constituye un objeto de análisis de las disciplinas filosóficas y psicológicas en el ámbito educativo. Se considera una actividad intelectual y personal que a criterio de Stefens et al. (2018) involucra procesos creativos, analíticos, de imaginación, abstracción, concreción, síntesis entre otros; con el fin de abordar situaciones del entorno, como derivación de un conocimiento generado mediante el pensamiento. Potenciar el pensamiento crítico en la EMS es un imperativo. Estos estudiantes tienen necesidades emocionales y afectivas específicas que además de ser atendidas en el ambiente familiar, deben ser canalizadas en la escuela.

A criterio de Ortiz & González (2019): "la generación de vínculos afectivos saludables, identificación de emociones, autoconocimiento y otros factores de la autorregulación socioemocional, son, estos, elementos que se deben fortalecer" (p. 153). Los adolescentes generalmente actúan de forma impulsiva, sin detenerse a reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones (Márquez & Gaeta, 2017). Esta edad existe lo que se denomina pensamiento mágico donde no se cuestiona la información y se cree que todo es positivo (Jiménez et al., 2021).

El pensar de forma crítica implica una indagación sobre el conocimiento que se posee basado en la experiencia. Este conocimiento se repiensa y se analiza para darle validez o descartarlo. El pensamiento crítico se centra en reflexionar sobre qué decisiones tomas, qué creer, qué hacer. Implica comprender situaciones, de manera que se pueda evaluar la información que se tiene y con ello tomar decisiones con alguna base. De allí la importancia de su relación con los procesos formativos, particularmente con los adolescentes que a esta edad psicológica comienzan a cuestionarse su existencia en el mundo.

El pensamiento a criterio de Ricardo Chrobak crea las bases de un mejor pensar en el estudiante, quien fortalece su capacidad de recabar, interpretar y evaluar la información suministrada seleccionándola según sus conocimientos para que su proceso de selección esté adecuadamente fundamentado (Chrobak, 2017). Un problema fundamental en la enseñanza de la filosofía en el CCH, tiene que ver con la forma de transmitir los contenidos filosóficos. A criterio de Corona (2015): "para un joven que no tiene conocimientos previos de la filosofía, es complicado entender un texto filosófico, porque no cuenta con las herramientas para interpretar temas de esta índole" (p. 3).

En la vertiente de la nueva retórica, Perelman & Olbrechts (1989) consideran que la finalidad de la argumentación es mostrar lo verosímil a través de convencer con razones o persuadir mediante recursos afectivos. La nueva retórica, aunque se encarga de embellecer el discurso, no se antepone a la verdad. La argumentación es eficaz cuando logra la adhesión de la audiencia y provoca la realización de la acción propuesta o al menos crea una disposición para la acción, por lo que es necesario adaptar el discurso a la audiencia (Narváez, 2019). Estos nuevos aportes a diferencia de la retórica antigua, que privilegiaba el discurso oral frente al escrito; estudia a ambos.

La propuesta de Perelman, a diferencia de otras como las de Weston (1994), Toulmin (2007) y Van Eemeren & Grootendorst (2011); plantea una retórica nueva como una lógica de lo valorativo. Esta perspectiva integra la semiótica y la multiplicidad de interpretaciones aplicables a la diversidad textual. A criterio de Balsa (2019) la retórica puede funcionar como una semiótica completa, al modo como lo hace la pragmática en el sentido de que contiene a la sintaxis y a la semántica, pues el que tiene lo más tiene lo menos y ella es la dimensión más compleja y abarcadora de las tres. Lo anterior hace pertinente la enseñanza de la nueva retórica en la EMS. Los estudiantes en este nivel educativo, y como nativos digitales; consultan una diversidad de textos en múltiples formatos, por lo que la perspectiva argumentativa de Perelman facilitaría la interpretación de información textual, auditiva, visual y multimedia en general.

La retórica constituye un elemento fundamental para el análisis del discurso con una aplicación educativa de amplio espectro en las áreas de: literatura, filosofía, política, publicidad, periodismo, educación o derecho. El análisis de discurso es el estudio de la forma en que un objeto o idea es asumido por diferentes posiciones epistemológicas. Permite conocer conceptualmente al emisor y como método permite aislar y clasificar las nociones a través de las cuales, se expone determinado conocimiento (Saadillah & Nuruh, 2020). El análisis de discurso analiza sistemáticamente el discurso escrito y oral como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción. Identifica los contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales (Paz & Caramés, 2020). La retórica tiene por tanto una orientación pragmática como nivel más importante del discurso, la cual va desde la reflexión a la acción.

El constructivismo es un enfoque psicopedagógico centrado en las formas en que los sujetos construyen la mayor parte de los aprendizajes que adquieren. Los estudiantes en la EMS requieren de enfoques adecuados a sus necesidades, una de las perspectivas que aplican en este sentido son las teorías del procesamiento de la información y con mayor especificidad la teoría del aprendizaje multimedia. A partir de los sustentos psicopedagógicos mencionados se diseñó una estrategia didáctica que integra métodos y procedimientos para crear habilidades argumentativas en los estudiantes del CCH Plantel Sur desde la perspectiva de la nueva retórica de Perelman. Este proyecto se basa en el diseño de recursos de aprendizaje multimedia por parte de los estudiantes que permiten el logro de los objetivos de la asignatura Filosofía I: Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación.

## Conclusiones

- La incorporación de la nueva retórica de Perelman en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario permitió fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes. Se evidenció que las herramientas retóricas no solo enriquecen la exposición de ideas, sino que también favorecen la estructuración coherente del discurso. Esto confirma la pertinencia de integrar enfoques contemporáneos en el ámbito de la didáctica filosófica.
- El uso de recursos audiovisuales funcionó como un medio eficaz para la mediación pedagógica. La combinación de estos materiales con la explicación docente estimuló la motivación y la comprensión de conceptos abstractos. Los resultados muestran que la tecnología aplicada de forma crítica amplifica las posibilidades de enseñanza en las humanidades.
- El enfoque constructivista facilitó la participación y la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio proceso formativo. Esta condición favoreció un aprendizaje más significativo y orientado a la resolución de problemas. El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo se consolidó como un logro central de la propuesta. Los estudiantes mostraron mayor capacidad para analizar argumentos y cuestionar supuestos. Este avance fortalece el valor formativo de la filosofía en el nivel medio superior y proyecta un impacto positivo en su formación universitaria.
- El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la aplicación de la estrategia se realizó en un contexto educativo específico y con una muestra acotada, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros entornos formativos. Asimismo, el tiempo de implementación no permitió evaluar efectos a largo plazo en el desarrollo de las competencias argumentativas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar diseños longitudinales y contrastar la estrategia en diferentes contextos educativos con el fin de fortalecer la validez externa de los resultados.

Se agradece a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) de México por el apoyo económico brindado para la realización del presente estudio.

## Referencias

- Arregui, E., e Arreguit, X. (2019). El futuro de la universidad y la universidad del futuro: Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Balsa, J. (2019). La retórica en Laclau: perspectiva y tensiones. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 6(2), 51-73. Disponible em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/28440>
- Canseco, N., e López, G. (2019). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 93-108. <https://doi.org/10.5209/RCED.55511>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-14. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colombo, L. M. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(8), 154-164. Disponible em: <http://hdl.handle.net/11336/75731>
- Corona, I. A. (2015). Enseñar filosofía en el bachillerato a través de metáforas y símbolos; desde la hermenéutica analógica. Em *III Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Cidade do México: Facultad de Filosofía y Letras. Disponible em: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/37>
- Cova, E. J. (2022). Derechos Humanos y Derechos Digitales en la Sociedad de la Información. *Revista DH/ED: derechos humanos y educación*, 4(6), 61-80. Disponible em: <https://revistaderechoshumanos-y-educacion.es/index.php/DHED/article/view/74>
- Jiménez, E. M. M., Rojas, D. G., Romero, C. S., Martelli, S., e Russo, G. (2021). La estereotipia social de los adolescentes italianos durante la práctica deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39(4), 614-619. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027441>
- Márquez, M. C., e Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Narváez, M. D. (2019). La nueva retórica de Chaïm Perelman como teoría de la racionalidad práctica. *Eidos*, 30(2), 104-129. <https://doi.org/10.14482/eidos.30.168>
- Ortiz, L. G., e González, M. L. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1680>
- Paz, L. E., e Caramés, M. (2020). Concepciones para el análisis de campos científicos. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 106-124. <https://doi.org/10.36390/telos221.08>
- Perelman, C., e Olbrechts, L. (1989). Tratado de la Argumentación. *La nueva Retórica*. Editorial Gredos.
- Quiñones, E., Ureña, Y., e Carruyo, N. (2022). Smart City: visión futurista de la sociedad del conocimiento en el departamento Sucre-Colombia. *Revista Negotium*, 35(3), 3-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4903972>
- Saadillah, A., e Nuruh, H. (2020). Analisis wacana kritis Teun Van Dijk dalam cerpen "Tukang dongeng" karya Ken Hanggara. *Lingue: Jurnal Bahasa, Budaya, dan Sastra*, 2(2), 80-87. <https://doi.org/10.33477/lingue.v2i2.1829>
- Sánchez, V. V., e Esteban, P. G. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 1-28. Disponible em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/3199>
- Stefens, E. J., Ojeda, C., Martínez, J. L., Hernández, H. G., e Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Espacios*, 39(30), 1-14. Disponible em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Universidad Nacional Autónoma de México, e Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Programas de Estudio de Filosofía I y II*. Disponible em: [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_filosofiaiyii.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyii.pdf)
- Van Eemeren, F., e Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmático-dialéctica*. Buenos Aires: Biblos. Disponible em: <https://www.sidalc.net/search/Record/cat-unco-ar-59511/Description>
- Vargas, G. (2019). *La filosofía en las transformaciones de México y otros textos*. Cidade do México: Morena. Disponible em: [https://divcsh.izt.uam.mx/cefilibe/wp-content/uploads/2022/08/Filosofia\\_y\\_transformaciones.pdf](https://divcsh.izt.uam.mx/cefilibe/wp-content/uploads/2022/08/Filosofia_y_transformaciones.pdf)
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel. Disponible em: <https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentaciona-weston.pdf>