



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Secretaria:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2019.19> / <https://revistas.uam.es/ria>

Reseña de:

Mark Battersby y Sharon Bailin, *Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking*

Battersby, M. & S. Bailin, *Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking*.
Ontario, Canadá: Windsor Studies in Argumentation. (2018). pp. 397.
[ISBN: 978-0-920233-85-6].

Por: Gabriela Hernández Deciderio

Colegio de Filosofía
Escuela Nacional Preparatoria y
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México
gabriela.hernandez@enp.unam.mx

En la literatura especializada en argumentación no es extraño encontrar libros de texto que han surgido del interés educativo de algunos teóricos o de su práctica docente, que les llevó a reunir notas de clase que posteriormente se convirtieron en un manual. Pero lo que no es habitual es encontrarlos con un libro en el que se trace el recorrido reflexivo y la justificación puntual de los aspectos teóricos y pedagógicos detrás de un libro de texto. En *Inquiry: A New Paradigm of Critical Thinking*,¹ Mark Battersby y Sharon Bailin recopilan y revisan veinte artículos que escribieron, de manera conjunta o individual,² a lo largo de 27 años, para presentarlos en distintos foros o para publicarlos en diversas revistas. Tales artículos contienen las bases teóricas y pedagógicas de su libro de texto: *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking* (Hackett 2016; McGraw-Hill Ryerson 2010). Este hecho singular ha sido posible por otro hecho, no menos singular, el que la Universidad de Windsor y el Centro de Investigación en Razonamiento, Argumentación y Retórica (CRRAR -por sus siglas en inglés-) estén difundiendo una serie de libros del campo de la teoría de la argumentación y temas afines, en formato electrónico y accesibles de forma gratuita por internet.

Una tercera singularidad en torno al libro que nos ocupa es la conjunción de las trayectorias –filosófica y educativa- de sus autores; por una parte, Mark Battersby es profesor de lógica informal y pensamiento crítico desde 1978 en universidades como British Columbia, Simon Fraser o Stanford y entre sus intereses de investigación está la filosofía de la ciencia, la estadística y la democracia participativa. Por otra parte, Sharon Bailin es profesora emérita de la facultad de educación en Simon Fraser University con un trabajo extenso sobre pensamiento crítico y creatividad, además de ser conocedora de teatro y arte. La trayectoria académica y docente de ambos autores, como veremos, da cuenta de la variedad de inquietudes que se reflejan en *Inquiry*.

Antes de comenzar la revisión de conjunto de la obra, conviene aclarar que la denominación “pensamiento crítico” a la que se hace referencia, no ha de leerse como sinónimo de “lógica informal”, ni como sinónimo de “teoría de la argumentación”. Por una parte, los autores admiten que el término “lógica informal” es el más utilizado en los círculos filosóficos y que en ese ámbito a menudo se usan indistintamente ambos términos; pero, para la mayoría de los educadores, la lógica informal es entendida

¹ El libro está disponible, en forma gratuita, en:

<https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/54>

² Aunque es posible identificar cuáles son los artículos que escribieron en conjunto y cuáles de forma individual, por simplicidad, y dado que el libro se presenta en coautoría; en la revisión de conjunto que ofrezco de la obra, atribuyo las ideas a ambos autores, con independencia del pasaje exacto al que haga referencia.

únicamente como el análisis y la evaluación de argumentos en el discurso ordinario, mientras que el pensamiento crítico involucra no sólo análisis y evaluación de argumentos, sino también habilidades de pensamiento creativo y resolución de problemas. Así, para Battersby y Bailin, la lógica informal sería un subconjunto del pensamiento crítico. (pp. 2-3). Por otra parte, aunque no se manifiestan explícitamente con respecto a la relación entre pensamiento crítico y teoría de la argumentación, sí afirman explícitamente que pensamiento crítico y argumentación no son lo mismo, porque el pensamiento crítico incluye aspectos que no se centran en los argumentos; no obstante, admiten que la argumentación es un aspecto significativo del pensamiento crítico (pp. 67-68).

Organizar de forma coherente un volumen en el que se recopilan una serie de artículos entre los cuales median incluso décadas y que procedieron de motivaciones y propósitos variados, no es una tarea sencilla; no obstante, los autores de *Inquiry*, realizan un buen esfuerzo y presentan los artículos como capítulos, distribuidos en ocho apartados, en los que muestran el desarrollo histórico de la conceptualización de su propuesta de emplear la indagación argumentativa como recurso para la enseñanza del pensamiento crítico y también trazan nuevas líneas de investigación para ampliar o reforzar su modelo. Comienzan por darnos a conocer los fundamentos y el enfoque de su propuesta, luego recorren distintos aspectos evaluativos de su modelo y después profundizan en sus aplicaciones.

En el primer apartado nos ofrecen cuatro capítulos. En el primero de ellos, ubican la enseñanza del pensamiento crítico como una epistemología aplicada, al modo como la ética aplicada lo ha sido para la ética teórica (p. 3). Sostienen que las normas que ha de dictar el pensamiento crítico no son normas lógicas, sino epistemológicas, puesto que están orientadas a justificar creencias y a criticar aquellas que no lo estén. Una vez que han ubicado su propuesta en un encuadre epistemológico, en el capítulo 2, consideran que resulta natural ver la argumentación como un proceso de “indagación” (*inquiry*), “proceso de examen cuidadoso de un problema en orden a arribar a un juicio razonado” (p. 21). Advierten que en teoría de argumentación y en pedagogía se ha enfatizado la evaluación de argumentos, pero la argumentación también involucra la construcción de argumentos, de conjuntos de creencias o puntos de vista, porque evaluación y construcción son procesos estrechamente enlazados (p. 22). Proponen que la argumentación, incluso cuando se presenta entre dos personas en desacuerdo, es un proceso de investigación conjunta sobre cuál es la mejor posición, es una empresa

constructiva (p. 26). En el capítulo 3, a través de la exposición del problema del estudiante Percy, muestran que las dificultades que tiene un estudiante para argumentar pueden no deberse a falta de disposición o habilidad, sino más bien a un problema de comprensión por falta de integración de los elementos de la argumentación (p.35). Por ello proponen prestar mayor atención a la red conceptual que sustenta el pensamiento crítico en la empresa más amplia de creación y evaluación del conocimiento. De esa forma se podría entender la práctica argumentativa de manera profunda y coherente, sin que se escape la naturaleza profunda del pensamiento crítico. Dedicaron el capítulo 4, el último del primer apartado, a plantear la necesidad de ampliar la comprensión de la naturaleza, función y significado de la racionalidad; hacer un reconocimiento de sus sutilezas y de sus aspectos estéticos, e incluso éticos (p. 49). Creen que es necesaria esta revisión de la racionalidad porque uno de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico es que los estudiantes logren una apreciación de la razón (p.48).

En el segundo apartado, integrado únicamente por el capítulo 5, detallan las implicaciones del enfoque dialéctico de su propuesta; propuesta que, aclaran, está pensada para el nivel preuniversitario (*post-secondary level*). Nos explican que el enfoque dialéctico al que se constriñen, los compromete a plantear el proceso argumentativo como un proceso deliberativo, en el que la meta final es arribar a juicios razonados (p. 67). Consideran que tomar en serio la dimensión dialéctica implica tomar como foco central el tipo de evaluación comparativa de los contextos de desacuerdo y de debate, tanto en la teoría como en la pedagogía que la acompaña. Detectan que esas habilidades dialécticas no han sido desarrolladas en la enseñanza tradicional del pensamiento crítico, por centrarse en el estudio de argumentos individuales (p. 78). Así que diseñan su modelo para subsanar esa deficiencia de la enseñanza tradicional. En este quinto capítulo detallan los seis puntos que integran el modelo que ofrecen en Bailin y Battersby (2016); como primer punto, admiten la necesidad de iniciar con un examen de la naturaleza de los argumentos y la identificación *prima facie* de las falacias, así como la evaluación de tipos de argumentos. En un segundo punto, habiendo planteado un caso actual, proceden a identificar y aclarar los problemas, así como a determinar el tipo de conclusiones o juicios involucrados. El tercer y cuarto punto están orientados a comprender el entorno dialéctico y los diversos aspectos contextuales que pueden ser relevantes (social, político, histórico, disciplinario y de la perspectiva personal). Los dos últimos puntos están orientados a la comparación de los pesos argumentativos de las distintas posiciones rivales involucradas a fin de valorar la posibilidad de arribar a juicios razonados (p.79). Con este modelo pretenden reflejar que en la argumentación, como

un proceso dialéctico, la evaluación de argumentos se da en el proceso argumentativo completo, comparando los puntos de vista que sean pertinentes. Destacan que su modelo no se centra en la persuasión, sino que incentiva la aparición de actitudes de mente abierta, imparcial y flexible, a diferencia de otros modelos que se centran en la revisión de casos competitivos, como en los juicios (p.81).

Dedican el tercer apartado (capítulos 6 y 7) al llamado razonamiento conductivo (*conductive reasoning*). En el capítulo 6 plantean las directrices para alcanzar un juicio razonado y su relación con el razonamiento conductivo. Entienden el “razonamiento conductivo como el proceso de evaluación comparativa de una variedad de posiciones y argumentos en disputa con el objetivo de alcanzar un juicio razonado sobre un tema.” (pp. 85-86).³ Para Battersby y Bailin es útil hablar de razonamiento conductivo, pues de acuerdo con su modelo de enseñanza del pensamiento crítico, después de explicar los elementos de evaluación individual de argumentos y la ponderación comparativa del peso de las consideraciones, introducen un caso respecto del cual construyen un diálogo, en el que se ofrece un argumento conductivo.⁴ Así, consideran que su manera de entender un razonamiento conductivo está en concordancia con el enfoque dialéctico, puesto que captura el intercambio entre dos o más individuos y las formas en las que se producen ese intercambio. Creen que los razonamientos conductivos reflejan que siempre es posible incorporar razones adicionales, que los juicios son provisionales y que están abiertos al examen posterior (pp. 90-91). En este sexto capítulo, plantean doce directrices para identificar y evaluar argumentos conductivos, a partir de las cuales establecen un listado de factores por los que se producen fallos de juicio; así como consideraciones sobre el peso o fuerza de las razones (pp. 91 a 107).

En el capítulo 7, continúan explorando criterios para evaluar argumentos conductivos, pero, como se puede apreciar desde el propio título del capítulo, dejan de hablar de razonamiento conductivo (*conductive reasoning*), para hablar de argumentación conductiva (*conductive argumentation*). El capítulo tiene el objetivo central de evidenciar que en argumentación conductiva es inevitable un grado de incertidumbre, lo cual impone un requisito epistémico a los argumentadores, pues los argumentadores tendrán que comunicar de manera apropiada la certeza o certidumbre

³ Es importante resaltar que hay distintos aspectos por clarificar con respecto al razonamiento o argumento conductivo, pues no siempre está justificado entenderlos como argumentos que reconstruyen combinaciones de razones a favor y en contra de una tesis, tal como lo ha hecho notar (Marraud 2017, p.14).

⁴ En las páginas 86 a 87 ofrecen un ejemplo basado en el tema de la pena capital, extraído de su libro de texto de 2016.

de sus dichos. Así, proponen cuatro niveles de certeza de un juicio (muy seguro, razonablemente seguro, tentativo o suspensión del juicio) y los asocian con la expresión de niveles de confianza, (expresiones como: “estoy convencido de que”, “estoy razonablemente seguro de que”, “mi conclusión tentativa es que” o “no hay suficiente evidencia para emitir un juicio”). (pp.116-117). Al final del capítulo, refuerzan su planteamiento de que hay una responsabilidad moral y epistémica de comunicar apropiadamente el grado de certeza o incertidumbre cuando se hacen juicios en el contexto de un intercambio argumentativo. Subrayan que esa responsabilidad crece dada la naturaleza dialéctica e interactiva de la argumentación conductiva y que la responsabilidad es todavía mayor de acuerdo con la posición de autoridad epistémica que posea el hablante.

En el cuarto apartado (capítulos del 8 al 12) Battersby y Bailin revisan cinco consideraciones evaluativas de su modelo: argumentos de autoridad, falacias, contexto evaluativo, la conexión de las falacias con los fallos de razonamiento y la revisión del modelo de adversarios. En el capítulo 8 reflexionan sobre los argumentos de autoridad, plantean que la apelación a la autoridad debe involucrar tanto la justificación como la explicación del experto y no sólo la conclusión. Resaltan el rol crucial de la evaluación colectiva en el establecimiento de las teorías científicas y que el rol del instructor de pensamiento crítico no es transmitir sus propias creencias a sus alumnos, sino proporcionarles guías para la evaluación. Así que complementan el análisis que hace Govier (1998) del argumento de autoridad, añadiendo preguntas críticas (p.143).

En el capítulo 9, examinan los aspectos evaluativos de la identificación de falacias, aunque consideran que la identificación de falacias en argumentos individuales no constituye una evaluación adecuada de la fuerza del soporte de una conclusión en un argumento; admiten, que la identificación de falacias puede jugar un rol subordinado en un sentido *prima facie* de la evaluación de un argumento. Definen falacia “como un patrón de argumento cuyo poder de persuasión excede en gran medida su valor probatorio” (p.151). Hablan de valor probatorio como peso legal o importancia evidencial que se debe dar a una prueba material al hacer una comprobación judicial. Destacan los efectos negativos que tienen las falacias para el diálogo, pues lo rompen e impiden la consecución de sus propósitos. Así que en el cierre del capítulo, proponen consideraciones a tener en cuenta para responder eficazmente al uso de una falacia (p. 157).

Continúan su revisión de otras consideraciones evaluativas y en el capítulo 10

abordan el tema de la evaluación atendiendo a consideraciones del contexto presente en la investigación crítica. Cuando hablan de contexto consideran los aspectos siguientes: contexto dialéctico, estado actual de creencia o práctica, contextos intelectuales, políticos, históricos y sociales; contexto disciplinario, fuentes y la perspectiva personal (*Self*). Resaltan la importancia de reconocer nuestro contexto personal con respecto a nuestros puntos de vista, porque hay que tener presente que podemos ser parciales (p. 173). En el capítulo 11, resaltan que, dado que el objetivo primordial de la enseñanza del pensamiento crítico es promover la racionalidad de las personas con respecto a sus acciones y a sus creencias (p. 177), hace falta revisar las interconexiones entre las falacias y los estudios empíricos sobre fallos de razonamiento. Creen que muchas de las falacias identificadas por la lógica informal pueden ser vistas como instancias o manifestaciones de algunos sesgos cognitivos. Por ejemplo, la falacia llamada de popularidad (*the fallacy of popularity*), puede ser vista como el efecto de una tendencia a creer cosas porque mucha otra gente lo cree (pp. 179- 180).

Concluyen su revisión de consideraciones evaluativas, con el capítulo 12, en el que revisan el fenómeno propuesto en (Cohen, 2015) como modelo dominante de adversarios (*Dominant Adversarial Model, DAM*), con el que Cohen denuncia un uso dominante de la metáfora de la batalla para describir el acto argumentativo, que ha traído la consecuencia de socavar la cooperación, la mentalidad abierta y la voluntad de acceder a razones más fuertes en un proceso argumentativo (p.196). La posición de Bailin y Battersby a este respecto es dejar de considerar a los argumentadores como oponentes y más bien visualizar que la evaluación de argumentos alternativos ha de estar asociada a la disposición de seguir la argumentación a donde conduzca; mantener la disposición a alterar la propia posición e involucrarse en un esfuerzo conjunto de arribar a juicios razonados (pp.197, 208).

Dedican el quinto apartado (capítulos del 13 al 15) a examinar aproximaciones a la aplicación de su modelo, revisando: los beneficios epistemológicos del intercambio intercultural, el rol dialógico en el contexto científico y la revisión de lo que podemos aprender de la epidemiología. En el capítulo 13, por cuanto una parte esencial del ejercicio del pensamiento crítico es considerar las visiones alternativas, proponen investigar las prácticas artísticas de otras culturas como medio para mejorar nuestras creencias y prácticas argumentativas (pp.213-214). Proponen apreciar las creencias y prácticas de diferentes culturas como respuestas alternativas para entender el mundo y para encontrar soluciones alternativas a los problemas humanos (pp. 216-217). En el

capítulo 14, reflexionan sobre el rol del contexto dialógico en el razonamiento científico, destacan en particular el *argumento a la mejor explicación* mediante el cual se intenta demostrar que una teoría particular ofrece una mejor explicación al fenómeno investigado que el resto de las teorías alternativas. Resaltan el hecho de que se trata de un argumento y no de una inferencia a la mejor explicación, porque la inferencia implica el movimiento de la razón o premisa a la conclusión, mientras que en el razonamiento científico involucra la elaboración de los argumentos y las distintas alternativas que deben ser evaluados en su particular contexto, que es quien revela la naturaleza y fuerza de los argumentos, por eso desempeña un papel relevante para determinar en dónde reside la carga de la prueba (p. 243).

Finalizan la revisión de las aproximaciones a la aplicación de su modelo, con el capítulo 15, en el que se plantan el objetivo de ampliar el concepto de “epistemología aplicada”, centrando su atención en la ciencia de la epidemiología; ciencia estocástica (sujeta al análisis estadístico). Aunque en la epidemiología no es posible apelar a un experimento para falsear una conclusión; no obstante, ha tenido enormes contribuciones para la identificación de las causas de las enfermedades y ha sido crucial para el desarrollo de las recomendaciones para la salud pública (p.254). Por eso consideran que es útil estudiar cómo es que argumentan y sustentan sus conclusiones los epidemiólogos, así como otros profesionales, porque proporciona información importante para cualquier teoría de epistemología aplicada (pp. 254-255).

El sexto apartado (capítulos 16 a 18) lo dedican a reflexionar sobre aplicaciones de su modelo a la enseñanza: respecto del ideal de persona educada, proyectando la implementación de su modelo en universidades y en la promoción de las virtudes de la indagación. En el capítulo 16, reflexionan sobre el ideal de persona educada, plantean sus características, que se podrían sintetizar en el objetivo de lograr la autonomía intelectual (p. 296). El medio que proponen para lograr ese ideal es dotar a cualquier profesional competente de capacidad de “indagación crítica”, que se traduce en emplear el poder de la investigación académica para sustentar juicios razonables, a través del análisis de argumentos y contraargumentos, respecto de temas controvertidos, hasta reconocer si es posible llegar a un juicio razonado o determinar que hacen falta elementos para tomar una decisión (p. 298). En el capítulo 17 exploran el valor de introducir su modelo de indagación crítica en las universidades. Aclaran que al tratarse de un curso dirigido a estudiantes universitarios de diferentes áreas, pensando en la variedad de contextos con los que se encontrarán, el curso tendría que enfocarse en

temas que requieren un conocimiento de procedimientos y criterios específicos de las disciplinas (pp.309, 317).

Concluyen su revisión de las aplicaciones de su modelo a la enseñanza con el capítulo 18, en el que reflexionan sobre la importancia de promover las virtudes de la indagación. Reconocen las aportaciones de otros teóricos de la argumentación que han querido aplicar la noción de virtud epistemológica a la argumentación, (como Cohen, 2013 o Aberdein, 2010) y aunque admiten que ese interés ha estado presente en la enseñanza del pensamiento crítico, consideran que no se le ha prestado suficiente atención. Advierten que ya sea que las virtudes se entiendan como hábitos de la mente o como disposiciones, la lista de aspectos que incluye es de cualquier manera muy similar: mentalidad abierta, imparcialidad, curiosidad, preocupación por la verdad y la precisión, deseo de actuar sobre la base de la razón, respeto por los argumentos de otros. (p.329). Creen que la enseñanza del pensamiento crítico debe verse como una práctica de indagación, que entrelaza el logro del rendimiento cualificado con la adquisición de virtudes. Para lograr esa meta, consideran que la práctica de la argumentación debe darse al interior de una comunidad de indagación, como la planteada por Dewey (1938) o Lipman (2003); comunidad en la que no sólo se discute con otros, sino en la que se instancian las virtudes de la indagación (p. 335).

En el séptimo apartado, al que dedican únicamente el capítulo 19, hablan de pensamiento crítico y creatividad. Comienzan por plantean sus objeciones a la idea de Rorty⁵ de que argumentar es algo plano y que no aporta creatividad a la actividad filosófica, porque la filosofía no obtiene sus ideas brillantes de los argumentos, sino de ofrecer ideas creativas o utópicas, que no provienen de la argumentación conservadora (p. 347). Rebatan el planteamiento de que las ideas creativas son simplemente ideas novedosas, porque también se busca que sean originales, así que requieren que se fijen los marcos desde los cuales se evalúan. Enfatizan la importancia de plantear la diferencia entre descubrimiento y justificación; ya que, el descubrimiento y la creatividad asociada, no es un mero momento de inspiración, sino un proceso gradual (p.360). No están a favor de una lógica del descubrimiento que sea de tipo algorítmica, pero sí desean destacar que el proceso de descubrimiento es un proceso racional.

El octavo y último apartado del libro, integrado sólo por el capítulo 20, lo dedican a ahondar en la reflexión sobre la racionalidad. Ofrecen una visión crítica a la

⁵ Recuperan el planteamiento atribuido a Rorty de la revisión que hace de él Simon Blackburn, (2001, p. 39).

racionalidad instrumental que subyace a la Teoría de la Elección Racional que en los años 50 sentó las bases matemáticas de los modelos de economía neoclásica, según los cuales todas las decisiones son de interés propio, bien informado, basado en gustos inmutables y en conformidad con la Teoría de la Utilidad Esperada, que es una idealización del comportamiento racional y que hasta finales de los años 70 se consideraba una forma apropiada de construir una teoría económica. Recuperan algunos de los experimentos propuestos por algunos psicólogos cognitivos y por economistas comportamentales, para evidenciar que la teoría económica clásica no puede explicar la elección racional individual (no idealizada), ni la elección racional de fines colectivos, porque la maximización de la utilidad no es la norma que guía la toma racional de decisiones. Más bien, hace falta tomar en cuenta consideraciones fácticas, morales, políticas y personales (pp. 390-391). Lo que proponen es que, en tanto que el proyecto de pensamiento crítico tiene por meta mejorar el razonamiento de las personas, ha de añadir explícitamente el estudio de la racionalidad evaluativa y desarrollar un modelo alternativo de decisión racional, lo cual podría ser de ayuda en la enseñanza e investigación en pensamiento crítico (p. 395).

Como hemos podido constatar, *Inquiry* es una obra que abre diversos temas a su discusión. A pesar de que los autores ubican su modelo de indagación como una propuesta para la enseñanza del pensamiento crítico y de que tienen claro que sus pretensiones exceden los planteamientos de la lógica informal y de la teoría de la argumentación; sería valioso que en un futuro cercano, ofrecieran una publicación especialmente dedicada a puntualizar los aportes teóricos de su modelo, al campo de la teoría de la argumentación.

Llama mucho la atención que en su modelo de indagación, dado el énfasis que ponen en el enfoque dialéctico y el interés que manifiestan de modificar la artificialidad que detectaron en la enseñanza tradicional de lógica informal, no ofrezcan lineamientos metodológicos específicos para efectuar el proceso de investigación que respalde las diversas posiciones ante un caso,⁶ y que su propuesta se limite a la lectura y análisis de diálogos cuidadosamente preparados conforme a sus criterios de evaluación. Creo que la mejor forma de verificar si se cuenta con los criterios evaluativos apropiados para el ejercicio argumentativo, es emplearlos en el ejercicio dialógico espontáneo, aunque sólo

⁶ Mi experiencia docente en educación media me ha hecho sensible a esa necesidad y, desde hace algunos años, he estado ensayando el seguimiento metodológico con equipos de investigación, en el que los estudiantes hacen un ejercicio dialéctico y de argumentación escrita. Una parte de esa experiencia es contada en (Hernández, 2017).

sea al interior de un aula, de modo que la puesta en práctica de esos criterios no esté limitada a la revisión de casos especialmente seleccionados y preparados para la clase.

La singularidad de *Inquiry* es notoria por cómo fue preparada y por la forma en que se da a conocer. Pero considero que la consulta de esta obra es especialmente importante, por la manera decidida con la que orientan la teoría para encontrar las rutas de su aplicación pedagógica.

REFERENCIAS

- Aberdein, A. (2010). "Virtue in Argument." *Argumentation* 24, 2: 165–179.
- Bailin, S. & M. Battersby. (2016). *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking*, 2da Edición. Cambridge, Mass: Hackett; 2010. 1era Edición, McGraw-Hill Ryerson. CA: Wadsworth.
- Blackburn, S. (2001). "The Professor of Complacency." *The New Republic*, Aug.: 39-42.
- Cohen, D.H. (2015). "Missed Opportunities in Argument Evaluation." En F.H. van Eemeren & B.J. Garsen, eds. *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory* (pp. 121–130). New York: Springer.
- Cohen, D.H. (2013). "Virtue, in Context." *Informal Logic* 33: 471-485.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt.
- Govier, T. (1988). *A Practical Study of Argument*, 2da ed. Belmont, Cal.: Wadsworth.
- Hernández, G. (2017) "Argumentación en la preparación de mesas de discusión sobre el pensamiento de Pedro Henríquez Ureña". En T.J. Mijangos, coord., *Rutas didácticas y de Investigación en Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. México: Academia Mexicana de Lógica, publicación electrónica.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marraud, H. (2017). "Sobre la definición de los argumentos conductivos". Disponible en: <https://www.academia.edu/> y próximamente publicado en la revista Crítica.

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del programa PASPA de la DGAPA de la UNAM para realizar una estancia de investigación posdoctoral en la UAM.