



Literacidad crítica y debate escolar. Estudio en el Bachillerato ETITC – 2022¹

Ronald Andrés Rojas López 

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Resumen

El debate escolar representa una alternativa didáctica para el desarrollo de procesos asociados a literacidad crítica en la educación de adolescentes. En el año 2022, se implementó un estudio cualitativo-interpretativo en el bachillerato de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Bogotá, Colombia) con el objetivo de establecer la efectividad de la formación en debate escolar competitivo sobre el desarrollo de la literacidad crítica. Los resultados indicaron beneficios específicos de la formación en debate bajo el modelo de competencia *World Schools*, los cuales condujeron a mejores desempeños de los estudiantes en la organización de información pertinente sobre un fenómeno de estudio; la producción y evaluación estratégica de ideas argumentativas y la interacción asertiva en tareas comunicativas grupales. Este artículo presenta la caracterización del escenario educativo en el cual se desarrolló la experiencia, la síntesis conceptual de referencia para el diseño pedagógico e investigativo y el balance de hallazgos y conclusiones.

Palabras clave: literacidad crítica; debate escolar; argumentación focalizada; comunicación asertiva.

Summary

Critical literacy and school debate. Research in the ETITC High School - 2022

School debate represents a didactic alternative for the development of processes associated with critical literacy in the education of adolescents. In 2022, a qualitative-interpretive study was implemented in the high school of the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Bogotá, Colombia) with the aim of establishing the

¹ Artículo de investigación.

effectiveness of competitive school debate training on critical literacy learning. The results indicated specific benefits of debate training under the World Schools competition model, which led to better student performances in organizing relevant information about a study phenomenon; the production and strategic evaluation of argumentative ideas; and assertive interaction in group communicative tasks. This article presents the characterization of the educational scenario in which the experience was developed, the conceptual synthesis of reference for the pedagogical and investigative design and the balance of findings and conclusions.

Keywords: critical literacy; school debate; focused argumentation; assertive communication.

Résumé

Littératie critique et débat scolaire. Recherche au sein du lycée ETITC - 2022

Le débat scolaire représente une alternative didactique pour le développement de processus liés à la littératie critique dans l'éducation des adolescents. En 2022, une étude qualitative interprétative a été mise en place dans le cadre de l'École Technologique Institut Technique Central (Bogotá, Colombie) dans le but d'établir l'efficacité de la formation en débat scolaire compétitif sur le développement de la littératie critique. Les résultats ont montré des bénéfices spécifiques de la formation en débat selon le modèle de compétition *World Schools*, qui a permis d'améliorer les performances des élèves dans l'organisation d'informations pertinentes sur un phénomène d'étude, la production et l'évaluation stratégique des idées argumentées, ainsi que l'interaction assertive dans des tâches de communication en groupe. Cet article présente la caractérisation du cadre éducatif dans lequel l'expérience a été menée, la synthèse conceptuelle de référence pour la conception pédagogique et de recherche, ainsi que le bilan des résultats et des conclusions.

Mots-clés : littératie critique ; débat scolaire ; argumentation ciblée ; communication assertive.

SOBRE EL AUTOR

Ronald Andrés Rojas López

Profesor asociado del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional en el área de práctica pedagógica e investigativa. Integrante del Grupo de investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación GIPELEC. Profesor de lenguaje en educación básica y media de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Coordinador del Colectivo de estudiantes DoXa para el fomento del debate escolar y la escritura creativa. Licenciado en español y lenguas extranjeras, UPN. Magíster en educación con énfasis en lecto-escritura, Universidad Externado de Colombia. Estudiante de Doctorado en Educación, DIE-UPN. Caminante, lector y profesor libre.

Correo electrónico: proferonald54@gmail.com / rarojasl@itc.edu.co / rarojasl@pedagogica.edu.co

3/23

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rojas López, R. A. (2024). Literacidad crítica y debate escolar. Estudio en el Bachillerato ETITC – 2022. *Lenguaje* 52(2), e20613548. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i2.13548>

INTRODUCCIÓN

La literacidad crítica representa una de las dimensiones evolutivas del ser humano al ser garante de la construcción identitaria del individuo en su interacción discursiva con la comunidad inmediata e histórica y con los saberes culturales a los que accede durante su ciclo vital de aprendizaje. Este tipo de literacidad asume el conocimiento de la realidad como una interpretación individual, contextualizada y relativa a la cognición y bagaje cultural de cada individuo (Cassany, 2006). En el ambiente escolar, la literacidad crítica se concentra en la conciencia de los estudiantes sobre los saberes implícitos y explícitos que despliegan al momento de desarrollar prácticas sociales y discursivas. El accionar consciente del estudiante en eventos comunicativos contextualizados le permite identificar los recursos cognitivos, culturales y comportamentales, necesarios en la resolución de acciones dialógicas idóneas; así, se espera que el usuario del discurso opere el análisis multinivel de los contenidos informativos circundantes y el despliegue de ciclos constantes de interpretación y expresión (Cassany, 2009).

Lo anterior apoya la aproximación educativa de Gamboa et al. (2016), al comprender la literacidad crítica como instancia de reconfiguración de las prácticas escolares en las cuales no solo se dan esfuerzos para el desarrollo de competencias comunicativas; en ellas también se erigen procesos de construcción de subjetividades, identidades y ciudadanías, gracias a la dinamización de contextos de significación y de enunciaciones multimodales. De esta manera, se coordina un conjunto de mecanismos con los cuales el ser humano comprende el contenido y las ideologías presentes en cualquier acto comunicativo, entre los que se encuentra la identificación de intereses, significados particulares, contextos, géneros discursivos, efectos esperados y emergentes, estructuras conceptuales y emotivas, perfiles de voces presentes y ausentes, etc. (Cassany y Castellá, 2010).

Según Tejada y Vargas (2007), se requiere la comprensión conjunta y sistémica de las literacidades crítica, funcional y cultural al momento de proyectar la formación comunicativa escolar, en tanto la educación formal gestiona procesos de significación sociocultural vinculados al desarrollo de habilidades expresivas y cognitivas; la exploración de contenidos ideológicos y representaciones culturales; y la definición preliminar de pautas de ciudadanía activa. Boisvert (2004) complementa lo anterior al encargar a los centros formativos de la responsabilidad de desarrollar capacidades y actitudes para la evaluación problematizadora y dinámica de la multiplicidad de información circundante en la sociedad y así configurar ciudadanos con posibilidad de acción y reflexión en un contexto marcado por el progreso acelerado y conflictivo.

Asimismo, se considera la proyección de los nuevos estudios sobre literacidad, instaurados en el diálogo de los estudiantes con las realidades externas

a la escuela, la dislocación de los referentes y saberes culturales-simbólicos a los que se aproximan los jóvenes en su proceso formativo; y la expansión nocional de la literacidad crítica hacia la experiencia democrática, la construcción de la voz individual-colectiva y las posibilidades de emancipación ante los retos de las ideologías y relaciones dominantes de poder (Luke et al., 2008). Estos propósitos se concretan en el marco de acción para la formación en literacidad crítica (Lewison et al., 2002, como se citó en Sotirovska y Vaughn, 2023), el cual sintetiza cuatro dimensiones fundamentales: 1) disrupción ante lo común; 2) estructuración de múltiples perspectivas; 3) evaluación de asuntos sociopolíticos, y 4) acción para la justicia social. Aquí, se observa la conexión con actos pedagógicos que promuevan el cuestionamiento-modificación del curso cotidiano de la realidad, la exploración de sistemas de creencias dominantes y alternativas o silenciadas, el análisis de las condiciones operativas en sistemas sociopolíticos y la promoción de la participación en escenarios comunitarios reales y vivenciales en búsqueda de equidad.

Ahora bien, en la medida del protagonismo presentado por el pensamiento crítico en el conjunto de habilidades por promover en la renovación de las propuestas curriculares actuales, se sugiere la reflexión sobre los puntos de encuentro entre este tipo de razonamiento y las acciones cognitivas y comportamentales previstas por la literacidad crítica. Como premisa vinculante, Herrero (2016) señala que el pensar críticamente implica el rigor de los estudiantes al reflexionar sobre las ideas existentes en su entorno y sobre las razones subyacentes a un respectivo modo de actuar o pensar en aras de la consolidación de una mente abierta a los consensos y a la evaluación continua de las estructuras argumentativas que sustenten su propio sistema de creencias. Al respecto, Hooks (2022) enfatiza en la necesidad de comprender el funcionamiento de la vida como bandera del pensamiento crítico, ello conlleva la formulación constante de interrogantes y de nexos entre la teoría y la práctica. Específicamente indica que este “es un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes. ... pretende comprender las verdades esenciales, subyacentes, y no simplemente la verdad superficial que nos resulta obvia a primera vista.” (p. 20). Esto representa el carácter comunitario del desarrollo de la literacidad crítica en la escuela debido a la integración de esfuerzos, responsabilidades, saberes, identidades e intereses; se aprende a pensar críticamente en el encuentro con el otro y con lo otro para definir así aquello que se considera propio. Más allá de proteger ideas imperantes o constructos de pensamiento estáticos, se invoca por la búsqueda de sentido constante a través de experiencias comunicativas dinámicas.

Contexto y propósitos investigativos

Los estudiantes del bachillerato de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ETITC) se caracterizan por el grado sobresaliente de sus capacidades cognitivas y sociales, lo cual les permite la admisión a programas de pregrado en universidades públicas y privadas del país. En la última década, los graduandos han ubicado la institución entre los mejores colegios públicos de Colombia según los resultados de la Prueba Saber 11 (realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]). En el caso de la lectura crítica, estos resultados ubican al bachillerato por encima de los resultados nacionales de los establecimientos públicos. En detalle, se observa que entre los años 2017 y 2019, la ETITC obtuvo un promedio que oscilaba entre 66 % y 67 % (nivel 4, superior de desempeño), mientras que en el año 2020 descendió a un promedio de 64 %, con un repunte en 2021 (67,24 %).

Paralelamente, la escuela cuenta con el Colectivo DoXa, agrupación de estudiantes de educación media que tiene el propósito de fortalecer los escenarios de profundización para la formación humanística y la visibilización de los talentos académicos. Desde el año 2019, el Colectivo ha realizado encuentros semanales en jornada extracurricular para el fomento del debate escolar y el diálogo literario. DoXa ha tenido una participación destacada en torneos nacionales e internacionales del circuito de debate (Campeón Nacional en el Torneo del Politécnico Grancolombiano 2019 y Campeón Nacional en el Torneo de la Asociación Nacional de Debate – ANDE 2021); además, ha gestionado la publicación anual de libros de escritura literaria con el apoyo de la vicerrectoría de investigación de la ETITC y el reconocimiento de la Red Relata del Ministerio de Cultura. En adición, el primer torneo virtual de debate DoXa obtuvo el segundo puesto en el Concurso virtual de investigación en tiempos de pandemia, organizado por la vicerrectoría de investigación de la ETITC en 2020; y la articulación de DoXa con el Proyecto Debáticas fue seleccionada como experiencia pedagógica destacada en el evento académico EXPO-ETITC 2021.

6/23

De esta manera, el bachillerato de la ETITC gestiona procesos educativos orientados a la excelencia académica de sus estudiantes y a las exigencias en el acceso a la educación superior y su proyección profesional. Por ello, comprende la importancia de la literacidad crítica como uno de los ejes de formación en el área de humanidades. El plan de estudios de la asignatura de Lengua Castellana en educación media se concentra en la interpretación crítica con ética ciudadana de los discursos y realidades culturales del siglo XX y del mundo contemporáneo a través de la literatura universal, la argumentación y la escritura creativa. Así, se articula con dos referentes en política educativa nacional: 1) el Marco de referencia para la evaluación de la lectura crítica; y 2) los Estándares básicos de competencias del

lenguaje. En el caso de la Prueba Saber 11, se encuentran los siguientes saberes en el área lectura crítica:

- * El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

- * El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

- * El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. (ICFES, 2018, p. 17)

Mientras tanto, los Estándares sugieren los siguientes propósitos de formación para el ciclo de educación media:

- * Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

- * Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

- * Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

- * Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.

- * Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.

- * Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p. 40-41)

En consecuencia, se reconoce la importancia de desplegar procesos formativos dirigidos al fortalecimiento de la literacidad crítica en el nivel de educación media en la escuela colombiana y en específico en la ETITC. Por ello, en el año 2022, se efectuó el diagnóstico sobre procesos esenciales de la literacidad crítica con los 122 estudiantes que integraban los 4 grupos de grado décimo de escolaridad. En el mes de febrero, se implementó un taller compuesto por la producción individual de un texto argumentativo breve sobre un acontecimiento de actualidad colombiana. Posterior a su redacción, cada estudiante compartió una síntesis de su opinión a nivel oral, que era complementada con el comentario de sus compañeros para culminar con una réplica en la cual se respondieran las preguntas y posibles refutaciones recibidas.

La evaluación del taller implicó el diseño de una tabla de desempeño por cada estudiante, con la cual se asignaba una valoración en 4 niveles posibles (bajo, básico, alto y superior) por proceso de aprendizaje. Los resultados globales presentaron a la mayoría de la población en el nivel básico (59,3 %), seguido por el nivel bajo (16,9 %), alto (13,9 %) y superior (9,8 %). Al revisar los procesos de comprensión de

fenómenos y argumentación focalizada, el comportamiento mayoritario se instaló en los niveles bajo (13,1 %) y básico (62,3 %); en el caso de la comunicación asertiva se detectó el nivel básico con preponderancia (59,3 %). En los tres procesos, tan solo 12 estudiantes alcanzaron una valoración en el nivel superior (9,8 %).

Así, el balance de compromisos educativos del plan de estudios de lengua castellana en el bachillerato de la ETITC con la trayectoria académica de la institución a nivel nacional, con los lineamientos gubernamentales para la formación en lenguaje de educandos en el nivel de educación media, con las posibilidades de evolución en el desempeño específico de la población diagnosticada y con la relevancia disciplinaria de la literacidad crítica en la educación formal de los ciudadanos, habilitó la ejecución de un programa de aprendizaje mediado por el debate escolar en formato de competencia. Esta decisión didáctica respondió a los logros observados con la promoción de graduados en la ETITC en los años 2019 y 2021 y con el saber acumulado de los integrantes del Colectivo de estudiantes DoXa, quienes experimentaron el debate escolar en competencia como una alternativa válida en la consecución de saberes en el campo de las humanidades.

En ese sentido, se configuró un estudio con el horizonte de la investigación educativa fundamentada en la acción y con el objetivo general de establecer la efectividad de la formación en debate escolar competitivo sobre el aprendizaje de la literacidad crítica en estudiantes de bachillerato de la ETITC para el período 2022. Como objetivos específicos se determinó evaluar los desempeños de la población de estudio en los procesos de comprensión de fenómenos, argumentación focalizada y comunicación asertiva y caracterizar la incidencia del debate competitivo en el aprendizaje de literacidad crítica a través de percepciones de los estudiantes.

8/23

Procesos fundamentales de la literacidad crítica

Comprensión de fenómenos

El proceso inicial de la literacidad crítica se concentra en el análisis y entendimiento del objeto de estudio, el cual se convierte en el foco de desarrollo argumentativo por parte de las dos posturas opuestas que interactúan en una competencia de debate escolar. A continuación, se presentan referentes conceptuales sobre el conjunto de acciones implicadas en este acto cognitivo. Haber (2020) y Herrero (2016) entienden el pensamiento crítico como un modo riguroso de razonar en el cual se cualifica constantemente la capacidad para analizar, evaluar y reconstruir la información que se tiene sobre un tema o situación problemática; para ello, se requiere de la jerarquización y diferenciación de datos y la valoración de premisas, creencias, puntos de vista y de recursos de juicio. A su vez, Hunter (2014) considera como uno de los principios del pensamiento crítico, el acto de comprensión de las palabras y

conceptos con los cuales se formula nuestro sistema de creencias, se identifican los propósitos analíticos en consideración y se expresan los problemas y soluciones específicas en la situación de análisis.

Al pensar en la etapa fundamental del proceso de análisis crítico de un fenómeno, Herrero (2016, p. 20) invita a “preguntarse: ¿Cuál es el problema o la cuestión? ¿Se dispone de toda la información necesaria? ¿Cuáles son las diferentes opciones para abordarlo?”. Acto seguido, sugiere la delimitación de los hechos sobre los cuales se argumentará, los conceptos compartidos que permiten el diálogo de los actores en el debate y las posturas concretas que configuran el hacer argumentativo de las partes involucradas.

Elder y Paul (2019) sostienen que la base del pensamiento crítico radica en la interacción de las dimensiones analítica, evaluativa y creativa, proceso en el cual se deconstruye el conocimiento que el individuo posee sobre un fenómeno al dividirlo en elementos constitutivos para generar una perspectiva autónoma en la cual se le brinde significado al objeto de estudio mediante conceptos, sistemas operativos lógicos, redes de ideas e inferencias.

Haber (2020) observa la importancia de aprender a evaluar la información existente, las fuentes de datos y los conocimientos previos disponibles para así encarar el acto de comprensión de una situación problemática. Según el autor, una persona alfabetizada podrá localizar información de calidad considerable mediante procesos variados; evaluar datos en términos de consistencia, relevancia y vigencia; organizar información mediante patrones que faciliten la tarea; sintetizar ideas en artefactos o esquemas, y comunicar ideas integradoras de un ecosistema informativo compartido con los otros actores interesados en la situación de análisis.

En el caso de la propuesta formativa en literacidad crítica y debate escolar, proponemos que la comprensión del objeto de análisis implica la identificación de rasgos esenciales de la situación problemática en estado de discusión. Para ello, se requiere: 1) la caracterización de los actores involucrados y las condiciones espacio temporales en que suceden los hechos reales o hipotéticos asociados al fenómeno; 2) la delimitación de las principales causas y efectos conexos al desarrollo de aquello que suscita el debate; 3) el hallazgo de casos representativos, paralelos, análogos o complementarios; 4) la conciencia sobre el saber previo con el cual cada estudiante se acerca al debate, la necesidad de nuevo saber que se considera necesario para sustentar una aproximación inicial y la selección de las fuentes válidas de información para profundizar en la configuración del problema; 5) la formulación de preguntas orientadoras en el análisis del fenómeno y de las posibilidades de disyuntiva al interior del debate; 6) la relación de los conceptos, teorías y procedimientos que enmarcan la existencia del fenómeno de estudio, y 7) la definición de la importancia de profundizar en el fenómeno de estudio desde una postura específica.

Argumentación focalizada

El segundo proceso de la literacidad crítica pretende conjugar la información analizada en la etapa anterior con el diseño de un plan de acción en defensa de la perspectiva con la cual se encara el debate escolar. Aquí se ejecutan tareas encargadas de demostrar superioridad en el razonamiento del caso y solidez en la estructura de ideas que componen el discurso socializado. Específicamente, el estudiante desarrolla: 1) definición del objetivo argumentativo y comprensión de la situación en conflicto mediante caracterizaciones y conceptos; 2) jerarquización de ideas argumentativas según estrategia de equipo, relevancia y tipología de enunciados presentes en la exposición de cada argumento; 3) presentación de argumentos con la enunciación y explicación de las evidencias garantes; 4) comparación de cargas argumentativas entre las ideas propias y las del equipo opuesto a la luz de impactos, mecanismos y probabilidades; 5) respuesta y generación de refutaciones (preguntas de choque, contraargumentos, casos alternativos); 6) conexión y refuerzo entre los argumentos expuestos por cada integrante del equipo; 7) síntesis persuasiva de cierre en la cual se retomen las ideas centrales del desarrollo del debate en cada uno de los equipos con la respectiva demostración de superioridad ante lo efectuado por el contendor.

10/23

Lo anterior encuentra articulación con los postulados de Elder y Paul (2019), Haber (2020), Herrero (2016) y Hunter (2014), quienes aluden al imperativo de formar estudiantes en la aplicación de estructuras lógicas de pensamiento y en la evaluación de evidencias pertinentes al contexto de las temáticas que les susciten interés. Esto les permitirá concebir una postura propia ante estructuras conceptuales de referencia mediante la articulación de afirmaciones, premisas, inferencias, pruebas y conjeturas.

Elder y Paul (2019) enuncian los siguientes elementos cruciales en la composición de argumentos: propósito orientador del desarrollo argumentativo; delimitación de las preguntas y problemas por solucionar en el acto de la argumentación; marco de referencia preciso del cual emergen las afirmaciones centrales; información de apoyo en la comprensión del fenómeno y en la relación de conceptos, teorías y evidencias; premisas o puntos de partida que orientan la estrategia argumentativa; conclusiones o inferencias resultantes de las explicaciones dadas a lo largo del razonamiento; y consecuencias o implicaciones provenientes de la valoración de los razonamientos dados.

Herrero (2016) y Hunter (2014) proporcionan las siguientes preguntas para orientar el proceso de construcción, cuestionamiento y validación de argumentos: ¿cuáles son los conceptos que sustentan cada argumento? ¿Cuáles son los casos demostrativos que reflejan la realidad enunciada por los argumentos? ¿Cuáles son las alternativas de referencia existentes para comprender los argumentos? ¿Cómo se

valora la validez, pertinencia, solidez, confianza, suficiencia, coherencia, contundencia de las premisas y evidencias? ¿Qué objeciones o salvedades emergen para cada argumento? ¿Qué forma de razonamiento se presenta en cada argumento? ¿Cuáles son la importancia y los efectos luego de validar los argumentos? ¿Cómo cada argumento aporta al razonamiento central? ¿Qué falacias se presentan en la exposición de los argumentos? ¿Cómo el lenguaje utilizado refuerza o invalida la contundencia y credibilidad de los argumentos?

Comunicación asertiva

La pertinencia de la interacción comunicativa se evalúa en función del desempeño estratégico del orador según las condiciones y posibilidades previstas por el fenómeno de análisis (objeto de discusión), por la función específica que el estudiante asume en el transcurso del debate y por la asertividad discursiva con la cual responde a las alocuciones y razonamientos del equipo contrario. En el acto de diálogo previsto por el debate escolar, se consolida la configuración de una voz propia, consciente de los saberes y herramientas que permiten efectuar afirmaciones sobre algo, cuestionar ante las ideas de los interlocutores y validar aquellos planteamientos que resultan preponderantes al momento de optar por una manera de pensar. A su vez, el debate promueve el reconocimiento y la participación de los otros (interlocutores compañeros de equipo y adversarios) en el proceso de creación de razonamientos ante la situación de debate, pues, en palabras de Hooks, “la conversación es una intervención fundamental: no solo crea un espacio para cada voz, también presupone que todas las voces merecen ser escuchadas” (2022, p.61). En el acto de conversar con otras personas se descubren nuevas y diversas personalidades, nuevas maneras de entender la realidad.

11/23

Ahora bien, la comunicación en escenarios públicos obliga a cuidar el rigor con el cual se efectúa la planeación y realización de los discursos individuales-grupales, además de cuidar el intercambio de preguntas y respuestas que emergen a medida que avanza el debate. Elder y Paul (2019) privilegian el criterio de claridad en el intercambio de significados; la precisión en el tejido de detalles y la segmentación de ideas centrales marca una diferencia al valorar la intervención de los usuarios de la lengua en público. En adición, ellos subrayan el imperativo de la relevancia al momento de fundamentar las declaraciones que se emiten en un debate y así evitar la desviación de la atención ante ideas que no se adecuan a la situación en cuestión y que vulneran la consistencia de los argumentos.

El uso de la lengua implica la atención y vigilancia que un hablante presta a los lineamientos sintácticos, semánticos, pragmáticos y fonético-fonológicos con los cuales ha aprendido a comunicarse en escenarios académicos y públicos. El debate requiere de un registro formal, pausado, elaborado y garante de la existencia de otro

en situación de equidad locutiva; enunciar implica configurar tanto ideas como redes de palabras que permitan que los interlocutores actúen en función de lo dicho; por ello existen estándares y criterios que la escuela ha forjado sobre la comunicación oral y escrita, los cuales garantizan los rasgos de claridad, pertinencia, lógica y justicia (Elder y Paul, 2019). Al respecto, Manoïlov (2019) explica que en la interacción oral se transita de un saber declarativo (repertorio de conocimientos sobre la lengua y de experiencias comunicativas previas) hacia un saber procedimental en el cual se actúa en función e intención de resolver tareas comunicativas inmediatas.

Asegurar lógica en cada intervención de debate significa ser transparentes en los objetivos comunicativos y en las motivaciones que justifican el sistema de creencias propio (Haber, 2020); antes de decidir sobre los razonamientos centrales en una discusión, se debe asegurar la existencia de definiciones precisas, intereses concretos, contextualizaciones adecuadas sobre los casos provistos y solidez en las soluciones contempladas (Hunter, 2014). Igualmente, cobra sentido el concepto de co-construcción en la interacción oral (Manoïlov y Oursel, 2019), el cual refiere el compromiso y capacidad de los interlocutores para actuar integralmente en el desarrollo del diálogo a partir de mensajes verbales y no verbales adecuados y a la fijación de puntos de atención recíprocos e intencionados.

12/23

Así, en el tercer proceso de literacidad crítica se observan desempeños comunicativos con énfasis en la capacidad del estudiante para: 1) la expresión y delimitación de los objetivos conversacionales por desarrollar en su discurso; 2) la diferenciación tácita en el discurso de la jerarquía y orden de ideas presentes en cada intervención; 3) el desarrollo pleno de las ideas anunciadas como eje central de cada turno de habla; 4) el cumplimiento de estándares actitudinales en el intercambio comunicativo con los otros actores del debate; 5) el seguimiento de parámetros estructurales de su lengua en cada locución; 6) la generación directa de interacciones con el otro a través de preguntas, paráfrasis, síntesis, etc.; 7) el cumplimiento de las funciones de debate implicadas en el turno de habla correspondiente.

PROPUESTA DE ACCIÓN PEDAGÓGICA

Plan de estudios para el debate

El proceso pedagógico contempló la actualización del plan de estudios en la asignatura de lenguaje para los cuatro cursos de grado décimo en el año 2022. Eso implicó procesos de sensibilización y comprensión de aspectos cruciales de la literalidad crítica y su transferencia a las acciones propias del debate en competencia; entre ellos se destacan: el discurso argumentativo, el análisis crítico de fenómenos, tipologías de argumentos, estructuras argumentativas, análisis de

falacias, valoración de argumentos y lineamientos para el desarrollo del formato de competencia *World Schools*. En cada bimestre académico, se asignaron sesiones de práctica por equipos en las cuales se simulaba el acto de competencia propio de los torneos previstos como etapa final del proceso formativo.

La programación del proceso formativo concibió cuatro modalidades de desarrollo (las tres primeras se realizaron con toda la población): 1) dieciocho sesiones formativas de cincuenta minutos por curso en los tres primeros bimestres (seis en cada uno); 2) cuatro sesiones de simulación de competencia por curso en cada bimestre; 3) cuatro sesiones de torneo final por curso en el cuarto bimestre, y 4) participación de 16 estudiantes de grado décimo y del Colectivo DoXa en torneos institucionales (interno y externo); aquí se subraya la obtención del segundo lugar en el Torneo TDX22 de la ETITC; tercer lugar en el Torneo de la Universidad del Rosario (2022); tercer lugar en el Torneo de la Universidad Externado de Colombia (2022); tercer lugar y equipo revelación en el Torneo Regional de debate, organizado por la Asociación Nacional de debate en la Universidad de los Andes (2022).

Formato de debate *World Schools*

Este formato delimita los roles de acción de los integrantes de los equipos escolares en el marco de la interacción argumentativa, lo cual implica el compromiso con posturas de defensa u oposición al tratar mociones generadoras de perspectivas conflictivas. Esta modalidad de competencia permite el desarrollo de tareas cognitivas, sociales y estratégicas asociadas a la construcción de discursos individuales y colectivos entre los que se destacan elementos como las tipologías de mociones, el *statu quo*, las estructuras de argumentación, las refutaciones, los puntos de choque, *engagement*, las falacias argumentativas y la sana convivencia en competencia. Duarte (2019) indica que en este formato se requieren dos equipos, conformados por tres integrantes cada uno, los cuales se preparan para defender dos posturas (afirmativa o negativa). Se acostumbra a conocer las mociones de debate con anterioridad y así estructurar las funciones de los integrantes en el desarrollo de los ocho discursos que se presentan a lo largo del encuentro. Al final, un comité adjudicador, que incluye jueces principales, panelistas e invitados, presenta el veredicto del debate desde una perspectiva formativa.

13/23

Didácticas con énfasis en el aprendizaje

El interés por el liderazgo pedagógico orientado al desarrollo del talento de los estudiantes requiere la problematización y transferencia de conocimientos a situaciones discursivas específicas. En ese escenario, se hace necesario el despliegue de operaciones mentales, procesos cognitivos y acciones para el procesamiento de información, acordes con el análisis de los fenómenos previstos por los contextos en

que se realizan los debates. Acorde con lo anterior, se planifican sesiones de estudio y competencia en torno al debate, en las cuales se observan desarrollos individuales y colectivos pertenecientes al pensamiento crítico, el esfuerzo colaborativo y el ser creativo (Luri, 2015; Neihart, 2019).

Un componente esencial en la orientación didáctica de la intervención pedagógica se concentra en el fortalecimiento declarado de la gestión autónoma de la motivación hacia el logro de aprendizajes en el ambiente escolar y que a su vez sean trasladados al mundo real de los entornos sociales en que participa cada estudiante. Esto implica la creación de situaciones de estudio en el aula en las cuales los estudiantes reconozcan los beneficios de la gestión consciente del esfuerzo propio en tareas individuales y colectivas (Campos, 2017).

En aras de brindar una síntesis de los componentes y procesos fundamentales en el diseño de didácticas con énfasis en el aprendizaje, se relacionan los siguientes aportes de Campos:

Aprendizaje centrado en el estudiante; el valor de los conocimientos previos; aprendizaje colaborativo: planificación y acción de actividades por parte de los estudiantes; autoaprendizaje; motivación. ... Preguntas/problemas que articulan contenidos disciplinarios y preocupaciones por el mundo real; interacción con información multimodal; toma de decisiones; uso de tecnologías de aprendizaje y comunicación; generación de actitudes positivas de los estudiantes; metacognición (2017, pp. 20-26).

14/23

En coherencia con los postulados anteriores y con la mirada de la pedagogía problémica, provista por Ortíz (2009), se seleccionaron contextos de análisis y posturas-mociones que fuesen objeto de debate escolar sobre fenómenos socioculturales de actualidad y sobre hitos históricos que hubiesen influenciado los rasgos identitarios y el funcionamiento comunitario a nivel local e internacional. Las situaciones de debate pretendían la problematización de contenidos y la articulación de conocimientos previos con la consulta de información nueva para construir un contexto de referencia común que entregara ventajas a los estudiantes en la creación-exposición de casos según la postura que debieran defender en sus debates.

A su vez, el sentido de los aprendizajes deseados en los distintos momentos de formación suscitaba diálogos propositivos, razonables, empáticos y coherentes en la construcción de tejido social y de proyectos de vida asociados a talentos y personalidades de cada estudiante; esto es una apuesta consciente por apoyar el ideal educativo desde la postura de Zuleta (2016), quien invocaba por la formación ética de los ciudadanos, en tanto los niños tuviesen oportunidad de intervenir en ciertas esferas de su entorno e incidir conscientemente en las estructuras sociales y las condiciones de vida de la sociedad en la que viven.

METODOLOGÍA

Este estudio se adecua a los propósitos de la investigación educativa en la medida que comprende necesidades de aprendizaje en un contexto educativo específico para generar posibilidades de cualificación a los procesos pedagógicos y a los respectivos aprendizajes de la comunidad focalizada (Abero et al., 2015; Amaya, 2007). Igualmente, se preocupa por consolidar conocimiento en un acto de praxis educativa mediada por las concepciones disciplinarias que orientan la formación en lenguaje y se reconocen los desarrollos académicos y sociales de los niños participantes de la experiencia pedagógica. De la misma forma, se inscribe en el enfoque cualitativo-interpretativo al entender el carácter dinámico y complejo de las situaciones educativas, por lo cual se acepta que las inferencias dadas en el acercamiento a la realidad investigativa son localizadas sin pretensión de generalización; el fin último es dotar de significado a la práctica de enseñanza vivida en el periodo analizado. Podría entenderse en clave de investigación aplicada, cuasi experimental, al implementar planes de acción específicos con pretensión de mejoras en la calidad educativa; el análisis de los resultados determina factores posibles del logro obtenido al contrastar la modificación en el tiempo de un fenómeno predeterminado; esto se conecta directamente con un modelo investigativo con énfasis en la acción, el cual se dinamiza en los siguientes pasos: planeación, implementación, observación y análisis de los resultados provenientes de su ejecución, y reflexión-comunicación-proyección en aras de la activación de nuevos ciclos de iteración (Burns, 2010).

15/23

Población y muestra

La población comprendió 122 estudiantes, distribuidos en 4 grupos de grado décimo, nivel de educación media, en el bachillerato de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, institución pública-oficial, ubicada en la localidad de los Mártires, en el centro de la ciudad de Bogotá. La fase diagnóstica y la evaluación de desempeños incluyeron la totalidad de la población, mientras que la consolidación de percepciones se concentró en una muestra por cuotas, referida a la quinta parte del total de estudiantes (24 personas), muestra que fue seleccionada al ubicar informantes con variedad de niveles de desempeño en la fase de evaluación.

Procesamiento de la información

Los pasos realizados en el estudio durante el año 2022 se organizaron en las fases generales de una investigación educativa fundamentada en la acción: caracterización de la realidad, diseño de la investigación e intervención en el contexto, interpretación del fenómeno con evidencias, consolidación y

comunicación del conocimiento. Al concretar la evaluación de desempeños en los tres procesos de la literacidad, se agendó el diagnóstico en el mes de febrero y su respectivo contraste valorativo en el mes de octubre, luego de haber efectuado la implementación de la fase formativa en el aula.

Esta evaluación recogió datos de las intervenciones de los estudiantes en sesiones de debate determinadas mediante el diligenciamiento docente de listados de control individual para el total de la población, en los cuales se consignaba la presencia o ausencia de las 21 acciones contempladas. Al mismo tiempo, se generaba una estimación del nivel de logro de cada individuo en cuatro niveles posibles por proceso: bajo (presencia de 0 a 2 acciones), básico (presencia de 3 o 4 acciones), alto (presencia de 5 o 6 acciones) y superior (presencia de 7 acciones).

Otro aspecto en la toma de datos refirió la anotación de observaciones sobre fortalezas y puntos de mejora en el desempeño de cada estudiante evaluado, las cuales se agregaban al listado de control para luego ser relacionadas con el registro de percepciones; este último se programó con los integrantes de la muestra (24 estudiantes, 6 de cada curso), quienes, en una sesión posterior al cierre de la competencia en debate del mes de octubre, diligenciaron una encuesta escrita alrededor de tres preguntas abiertas: ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades como orador en debates? ¿Qué factores influyeron en su desempeño en el torneo final de debate? ¿Cuáles son los aprendizajes centrales que observó en la experiencia formativa en debate escolar?

16/23

El análisis de los datos se concentró en dos procedimientos de triangulación; el primero, con énfasis en la evaluación de los tres procesos de literacidad crítica, ejecutó un contraste por cada nivel de desempeño en las fases de diagnóstico y valoración final, a partir de la estimación por promedio simple en cada nivel de desempeño. El segundo procedimiento desplegó el cruce de las percepciones de los estudiantes de la muestra encuestada con las observaciones cualitativas del docente evaluador y los resultados del primer procedimiento; aquí se estableció la frecuencia de aparición de datos cualitativos, asociados a las tres preguntas de la encuesta, las cuales se relacionaban con la incidencia de la formación en debate en competencia sobre el aprendizaje en literacidad crítica. La información de los dos procedimientos se procesó mediante tablas de datos en el aplicativo Excel.

Es necesario indicar la protección de la información obtenida con los informantes mediante la capacitación previa con ellos sobre los objetivos, condiciones y etapas investigativas, y en lo referido a la consignación y divulgación anónima de los resultados del estudio. Para ello, se verificaron los consentimientos informados que los acudientes de los estudiantes diligenciaron en el momento de la matrícula escolar, en los cuales se autoriza el manejo de datos personales, conforme a la Ley 1581 de 2012 y el Decreto Reglamentario 1377 de 2013, en el desarrollo de actividades académicas en la ETITC.

RESULTADOS

El análisis de datos implementado en el cuarto bimestre de 2022 evaluó los tres procesos de literacidad crítica y recolectó percepciones sobre el proceso de aprendizaje adelantado en el año. Aquí se presentan las gráficas que sintetizan la evolución de desempeños (Figuras 1, 2 y 3) y los principales hallazgos.



Figura 1. Balance de desempeños en Comprensión fenómenos.

Fuente: elaboración propia.

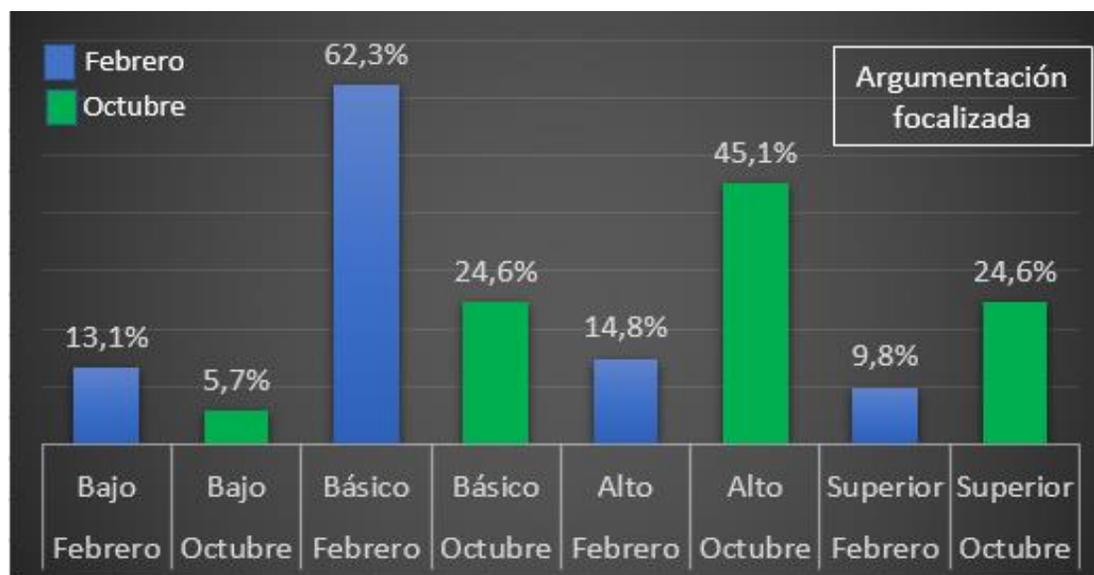


Figura 2. Balance de desempeños en Argumentación focalizada.

Fuente: elaboración propia.

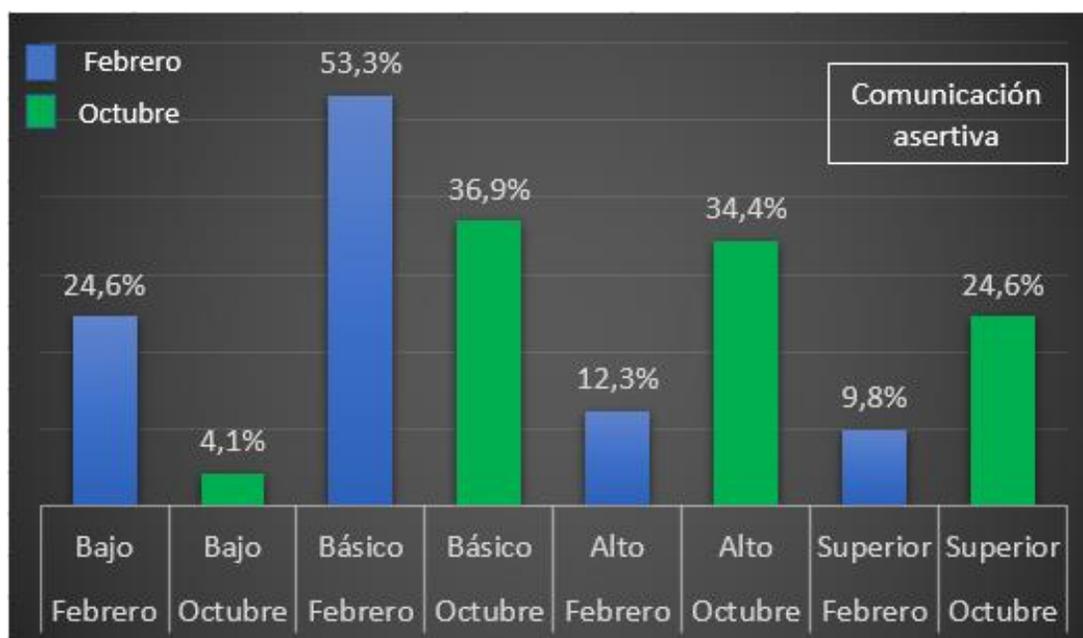


Figura 3. Balance de desempeños en Comunicación asertiva.

Fuente: elaboración propia.

* Se observó una mejora notable en el desempeño de los estudiantes en comparación con la fase diagnóstica; el conjunto ubicado en los niveles bajo y básico se redujo en los tres procesos con la respectiva transición a los niveles alto y superior. La mayoría de estudiantes dominó al menos cuatro de las siete acciones contempladas en cada proceso; a su vez, si se integran los resultados de niveles alto y superior, se evidencia que el 70 % de la población demostró valoraciones destacadas. Las percepciones indicaron que los factores principales del progreso obedecieron a la metodología de estudio colaborativo, al interés generado por la dinámica de competencia entre equipos y a las acciones de entrenamiento con las cuales se llegaba a la instancia de evaluación; además, señalaban el apoyo y reto simultáneo que generaba compartir clases con estudiantes que profundizaban en debate competitivo en el Colectivo DoXa.

* El proceso de literacidad crítica con mayor progreso fue el de comprensión de fenómenos (Figura 1), con un aproximado de 80 % de estudiantes con resultados destacados. Allí se pudo constatar la importancia de las acciones preparativas para el debate en las cuales se priorizaba la búsqueda y organización de información asociada a las situaciones de debate y la generación de soporte escrito a través de esquemas y notas en el cuaderno; esto se complementaba con el requisito de incluir evidencias con su respectiva explicación en el desarrollo de cada afirmación central que se presentaba a lo largo de los debates. Al ser fenómenos coyunturales que problematizaban la realidad social en Colombia al tiempo que interrogaban por

factores de construcción individual de identidad, se señaló el aumento en el interés hacia la expresión de ideas e imaginarios en disputa que se alejaron de estereotipos o de información inmediata, publicada en redes sociales y medios de comunicación masivos.

* Al analizar la argumentación focalizada, ubicada en el segundo escaño de evolución (Figura 2), se destaca el aprendizaje adecuado de estructuras para la construcción de argumentos, la selección de información estratégica en el diseño de objetivos argumentativos y la comprensión de las funciones argumentativas contempladas por el modelo *World Schools*. Las percepciones enunciaron la dificultad para generar y responder refutaciones en tiempo real, debido a la creatividad y el saber implicado o al carácter intimidatorio ejercido por el equipo contrario en su enunciación. Otro aspecto a reforzar radica en el apoyo que se brinda entre los integrantes del mismo equipo, ya que olvidan retomar y validar ideas expresadas por sus compañeros.

* Los datos sobre la comunicación asertiva presentan la mayor ubicación de estudiantes en el nivel básico (36,9 %), la cual se equipara con el nivel alto (34,4 %) (Figura 3). Aunque instala menos estudiantes en el nivel alto, refleja mayor reducción en el nivel bajo, lo cual era una preocupación fundamental al inicio de año en la medida que la cuarta parte de la población se encontraba en el umbral de bajo rendimiento, reflejado en actitudes de poco interés o confianza limitada en el momento de hablar en público. Se resalta el aporte generado por el modelo *World Schools* de debate puesto que generó el apoyo entre pares, la distribución de funciones diferenciadas y la conciencia sobre el turno de habla concreto que le correspondía a cada estudiante; además, se destaca el beneficio de las sesiones preparatorias con modelaciones sobre los desempeños esperados y el valor asignado por los estudiantes al encontrar escenarios de escucha respetuosa y competencia motivadora.

* Así como se presenta un grupo de 30 estudiantes con resultados constantes y homogéneos en el nivel superior de desempeño, se identificó un grupo pequeño de estudiantes que no reflejó progreso en sus resultados. Al indagar al respecto, manifestaron la existencia de saturación y presión académica pronunciada en grado décimo, lo cual se sumaba a la poca preparación que ejecutaban antes de los debates y a la construcción de imaginarios que los instauraban siempre en el nivel bajo al compararse con otros equipos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación educativa orientada por el debate escolar en competencia favorece el desarrollo de habilidades propias de la literacidad crítica en la medida que incrementa la interacción del estudiante con la realidad circundante; favorece

actitudes individuales y sociales en el logro de objetivos de aprendizaje; profundiza en mecanismos de búsqueda, jerarquización y evaluación de información; y promueve la conciencia sobre los saberes propios y la proyección de talentos en el área de humanidades. Hunter (2014) añade que el valor de la educación en pensamiento crítico radica en la oportunidad de construir conocimiento y autonomía en los actos de pensar y actuar. A su vez, la inserción de prácticas activas en la formación comunicativa genera impactos positivos en la motivación, interacción discursiva, creatividad, liderazgo y análisis crítico de la información. Haber (2020) aludía a ello cuando afirmaba que toda práctica formativa con interés en el pensamiento crítico redundaría en habilidades de comunicación efectiva, de resolución de problemas y de pensamiento autónomo y sistemático.

El debate escolar en competencia promueve actitudes asociadas al ejercicio de una ciudadanía comprometida con el mundo que la rodea y comprensiva con la diversidad de ideologías y de identidades culturales. El encuentro con el otro es vital en los procesos de comprensión de fenómenos, en el diseño de estrategias argumentativas y en la resolución de problemas mediante la comunicación asertiva. Un aspecto clave y emergente trata del foco en la atención hacia las emociones de los estudiantes, quienes pueden afectarse al encontrar sesgos, estereotipos y reducción en la autoimagen al evaluar los desarrollos de los debates y del trabajo cotidiano en equipo; recordemos que, así como en la adolescencia se facilita la estructuración de razonamientos abstractos (Haber, 2020) y de la literacidad crítica, también es una etapa central para el desarrollo reflexivo en inteligencia emocional.

El trabajo realizado en 2022 conservó la trayectoria formativa de excelencia en el bachillerato de la ETITC debido a la muestra de aprendizajes consolidados en lo referido al plan de estudios institucional y a las exigencias orientadoras de la evaluación estandarizada a nivel nacional en términos del análisis crítico de información. Aquí, se resalta el puntaje obtenido por la población de estudio en la Prueba Saber 11 del año 2023, el cual ubicó a la escuela como el mejor colegio público de Bogotá y reflejó el mejor resultado para el componente de lectura crítica en años recientes (68 %). De igual valor es el primer lugar del Colectivo DoXa en el año 2023 en los torneos de debate escolar, organizados por la Universidad de los Andes, el Circuito de debate de Zipaquirá, la Asociación Nacional de debate y el Colegio Americano de Bogotá. Seguramente, esta experiencia respondería a la constante reflexión sobre la posibilidad de educar en pensamiento crítico (Haber, 2020) en la medida que demuestra resultados significativos y brinda herramientas para concretar mecanismos de enseñanza.

La flexibilidad y actualización curricular en la asignatura de lengua castellana se fortalece al habilitar escenarios de articulación con eventos académicos que promocionan los talentos de los estudiantes y que requieren del apoyo de otras asignaturas en la escuela. Esto incrementaría la disposición de recursos y el apoyo

docente para el logro de la formación integral, en la cual se transfieren y conjugan saberes diversos. Asimismo, el debate escolar permite establecer relaciones interinstitucionales, por ejemplo, ingreso al circuito de debate universitario a nivel nacional e internacional y vínculo con las asociaciones de debate universitarias, que trabajan en comunión con los programas de admisiones en educación superior. Haber (2020) considera apropiado vincular el aprendizaje sobre pensamiento en distintas asignaturas escolares como ciencias naturales e historia, al igual que promover la capacitación de todos los docentes en esta habilidad para así fortalecer los impactos globales del proceso formativo en la escuela.

La cultura de debate escolar es una semilla de innovación pedagógica con capacidad de desarrollo en grupos y líneas de investigación del bachillerato ETITC, ya que posibilita escenarios de praxis pedagógica mediante la visibilización de acciones propias de la investigación formativa. Experiencias de este tipo permiten el diálogo académico entre la universidad y la escuela con especial énfasis en el interés por los aprendizajes y el desarrollo del talento de la comunidad educativa; a su vez, funciona como un referente en el diseño de propuestas pedagógicas enmarcadas en los ciclos de práctica docente investigativa de programas de licenciatura a nivel regional.

21/23

Contribución de autores

Ronald Andrés Rojas López: conceptualización, investigación y redacción.

REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa*. CLACSO.
- Amaya, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio Educación y Ciencia.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de cultura económica.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A Guide for Practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje. ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (Ed.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. y Castella, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

- Duarte, D. (2019). *Una cultura deliberante: Guía para el debate cívico*. INCIDE.
- Elder, L. y Paul, R. (2019). *The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. Rowman & Littlefield.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Haber, J. (2020). *Critical thinking*. Massachusetts Institute of Technology. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12081.001.0001>
- Herrero, J. C. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qr05q>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (1ª ed.). Rayo Verde Editorial, primera edición.
- Hunter, D. (2014). *A Practical Guide to Critical Thinking: Deciding What to Do and Believe*. (2nd ed). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118839751>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2018). *Guía de orientación Saber 11*. El Instituto. https://seduccion.cordoba.gov.co/_contenido/noticias/2018/Guia%20de%20orientacion-saber-11-2018-2.pdf
- Luke, A. y Albright, J. (2008). *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203937501>
- Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo*. Ariel.
- Manoïlov, P. (2019). Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Revista Linx* 79, 1-26. <https://doi.org/10.4000/linx.3784>
- Manoïlov, P. y Oursel, E. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Revista Linx* 79, 1-26. <https://doi.org/10.4000/linx.3399>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. El ministerio.
- Neihart, M. (2019). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12381>
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía problémica. Modelo Metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Editorial Magisterio.
- Sotirovska, V. y Vaughn, M. (2023). *Enhancing Educators' Theoretical and Practical Understandings of Critical Literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009304726>
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Revista Lenguaje* 35(2), 197-219. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i2.4857>

Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Ariel.