

**Carlos Andrés  
Tascón-Álvarez\***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2677-8833>

**Marlene Arteaga\*\***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3370-2829>

Institución Educativa Técnico Industrial  
Multipropósito/ Universidad San  
Buenaventura Cali  
(Colombia)  
Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador, Miranda (Venezuela)

\* Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle. Especialista en Gerencia de Proyectos, Universidad del Tolima. Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona. Normalista Superior de la Normal Superior Santiago de Cali. Institución de adscripción: Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito Email: [carantasal@hotmail.com](mailto:carantasal@hotmail.com)

\*\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Magíster en Literatura Latinoamericana Contemporánea, Universidad Simón Bolívar. Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Instituto Pedagógico de Caracas. Docente del Instituto Pedagógico de Miranda, UPEL. Profesora invitada de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia. Universidad de adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Email: [marlenearteagaquintero@gmail.com](mailto:marlenearteagaquintero@gmail.com)

## PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

*DISCURSIVE PRACTICES AND DEVELOPMENT OF  
CRITICAL THINKING. A PEDAGOGICAL  
INTERVENTION THROUGH THE ARGUMENTATIVE  
TEXT*

**Recibido:**  
15-04-2021  
**Aceptado:**  
25-07-2021

## PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

*DISCURSIVE PRACTICES  
AND DEVELOPMENT OF  
CRITICAL THINKING. A  
PEDAGOGICAL  
INTERVENTION THROUGH  
THE ARGUMENTATIVE TEXT*

### Resumen

En esta investigación se llevó a cabo una intervención pedagógica, cuyo objetivo fue desarrollar en los estudiantes de los grados décimo y once, el pensamiento crítico y analítico, a través de la metodología cualitativa con un proceso múltiple. Se construyeron módulos y efectuaron talleres diseñados con textos argumentativos para una población de 145 estudiantes de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, de Cali, Colombia. Se aplicaron estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, con una selección de temas polémicos, elegidos por los estudiantes. Se escogieron los productos escriturales de 24 sujetos para examinar la evolución del grupo en sus competencias discursivas. Los documentos fueron analizados mediante instrumentos de campo y el Atlas.ti, hasta generar un conjunto de categorías fundamentales. Se obtuvo un resultado exitoso en el desarrollo del pensamiento crítico y analítico de estos jóvenes, lo que coadyuvará en la formación de una ciudadanía responsable.

**Palabras clave:** Prácticas discursivas, pensamiento crítico, estrategias pedagógicas

### Abstract

In this research, a pedagogical intervention was carried out, the objective of which was to develop in the students of the tenth and eleventh grades, critical and analytical thinking, through qualitative methodology with a multiple process. Modules were built and workshops designed with argumentative texts were held for a population of 145 students from the Technical Industrial Multipurpose Educational Institution, in Cali, Colombia. Oral and written text comprehension and production strategies were applied, with a selection of controversial topics, chosen by the students. The scriptural products of 24 subjects were chosen to examine the evolution of the group in their discursive competences. The documents were analyzed using field instruments and Atlas.ti, until a set of fundamental categories was generated. A successful result was obtained in the development of critical and analytical thinking of these young people, which will contribute to the formation of a responsible citizenship.

**Keywords:** Discursive practices, critical thinking, pedagogical strategies

## Introducción

El lenguaje es instrumento de comunicación y de expresión de las emociones; también, es materia para la construcción del conocimiento y de la experiencia y es industria para las transformaciones del entorno. El lenguaje sostiene los sistemas de representación, las construcciones sociales intersubjetivas y las apropiaciones simbólicas de la realidad. Partiendo de estas ideas, se hace necesario incluir en las áreas del saber académico estrategias metodológicas que propicien en los estudiantes reflexiones derivadas de llevar al aula temas polémicos en los ámbitos sociales y culturales. Son herramientas que, bajo un enfoque de inclusión permanente de estratos, saberes, géneros y cualidades, potencian en los estudiantes sus niveles de interpretación de una forma crítica y analítica.

En una sociedad llevada al límite por la pandemia del COVID-19, por unas condiciones extremas y una agudización de las crisis, es en la escuela donde se pueden afianzar los modelos para el cambio y soportar los embates de las más graves vicisitudes. La clase de Lengua Castellana se presenta como la oportunidad de materializar el currículo acondicionado con alternativas que siguen lineamientos estatales, pero adaptado a los requerimientos de los contextos de los jóvenes. Se busca compartir una experiencia de aprendizaje para capacitar a los estudiantes en la comprensión de los textos locales y universales, al igual que adquirir competencias de escritura coherente y analizar desde una postura crítica. Es así como se privilegia el análisis de los discursos argumentativos como un recurso para la interacción de manera asertiva.

La interrelación comienza por ubicarse conscientemente en los contextos social, ideológico, genérico, religioso, económico y cultural, perceptiblemente diversos, que deben ser reconocidos y valorados mediante la orientación del docente y considerados, en todo momento, para la comprensión de los estudiantes. Igualmente, debe atenderse a que el sistema educativo colombiano y sus políticas públicas tienen como fin un ciudadano crítico, interesado en las realidades de su comunidad y con la capacidad de contribuir humana y profesionalmente a mejorar su calidad de vida y la de su comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 1994). De esta manera, se incluye en las relaciones grupales un principio de igualdad de derechos en el que no se puede aceptar la discriminación ante una sociedad heterogénea, dado que Colombia es un país diverso

con un crisol de encuentros, prácticas socioculturales y tradiciones que se han resignificado con el paso de los tiempos y el contacto social permanente.

Una de esas prácticas es el lenguaje como eje de la comunicación, la cohesión social, el desarrollo del pensamiento y de construcciones cognitivas complejas. En el campo educativo, las prácticas discursivas contribuyen a identificar cómo los estudiantes revelan y representan su universo, lo que lleva a proponer seis ejes transversales, fundamentos de trabajo y de orientación: (1) interculturalidad; (2) educación y pensamiento crítico; (3) prácticas pedagógicas y enfoque sociohumanístico; (4) lenguaje; (5) prácticas discursivas y (6) argumentación. La interculturalidad (Bugnone, 2015; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Ibáñez et al. 2018) permite evidenciar los modos de interconexión de sujetos de diversas proveniencias, y registra los intercambios simbólicos que dotan de sentido las representaciones sociales y la edificación de una ciudadanía responsable. La educación debe ligarse con una actitud crítica a la multiplicidad cultural, a las marchas sociales mediadas por tensiones del poder y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Lo anterior se entrelaza con las prácticas pedagógicas y el enfoque sociohumanístico, con una perspectiva social dedicada a encauzar la enseñanza a favor del respeto por la condición humana. La pedagogía sociohumanística de Meirieu (2001), anclada en la libertad, la autonomía y el desarrollo del ser, en conjunto con la visión de Freire (1999) son los sustentos de esta intervención, con la toma de conciencia para la transformación social. En consecuencia, las dinámicas de aula llevan a los cambios, la interrelación concertada, la empatía por el logro de metas comunes y el bienestar social. En el marco de ese enfoque, se plantea que las prácticas discursivas y su inherente elemento comunicativo (Martínez, 2015; Toulmin, 2007; Van Eemeren, 2012) pueden incidir, notablemente, para la generación de un pensamiento crítico a través de los textos argumentativos. Estos textos contienen temas de inclusión de género, de respeto a los derechos, la paz y el perdón, la convivencia y los cambios en las estructuras de pensamiento.

### Contextualización y Objeto de Estudio

Este trabajo se desarrolla en el aula de clase, un espacio pedagógico de interacción con los estudiantes, con sus cotidianidades y con las acciones educativas (Ruiz, Álvarez y Pérez, 2008). Los participantes son estudiantes de Educación Media, de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, entidad de carácter oficial, ubicada en la carrera 56 No. 7 Oeste 190, en el barrio Bella Suiza de la ciudad de Santiago de Cali. El sitio comprende 12 barrios legalizados y otros sectores no legalizados, ubicados en su mayoría en zonas de alto riesgo. Por sus modestas calles transitan, a la par la pujanza y la esperanza de un futuro mejor, un sinnúmero de problemáticas sociales.

En esta Institución, desde marzo de 2020, las actividades continuaron de manera virtual, a causa de la pandemia de COVID-19 y las interacciones orales –previas al confinamiento- así como las conversaciones grupales mediadas por las TIC pudieron registrarse para efectos de armar los talleres de comprensión y producción de textos escritos que se realizaron con los cursos seleccionados. Al mismo tiempo, todo lo que aconteció en las clases y talleres, se focalizó de manera crítica para establecer categorías que pudieran dar orientaciones acerca de las maneras de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello, el contexto se convirtió en el capital cultural para que los escolares pudieran resignificar las relaciones sociales.

En recientes informes, respecto a los resultados de la Prueba Saber de la ciudad de Cali, se evidencia un bajo índice de desempeño de los estudiantes en Educación Media, con un promedio de 255 puntos sobre 500. Se observó ausencia de recursos cognitivos para leer y comprender textos con estructuras complejas; tampoco abordan asuntos que involucren la toma de postura, el análisis y las relaciones tanto internas como externas de los escritos. Por esta razón, se busca una innovación en la manera de enseñar a pensar, a analizar conflictos, a ser competentes para entender y producir textos que circulan en la sociedad, desde una postura analítica, crítica y contextualizada. Sobre ello, Martínez (2001) asevera que “los saberes deben servir para solucionar problemas (...) que sirvan para la vida y el desarrollo de la capacidad para seguir aprendiendo. Estrategias que permitan un conocimiento profundo, analítico y a la vez diverso” (p. 140).

Se propone, entonces, una intervención en las maneras de leer y escribir en la Educación Media, mediante prácticas sociodiscursivas inscritas en su contexto, en donde prevalezca un sistema para actuar en un mundo que requiere mayor preparación ante las realidades cambiantes.

El pedagogo Julián de Zubiría (Brand, 2020) puntualiza al respecto que la educación en Colombia no está desempeñando “su función esencial que es la de disminuir las inequidades. Y es que cada uno llegue lejos, no por la cuna en la que nació sino por el esfuerzo, el trabajo, la educación, la persistencia y el empeño” (snp). Es necesario, por consiguiente, abordar la educación como elemento transformador, con los recursos propios del análisis del discurso y la argumentación, que coadyuvan en el desarrollo de la mente humana hacia procedimientos más elaborados. La meta es enseñar a cada estudiante cómo descubrir “lo que dicen” los discursos y a su vez la manera de relacionar ideas para la hechura de textos, con un proyecto para trabajar la lectura crítica y la escritura argumentativa, con el fin último de formar ciudadanos más capaces de entender el mundo, actuar de manera coherente y ética en su contexto y estar preocupados por los otros seres, la naturaleza y el entorno. Urge en la sociedad colombiana adelantar propuestas ejecutables al interior del aula para atender los requerimientos presentes y futuros, para ello, “el rol de los profesores es determinante para incidir de manera positiva sobre los procesos de formación en el aula tanto con unas estrategias pedagógicas adecuadas y novedosas, como con el conocimiento de diferentes teorías” (Tascón, 2020, p. 143)

En un contexto de conflictividad general, de incertidumbre y de necesidad de propuestas para generar cambios habría que interrogarse acerca de ¿cuál es el impacto de una intervención pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media, de una Institución Educativa Oficial de la ciudad de Cali, a través de las prácticas discursivas con textos argumentativos? Para entender el problema es menester responder si ¿se han producido cambios en su comprensión y producción de textos, luego de la intervención? ¿las prácticas discursivas con textos argumentativos les han proporcionado algún desarrollo en su pensamiento crítico?

La propuesta pedagógica tuvo el propósito central de contribuir al pensamiento crítico y analítico, a través de módulos fundamentados en elementos interculturales y en el abordaje del discurso argumentativo. Asimismo, se plantearon dos objetivos específicos: (a) precisar los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes al abordar discursos argumentativos y (b) evaluar los resultados de una propuesta de enseñanza del discurso argumentativo en estudiantes Educación Media de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, para generar los criterios propios del pensamiento crítico y analítico.

## Argumentación Teórica

En el afianzamiento de las fuerzas comunicativas de un individuo, partimos de que el pensamiento crítico y analítico se puede consolidar en las relaciones sociales, en el intercambio con los grupos interculturales, debido a la imprescindible condición de actividad social del lenguaje y a su desarrollo, en la medida en que se profundizan los nexos entre los grupos humanos. Vygotsky (1995) enaltece la condición del lenguaje en tanto comunicación, conciencia y conocimiento, lo que podría interpretarse como orden del pensamiento colectivo, que contribuye al desarrollo individual junto a los otros y al establecimiento de los compromisos con la fecundidad intelectual. Todas estas condiciones son parte de un pensamiento que critica y evalúa la realidad circundante configurada en representaciones y símbolos.

El pensamiento crítico se encuentra descrito, en el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009, p. 17), con una serie de componentes propios de las observaciones, los objetivos, habilidades y conductas que forman parte de los dominios cognoscitivo y afectivo descritos por Bloom y colaboradores (1990), así como por López (2014). Otros criterios o indicadores del pensamiento crítico y analítico son: Desafío de las creencias generales, motivación por la expresión propia, integración de ideas con elementos del arte y la filosofía, apropiación de sucesos vinculados con la realidad del entorno, afirmaciones fundamentadas, empleo de un correcto nivel de pragmática comunicativa, complejidad y riqueza del lenguaje, construcción de pensamiento nuevo, flexibilidad y cambio de ruta en las opiniones, solución de problemas a través de la argumentación, entre otros.

También se infiere que “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2005, p. 4). El individuo, en su fundación de lenguaje para la vida, vincula la disciplina del intelecto con la acción de construir conceptos, aplicar ideas, formular preguntas, analizar de manera abierta -en el sentido de considerar variados supuestos-, procurar soluciones a problemas y comunicar sus razonamientos de manera efectiva, al mismo tiempo que puede someterse a la autocritica y al posible escrutinio de los otros. Ese examen podría construirse con autoanálisis

hasta llegar a una conclusión reelaborada que produzca mayor satisfacción y convencimiento sobre nuestro pensamiento, detenerse y a asumir con conciencia el propio lenguaje. En este sentido, Wittgenstein (2009), indica que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (p. 81). Es decir, pensamiento y lenguaje configuran el mundo como uno solo, por lo que el trabajo de lenguaje lleva a configurar la esencia propia y lo que se entiende del otro.

Consecuentemente, se sentaron las bases de las prácticas discursivas en el pensamiento humanista y el afianzamiento de un ser social (Arendt, 1992; Freire, 1971, 1999; Meirieu, 2001, 2008; Quintana, 1997). Sin embargo, las lecturas, la comprensión y la producción no se centraron, exclusivamente, en el contenido, sino que se pretendió un trabajo de entrenamiento metadiscursivo y emocional, por cuanto debemos sostener nuestra postura sobre la intermediación de la didáctica y sus inmensos beneficios. De hecho, Rodríguez (2018), asevera que, desde la didáctica, “día a día el pensamiento crítico cobra una significativa relevancia en los procesos de transformación de la enseñanza y el aprendizaje en dominios específicos” (p. 57).

La educación debe conducir a los jóvenes de Colombia a su participación en las dinámicas de su comunidad, a su desarrollo como ciudadanos y al trabajo consciente para transformar su entorno en función del conglomerado social, al distanciarse de posturas individualistas y llegar a ser capaces de tener un pensamiento pluralista (Berlin, 1988; Nuevo, 2006; Valladares y Ruiz, 2009), para observar y analizar las virtudes y los vicios de cada una de las tendencias ideológicas. De igual forma, se trabaja con los límites que impone el respeto y la apertura que conceden los derechos de todos en su interdependencia, pues “ninguna actividad humana es tan completamente privada como para no obstaculizar nunca en ningún sentido la vida de los demás” (Berlin, 1988, p. 194). Más allá de las consideraciones políticas e ideológicas personales, el principio de libertad y convivencia –siempre adaptado a las edades y niveles de los estudiantes- fue abordado en busca de la creación de ciudadanía.

Igualmente, debe ser una tarea de la escuela guiar a los estudiantes en la búsqueda de un pensamiento propio, crítico y cultivar la responsabilidad por su prosperidad continua. Siguiendo a Facione (2007, p. 21) se puede añadir que el pensamiento crítico requiere de una continua actitud de interrogación guiado por el lenguaje. Por su parte, Cadenas (2009) condiciona el mundo en torno al lenguaje, en cuanto que la solidez de la razón, la comunicación de las emociones y la

interpretación de la realidad dependen de la apropiación de la lengua, lo que considera como una labor propia de “la construcción interna de los seres, [causa de] la solidez de las personas” (p. 58).

En el Gráfico 1 se despliegan, a modo de abstracción general, las representaciones que llevarían a la expansión del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Media, bajo condiciones de práctica, conciencia de sí mismos y trabajo benigno. Se instituyen seis espacios de teoría y praxis: educación, interculturalidad, formación sociohumanística, prácticas discursivas, lenguaje y texto argumentativo. El propósito es lograr en los estudiantes un pensamiento crítico destinado a reconocerse en el otro y a entender que *se es* en conjunto con el resto de los individuos, para alcanzar una humanización cónsona con estos momentos crisis de la sociedad colombiana.

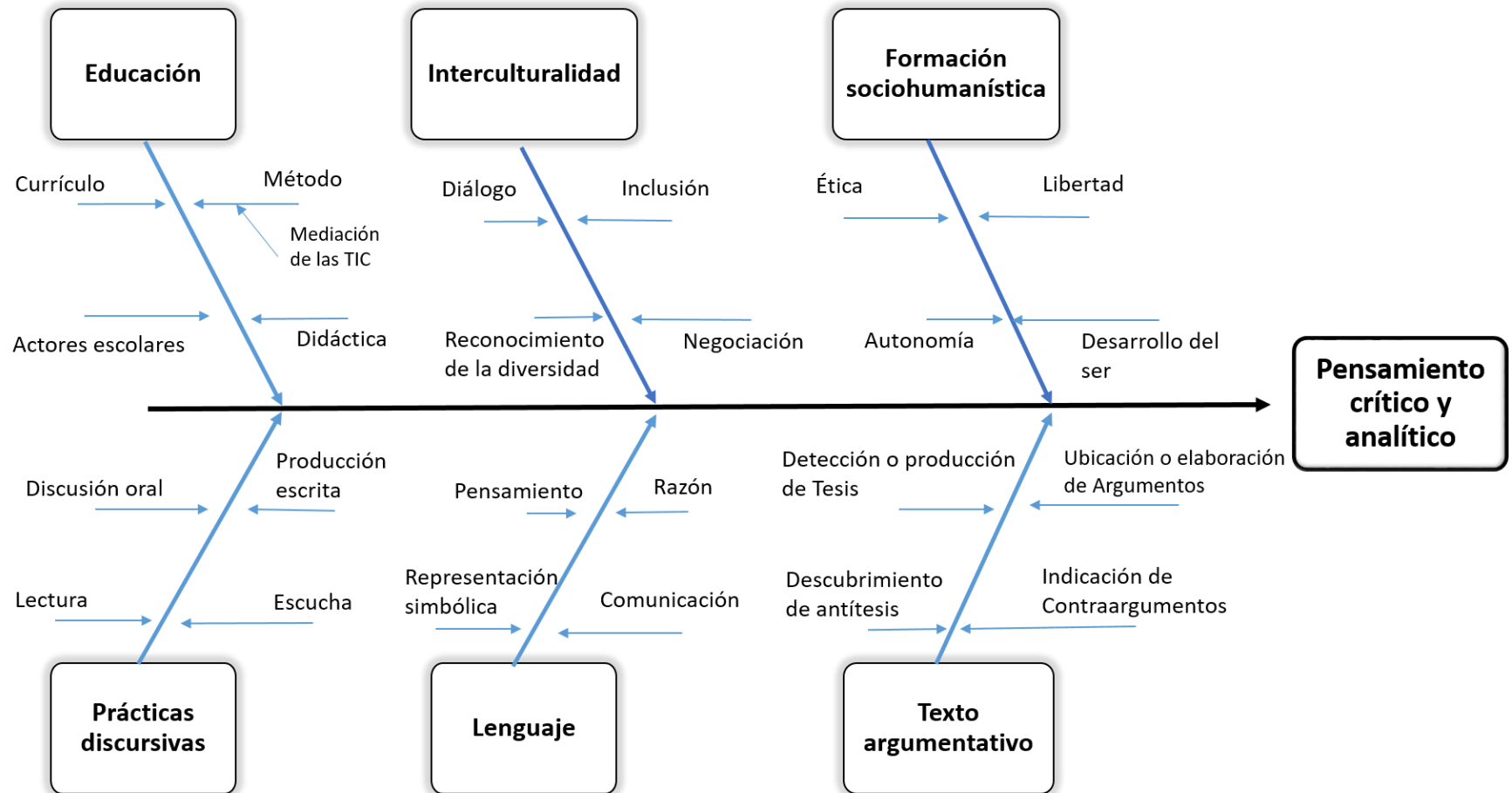


Grafico 1. Hacia el pensamiento crítico y analítico (Elaboración propia)

Martín y Barrientos (2009) expresan que la argumentación del pensamiento crítico trata de impulsar mediante prácticas educativas que los estudiantes aprendan a demostrar sus ideas y puedan “convencer de algo a alguien y, de manera particular también, saber contraargumentar”. (p. 24). Por su parte, Martínez (2001) presenta una aproximación discursiva del lenguaje y de la argumentación, dentro de una perspectiva dialógica y de unas prácticas sociales interiorizadas que se construyen de otras voces, es decir, una polifonía en el enunciado (Martínez, 2001, p. 15). La lectura se concibe como un proceso de elaboración dinámico con una serie de estrategias para comprender el esquema del texto, las relaciones entre las ideas planeadas en el desarrollo temático y la conexión que se establece entre cada uno de los elementos que conforman el escrito. Este ejercicio metacognoscitivo de lectura implica poner en juego estrategias discursivas para entender cada componente textual (Cassany, 2006). Para ello, se requieren la familiaridad con el tema, el interés del lector y conocer el funcionamiento de las estructuras organizativas de los textos escritos.

En cuanto a la escritura, se busca que el estudiante despliegue un progreso textual en el cual se evidencie la concepción de ideas que permitan poner de manifiesto sentires y pensares propios en los cuales se construye su voz. Todo ello “como un conjunto de enlaces intertextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 230).

### **Aspectos Metodológicos**

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo (Martínez, 2007; Melero, 2012), debido a que se observó a los sujetos y se documentó su realidad a través de un discurso subjetivo, para extrapolar esas condiciones propias a otros escenarios de vida. El diseño corresponde a la metodología multimétodo de investigación (Arteaga 2016; Tashakkori y Teddlie, 2003), con la cual se propone una imbricación de los procesos de índole documental, trabajo de campo y acercamiento cualitativo, con el fin de describir, interpretar y analizar las situaciones observadas desde el punto de vista de los protagonistas con la intención de mejorar la realidad. El investigador estuvo involucrado directamente con los sujetos de estudio (Fals, 2008) a través de una participación de índole comunicativa y

orientadora para identificar los problemas y presentar propuestas de solución desde una perspectiva hermenéutica.

Mediante prácticas discursivas con textos argumentativos, se desarrollaron las habilidades de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. En principio, se pudo realizar una sugestiva interacción oral que contribuyó a la organización de los grupos y a la selección de los sujetos (Cova, 2019; Martínez, 2007; Reviglio, 2011). Luego, por la pandemia de COVID-19, como ya se mencionó, se realizaron algunas sesiones virtuales para atender conversaciones con los estudiantes e intercambiar las razones por las cuales deseaban escoger los temas registrados y no otros, así como sus intereses en las actividades. Prontamente, con el auxilio de las TIC (Leibrandt, 2010) se pudieron emplear algunos métodos de las estrategias de la educación mediada por las redes, y se logró dar cumplimiento a las exigencias del currículo y a los PEI, además de atender este proyecto de intervención.

Se solicitó a los estudiantes la escogencia de las materias para trabajar y, dentro de una larga lista, se seleccionaron para discutir temas polémicos, cercanos a la realidad del país y del contexto: diversidad sexual, nuevas masculinidades, equidad social, respeto por el ambiente, libertad personal, segregación racial, desigualdad de derechos a causa del género, acuerdos de paz, situación postconflicto y ciudadanía bajo las nuevas normalidades de la epidemia del COVID-19. La actividad se encaminó a que los jóvenes potenciaran un discurso propio sobre estos asuntos y, con la experiencia, redefinieran su intervención, incidencia, inversión o mejoramiento en sus entornos cercanos, pues la escuela les ofrece la manera de solucionar conflictos desde una postura dialógica.

Sobre los textos analizados se exhortó a la localización de la tesis, la ubicación de los argumentos y contraargumentos y a la síntesis de las ideas fundamentales. Asimismo, se procedió a ejercitar la discusión mediante el descubrimiento y montaje de algunas antítesis para luego continuar con la escritura de textos de opinión y ensayos (Calsamiglia y Tusón Valls, 2002; Martínez, 2001; Toulmin, 2007; Van Eemeren, 2012). Las bases para esta ejecución didáctica (Tascón, 2016) fueron la representación simbólica, la razón, la lógica y la comunicación requeridas para el pensamiento, la acción, la resolución de conflictos de la cotidianidad y la reflexión, puestas en evidencia mediante los productos elaborados por los estudiantes.

A partir de lo anteriormente expuesto y del posterior análisis de toda la información mediante la triangulación, análisis y empleo del QDA Atlas.ti, se logró desplegar una lista de criterios, elementos e indicadores, que emergieron al revisar la teoría y al detectar, observar, analizar, estimar y valorar cada uno de los ejercicios y avances, evolución y consciencia lingüística de los estudiantes. Todos ellos surgieron en su relación directa con el lenguaje, la comprensión y producción textual, así como el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, durante la intervención pedagógica.

### **Contexto escolar, población y sujetos**

La investigación se realizó con estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito. Participaron 89 jóvenes de grado décimo y 56 de grado once, para un total de 145, con edades entre 15 y 19 años. En su mayoría son extrovertidos y alegres, por lo que en muchas ocasiones recibieron con simpatía las actividades de aula y se convirtió en una grata experiencia trabajar con estos escolares. Se utilizó, el principio de la lectura como goce y como aprendizaje en el estudio del lenguaje (Arteaga y Tascón, 2020) y el trabajo de escritura, para construir saberes y sentires a partir del texto.

Los gustos de los hombres, en general, son las prácticas del fútbol y los videojuegos. Las mujeres se inclinan por la música, la belleza y la salud. Algunas practican fútbol, lucha libre o natación. Entre los intereses en común están las artes, los idiomas y la lectura; lo hacen a través de prácticas individuales o mediados por las tecnologías de la comunicación. En conjunto, distinguimos tres grupos: uno, dedicado al aprendizaje, pues considera la educación como un mecanismo de movilidad social; otro, un tanto despreocupado por el futuro, que quiere disfrutar su vida escolar, “pasar las materias” y encontrar su vocación; un tercer grupo, no muestra ningún interés por el aprendizaje.

Se decantó la población para deducir cuáles de los factores intervinientes podían llegar a influir en sus subjetividades hasta llevarles a cambiar sus motivaciones en la solución de conflictos. Se adoptaron criterios subjetivos e intencionales en la experiencia de campo y se detectaron criterios emergentes; además, se cuidó la participación igualitaria de sexo. Se escogieron del universo total, 24 sujetos: 12 del grado décimo y 12, del grado 11:

- 1) Rendimiento escolar: 1 de mejor desempeño y 1 de desempeño más bajo por falta de interés y motivación por los talleres (dos sujetos de grado décimo y dos de grado once)
- 2) Condición socioeconómica: un estudiante con mejor nivel socioeconómico y uno de muy bajo nivel (dos sujetos de grado décimo y dos de grado once)
- 3) Inclinación ideológica: un estudiante con inclinación liberal y uno con preferencia por las ideologías socialistas. (dos sujetos de grado décimo y dos de grado once)
- 4) Participación activa en la intervención: afición al tema, deseo de intervenir, etc. (dos sujetos de grado décimo y dos de grado once)
- 5) Credo religioso: un estudiante que manifestó su participación en cultos religiosos y uno declarado ateo o no creyente (dos sujetos de grado décimo y dos de grado once)
- 6) Criterios emergentes (surge de la intervención): se consideró un elemento clave que irrumpió de la intervención: de grado décimo, 1 con disortografía y 1 por uso de lenguaje formal; de grado once, 1 por ser líder escolar y 1 con conflictos familiares.

### **Actividades de intervención**

La fase cualitativa constituye la recolección de novedades en los cuadernos anecdóticos y la conjunción de tareas y procedimientos para entender la realidad de forma global y mejorarla (Arteaga, 2016). Esta línea metodológica se apoya en la etnografía para acercarse a los sujetos de estudio y su cotidianidad a través de las prácticas discursivas y socioculturales, y asignaciones de sentido (Restrepo, 2016). Con algunos procesos de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Melero, 2012) y el acercamiento etnográfico se ampliaron los beneficios de combinar estos métodos en una forma más creativa y avanzada en escenarios de diálogo, discusión y debate.

Las actividades se dividieron en: (1) diagnóstico de los niveles de habilidades y competencias lingüísticas de los estudiantes; (2) planificación de técnicas, fuentes, equipo de trabajo y los recursos (Astorga y Van der Bijl, 1990). En este caso, se diseñan, entre las herramientas, unos módulos con talleres de comprensión y de producción textual (validados por expertos), así como ejercicios de oralidad formal argumentada; (3) ejecución, con la compartir de las actividades diseñadas en cada uno de los módulos, para las cuales se establecieron un cronograma de actividades, distribución de los tiempos y los espacios para

el aprendizaje; (4) clasificación de los hechos observados y evaluación de los resultados hasta determinar el nivel de alcance de la propuesta de intervención. Esto se efectuó al culminar cada sesión de trabajo y al final de cada uno de los módulos para realizar ajustes; (5) Finalmente, se aplicaron actividades de valoración hasta llegar a la sistematización de la experiencia, previa discusión de la información ya procesada para luego ser compartida.

## Herramientas

Debido a la profusión de herramientas utilizadas durante todo el proceso, se presentan de forma resumida en la tabla 1.

Tabla 1

*Herramientas, función y características*

Herramienta	Función	Características
Diario del profesor (Porlán y Martín, 2000)	Observación y recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecha y hora de ejecución</li> <li>• Título de la actividad del día</li> <li>• Espacio para anotaciones de hechos sustantivos que puedan sugerir categorías</li> </ul>
Cuaderno anecdótico	Descripciones pormenorizadas de los sujetos	Tres secciones para anotar avances: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalidad: antes, durante y después</li> <li>• Sucesos especiales</li> <li>• Registro de fotografías</li> </ul>
Plataforma digital	Actividades interactivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de fotografías y grabaciones</li> <li>• Interacción con todos los materiales al servicio de los estudiantes</li> </ul>
Google.forms	Entrevistas para determinar las transformaciones	Preguntas semiestructuradas flexibles y reajustables con intención motivadora. (Díaz, Toruco, Martínez y Varela, 2013)
Módulos iniciales (4 módulos, con 3 duplicaciones por tema, por cada uno de los grados)	Organizar y ejecutar las prácticas discursivas (para ejercitar, comprender, producir y desarrollar pensamiento crítico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validados previamente por expertos (+0,92/1), con instrumentos validados, a su vez, previamente.</li> <li>• Temáticas polémicas de impacto actual, para analizar de manera crítica sucesos locales o de peso regional y nacional.</li> <li>• Diseño de aplicación pedagógica con: 1. presentación de propósito; 2. taller de documentación teórica y ejemplos prácticos; 3. taller de comprensión textual sobre periódicos, revistas, libros, no diseñados para uso escolar; 4. Ejercicios de producción y reflexión escrita; 5. Instrucciones para un ejercicio de oralidad</li> </ul>
Módulos finales (2 módulos por cada grado)	Valorar los cambios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validados previamente. Taller de construcción de su propia voz, crítica y argumentada de un tema de su interés, con razones a favor o en contra.</li> </ul>

		Disposición a su publicación (escritura para terceros).
--	--	---

Fuente: elaboración propia

Tomando como base los ejercicios de los primeros módulos de reflexión y análisis, además de las actividades de discusión oral, se esperaba que los estudiantes construyan textos argumentativos de autoría propia, en los cuales demuestren aquellos elementos teóricos y conceptuales abordados en el proceso y su propia experiencia. Lo más relevante es generar los espacios para que construyan su postura personal frente a temáticas con las cuales ellos, en su rol de ciudadanos, se sientan involucrados. En el cuerpo de todos los talleres se exponen los elementos que deben tener en cuenta para la composición del texto, una guía de planeación, técnicas para la revisión y corrección y una rejilla de autoevaluación de lo escrito.

### **Ejecución, Análisis y Presentación de los Resultados**

En la etapa de diagnóstico se reconocieron dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la ausencia de competencias necesarias para desempeñar las habilidades de hablar, escuchar, escribir y leer. En relación con el pensamiento crítico y analítico, existía escasa experiencia en entender sus realidades contextuales y proponer alternativas para involucrarse de manera asertiva en los cambios posibles. Seguidamente, se diseñaron los módulos con un arreglo atractivo, temas atrayentes seleccionados en conjunto, contenido teórico sobre el objetivo (Gráfico 2) y talleres de comprensión y producción textual, además de las preguntas y orientaciones para la discusión.

Los grupos tenían una marcada resistencia por las prácticas de lectura y escritura. En su vida escolar, la lectura no fue parte de sus realidades culturales, pues en muchos hogares sus padres tienen una escolaridad básica, no hay presencia de libros y otros elementos educativos con los cuales los chicos se puedan identificar. Su itinerario escolar previo poco los ha preparado para esto, pues en la actualidad todavía existen prácticas en las que la lectura, la escritura o la exposición oral se toman como una carga o un castigo.

Las intervenciones pedagógicas, para los dos grados fueron ejecutadas en dos momentos: luego del primer semestre del año escolar se añadió una pausa y en el segundo semestre se realizó la otra intervención, tomando como base los hallazgos de la primera. A raíz de la pandemia del COVID-19, se continuó de forma virtual, por ello, los estudiantes

enviaron los trabajos a través de la plataforma digital diseñada para tal fin. Allí los jóvenes pudieron interactuar entre ellos, con el maestro y con los contenidos de los módulos. A partir de los debates, las intervenciones, las colaboraciones de los estudiantes y de aquellos quienes permanentemente se encontraban como coagentes voluntarios se pudo escoger a los sujetos, además de convertir en experiencia el desarrollo del pensamiento crítico y analítico.

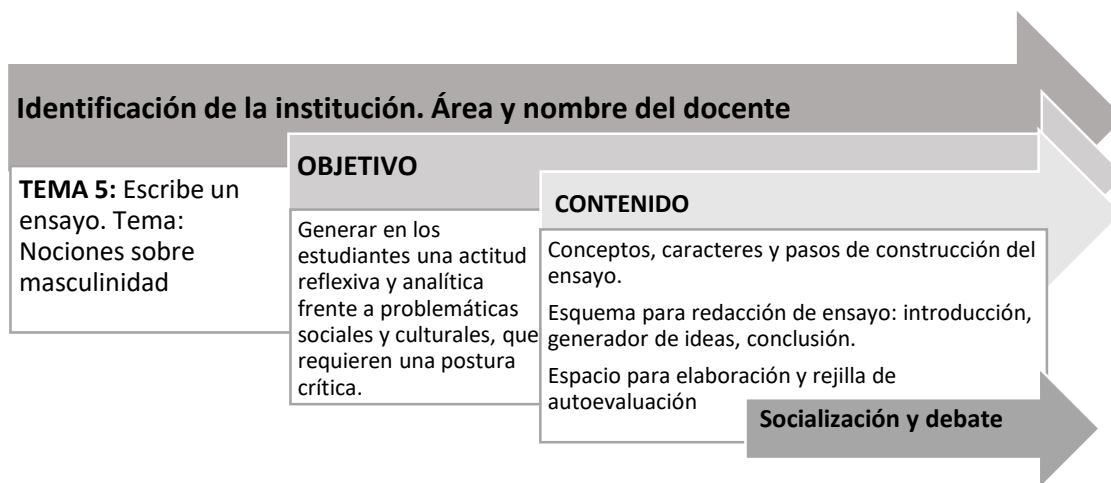


Gráfico 2. Ejemplo de patrón de estructura de los módulos. (Elaboración propia)

Para el grado 10, se construyó una asociación entre el modelo teórico Dinámica Social Enunciativa (DSE) propuesto por Martínez (2001) con referentes de Bajtín y de Ducrot y el modelo argumentativo de la Pragmadialéctica de van Eemeren (2012) y Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006). Con esto se logró establecer las diferencias de opinión en una argumentación, su lugar político e ideológico, las estrategias de argumentación por parte de quienes intervienen en el acto comunicativo, analizar la fuerza con que se esgrimen y soportan esas premisas y, sobre todo, reconocer las falacias de una discusión. Los estudiantes escogieron como temas la legalización del aborto, legalización de la marihuana y matrimonio igualitario, con posturas a favor y en contra. En los talleres reflexionaron sobre lo aprendido, su relevancia para la vida y la escuela; la importancia de la argumentación para el desarrollo del pensamiento crítico y el impacto de lo aprendido en la clase de Lengua Castellana para la formación de una ciudadanía responsable, entre otros.

Para el grado 11, se trabajó con una estructura similar de diseño, pero se diferenció en su contenido. La actividad de comprensión textual recoge aspectos teóricos sobre el carácter dialógico de la argumentación y se presenta el esquema de la argumentación Analítica-Práctica de Stephen Toulmin (2007), destaca: categorías de datos, garantía, conclusión, fundamentos, modelización y la reserva como elementos que un sujeto argumentador debe emplear para dar razones lógicas que sustenten su tesis. Los temas escogidos fueron la masculinidad desde lo social, lo convencional y lo posible, con una serie de interrogantes para cuestionar estereotipos validados culturalmente. También, se realizó una discusión formal argumentada, a manera de conversatorio, mediada por las TIC.

En los talleres de reflexión, los dos grados, disertaron sobre las nuevas realidades que deja el paso del COVID-19, y su impacto en las relaciones sociales, la escuela, la familia y el yo; antes, durante y después de la pandemia. El taller tuvo varios modos de organización discursiva: anécdota o historias de vida, descripción, visión analítica y explicativa, para concluir con una reflexión crítica argumentada sobre las implicaciones del COVID-19 en la vida de los jóvenes. Para la evaluación de los resultados, se revisaron y analizaron las respuestas de los estudiantes a los talleres y los escritos de comprensión y producción, además de los talleres de reflexión, en su relación con las categorías previas, así como aquellas que emergieron de la intervención. El módulo final, para el grado 10, trabajó los temas del perdón y la reconciliación en la arena política, con preguntas de comprensión tipo ensayo, para demostrar todos los aprendizajes. En el grado 11, en el último taller, se revisaron los temas sobre el perdón y el olvido, acordes con la situación actual.

### **Análisis de los Resultados**

Para realizar los análisis, mediante el programa de sistematización cualitativa Atlas.ti, se otorgaron a los estudiantes códigos alfanuméricos. Se procesaron las respuestas para encontrar la evolución de su pensamiento crítico y analítico; con ello se fueron creando unidades hermenéuticas y redes semánticas. A partir de los criterios, conformados como etiquetas para el programa Atlas.ti, sobre pensamiento crítico (necesidad de información, estar alerta, razonar conscientemente, confianza en la razón y las habilidades, mente abierta

para considerar puntos de vista divergentes, flexibilidad, imparcialidad, honestidad), y el procesamiento de cada uno de sus testimonios, se pudo conformar la metacategoría *Pensamiento crítico y analítico*.

El producto final es un tejido evidente de las macrocategorías y categorías sustantivas (tabla 2) hasta la metacategoría (Gráfico 3), que señalan una intensa correlación entre las prácticas discursivas realizadas y los indicadores de pensamiento crítico y analítico. Los resultados marcan un hito en la vida de los jóvenes, debido a que han manifestado un cambio importante en su forma de observar las realidades y el compromiso con la visión compartida.

Deben anotarse, como ejemplos, algunas respuestas que, dentro del programa sirvieron de ruta para las macrocategorías. En ellas se evidencian los cambios de un diagnóstico negativo, hasta su mejor postura, luego de la experiencia de aula. Sobre las realidades que deja el paso del COVID-19, encontramos como muestras de *libertad personal*:

“no me quejé y acepté bien el hecho que al menos podríamos seguir estudiando”.

E110RMA

“Yo me veo en un futuro al lado de las personas que más quiero, teniendo una vida y salud estable”. E310CEA

“mantengo mis sueños intactos debido a que no planeo rendirme a pesar de la situación” E1011EIP

En cuanto al rescate de las enseñanzas y principios familiares y sociales, poco a poco se observó un giro en las manifestaciones que se han catalogado como el *soporte en valores*:

“mi hermano como mi madre están pendientes de lo que yo necesite, al igual que ellos pueden contar conmigo en el momento en que lo necesiten”. E111RMA

“estudiar muy responsablemente, ir a la universidad darle un carro a mi madre si es posible, otra casa, viajar por todo el mundo”. E410CEB

Sobre los temas seleccionados y luego de su discusión, comprensión y revisión se pudo observar una mayor *profundidad especulativa*:

“la problemática en colombia frente a la legalización de las parejas gay no es la homosexualidad como tal sino los prejuicios y los mensajes de ira repartidos por el homofobismo”. E1210EDI

“el dolor nos debe conducir al perdón, pero con una especie de reparación para que las víctimas sientan que de alguna manera son reparadas”. E611IIS

“Lo ideal sería un proceso de reparación e interiorización del perdón, y un acompañamiento por parte de especialistas tanto para las víctimas como para los victimarios y una socialización del compromiso”. E611IIS

“el perdón beneficia tanto a quien lo pide como a quien lo otorga”. E810CLI

Con respecto a las reflexiones finales sobre el perdón y las posibilidades de entender una situación de conflicto desde la ciudadanía, se pudo obtener la categoría *consciencia de grupo*. Aquí se observan algunos ejemplos:

“si perdonamos de forma sincera, es más sencillo sanar las heridas que ha dejado la violencia en nuestro país”. E910EPA

“para vivir en una sociedad en paz es importante el diálogo, el perdón y así llegar a un acuerdo, y más en beneficio de las familias que han perdido a sus seres queridos” E410CEB

“un perdón como única salida para la reconciliación y el actuar cívico, quedará marcada la memoria de quienes fueron afectados de manera directa y de una u otra forma buscaran subsanar ese dolor” E1110EIT

“saber diferenciar qué nos afecta y qué no tanto y ya podremos tener presente defender las ideas y no solo por nosotros si no también pensando en los demás”. E610IIS

En lo que atañe a las posturas novedosas y formas de consentir la realidad de manera particular se fijó la categoría *originalidad*, de las que se pueden colocar las siguientes expresiones de los participantes:

“Lo que nos llena de alivio es que cada vez es más aceptado los hombres afeminados que pueden ser como quieren ser y no como lo imponen” E1011EIP

“¿Qué define la masculinidad de un hombre? Su fuerza, su valentía, la testosterona o heterosexualidad (...) desde siempre han estado ligadas al concepto de masculinidad. Sin embargo, la evolución de este pensamiento y su impacto con la educación de las generaciones más jóvenes ha supuesto un cambio en los hombres” E711CCO

En lo que respecta a las competencias discursivas que mejoraron notablemente y que denotan una forma de entender el lenguaje como una potencia del pensamiento se puede citar:

“no me imaginaria en un mundo donde todas las personas sean analfabetas”.  
E510IIL

“de algún tema en especial, a partir desde una percepción, establecemos una  
resolución de manera universal”. E510IIL

“saber argumentar significa dar un explicación y sentido a mi vida” E310CEA

De la experiencia, en su totalidad, se pudieron construir las siguientes categorías que constituyen el pensamiento crítico y analítico.

Tabla 2

*Macro categorías y categorías sustantivas del pensamiento crítico y analítico*

<b>Macro categorías</b>	<b>Categorías</b>
Consciencia de grupo	1. Comprensión de la visión de los otros
	2. Apropiación de sucesos vinculados con la realidad del entorno
	3. Empleo de un correcto nivel de pragmática comunicativa
	4. Búsqueda de cambios positivos para su contexto
	5. Apertura hacia el trabajo en bienestar del colectivo
Competencias discursivas	6. Análisis de los inicios, argumentos y conclusiones de una línea de razonamiento
	7. Identificación de carencias argumentativas de un discurso
	8. Capacidad para detectar fallas en la lógica de las ideas que sustentan un razonamiento
	9. Precisión de falacias o relaciones infundadas
	10. Evaluación de un discurso para posesionarse de su credibilidad y validez
	11. Valoración de la solidez de conclusiones
Originalidad	12. Desafío de las creencias generales con argumentos propios
	13. Motivación por la expresión original
	14. Construcción de pensamiento nuevo
Profundidad especulativa	15. Integración de ideas con elementos del arte y la filosofía
	16. Afirmaciones fundamentadas
	17. Necesidad de mejor y mayor información
	18. Complejidad y riqueza del lenguaje
Libertad personal	19. Actitud inquisitiva
	20. Apertura a las diversas ideas con flexibilidad
	21. Vocación por la libertad
Soporte en los valores	22. Conducta justa, empática y prudente
	23. Demostración de honestidad ante los errores propios
	24. Disposición a la rectificación con capacidad para retractarse
	25. Templanza y moderación ante los conflictos
Actitud consciente	26. Inclinación por la disciplina, la investigación y la razón
	27. Talante persistente
	28. Inclinación a la búsqueda de solución de problemas a través de la argumentación

Fuente: elaboración propia

Por último, la red semántica se agrupó bajo la metacategoría *Pensamiento crítico y analítico* con siete macro categorías que funcionan como dimensiones y, a su vez, agrupan una serie de categorías (como se ha comprobado en la tabla 2) que pueden asumirse como criterios de pensamiento. (Gráfico 3)



busca es un desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto significa descubrir su rol en el mundo, como sujetos presentes y participantes de las decisiones que se toman y cómo esto los involucra en la obra colectiva.

La configuración de la ciudadanía en el sistema escolar tiene un correlato esencial con la democracia, sobre todo en esta época, a raíz de la emergencia ocasionada por el COVID-19 y los conflictos signados por la violencia, los cuales han transformado los escenarios, las relaciones humanas, las dinámicas educativas, los intercambios comerciales, entre otras. De allí que las macrocategorías que emergieron en el análisis, son precisamente: la consciencia de grupo, la libertad, la originalidad, el soporte en los valores, la profundidad especulativa, la actitud consciente y las competencias discursivas.

Finalmente, debe afirmarse que la intervención pedagógica a través de prácticas discursivas con base en el texto argumentativo cumplió con el objetivo central de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y analítico; es decir, condujo a motivar a la reflexión profunda sobre situaciones de su cotidianidad, de una forma sistemática y rigurosa; les permitió cuestionarse sobre sus responsabilidades; les preparó para el debate y les llevó a hacerse conscientes de su propio cambio.

## Referencias

- Arendt, H. (1992). *La condición humana*. Paidós.
- Arteaga Quintero, M. (2016). La metodología complementaria o proceso multimétodo en investigación. Un acercamiento a los estudios de mujeres en educación superior. *Revista Investigación y Posgrado*, 31(1), 75-100.  
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5094>
- Arteaga Quintero, M. y Tascón Álvarez, C. (2020). El discurso de la pandemia en el contexto social y pedagógico: el grito y el silencio como enunciados de la peste en cinco obras narrativas. *Revista Investigación y Postgrado*, 35(2), 63-84.  
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/9067>
- Arteaga Quintero, M., y Cova, Y. (2017). *Comprensión y producción de textos escritos 2. Teoría y Práctica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

- Astorga, A. y Van der Bijl, B. (1990). *Manual de Diagnóstico Participativo*. CEDEPO.
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza Universidad.
- Bloom, J., y colaboradores. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Manuales I y II*. Editorial El Ateneo.
- Brand, C. (2020, enero 10). No mejoran las calificaciones de los bachilleres en las pruebas Saber. *RCN Radio*. [Entrevista]. <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/no-mejoran-las-calificaciones-de-bachilleres-en-las-pruebas-saber>
- Bugnone, A. L. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Actas VIII Coloquio PELSE*. 11 al 12 de junio de 2015, 1-19. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf)
- Cadenas, R. (2009). *En torno al lenguaje*. Otero Ediciones / Editorial El Nacional.
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (2002). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cova, Y. (2019). La escucha en el contexto universitario. Una visión de los estudiantes para su teorización. *Revista de Investigación*, 43(98), 33-49. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/8478>
- Díaz, L., Toruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Trad. María Cecilia Bernat. Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Fals Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)*. [https://esslide.org/philosophy-of-money.html?utm\\_source=origenes-universales-y-retos-actuales-de-la-iap](https://esslide.org/philosophy-of-money.html?utm_source=origenes-universales-y-retos-actuales-de-la-iap)
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y Educación*. Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, M. S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios.

- Revista Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 225-239.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-225.pdf>
- Leibrandt, I. (2010). Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura. *Revista Digital Universitaria*, 11(9).  
<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num9/art84/art84.pdf>
- López García, J. C. (2014). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Eduteka. Universidad ICESI. Escuela Ciencias de la Educación.  
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>
- Martín, A., y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44.  
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/7150/7215>.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Trillas.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo Sapiens Editores.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. En *Parlamentos. Teoría de la Argumentación y debate parlamentario*, 197-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777818>
- Martínez, M. C. (2015). *La argumentación en la enunciación. La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2008). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.  
[https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art\\_14.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de la Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Educación Superior Boletín informativo, N° 13*. Gobierno de Colombia. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf).

- Nuevo, P. (2006). La introducción de la asignatura “Educación para la ciudadanía” y la concepción constitucional del pluralismo político. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 56, 61-79. <https://www.researchgate.net/publication/41537377> La introduccion de la asignatura Educacion para la ciudadania y la concepcion constitucional del pluralismo politico
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- Porlán, R. y Martín J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora.
- Quintana Cabanas, J. M. (1997). *Por una Pedagogía Humanista*. Dykinson.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y ética*. Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Reviglio, M. C. (2011). *Jóvenes, competencias discursivas y universidad: Las prácticas discursivas académicas de los estudiantes en el umbral de ingreso a la universidad. El caso de la carrera de Comunicación Social de la UNR*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina]. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/3280>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Teoría Educativa*, 30(1), 53-74. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Ruiz, J. C., Álvarez, N. y Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 13, 175-191. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1897>
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista Estudios Internacionales*, 185, 53-182. <https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/44534>
- Tascón Álvarez, C. (2016). *Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de*

- la ciudad de Cali*. [Tesis de maestría. Universidad del Valle, Cali, Colombia].  
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9785?locale-attribute=en>
- Tascón Álvarez, C. (2020). Intervención pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de Educación Media. *Revista Peruana De Educación*, 1(2), 130-145. <https://revistarepe.org/article/view/30>
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (2da. Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Valladares Riveroll, L., y Ruiz Gutiérrez, R. (2009). *La educación científica en contextos multiculturales: una reflexión crítica desde el pluralismo epistemológico*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México].  
[https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-educacion-cientifica-en-contextos-multiculturales-una-reflexion-critica-desde-el-pluralismo-epistemologico-82673?c=zRwWgB&d=false&q=\\*&i=2&v=1&t=search\\_1&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-educacion-cientifica-en-contextos-multiculturales-una-reflexion-critica-desde-el-pluralismo-epistemologico-82673?c=zRwWgB&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_1&as=0)
- Van Eemeren, F. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Plaza y Valdés.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Biblos.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus, Edición bilingüe*. Editorial Gredos. Biblioteca de Grandes Pensadores.