



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Bases didáctico-curriculares para la
enseñanza y el aprendizaje de la
argumentación oral en la educación media**

Daniel Mauricio Rodríguez León

**Tesis doctoral dirigida por la Dra. Anna Cros Alavedra
Programa de Doctorado en Educación
Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, y
de las ciencias sociales.
Septiembre de 2019**

*[...] el testimonio es como una flecha lanzada
con un gran arco: su fuerza depende
de la mano que la sujeta.
El argumento es como una flecha lanzada desde
una ballesta: tiene la misma fuerza
aunque la lance un niño*

Francis Bacon
(cit. en Montserrat Bordes, 2011: 29)

*A Mariana,
por la estructura profunda de su lógica*

Agradecimientos

A la directora de esta tesis, Anna Cros Alavedra, porque me ayudó a concebir la investigación, y a darle forma y peso. Porque supo acortar la distancia que me separa de ella, y por la calidez, la presteza y el rigor con los que me acompañó a lo largo de este proceso arduo y fructífero.

A la *Comissió de Doctorat, Unitat de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, y a los miembros de las diversas comisiones de seguimiento por sus valiosos aportes en las lecturas preliminares de la tesis: Marilisa Birello, Luci Nussbaum, Naymé Salas, Neus Real y Anna Cros.

A quienes, con su conversación aguda y amistosa, me ayudaron a tomar decisiones importantes para la investigación: Graciela Uribe Álvarez, Zahyra Camargo, Miguel Ángel Caro, Carlos Alberto Castrillón, Francisco Javier Ruiz, Conxita Márquez, Martina Fittipaldi, José Tejada, Teodoro Álvarez Angulo, Silvia Agosto y Anna Cros.

A la Universidad del Quindío por la *Comisión de estudios* de la cual me he beneficiado durante este proceso de formación. En especial a Angelmiro Galindo por el apoyo y la confianza que depositó en mí para llevar adelante esta empresa.

A la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío, particularmente a Juan Manuel Acevedo, por la gestión; y a mis maestros, Graciela Uribe Álvarez, Miguel Ángel Caro, Carlos Alberto Castrillón y Zahyra Camargo, de quienes tomo el amor por el lenguaje y por la docencia.

A mis estudiantes del Colegio Campestre y de la Universidad del Quindío, por el camino recorrido.

A Elena, Pilio, Aldemar, y Aleyda. A mis tíos y primos, mi primera comunidad moral.

A Lina y a Santiago, por el encuentro y la vida.

Resumen

La presente investigación integra tres campos de estudio -la didáctica de la lengua, la de las ciencias, y el *currículum*- articulados en un interés comparativo internacional mediante el cual establecemos un conjunto de bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en la etapa media de escolaridad. Este objetivo gana especificidad investigativa en la siguiente pregunta: ¿cuál es el lugar de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales durante la etapa de educación media? Para responder a esta cuestión el estudio se divide en tres etapas correspondientes a tres objetivos de trabajo: el primero de ellos, de corte descriptivo, esboza los campos teóricos que se interconectan para enmarcar la investigación (ámbitos curricular y didáctico). En segundo lugar, adelantamos un estudio comparativo entre los diseños curriculares de Colombia y España (este último constituido por un conjunto que integra las disposiciones del Estado y las de la Comunidad Autónoma de Cataluña) para derivar un panorama contrastado del lugar allí ocupado por la argumentación oral en la etapa de educación media. Para lograrlo, implementamos un análisis orientado por cuatro parámetros inspirados, a su vez, en el esquema comparativo de Fittipaldi (2013) y cuya adaptación nos lleva a identificar, en cada diseño: 1) organización del ciclo medio de escolaridad; 2) estructuración del área de lengua y concepción de argumentación oral; 3) objetivos, contenidos y progresiones del aprendizaje argumentativo oral en el área de lengua; y 4) objetivos, contenidos y progresiones del aprendizaje argumentativo en el área de ciencias naturales. En tercer y último lugar, la investigación integra un interés transformador mediante el cual se busca poner en relación los planos didáctico y curricular para ofrecer una síntesis útil al establecimiento del lugar que la argumentación oral ha de ocupar en el ciclo y en las áreas objeto de estudio. A partir de estas tres etapas desarrollamos la presente tesis doctoral, cuya estructura se ordena en 6 capítulos, y entre cuyos aportes pueden destacarse: 1) el reconocimiento de las dimensiones *socio-cultural*, *semiótica*, *discursivo-textual*, *ética* y *epistémica*, como rutas didácticas implicadas en el aprendizaje de la argumentación oral; y 2) el establecimiento de las bases didáctico-curriculares donde el lugar escolar de la argumentación oral opera como *código cultural*; como *confluencia de códigos*; como *interacción multimodal*; como *proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas*; como *objeto de producción y recepción*; y como *mecanismo epistemológico*.

Palabras clave: *currículum*, didáctica de la lengua, didáctica de las ciencias, argumentación y oralidad.

Abstract

This research integrates three fields of study -the didactics of language, science, and *curriculum*- articulated in the framework of an international comparative interest through which we establish a set of didactic-curricular bases for teaching and learning oral argumentation during the middle stage of schooling. This objective gains investigative specificity with the following question: what place does oral argumentation occupy in the areas of language and natural sciences during the stage of middle education? To answer this question, the study is divided into three stages corresponding to three work objectives: the first one, of a descriptive nature, outlines the theoretical fields interconnected to frame this research (curricular and didactic approaches). Secondly, we carried out a comparative study between the designs used in Colombia and Spain (provisions of the State and those of the Autonomous Community of Catalonia) to derive a contrasted panorama of the place occupied by oral argumentation in the middle education stage. To achieve this, we implemented a curricular analysis guided by four parameters inspired, in turn, in Fittipaldi's comparative scheme (2013), and whose adaptation leads us to identify, in each design: 1) organization of the middle phase of schooling; 2) structure of the language area and conception of oral argumentation; 3) objectives, contents and progressions of oral argumentative learning in the language area; and 4) objectives, contents and progressions of argumentative learning in the area of natural sciences. In third and last place, the research integrates a transforming interest which seeks to address the didactic and curricular plans in order to offer a synthesis useful to establish the place that oral argumentation has to occupy in the stage and in the areas being studied. From these three stages of research we developed the present doctoral thesis, whose structure is ordered in 6 chapters, and among whose contributions can be highlighted: 1) the recognition of the *socio-cultural, semiotic, discursive-textual, ethical and epistemic* dimensions, as didactic routes involved in learning oral argumentation; and 2) the identification of the didactic-curricular bases where the place of oral argumentation operates as a *cultural code; as a confluence of codes; as a multimodal interaction; as a legitimating process of discourses, beliefs and practices; as an object of production and reception; and as an epistemological mechanism.*

Keywords: *curriculum*, didactics of language, didactics of science, argumentation, and orality.

Índice general

1. Introducción	1
2. Marco teórico.....	13
2.1. Currículo y desarrollo de competencias	14
2.1.1.El <i>curriculum</i>	14
2.1.2.El concepto de competencia.....	20
Las competencias en el contexto curricular	23
Los estudios comparativos sobre competencias curriculares	25
2.2. La tensión argumentación – oralidad en la tradición didáctica	29
2.2.1.Funciones transversales de la argumentación oral en el <i>curriculum</i>	29
La función retórica	30
La función dialéctica	32
La función demostrativa.....	35
La función epistémica	37
2.2.2.La argumentación oral en la didáctica de la lengua.....	41
La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje	42
Bases para la definición del campo.....	43
Perspectivas teórico - metodológicas para el trabajo escolar sobre oralidad	48
Hacia una didáctica de la argumentación oral.....	56
2.2.3.La argumentación en la didáctica de las ciencias.....	65
Bases para la definición del campo.....	65
Perspectivas predominantes en la concepción de ciencia, su enseñanza y su aprendizaje	71
Argumentación oral y enseñanza de las ciencias	78
2.2.4.La aportación didáctica	92
La argumentación oral en las didácticas de la lengua y las ciencias	92

Dimensiones de la argumentación oral en la tradición didáctica	92
3. Diseño general de la investigación	98
3.1. Ámbito, objetivos y preguntas de investigación	98
3.1.1.Ámbito de investigación.....	98
3.1.2.Objetivos de investigación	100
3.1.3.Preguntas de investigación	101
3.2. Marco metodológico	102
3.2.1.Tipo de metodología utilizada	103
3.2.2.Instrumentos de recolección de datos	104
3.2.3.Métodos de organización y análisis de la información.....	117
4. Análisis curricular	123
Sobre el análisis curricular	124
4.1. El caso de Colombia	131
4.1.1.La organización de la educación media	131
4.1.2.El lugar y los modos de concebir la argumentación oral.....	137
Estructuración del área de lengua.....	137
Concepción de argumentación oral	146
4.1.3.Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral subyacentes al área de lengua	150
Los objetivos de formación.....	150
Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral en el área de lengua	162
4.1.4.Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo subyacentes al área de ciencias	175
Los objetivos de formación.....	175
Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo en el área de ciencias naturales	184
4.1.5.Conclusiones parciales sobre el caso de Colombia.....	191
4.2. El caso de España – Cataluña	200
4.2.1.La organización del ciclo	200
4.2.2.El lugar y los modos de concebir la argumentación oral.....	208

Estructuración del área de lengua.....	208
Concepción de argumentación oral	210
4.2.3.Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral subyacentes al área de lengua.....	214
Los objetivos de formación	214
Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral en el área de lengua.....	222
4.2.4.Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo subyacentes al área de ciencias	243
Los objetivos de formación	243
Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo en el área de ciencias naturales.....	253
4.2.5.Conclusiones parciales sobre el caso de España-Cataluña	266
4.3. La comparativa curricular	276
4.3.1.Aspectos generales por destacar en la organización del ciclo	276
4.3.2.Consideraciones generales sobre el lugar y definición de la argumentación oral en los programas	282
Bases, estructura y tiempo destinado al área	282
Concepción de argumentación oral	283
4.3.3.Aspectos generales por subrayar sobre los objetivos, los saberes y las progresiones de la formación argumentativa oral en el área de lengua.....	287
Objetivos de formación.....	287
Saberes del área de lengua	292
4.3.4.Aspectos generales por subrayar sobre los objetivos, los saberes y las progresiones de la formación argumentativa en el área de ciencias.....	304
Objetivos de formación.....	304
Saberes del área de ciencias naturales.....	311

5. Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral	318
5.1. Tensiones didáctico-curriculares	320
5.1.1.La dimensión socio-cultural	320

5.1.2.La dimensión semiótica	322
5.1.3.La dimensión ética.....	324
5.1.4.La dimensión discursivo - textual	326
5.1.5.La dimensión cognitiva	328
5.2. Bases para un modelo escolar de argumentación oral.....	331
5.2.1.La argumentación oral como código cultural	331
5.2.2.La argumentación oral como confluencia de códigos.....	335
5.2.3.La argumentación oral como interacción multimodal.....	339
5.2.4.La argumentación oral como proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas.....	342
5.2.5.La argumentación oral como objeto de producción y recepción	346
5.2.6.La argumentación oral como mecanismo epistemológico	349
5.3. Conclusiones del contraste y las bases derivadas	354
6. Conclusiones	359
6.1. ¿Qué rutas de progreso hacia la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral proponen las didácticas de la lengua y de las ciencias naturales?	361
6.2. ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales, dentro de la educación media?	363
6.3. ¿Qué conexiones entre el discurso de los <i>curricula</i> y el discurso didáctico convienen al desarrollo de la argumentación oral en la educación media?	367
6.4. Bases para un modelo escolar de argumentación oral.....	369
7. Referencias.....	371
ANEXOS	391

Capítulo 1

Introducción

A modo de presentación considero oportuno señalar primero los motivos que me llevaron a emprender este estudio para luego precisar su naturaleza como proceso y como producto de investigación.

Para ello, en primera instancia quisiera destacar el interés general que me acompaña, desde hace algún tiempo, por comprender -y sobre todo por emplear de una mejor manera- las posibilidades que la palabra hablada ofrece al ejercicio docente. Posibilidades surgidas de factores conscientes e inconscientes que la comunicación oral pone en juego según reglas contextuales igualmente diversas, y en razón de las cuales las palabras dichas pueden juzgarse como adecuadas, correctas, o eficaces.

En este interés se asienta la curiosidad que me ha llevado por diversos caminos, entre los cuales ahora subrayo el camino seguido a lo largo del presente estudio. Una curiosidad cada vez más anclada a mi función como profesor de lenguaje, pese a que reconozco y valoro la oralidad como una dimensión transversal a las prácticas humanas en sentido amplio.

En general, hablar y escuchar constituyen habilidades sociales, susceptibles de valorarse desde diversos criterios como el nivel de adecuación lingüística, por ejemplo, y en el marco de las cuales cabe aventurar conjeturas sobre la sinceridad, la fuerza o la intención que las palabras habladas exhiben o esconden al momento de usarlas. Sabemos que la información expresada a través de la oralidad varía en función de las conexiones entre lo que se dice, el tono de voz empleado, y los gestos y movimientos que acompañan lo que se dice (Davis, 2003). Sin embargo, las implicaciones escolares de estas conexiones son todavía motivo de discusión en torno a los contenidos, objetivos y metodologías de trabajo que mejor convienen al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado (Moreno-Blanco, 2011).

De este contexto emergen diversas limitaciones que han sido tipificadas desde estudios interesados en el lugar escolar del habla. Limitaciones como la ausencia de modelos explicativos del fenómeno oral, los obstáculos operativos para su evaluación, las creencias acerca de lo que amerita aprendizaje y lo que no, los vacíos de la política escolar en relación al lugar del habla, entre otros aspectos.

Para sortear estas limitaciones la actividad docente supone una comprensión profunda de lo que significa la oralidad. Una comprensión que, en mi caso particular, ha implicado diversos obstáculos. Primero las dificultades propias de iniciarse en el oficio mismo de ser maestro (el dominio de la disciplina y de sus lenguajes, la organización del discurso oral, su “puesta en escena”, su evaluación, su cualificación).

Luego el reconocimiento de la dimensión argumentativa implicada en dicha interacción (las estrategias discursivas para regular las clases, los roles de poder, el lugar de la autoridad, la necesidad de empatía con el alumnado).

Finalmente, el manejo de las limitaciones que enfrenta la enseñanza y el aprendizaje del habla en general y, particularmente, aquellas que enfrenta en el contexto de la escolaridad formal colombiana constituyen los motivos centrales de la presente investigación. Todo esto me ha llevado una y otra vez a la necesidad de sondear, de investigar la oralidad, en una

Introducción

búsqueda inacabada y fundamental para comprender mejor el lugar escolar del habla, e incidir en él de modo consciente.

Para lograr esta comprensión y esta incidencia, en el nivel deseado, sería preciso revisar de modo transversal el lugar y las funciones del habla en el conjunto de áreas escolares que componen el *curriculum*¹; así como la diversidad de campos discursivos etiquetados bajo el común denominador de “oralidad”. Sin embargo, dados los límites que me impone tanto el estudio que ahora presento, como mi propia formación profesional, sólo podré embarcarme en una comprensión parcial, aunque no por ello inútil o superficial, de estos asuntos. En los siguientes párrafos, y luego de presentar los intereses que me acompañan al momento de asumir esta investigación, señalo las características específicas del proceso llevado cabo para desarrollarla, a la vez que intento relacionar sus etapas con la estructura general del documento para ordenar de esta manera la presente sección introductoria.

Para empezar, quisiera subrayar los factores considerados en la delimitación del objeto de estudio. Delimitación para la cual he optado por centrar el interés no en la oralidad como una “macro” dimensión del lenguaje humano, sino en una de sus formas particulares: la argumentación oral. Decisión amparada en la preponderancia del ámbito argumentativo entre los aprendizajes fundamentales de la oralidad escolar (Castellà y Vilà, 2016b); en el carácter prototípicamente argumentativo de la interacción de aula (Cros, 2003); en la indefinición del campo argumentativo oral en la política curricular colombiana (Calderón, 2011); y en la importancia general de la argumentación para el desarrollo de destrezas cognitivas y comunicativas en las diversas áreas curriculares.

En este punto, es decir, una vez seleccionado el ámbito discursivo oral objeto de interés investigativo, he debido establecer una precisión análoga, no ya respecto del campo lingüístico – comunicativo; sino en razón del contexto educativo específico donde habría de centrar el estudio. Tarea para

¹ A lo largo de este trabajo empleamos la expresión *curriculum* sin acento, en atención al uso sugerido por autores como García Garduño (2014) o Gimeno (2005), quienes diferencian así entre *curriculum field* y *currículum vitae*.

la cual he apelado a una doble dimensión implicada en el lugar escolar de la argumentación oral: las políticas curriculares mediante las cuales se regula, condiciona u orienta su enseñanza escolar; y las aportaciones didácticas derivadas de la experiencia de maestros e investigadores interesados en este campo del discurso, así como en su enseñanza y su aprendizaje.

Estas precisiones, no obstante, continúan articuladas en un amplio espectro de posibilidades de investigación que van desde la totalidad de las etapas educativas de la escolaridad formal, hasta el conjunto de áreas que integran los currículos oficiales. Posibilidades que, adicionalmente, habría que sopesar a la luz de las múltiples aportaciones que las didácticas disciplinares de muchos campos del conocimiento han elaborado durante décadas de investigación educativa donde se implica la argumentación oral.

Para enfrentar esta diversidad, a riesgo inevitable de obviar ámbitos de estudio importantes e igualmente interesantes para mí, he debido plantear dos cuestiones adicionales ¿en qué etapa escolar debe centrarse esta investigación? y ¿en qué áreas curriculares? A partir de estos interrogantes recurrí a una búsqueda preliminar mediante una primera aproximación a los ámbitos didáctico y curricular con la pretensión de que fuera el propio objeto de estudio el que indicara los criterios de selección.

En efecto, pronto pareció evidente, tanto en el ámbito didáctico como en el curricular, el hecho de que la tradición educativa enfatizara en los aprendizajes orales “formales” hacia los ciclos finales de la educación obligatoria (Abascal, 1995). Un hallazgo amparado en la idea de que las disciplinas de referencia para el aprendizaje formal del habla precisan de dominios anteriores a la educación secundaria, especialmente sobre comprensión lectora (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008). Por esta razón suele ser en las etapas finales de formación donde las programaciones curriculares explicitan con mayor claridad la complejidad del discurso oral formal y, particularmente, donde alcanza mayor visibilidad el desarrollo de la habilidad argumentativa oral (Gutiérrez, 2014). Aspectos que, a la vez que ameritan revisión, la justifican.

Por su parte, el asunto de las áreas específicas objeto de estudio deriva de esta misma relación didáctico – curricular. Relación que pone al

Introducción

descubierto la importancia otorgada a los fenómenos del discurso y la argumentación en dos tradiciones específicas (la didáctica de la lengua, y la didáctica de las ciencias experimentales). En el marco de estos dos campos didácticos la argumentación ocupa un lugar prioritario de discusión referido principalmente a la dimensión expresiva del pensamiento, y a los diversos sistemas de signos cuya producción y comprensión constituye objeto de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que favorece la consolidación de discursos, creencias y prácticas sociales. A esta consideración vino a sumarse el hecho de que tanto el ámbito socio-científico, como el lingüístico constituyeran áreas básicas (y no optativas) en la mayoría de programas curriculares analizados. En virtud de estas concreciones fue formulada la pregunta general de investigación que el presente estudio busca responder:

¿Cuál es el lugar de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales durante la etapa de educación media²?

Mediante este interrogante he procurado dar concreción a dos instancias complementarias de la investigación: 1) el lugar *actualmente ocupado* por la argumentación oral en la política colombiana de educación media que regula estas dos áreas; y 2) el lugar *que ha de ocupar* este ámbito discursivo en estas mismas políticas. Para conciliar estas instancias he decidido, en acuerdo con mi directora de tesis, adelantar una labor comparativa internacional donde pueda engranarse la correspondiente reflexión³. Es esta la razón por la cual hemos pensado en revisar la doble dimensión educativa (didáctico – curricular) ya que el establecimiento de este “lugar” escolar de la argumentación oral habría de considerarse, por un lado, frente al campo curricular (donde ha de constatarse el lugar *efectivo* ocupado por la argumentación oral); y, por el otro, frente al campo didáctico

² La educación media colombiana se corresponde con los grados 3° y 4° de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las programaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Estado español.

³ Por esta razón, en adelante, elijo la primera persona del plural para presentar -enunciar- el presente estudio. Desde este punto del proceso, las ideas que constituyen la tesis son el resultado de la conversación constante con la directora de la investigación y son, por ello mismo, ideas compartidas.

(donde ha de recrearse el lugar que la argumentación oral *debería* de ocupar en los currículos).

Estos planos encuentran cabida plena en los objetivos específicos de la investigación, puesto que buscamos:

- en primer lugar, reconocer y describir la manera como las tradiciones didácticas de las primeras lenguas y de las ciencias experimentales han concebido el lugar de la argumentación oral entre las enseñanzas y los aprendizajes que la escuela ha de promover desde estas dos esferas del conocimiento.
- en segundo lugar, describir y comparar la manera como se asume la argumentación oral (conocimientos y prácticas implicados en su desarrollo) en nueve diseños curriculares de educación media contrastados en este estudio: para el área de lengua, seleccionamos los programas colombianos de (1998), (2006) y (2017); y los programas del contexto español, representados en las programaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), en adelante (MEC); y en el correspondiente decreto educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña (2015). Para el área de ciencias experimentales, por su parte, fueron elegidos los currículos colombianos de (2006) y (2017); y del contexto español, las disposiciones (MEC, 2013) y (CAC, 2015)⁴.
- en tercer lugar, el estudio busca plantear puentes para reconocer las relaciones entre las aportaciones del campo didáctico y las bases de las programaciones curriculares, a fin de identificar el nivel de correspondencia entre ambas. Correspondencia en función de la cual, esta investigación pretende ofrecer una propuesta cualificada de relaciones didáctico - curriculares que ayuden a reconocer, precisar y optimizar el lugar de la

⁴ Cuando así proceda, usaremos la expresión "Territorio (MEC)" para referirnos conjuntamente a las disposiciones del Estado español y de la Comunidad catalana, que son las únicas programaciones del contexto español analizadas a lo largo de este estudio.

Introducción

argumentación oral en los currículos de educación media y en las áreas objeto de comparación.

En torno a estos tres ámbitos (el didáctico, el curricular, y el relativo a la propuesta que derivamos de las conexiones entre ambos) se articula la totalidad del presente estudio, cuya estructura precisamos a continuación:

En un primer momento (Capítulo 2) presentamos el **marco teórico** de la investigación. Este capítulo se constituye en dos grandes unidades referidas al campo curricular y al didáctico. El objetivo central de este primer segmento del estudio es presentar de modo sintético las perspectivas teóricas de mayor importancia para el reconocimiento de la argumentación oral en el campo educativo, tanto desde la óptica de las políticas educativas, como desde la aportación didáctica.

Para ello, la primera de estas unidades (Currículo y desarrollo de competencias) se subdivide, a su vez, en dos secciones: 1) *Curriculum*, apartado que integra una definición del concepto de currículo y de su campo de estudios asociado, un breve recorrido por los enfoques predominantes para su desarrollo, y algunas alusiones a las funciones y componentes curriculares implicados en el estado actual de este ámbito; y 2) sección en la cual el lector encuentra una definición de “competencia”, su relación con el contexto curricular de los últimos tiempos, su lugar en los estudios comparativos internacionales y, especialmente, en los parámetros comparativos que orientan nuestra revisión curricular.

La segunda unidad de este marco teórico (La tensión argumentación – oralidad en la tradición didáctica) se desarrolla, a su vez, en cuatro secciones. La primera de ellas (Funciones transversales de la argumentación oral en el *curriculum*) describe cuatro funciones que, en nuestra perspectiva, conviene considerar en el marco general de las áreas escolares por tratarse de dimensiones ancladas a la interacción de aula en sentido amplio. Estas dimensiones de la argumentación oral son: la función retórica, la dialéctica, la demostrativa, y la epistémica.

En la segunda sección de esta misma unidad (la argumentación oral en la didáctica de la lengua) se establece, para la oralidad, el estatus de objeto

de enseñanza y aprendizaje; luego se presentan las bases para la definición del campo; más adelante se describen las perspectivas teórico - metodológicas predominantes para el trabajo escolar sobre oralidad; y, finalmente, se describen los factores de base implicados en una didáctica de la argumentación oral.

La tercera sección de esta segunda unidad del marco teórico (la argumentación en la didáctica de las ciencias), se compone, a su vez, de tres sub - apartados: en el primero de ellos se establecen las bases para la definición del campo; luego se discuten las perspectivas predominantes en la concepción de ciencia, su enseñanza y su aprendizaje; y por último, en el apartado: argumentación oral y enseñanza de las ciencias, el lector encuentra contextualizada en la didáctica de las ciencias, una reflexión que integra la función epistémica de la argumentación oral; y las implicaciones para el desarrollo de la competencia argumentativa.

En la cuarta y última sección (La aportación didáctica) ofrecemos una síntesis que pone en relación los aportes de ambas tradiciones didácticas (la de la lengua y la de las ciencias). Aquí establecemos las líneas gruesas de avance que devienen comunes a ambos campos y que traducimos a cinco dimensiones en las cuales parece cifrarse el lugar didáctico de la argumentación oral (la dimensión *socio-cultural*, la *semiótica*, la *discursivo-textual*, la *cognitiva*, y la *ética*). Dimensiones en virtud de las cuales desarrollamos, más adelante, el cotejo didáctico – curricular en el cual se asientan las raíces del estudio (Capítulo 5, apartado 5.1).

Luego del marco teórico, el lector encuentra el **diseño general de la investigación** (Capítulo 3) donde se explicitan las líneas de estudio, los objetivos que orientan la investigación, las preguntas que busca responder. También se describe allí el tipo de metodología utilizada (adscrita al paradigma cualitativo – interpretativo de investigación), los modos de organización de los datos, los instrumentos de recolección, las categorías de análisis, y los parámetros comparativos. Es decir, este capítulo describe el procedimiento que seguimos, primero para precisar el objeto de la investigación; luego para someterlo al proceso de comparación; y, por

Introducción

último, para derivar de él la propuesta que buscamos generar mediante el presente estudio.

El capítulo siguiente corresponde al **análisis curricular** (Capítulo 4) y representa la revisión curricular propiamente dicha. En él, se incluyen cuatro grandes secciones referidas a: 1) el análisis curricular, donde se introduce al lector tanto al ámbito comparativo curricular en sentido amplio, como al contexto específico de los diseños objeto de comparación; 2) el caso de Colombia, donde se lleva a cabo el análisis de los 4 parámetros que constituyen el esquema comparativo adoptado; 3) el caso de España – Cataluña, donde se desarrolla un proceso de análisis análogo al del contexto colombiano; y 4) la comparativa curricular, que sirve al propósito de contrastar y sintetizar los datos del análisis en función de los mismos 4 parámetros que orientan la revisión de cada caso⁵.

Más adelante (en el Capítulo 5) la investigación pone en relación la dimensión didáctica con la curricular mediante las **bases didáctico - curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral**, donde establecemos nuestra propuesta. Allí, el lector encuentra tres secciones. En la primera (Tensiones didáctico – curriculares) sondeamos el nivel de correspondencia entre las aportaciones de la tradición didáctica y los supuestos de las programaciones comparadas. Correspondencia ordenada, como ya lo señalamos, en atención a las cinco dimensiones o líneas de avance que emergen del contacto entre la didáctica de la lengua y la de las ciencias (Capítulo 2, apartado 2.2.4).

En las secciones dos y tres de este mismo capítulo 5, se ofrecen las bases para un modelo escolar de argumentación oral, por un lado y, por el otro, se sintetiza la conexión entre ambas instancias (la didáctica y la

⁵ Tal y como se explicita, justifica y desarrolla en el apartado de metodología (ver acápite 3.2.3), el esquema comparativo adoptado se inspira en el trabajo de Fittipaldi (2013), y comprende los siguientes 4 parámetros de análisis: 1) *La organización del ciclo medio de escolaridad*; 2) *El Lugar y los modos de concebir la argumentación oral*; 3) *Los objetivos de formación, los conocimientos y las progresiones del aprendizaje de la argumentación oral en el área de lengua*; y 4) *Los objetivos de formación, los conocimientos y las progresiones del aprendizaje de la argumentación en el área de ciencias naturales*.

curricular). Las bases, formuladas en correspondencia con las dimensiones didácticas antes enunciadas, se establecen en función del lugar que, en la escuela, la argumentación oral ha de ocupar: como *código cultural*, como *confluencia de códigos*, como *interacción multimodal*, como *proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas*, como *objeto de producción y recepción*; y como *mecanismo epistemológico*. Por su parte, en la tercera y última sección del capítulo ofrecemos un apartado de conclusiones que aporta un balance general de la propuesta pensada para el ciclo específico de educación media.

Las **conclusiones** de la investigación (capítulo 6) señalan las aportaciones centrales del estudio a la educación argumentativa oral para la etapa de educación media, así como también señalan futuras líneas de trabajo que puedan enriquecer la discusión en torno a estos asuntos, y desarrollarse en trabajos posteriores.

Finalmente, incluimos las **referencias bibliográficas** a las cuales nos remitimos a lo largo del documento. Referencias que van del espacio curricular al didáctico como podrá constatarlo el lector.

Esta es la estructura general de la investigación tal y como la hemos precisado para presentarla ante los lectores. El proceso que hemos seguido en su desarrollo resultó, no obstante, mucho menos lineal de lo que ahora pueda parecer. Hemos debido ir y venir en muchas direcciones, y hemos necesitado sopesar bastante información para llegar a los datos, los referentes y la organización que el lector está a punto de encontrar. Creemos, al término de este proceso, que esta es la manera como mejor podemos compartir con otros los interrogantes de los cuales parte este estudio, y aquellos otros que han surgido en el camino. Interrogantes que nos invitan a cuestionar las certezas escolares sobre lo que significa argumentar oralmente, sobre sus funciones en la enseñanza y el aprendizaje, y sobre las maneras más adecuadas de promover su desarrollo en el contexto de la educación media.

En este panorama, el estudio propuesto se suma al interés general de muchos investigadores y colectivos que piensan en el dominio del habla y de la escucha como derechos fundamentales de la población escolar (pero no sólo de ella). La oralidad nos distingue de las demás especies del reino

Introducción

animal, permite o impide la formación de relaciones y de grupos sociales, constituye la principal vía de acceso a la escritura y a los lenguajes no naturales, además de representar y vehicular parte del patrimonio cultural tanto en sociedades ágrafas, como alfabetizadas. Hablar y escuchar son prácticas connaturales a los seres humanos y, por ello, las habilidades implicadas en su adecuado desarrollo deberían de ocupar un lugar prioritario en los diversos contextos de formación. Empresa para cuyo establecimiento será preciso, en primer lugar, saber qué lugar ocupan estas prácticas y habilidades en la escuela.

Currículo y desarrollo de competencias

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo se constituye en dos unidades: una orientada al campo curricular y la otra a los estudios didácticos. La primera (currículo y desarrollo de competencias) incluye dos segmentos: el primero referido a la noción de “currículum”, los enfoques predominantes en su desarrollo, y las funciones y componentes curriculares de mayor importancia en los desarrollos teóricos más recientes. En el segundo segmento de esta primera unidad se describe la noción de competencia, su incidencia en el currículum, y su importancia en los estudios comparativos internacionales.

Del otro lado, la segunda unidad (la argumentación oral en la tradición didáctica) se subdivide en cuatro segmentos: el primero (de carácter introductorio) describe las dimensiones retórica, dialéctica, demostrativa y epistémica de la argumentación oral, pensadas como dimensiones transversales a diferentes áreas curriculares. Más adelante, en los dos segmentos siguientes, se establece, respectivamente, el lugar de la

Currículo y desarrollo de competencias

argumentación oral en dos tradiciones disciplinares específicas: la didáctica de las primeras lenguas; y la de las ciencias experimentales. Finalmente, el cuarto segmento de esta unidad constituye una puesta en relación de estas dos tradiciones didácticas mediante un ejercicio de síntesis que traza las líneas comunes de avance en ambos campos didácticos frente al plano específico de la argumentación oral.

2.1 Currículo y desarrollo de competencias

Hasta el presente, las propuestas curriculares que se han formulado para la educación básica no han hecho de las competencias básicas su núcleo central, entre otras razones porque no se han entendido como auténticos objetivos curriculares, que demandan concreción y gradación en su formulación, y no una simple declaración de principios
Jaume Sarramona (2017, 7)

2.1.1 El Curriculum

Dada la diversidad de enfoques a partir de los cuales podría explicarse la naturaleza escolar del curriculum (Marsh, 2009), y dada también la falta de consenso frente a los límites del espacio curricular (Hernández y Murillo, 2011), la pretensión general de definir este campo de los estudios en educación supone una enorme dificultad. Aún en medio de estas condiciones, la noción de curriculum suele asociarse al transcurso del proceso formativo que el alumno habrá de recorrer en su paso por la escuela. Concepción que conserva una importante huella de sentido indicada en el origen del término:

La etimología de la palabra “currículum”, cuya raíz latina (*currere*) se traduce como “correr”, vincula este término con la idea de “carrera”. [...] en este paso del verbo (*currere*) al sustantivo (*currículum*), se desliza también el acento o énfasis desde la acción o proceso (el hecho de correr) hacia el recorte espacio-temporal donde este se produce (la pista de carreras) (Fittipaldi, 2013: 34).

Para Hernández y Murillo (2011) esta relación entre la acción y el medio que posibilita su ocurrencia explica la idea escolar de curriculum como el camino por recorrer. Es decir, explica una tendencia predominante a concebir el curriculum como un proceso de formación escolar prescrito de manera más o menos lineal. Sin embargo, este carácter prescriptivo parece expresarse de modos diversos tanto en el espacio teórico como en la propia práctica escolar, por lo cual, convendrá diferenciar “[...] entre el currículum como marco teórico para entender la realidad educativa (*curriculum field*), y como un ámbito o fenómeno de esa realidad” (Bolivar, 2006: 26). Sobre esta base, en la presente sección consideramos algunos antecedentes claves de la noción de curriculum en el paso del siglo XIX al XX⁶.

La consolidación de los sistemas nacionales de educación obligatoria, y la consecuente gestión de espacios escolares diseñados para favorecer la adecuada incorporación de ciudadanos al colectivo social, constituyen la base del campo curricular tal y como hoy lo conocemos (Gimeno, 2005). Por ello, algunos autores aparejan el origen del curriculum como disciplina, con el proceso occidental de industrialización que tuvo lugar en el tránsito hacia el siglo XX. En Estados Unidos, de modo particular, la construcción de planes de estudio secuenciales y la discriminación de campos o áreas curriculares, pensados como los ejes de la estructura escolar, devienen de una estrecha sujeción de la escuela a la normativa estatal. *Basic principles of curriculum and instruction* (Tyler, 1949) representa en este sentido una obra fundacional del enfoque “técnico” del curriculum, es decir, de una primera perspectiva curricular donde la escuela parece reducida a su función “instructiva” (Carr y Kemmis, 1988). De allí parte el interés de promover una formación “productiva” (Appel, 1987) en virtud de la cual se establece la tensión, aún vigente, entre las funciones “humanista” y “económica” de la institución escolar (Díaz-Barriga y García-Garduño, 2014).

⁶ Sin embargo, como lo recuerda Fittipaldi (2013, 34) “[...] los inicios de la vinculación entre currículum y prescripción en el campo educativo son visibles ya en el siglo XVI, a partir de los planteamientos de Calvino (1509 – 1564) y sus seguidores”.

Currículo y desarrollo de competencias

En este contexto, las políticas curriculares de alcance nacional logran una importante consolidación a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Periodo en el cual los Estados - nación asumen la tarea de formar a la ciudadanía “para la ciudadanía”. Sin embargo, la prescripción curricular implicada en este enfoque, esto es, la prescripción amparada exclusivamente en la validación gubernamental de los conocimientos que habrían de llegar hasta las aulas, generó inquietudes entre algunos estudiosos interesados en comprender el campo educativo desde la perspectiva sociológica (Bernstein, 1975; Bourdieu, 2008). Estos autores, entre otros, empezaron a señalar fisuras del sistema escolar, así entendido, tales como la desigualdad de oportunidades para los alumnos, las arbitrariedades en los criterios de selección y validación de conocimientos escolares, el desconocimiento del carácter histórico de la práctica escolar, entre otros aspectos, todo lo cual derivó en la consideración de que:

[...] el sistema educativo no podía ser visto sólo como un agente de transmisión de valores y selección del alumnado, sino también como una institución donde dichos conocimientos se seleccionaban y distribuían de una manera determinada. Es decir, que los conocimientos escolares no podían ser estimados como un cúmulo de saberes inmutable y preestablecidos de antemano, pues éstos eran construidos socialmente (González, 2008, 98).

Entre las consideraciones que sirven de base a la necesidad de superar estas formas exclusivamente “instructivas” de la educación prescrita por los ministerios nacionales de educación, se encuentran las ideas de Goodson (1981). Para este autor, la construcción social del curriculum implica, además de los supuestos de las administraciones nacionales, aquellos otros procesos generados en las propias instituciones escolares y en los diversos departamentos que las constituyen. Desde allí parte la improcedencia de entender el curriculum como algo dado, cerrado, idea contra la cual, la noción de “construcción social” (Grundy, 1998) permite y obliga a reconocer el carácter dinámico de los contextos en el marco de los cuales se construyen, legitiman, y ajustan los *curricula*. Por ello, Goodson (2000) subraya la invisibilidad del maestro en la política curricular como un aspecto clave del problema “[...] los profesores representan

claramente un agente absolutamente central, y es lamentable que este potencial no se refleje en el proceso de la política educativa” (Goodson, 2000: 41).

Desde esta óptica, es decir, en atención a la importancia de flexibilizar el currículo prescrito por los gobiernos centrales, la definición del campo curricular ha devenido en un proceso histórico complejo en medio del cual confluyen, desde la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, diversas dimensiones de la estructuración curricular. Estas dimensiones se expresan, entre otros aspectos, mediante la necesidad de transformar las concepciones escolares puramente instrucionistas del enfoque “técnico”, de modo que se considere la naturaleza de las “prácticas” escolares en toda su complejidad. En consecuencia, autores como Schwab (1969) subrayan, desde el enfoque “práctico” del curriculum⁷, el valor de considerar en los programas componentes de la realidad escolar como las necesidades específicas de los estudiantes, o sus características sociales y cognitivas.

Este enfoque busca contraponerse a las insuficiencias propias de una concepción curricular excesivamente instrumental, ajena a la realidad de aula, y pensada “en abstracto”. En otras palabras, el enfoque práctico reivindica la dimensión contextual de las prácticas escolares, puesto que reconoce los peligros de sobrevalorar los productos del proceso formativo (como ocurre en el enfoque técnico) en lugar de preponderar las particularidades del “proceso” de formación. Por ello, la idea de valorar la realidad escolar para proponer un currículo adecuado a ella surge desde una mirada radical y escéptica que señala los límites de una dimensión exclusivamente teórica de la gestión curricular:

The field of curriculum by inveterate, unexamined, and mistaken reliance on theory has led to incoherence of curriculum and failure and discontinuity in actual schooling because theoretical constructions are ill-fitted and inappropriate to problems of actual teaching and learning. There

⁷ Este enfoque constituye la segunda perspectiva curricular, es decir, el enfoque mediante el cual intentan superarse las limitaciones de la primera perspectiva (enfoque “técnico”).

Currículo y desarrollo de competencias

are three major incompetencies of theory: failure of scope, the vice of abstraction and radical plurality (Schwab, 1969: 1).

Así las cosas, los programas reducidos por la prescripción instruccional pierden fuerza en la teoría curricular, ante el interés creciente de construir los *curricula* en el marco de consensos sensibles a las potencialidades de las comunidades autónomas. Sobre esta misma base, esto es, en sintonía con la pretensión de que el curriculum integre las voces de todos los agentes que se implican en el proceso educativo (entendido como un proceso social) el enfoque “crítico” se constituye en una tercera perspectiva de los estudios sobre curriculum. Este enfoque parte también de la “praxis” escolar como la dimensión de base (tal y como ocurre en el enfoque “práctico”) pero subraya la sujeción del sistema escolar al sistema social que lo regula, y en el marco del cual tendrá que pensarse la capacidad de la escuela para formar sujetos sociales con autonomía y capacidad de ejercer su libertad (Foucault, 1976).

El enfoque crítico constituye entonces una mirada basada en la reflexión y autorreflexión, que ayuda a las personas a cuestionarse sobre el rol que puede asumir la educación en la transformación y reconfiguración de los sistemas sociales (Fittipaldi, 2013: 41).

Sobre las bases de la perspectiva crítica, el campo curricular precisa de nuevas funciones. Pese a la diversidad de enfoques que definen estas funciones (Bolívar, 2015a; Coll, 2006; Gimeno, 2005; de la Torre, 1993), algunas premisas resultan comunes a varios autores. Funciones como: precisar las finalidades de la educación; conciliar las dimensiones teórica y práctica de la realidad escolar; proponer diseños pensados para los contextos reales; o concretar orientaciones para que los maestros puedan optimizar sus labores de cara al mejoramiento de la calidad educativa, parecen, en principio, algunas de las funciones básicas vigentes. Estas funciones ganan especificidad cuando se las considera en atención a los componentes del currículo. Componentes expresados mediante interrogantes como “qué enseñar”, “cuándo enseñarlo”, “cómo enseñarlo”, o “cómo evaluarlo”, es decir, interrogantes que configuran las dimensiones esenciales del curriculum a la vez que definen su sentido. Esta conexión

entre funciones y componentes curriculares resulta especialmente visible en la educación básica:

[...] la idea de redefinir lo básico en la educación básica implica fundamentalmente subordinar las decisiones sobre el qué enseñar y qué aprender a la respuesta o respuestas que aportemos a la pregunta, no menos crucial y sin duda previa, de para qué enseñar y aprender (Coll, 2006: 16).

Hemos dedicado las páginas anteriores a relacionar de modo sucinto las ideas que consideramos esenciales para la definición del campo curricular. Aspectos que van desde legitimar el lugar de las comunidades autónomas en los diseños curriculares (legitimidad representada en las nociones de escuela, maestro, alumno, y ciudadano) hasta desplazar o reorientar la idea de “instrucción en el dominio de contenidos” hacia la de “educación para la civilidad”, constituyen variables implicadas en la reconcepción de un curriculum mediante el cual el alumnado pueda llegar a la pretendida formación “integral” que la escuela habrá de ofrecer⁸. Estas ideas se traducen, a su vez, en una serie de cuestiones que aún hoy se discuten (grado de prescripción adecuado, ejercicio de la autonomía institucional, énfasis en las dimensiones “práctica” y “social” de los aprendizajes escolares, inclusión de alumnos y maestros como agentes activos del diseño curricular, concepciones y creencias sobre infancia, ciudadanía, o ejercicio profesoral) y que constituyen diversos motivos de investigación en los estudios actuales sobre curriculum.

Así, puede decirse que el campo curricular continúa en su proceso de consolidación (proceso que parte del enfoque “técnico”, pasa por el enfoque “práctico”, y llega al enfoque “crítico”) en el marco de funciones curriculares dinámicas y de tradiciones disciplinares diversas, interesadas en aportar al mejoramiento de la calidad educativa. Todo esto representa, para el caso

⁸ Preferimos la expresión formación “civilista”, y no “para la ciudadanía” en atención a las observaciones de Henao y Palacio (2013, 27) quienes señalan que: “La civilidad exige confrontar las maneras como se entienden y circulan las ciencias y tecnologías, demanda cuestionar y problematizar las formas tradicionales de enseñanza y, específicamente, llama al *des-ocultamiento* [...] de las relaciones de poder que cruzan dichas actividades”.

Currículo y desarrollo de competencias

particular de América Latina, desafíos en la comprensión del concepto mismo de currículum⁹ y obliga a dilucidar algunas condiciones de esta complejidad para lo cual destinamos el siguiente apartado atento al reconocimiento de la noción de competencia, como un ámbito medular de los estudios actuales sobre el espacio curricular.

2.1.2 El concepto de competencia

Para contextualizar la idea de competencia en el ámbito curricular conviene clarificar el sentido de la noción en el espacio escolar. Esta tarea resulta problemática tanto por la tendencia a utilizar el término para designar procesos educativos diversos, e incluso contradictorios (Milian, 2010), como por los cuestionamientos de los que a menudo es objeto la educación “competencial” (Crahay, 2006). Por ello, en la presente sección describimos algunos antecedentes claves del término en su consolidación como eje de numerosos diseños curriculares especialmente en países occidentales.

De acuerdo con Bronckart y Dolz (2007) la aparición inicial del concepto de competencia, en lengua francesa, se remonta al siglo XV para designar “[...] la legitimidad y la autoridad conferidas a las instituciones en el tratamiento de determinados problemas” (Bronckart y Dolz, 2007: 151). No obstante, será sólo hasta finales del siglo XVIII cuando esta categoría alcance su sentido escolar, es decir, cuando integre en su significado la noción de “competencia” como “[...] capacidad adquirida por el saber o la experiencia” (151). Esta segunda acepción ha hecho carrera en dos ámbitos

⁹Para Díaz-Barriga y García Garduño (2014) no deja de sorprender la influencia ejercida por la corriente norteamericana en los estudios curriculares latinoamericanos (influencia notable aunque tardía), pese a que, entre las décadas del 60 y el 70 (cuando se extendió en castellano la literatura de Tyler y sus seguidores), en diversos países latinoamericanos se consolidaba la obra de importantes pensadores (Paulo Freire, Iván Illich y el movimiento anti-didáctica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) con propuestas educativas poco o nada compatibles con los estudios estadounidenses y europeos sobre currículum de aquel entonces.

claramente reconocidos: los estudios lingüísticos, de un lado; y el mundo empresarial, del otro.

En el campo de la lingüística, el punto de partida lo constituye el concepto de “competencia lingüística” acuñado por Chomsky (1955) para desarrollar su crítica al *behaviorismo lingüístico*, es decir, a la idea de que el lenguaje se aprende por ensayo-error. Contra esta premisa, Chomsky explicita el carácter “innato y universal” de la adquisición del lenguaje humano, pensado desde la figura del hablante - oyente “ideal”. Más tarde, Hymes (1972), en el marco de la Etnografía de la comunicación, establecería el concepto de “competencia comunicativa” referido al conjunto de saberes necesarios para comunicarse de modo eficaz en situaciones socio-históricamente particulares¹⁰. En otras palabras, Hymes subraya el carácter determinante de la “situación comunicativa” para el desarrollo y para el ejercicio de la “habilidad comunicativa”, como no lo estableciera la denominada “competencia lingüística”.

De otro lado, en el campo del análisis del trabajo y de la formación profesional, el concepto de competencia se asocia a la necesidad de responder a la “flexibilidad” de las demandas laborales. Es decir, se exige una constante adaptación a nuevos objetivos y a nuevos instrumentos y, por lo tanto, el carácter estático y declarativo de ciertos saberes (típicamente escolares) no basta para preparar a los futuros profesionales. Este contexto competencial (el que va de las exigencias del entorno a la capacitación del sujeto útil) tiene el mérito de visibilizar la importancia de activar los recursos cognitivos para resolver problemas (Crahay, 2006), atenuando así la inmovilidad social derivada de la enseñanza de saberes “inertes” (Whitehead, 1929). No obstante, este movimiento también comporta un peligro para el contexto escolar “[...] porque la lógica de la formación por competencias nos llega desde los poderes económicos y está asociada a un proyecto de desregulación neoliberal” (Bronckart y Dolz, 2007: 155).

¹⁰ Volvemos sobre este asunto en el capítulo cuatro a propósito de la concepción de lenguaje en la política curricular colombiana (ver 4.1.2)

Currículo y desarrollo de competencias

En medio de estas dos tradiciones (la lingüística y la empresarial) la escuela ha integrado al lenguaje pedagógico el término “competencia” en una suerte de “estandarización” del concepto (Delvaux, 2003) a partir de la cual parece surgir una cierta conciliación entre las dimensiones “escolar” y “empresarial”, en principio distantes, cuando no opuestas entre sí. Para Crahay (2006) esta estandarización se debe a la necesidad, compartida por ambas instancias, de promover las capacidades para hacer cosas con el conocimiento:

[...] le concept de compétences constitue un concept étandard dans la mesure où il réalise, autour de lui, le consensus de groupes de pression traditionnellement en opposition. En apparence du moins, il opère un compromis entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques inscrits dans la foulée du pragmatisme de Dewey (1886, 1900 & 1990), pour lequel il est important de développer le pouvoir-agir (Crahay, 2006: 98).

Tal conciliación (entre los objetivos de la escuela y los de la empresa) parece retroalimentar la ambigüedad del concepto de competencia en el ámbito educativo, desdibujado así alrededor de intereses no necesariamente compatibles (López y Flores, 2007). No obstante, tanto en el ejercicio de la ciudadanía (objetivo escolar primario); como en la instrucción para la “productividad” (objetivo empresarial primario) cabe reconocer algunas propiedades de la noción de competencia. En principio, ambas instancias asumen la idea de “habilidad” como una “red integrada de conocimiento”, útil para el desarrollo de tareas, y constituida por tres propiedades que, según Gillet (1991), interactúan en toda competencia: a) En ella se integran varios conocimientos; b) Resulta aplicable a situaciones diversas; y c) Se orienta hacia una finalidad determinada.

Sin embargo, esta concepción ha sido objeto de críticas por medio de las cuales se subraya el hecho de que “movilizar recursos” no equivale a “transformarlos”. En otras palabras, se subraya el peligro de que la escuela centre el proceso educativo en la generación de saberes “portátiles” que puedan llevarse de una situación a otra en el sentido de usarlos o aplicarlos (Crahay, 2006). En cambio, los detractores de esta forma de entender las competencias piensan que la formación escolar deberá promover, sobre

todo, las capacidades para adaptar, diferenciar, integrar, generalizar, o coordinar los saberes de modo que, la conexión entre operaciones mentales y situaciones “problema”, favorezca la “transformación” de los saberes, y no sólo su “movilización” (Perrenoud, 2002). Este asunto ocupa de modo preferente a los estudiosos del enfoque competencial en el curriculum.

Las competencias en el contexto curricular

Como lo hemos señalado en el apartado anterior, la tradición en medio de la cual el concepto de competencia busca situarse involucra enfoques, definiciones e intereses diversos. Para encontrar un mínimo común, útil al menos como punto de partida, puede hacerse referencia a la definición propuesta por la OECD¹¹ en 1997 (y publicada en documento oficial en 2005) para atender la dispersión semántica del término en el ámbito educativo¹². En esta propuesta, acogida por la mayoría de estados miembros de la unión europea, en muchos de los cuales, aún se encuentra vigente, la noción se define del siguiente modo:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OECD, 2005: 3).

Para Ángel Pérez-Gómez (2007) esta es una definición “holística, integral, y compleja”, que sirve para soslayar el carácter conductista de la definición clásica de competencia, difundida a mediados del siglo XX y caracterizada, como lo hemos dicho, por buscar la “movilidad” de los saberes, antes que su “transformación”. De acuerdo con este autor, el defecto

¹¹Por la sigla en inglés *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

¹²Si bien esta organización parte del ámbito económico, antes que del educativo (Toribio-Briñas, 2010), la definición de competencia surgida del documento *DeSeCo* (OECD, 2005) representa un paradigma sobre el asunto de las “competencias básicas” en el contexto europeo de las últimas décadas.

Currículo y desarrollo de competencias

central de aquella definición de los años 60, consiste en ignorar: “[...] la conexión compleja e interactiva entre las tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, los aspectos éticos, los contextos de actuación, lo interpersonal” (Pérez-Gómez, 2007: s/p). En este contexto se reabre la discusión sobre el objeto y los fines de la enseñanza, a los cuales se presta hoy especial atención por la doble dimensión (humanista y económica) que caracteriza la noción de competencia en el contexto escolar. Al respecto, Bronckart y Dolz (2007) afirman enfáticamente que:

La elección del objeto y de los propósitos de enseñanza se realiza no en función de las “propiedades” solicitadas a un alumno para que se adapte al carácter fluctuante de las situaciones laborales, sino en función de un análisis de los conocimientos prácticos requeridos para participar plenamente en la vida social y comunicativa (Bronckart y Dolz, 2007: 165).

En este sentido se habla de competencias “básicas” o “claves”, para precisar los grandes campos en el marco de los cuales, habrán de concretarse estos ámbitos escolares dispuestos para favorecer la participación de los individuos en la sociedad. Según la OECD (2005) en el enfoque competencial, cada competencia “básica” se caracteriza por tres rasgos: “Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OECD, 2005: 3). En efecto, la noción de competencia, así entendida, guarda una estrecha relación con la noción de objetivo escolar. De hecho “[...] los objetivos de carácter competencial, las competencias, en definitiva, tienen legitimidad pedagógica para erigirse en metas amplias de aprendizaje curricular” (Sarramona, 2017: 11).

Desde esta perspectiva, esto es, desde la consideración de las competencias como finalidades complejas de formación, cuyo desarrollo habrá de propiciarse mediante la educación escolar, se especifican y concretan las competencias básicas. Existen variadas propuestas que aportan tanto rasgos como campos competenciales en virtud de los cuales se establecen listados diversos y amplias taxonomías de estas competencias

(Toribio-Briñas, 2010). Pese a ello, aún queda por resolver la dispersión del concepto mismo de competencia (López y Flores, 2007), y queda todavía por establecer el grado de pertinencia general de este enfoque para la formación escolar. Pertinencia cuestionada por la improcedencia del término “competencia” para designar las “habilidades” del alumnado (Bronckart y Dolz, 2007); por la falta de legitimidad escolar del “pseudo-concepto” de competencia (Crahay, 2006); y por la insuficiencia de las propuestas curriculares que pretenden formular la educación básica en función de competencias “básicas” (Sarramona, 2017). Dedicamos el siguiente apartado a reconocer uno de los campos de mayor influencia en la divulgación del enfoque de formación por competencias en el ámbito curricular: los estudios comparativos internacionales.

Los estudios comparativos sobre competencias curriculares

Si bien los estudios comparativos sobre educación se fortalecen y visibilizan con mayor énfasis a partir de la aplicación de pruebas internacionales estandarizadas para la medición de competencias, como la prueba PISA¹³, los orígenes de la investigación comparativa internacional anteceden incluso la fundación de organizaciones como el Banco Mundial, la UNESCO, o la OECD¹⁴. Sin embargo, esta forma de entender la comparativa curricular (dirigida políticamente) “[...] es considerada como una actividad de puesta en relación cuyos resultados han de ser cuestionados [...] entre otras razones, por la perspectiva técnica que asume muchas veces y por su excesiva dependencia de políticas nacionales o multinacionales” (Fittipaldi, 2013: 49).

¹³Se conoce como prueba PISA, por las siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*) al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, adelantado desde 1997 por la OECD.

¹⁴A finales del siglo XIX, expertos en educación ya realizaban visitas a países extranjeros (especialmente de Europa continental), para reportar en extensos informes, los rasgos de los sistemas nacionales de educación, potencialmente recomendables para otros contextos, en el marco de lo que hoy se denominaría “mejores prácticas” (Benavot, 2002).

Currículo y desarrollo de competencias

Por esta razón, Fittipaldi (2013, 49), siguiendo a Alexander (2001), diferencia entre dos grandes ámbitos de los estudios en comparativa internacional: la *comparación educativa dirigida políticamente* (a la cual hemos hecho referencia en el párrafo anterior); y la *comparación educativa académica*. Esta última, reconocida por su carácter investigativo, en otras palabras, por el interés de trascender la mera descripción de datos para develar la naturaleza compleja y multicausal de los diversos objetos de la investigación curricular. En este campo de comparaciones educativas “académicas” los objetos se analizan en el marco de iniciativas disciplinares a menudo impulsadas desde el contexto universitario y, por ello, con cierto grado de independencia de los intereses gubernamentales. Pese a estas diferencias (entre las comparaciones de índole política y académica) el hecho de que muchos diseños curriculares (objeto de comparación) se articulen desde el enfoque competencial genera, o parte de, un cierto isomorfismo tanto en las estructuras de los propios sistemas escolares como en las características de los estudios comparativos:

[...] la amplia mayoría de la investigación comparativa ha estado (y sigue estando) centrada en [...] el impacto de las estructuras educativas, los contenidos curriculares y las políticas educativas específicas, en los logros académicos, y en otros resultados en el plano de los alumnos, como las habilidades, los modelos de conducta y las actitudes (Benavot, 2002: 56).

Así, la definición del objeto de comparación constituye un punto central de este tipo de estudios, e implica la adopción metodologías particulares que permitan aparejar de la manera más pertinente posible la naturaleza del objeto de estudio y el procedimiento para compararlo. Este hecho constituye una preocupación ya clásica (Raventós, 1983) en función de la cual se han propuesto diversidad de métodos y de etapas que, desde esta lógica, habrán de seguir los estudios comparativos en educación (Franz Hilker, 1962; George Bereday, 1964; Raventós, 1983). Ahora bien, el hecho de que el enfoque por competencias enmarque los diseños curriculares

comparados en la presente investigación¹⁵ nos lleva a precisar algunas cuestiones en el marco del área de lengua y literatura, referenciadas ahora para enmarcar teóricamente nuestro propio procedimiento comparativo.

Para desarrollar nuestra comparación nos hemos inclinado hacia la exploración de variables comparativas que han seguido, en investigaciones sobre didáctica de la literatura, autoras como Fittipaldi (2013); o Durán y Manresa (2008). En particular, hemos adaptado los parámetros empleados por Fittipaldi (2013) para elaborar su análisis comparativo-curricular¹⁶. Análisis orientado por el interés de “[...] entender y clarificar a través del trabajo de análisis en [...] dos grandes áreas –la didáctica y el currículum– cuáles pueden ser los contenidos y prácticas literarias objeto de enseñanza y aprendizaje por parte de los niños” (Fittipaldi, 2013: 76). Para comparar los currículos objeto de su estudio, esta investigadora establece 5 parámetros de análisis e interpretación:

- los *objetivos y finalidades* que persigue la enseñanza literaria en cada uno de los *curricula*;
- la *noción de literatura* que parece desprenderse -de manera explícita o no- de los distintos programas oficiales;
- los *saberes sobre la literatura* y la *progresión de los aprendizajes* que postula cada uno de los currículos para los diversos años o ciclos;
- el *corpus literario* que se prescribe o recomienda desde cada uno de los diseños;
- los *modos de aproximación al fenómeno literario* que predominan en cada uno de los casos

A partir de estos parámetros, hemos establecido cuatro ámbitos o dimensiones de comparación (descritas en el Capítulo 3 de la presente investigación) articuladas en el siguiente orden: 1) organización del ciclo medio de escolaridad; 2) estructuración del área de lenguaje y concepción de argumentación oral; 3) objetivos de formación relativos a la

¹⁵ En el capítulo 3 (Diseño general de la investigación) se establece el corpus de la investigación y se aportan las justificaciones del caso.

¹⁶ Los diseños comparados por Fittipaldi (2013) comprenden las áreas de lengua y literatura, nivel de educación primaria, de España, Cataluña, Francia, Inglaterra, y Quebec (Canadá).

Currículo y desarrollo de competencias

argumentación oral subyacentes a las áreas objeto de revisión; y 4) conocimientos y progresiones del aprendizaje de la argumentación oral en las áreas objeto de revisión. Como lo hemos señalado, el resultado de esta adaptación se desarrolla y se justifica tanto en el Capítulo 3 (Diseño general de la investigación), como en el apartado introductorio del capítulo de análisis curricular (Capítulo 4, apartado 4.1).

Síntesis

El campo de investigación en curriculum (campo en desarrollo) comporta fisuras diversas: la distancia entre políticas y prácticas escolares; el ejercicio efectivo de la autonomía escolar; la pertinencia de los diseños; o la participación ecuánime de los sectores históricamente implicados en la educación obligatoria. Asimismo, tanto la noción de competencia (articulada en el currículo, y a menudo constreñida entre los fines “empresariales” y los “escolares”), como los rasgos de la investigación comparativa internacional, representan aspectos básicos del panorama curricular tal y como lo hemos concebido en el presente estudio. En esta perspectiva se sitúan algunos presupuestos básicos de nuestra investigación (la estructuración metodológica del estudio, el reconocimiento, análisis e interpretación del objeto de comparación, el establecimiento del estatus “competencial” de los diseños comparados, entre otros aspectos). Pasamos ahora a la segunda unidad del marco teórico de donde tomamos los referentes centrales de contraste (concepciones y tendencias privilegiadas para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral) en el marco de dos grandes tradiciones (la didáctica de las primeras lenguas y la didáctica de las ciencias).

2.2 La tensión argumentación – oralidad en la tradición didáctica

En un momento que se podría calificar de crecimiento de una nueva oralidad, [...] es urgente disponer de instrumentos que nos permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen
Anna Camps (2005, 9)

Una vez descrito el contexto curricular que enmarca el objeto general de la investigación, buscamos establecer una reflexión equivalente sobre los estudios actuales en el campo de las didácticas específicas¹⁷. Así, la presente unidad incluye dos secciones: una orientada al reconocimiento general de la argumentación oral desde sus funciones inherentes al conjunto de las áreas curriculares; y la otra anclada al lugar particular ocupado por la argumentación oral en dos tradiciones disciplinares específicas: didáctica de las primeras lenguas, y didáctica de las ciencias, tradiciones cuya puesta en común se presente como un apartado autónomo de esta unidad bajo el título de “La aportación didáctica” (2.2.4).

2.2.1. Funciones transversales de la argumentación oral en el *curriculum*

Como se ha dicho ya, este apartado representa la reflexión de base sobre las funciones transversales de la argumentación oral en las áreas curriculares. Por ello, pensamos en algunas de las dimensiones que atañen

¹⁷ En 2.2.3 se contextualiza la noción de “didácticas específicas” a propósito del lugar que ocupa la oralidad en la didáctica de la lengua.

a la interacción escolar y que implican diversas formas de comunicación. Estas dimensiones se constituyen en las funciones retórica, dialéctica, demostrativa y epistémica de la argumentación oral y, en consecuencia, ofrecemos a continuación algunas ideas fundamentales de estos ámbitos articulados en el lugar (efectivo o potencial) que puede ocupar la argumentación oral en los currículos escolares.

La función retórica

De acuerdo con Ducrot (2008, 26) la *argumentación retórica* consiste en “la práctica verbal que tiene por objetivo el hacer creer algo a alguien”. Esta perspectiva opera sobre una historia etimológica discontinua al interior de la cual, el término “retórica” comporta dos usos diferenciados: “[...] uno general, como arte de la **persuasión** (su polo argumentativo u oratorio) [...] y otro más restringido, como arte de hablar bien (su polo literario u ornamental)” (Alcolea, 2013: 522). Nos centramos ahora en el primero de estos usos, típicamente denominado como *retórica antigua*. Esta decisión se debe al carácter argumentativo en el cual converge la aproximación a los *curricula* que enmarcan nuestra investigación, y al hecho de que la interacción escolar responda a intereses comunicativos que implican para los maestros el uso de diversas estrategias argumentativas y retóricas (Cros, 2003).

Sin embargo, para lograr una cierta definición de la función “retórica” de la argumentación en el ámbito escolar, convendrá al menos mencionar la existencia de una amplia tradición para definir este término. Tradición en cuya complejidad se cifran los aportes de “[...] las sociedades griega, romana, medieval y renacentista” (Alcolea, 2013: 522), y gracias a los cuales algunos autores han llegado a afirmar que: “[...] la retórica ha dominado la educación y el discurso durante más de dos mil años” (522). En la base de esta tradición, es decir desde la perspectiva clásica del ordenamiento de las disciplinas, la argumentación se asocia con la “retórica” pero, además, se relaciona con la “lógica”, y con la “dialéctica”. Por ello, Plantin (2012, 20) señala que “[...] desde Aristóteles hasta finales del siglo XIX”, la argumentación se ha interpretado en función de la triada (retórica, dialéctica, lógica).

Por su parte, la retórica *antigua* no ha sido objeto unívoco del sentido clásico que la define como *arte de la persuasión*, sino que la búsqueda de un referente más cercano en el tiempo (a menudo interesado en conjurar los vicios atribuidos a la noción de “retórica” y a sus prácticas discursivas asociadas¹⁸), nos conduce hacia la denominada “nueva retórica”:

La nueva retórica, por oposición a la antigua, concierne a los discursos dirigidos a toda clase de auditorios, trátase de una masa reunida en la plaza pública o de una reunión de especialistas, trátase de un discurso dirigido a un solo individuo o a toda la humanidad, incluso, ella examinará los argumentos que uno se dirige a sí mismo cuando delibera íntimamente (Perelman, 1997: 23).

El ejercicio de contraste (hecho por el propio Perelman) entre la concepción clásica del término y aquella otra subyacente a la *nueva retórica* pone al descubierto una ampliación del receptor o destinatario de la argumentación retórica en la perspectiva más reciente. No obstante, la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) ha sido interpretada como una “reinención” del término “retórica” en su acepción aristotélica. Esta reinención procura despojar del concepto clásico “[...] su tono negativo (vinculado con su objetivo primordial de mera persuasión, con independencia de la comprensión o la verdad)” (Bordes, 2011: 70). Para Bordes, sin embargo, este ejercicio de “reinención” resulta insuficiente pues la definición de “retórica” propuesta por Perelman se asemeja más al objeto de estudio del lógico, que al de quien estudia la retórica propiamente dicha.

Tal observación deja expuesto el carácter persuasivo de la argumentación retórica como una propiedad del término tanto en la concepción antigua como en la *nueva retórica*. Propiedad en virtud de la cual proceden diversos interrogantes sobre las concepciones argumentativas que

¹⁸ “[...] globalmente, la retórica es peligrosa porque da por cierto lo incierto o enmascara lo falso. Sus conclusiones se dan por verdaderas aunque no sean más que aproximaciones de la verdad (son probables), o, lo que es peor, no poseen más que la apariencia de la verdad (son verosímiles)” (Plantin, 2004: § 7).

privilegia la escuela frente al aprendizaje de la argumentación oral y de sus prácticas asociadas. En este panorama, el interés de reconocer el lugar ocupado por la noción de “retórica” en el aula (o al menos en la política curricular) nos pone frente a una cierta dispersión semántica documentada en trabajos como el de Calderón (2011) donde se establece la indefinición del término “argumentación” en el contexto curricular colombiano del siglo XX, por citar un ejemplo.

Asimismo, el estatus persuasivo atribuido a la argumentación retórica parece implicar su disyunción respecto de la argumentación dialéctica. Disyunción que, no obstante, se entiende de un modo cada vez menos radical en atención al hecho de que: “[...] hasta hace muy poco, los retóricos lo ignoraban casi todo sobre las investigaciones dialécticas y lo mismo le sucedía a los dialécticos” (van Eemeren y Houtlosser, 2008: 62); o gracias a la idea de que: “[...] la retórica como estudio de las técnicas efectivas de persuasión no es *per se* incompatible con el ideal crítico de razonabilidad” (Alcolea, 2013: 528); lo cual equivale, en palabras de Bordes, a decir que: “[...] el uso de la retórica no implica *per se* traicionar a la verdad” (Bordes, 2011: 70).

Pese a estas importantes iniciativas teóricas, la distancia que aún separa la retórica de la dialéctica en la propia teoría de la argumentación parece alcanzar repercusiones no menos poderosas en el contexto escolar. En general, estas consideraciones justifican la revisión de las proyecciones de la función retórica de la argumentación en y para el dominio de la oralidad escolar. Un hecho que trasciende la enseñanza explícita del discurso oral, en el sentido de implicar la función retórica de la oralidad como una propiedad del discurso docente en sentido amplio: “[...] ce qu`on nomme aujourd`hi “transposition didactique” fait partie de la rhétorique” (Reboul, 1991: 112).

La función dialéctica

De un modo similar a como ocurre en la tradición retórica, la definición de “dialéctica” supone un amplio recorrido histórico que desborda las pretensiones del presente apartado. Nos limitamos entonces a

proporcionar algunos aspectos que facilitan el reconocimiento de la función dialéctica de la argumentación en el marco de sus posibles implicaciones para la enseñanza de la lengua oral. En este sentido, Plantin (2012) señala lo siguiente:

[...] se puede considerar que el proceso conversacional deviene dialéctico-argumentativo en la medida en que trate un problema preciso, definido de común acuerdo, se juegue entre participantes iguales, movidos por la búsqueda de la verdad, de la justicia o el bien común, entre quienes la palabra circula libremente, según reglas explícitamente establecidas (Plantin, 2012: 21).

En esta cita encontramos las huellas de la postura clásica que plantea en paralelo el “arte de dialogar bien” (como la finalidad dialéctica por excelencia) frente las artes del “pensar correctamente”, y del “hablar bien” (correspondientes a los espacios “lógico” y “retórico”, respectivamente). Asimismo, el hecho de pensar la función dialéctica de la argumentación como una práctica entre al menos dos interlocutores (proponente y oponente) que se acogen a un conjunto de reglas de discusión previamente dispuestas para alcanzar un objetivo común, parece resonar en el territorio de los debates escolares del tipo “ligas del debate” (Mestre, 2016). Por ello, la función dialéctica de la argumentación opera de modo directo sobre la dimensión oral de la lengua como lo veremos más adelante a propósito de la “función epistémica de la argumentación” (Leitão, 2000).

En el marco de estos rasgos, es decir, de la discusión oral reglada entre dos interlocutores que asumen roles preestablecidos para resolver una diferencia de opinión (van Eemeren y Grootendorst, 2011), podemos asumir la dialéctica “[...] como un método para llegar a la **verdad** de forma razonada” (Alcolea, 2013: 194). Sin embargo, esta definición puede resultar problemática si se considera que “[...] es distinta la concepción de la verdad que se refiere a **lenguajes** formales de la relativa a lenguajes naturales” (Oliveros, 2013: 633). Al respecto, Perelman (1997) recurre al pensamiento de Aristóteles para calificar como dialéctico a un determinado razonamiento “[...] si sus premisas están constituidas por opiniones generalmente aceptadas” (Perelman, 1997: 20).

Esta discusión sobre la noción de “verdad”, sumada al hecho de que la dialéctica se entienda también como una “[...] rama de la lógica” (Bordes, 2011: 33), ha llevado al establecimiento de puentes que ayuden a consolidar las funciones de la dialéctica en el marco de una teoría específica de la argumentación. La escuela *pragma-dialéctica* de van Eemeren y Grootendorst (2011) constituye en este sentido una propuesta que “[...] trata de combinar una *concepción dialéctica* de la razonabilidad [...] argumentativa con un *enfoque pragmático* de los procedimientos del discurso argumentativo” (van Eemeren y Houtlosser, 2008: 55). Así:

El enfoque pragma-dialéctico representa un intento exitoso por restablecer el equilibrio entre un enfoque excesivamente retórico del discurso, caracterizado por una concepción relativista de la razonabilidad, y un enfoque excesivamente normativo, dominado por un ideal de razonabilidad lógico-deductivista, difícilmente alcanzable en el discurso cotidiano. Van Eemeren y Grootendorst nos presentan, en cambio, un ideal de razonabilidad “crítico-racionalista”, proponiéndonos mirar el discurso argumentativo como una discusión crítica orientada a la resolución de una disputa (López y Vicuña, 2002: 7).

La función dialéctica constituye así un espacio de base en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación oral toda vez que aspira a conducir por la vía racional la confrontación discursiva entre pares, en el marco de la búsqueda del acuerdo, y por medio de un método específico. El lugar de esta función en los currículos escolares habrá de considerar pues las particularidades de este método, al tiempo que haga explícitos los nexos y las distancias que lo vinculan y lo separan de la retórica y de la lógica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación oral así parecen requerirlo, cuando se los piensa en el marco del paradigma social - constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1978; Bruner, 1960; Newman, 1959). Paradigma que deviene en prácticas dialécticas necesarias para posibilitar la “construcción de saberes”, antes que su “transmisión” irreflexiva. Volvemos sobre este asunto en (2.2.1) a propósito de la argumentación oral en la didáctica de la lengua.

La función demostrativa

En palabras de Grize (2008, 44) “[...] *demostrar* es desarrollar un cálculo que se realiza a la vista del espectador mientras que *argumentar* se nos presenta como una práctica discursiva entre distintos actores y en la que el espectador participa”. Esta diferencia entre “demostrar” y “argumentar” ya se infiere en aseveraciones más o menos radicales amparadas en la distancia que separa los lenguajes “formales” de los “naturales”: “Lo que significa *demostrar* o se aprende en matemáticas o no se aprende en ninguna parte” (Scholz, 1973: 56).

En esta óptica, la concepción subyacente a la idea de “demostración” se encuentra profundamente asociada con la noción de “prueba”, y: “[...] las pruebas que tradicionalmente han ejercido de *demostraciones* en metodología y filosofía de la ciencia, han sido las *demostraciones clásicas*” (Vega, 2013: 182). El carácter “clásico” de las demostraciones, así entendidas, alcanza su plena consolidación en los lenguajes formales de la lógica y de las matemáticas. Lo cual, en efecto, implica una disyunción entre demostrar y argumentar soportada, como lo hemos insinuado, en la distinción necesaria entre lenguajes formales y naturales. Sin embargo:

[...] en los dominios donde se trata de establecer lo que es preferible, lo que es aceptable y razonable, los razonamientos no son ni deducciones formalmente correctas ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino argumentaciones de toda especie que pretenden ganar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan a su asentimiento (Perelman, 1997: 12).

Más allá de establecer en este momento hasta dónde serán las deducciones formales, o los argumentos retóricos los que determinen la naturaleza o la calidad de las tareas demostrativa y argumentativa, convendrá señalar algunas implicaciones de esta discusión pensada desde su incidencia escolar. En principio, podemos reconocer el carácter inacabado del conocimiento científico (Popper, 1972) como una condición básica para la enseñanza de las ciencias. Condición que confiere a los saberes científicos el estatus de “producto de consenso”; y a sus metodologías asociadas el

carácter de “enfoques investigativos”, en todo caso, susceptibles al ajuste o el replanteamiento (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013). Todo lo cual pone en entredicho las pretensiones centrales de la demostración “clásica”: “La conclusión establecida por una demostración clásica es un resultado que, al menos dentro del cuerpo de conocimientos o la teoría deductiva correspondiente, vale de una vez por todas y para siempre” (Vega, 2013: 184). Volvemos sobre estos asuntos en (2.2.3) a propósito de la argumentación en la didáctica de las ciencias.

Por otra parte, la separación taxativa entre argumentar y demostrar podría matizarse desde un marco más amplio como ocurre en la óptica de Charaudeau (2009) quien apuesta por una perspectiva relacional de las categorías “persuasión”, “explicación” y “demostración” entendidas como *contextos comunicacionales* de la argumentación:

La situación de demostración [...] pone al sujeto en una posición en la que debe establecer una verdad y aportar la prueba más irrefutable posible de esa verdad. El que demuestra debe suponer que la verdad aún no ha sido establecida y que, por consiguiente, hay que hacerla existir; o bien porque la que existe es falsa o porque debe ser sustituida por una más cierta, o aún, porque existe pero, como ha sido probada de una manera débil, es necesario fortalecerla con nuevas pruebas. Encontramos este tipo de contexto en las situaciones de coloquios o escritos científicos (Charaudeau, 2009: 281).

En definitiva, la función demostrativa entraña un interés probatorio que, si bien no es necesariamente análogo a las finalidades del discurso argumentativo, sí guarda con él una relación de semejanza, fundamentada en el establecimiento de ciertos datos (cálculos, evidencias, pruebas empíricas, proposiciones teóricas investidas de autoridad académica, e incluso, en casos más cercanos a la función retórica: fórmulas ideológicas del “sentido común”, o de la “sabiduría popular”, entre otros datos) empleados para garantizar (o al menos para aumentar) la confiabilidad de una determinada conclusión. En tensión con este panorama se define la función demostrativa de la argumentación, y se avanza hacia su definición en el espacio escolar. Aun cuando existe un énfasis evidente y justificado en la utilización de esta categoría en el ámbito de las ciencias experimentales,

convendrá al menos reconocer cómo la escuela sondea o escruta sus alcances sobre el aprendizaje de los estudiantes, mediante pruebas de diversa índole que a menudo consiguen “demostraciones calificables” de las enseñanzas, antes que “evaluaciones” confiables de los aprendizajes, independientemente de las áreas curriculares de las que se trate.

La función epistémica

En este último apartado sobre funciones transversales a las áreas curriculares, buscamos establecer el lugar de la argumentación oral en la elaboración de saberes escolares. Más adelante (en 2.2.3 y 2.2.4) sin embargo, establecemos la correspondiente reflexión para ubicar tanto la oralidad como la argumentación en las didácticas disciplinares convocadas en el presente marco teórico (didáctica de las primeras lenguas, y de las ciencias naturales) e incluimos, donde resulta conveniente o posible, las alusiones al asunto epistemológico en el marco de estos dos campos didácticos.

Para empezar, convendrá subrayar que la función epistémica del lenguaje goza de una tradición especialmente visible en los procesos de escritura, desde perspectivas como *Escribir a través del Currículo* (WAC)¹⁹ o, *Escribir en las Disciplinas* (WID)²⁰, hasta propuestas más específicas como *Escribir y Argumentar para Aprender* (Molina y Carlino, 2013). Enfoques fundamentalmente preconcebidos para contextos occidentales de educación donde el valor de la lectura y de la escritura suele privilegiarse frente a otras habilidades de la comunicación como la escucha o el habla, estas últimas, a menudo reducidas a su función expresiva, o entendidas al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la alta alfabetización (Ong, 1987).

Adicionalmente, la correspondencia entre las habilidades de escribir y de hablar, no sólo presupone un reconocimiento claro de los vínculos emergentes entre ambas destrezas (Gómez y Prat, 2000) sino que, además, implica precisar el comportamiento de la conexión oralidad – escritura de

¹⁹ Por la sigla en inglés *Writing Across the Curriculum*.

²⁰ Por la sigla en inglés *Writing in the Disciplines*.

acuerdo con la diversidad de prácticas discursivas en función de los cuales varía esta conexión. Al respecto y en atención al objeto de investigación que atañe al presente estudio, resultará necesario mencionar algunas de las particularidades de la argumentación oral en la construcción de los saberes, ya que: “[...] the study of the way argumentation evolves in daily life discussions provides developmental research with a fruitful method to enable investigation of a process in which shifts in knowledge are undertaken in real-world contexts” (Leitão, 2000: 333). Desde esta óptica, es decir, en virtud de las implicaciones epistémicas de la argumentación oral espontánea, habremos de abordar algunas cuestiones de base, en principio comunes a las diversas áreas escolares del conocimiento, como lo venimos subrayando.

En primer lugar, podemos anticipar la idea (desarrollada en 2.2.4) de que el vínculo entre lenguaje y cognición trasciende tanto el canal de expresión (oral o escrito) como el campo escolar “pre-destinado” para su desarrollo. Es decir, que las habilidades implicadas en la interacción pensamiento – lenguaje entran en juego cuando se acomete el acto mismo de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se trata de un ámbito transversal a todas las áreas curriculares (Beneito, 2001). Sobre este asunto se han hecho importantes descripciones en la didáctica de las ciencias (Romero, 2013; Jiménez-Aleixander, 2011; Sanmartí, 2007b; Prat, 2000), gracias a lo cual existe ya una tradición reconocida sobre la noción de “habilidades cognitivo-lingüísticas” (Jorba, 2000). Sin embargo, estas habilidades suelen pensarse desde la expresión general del razonamiento por vía lingüística sin considerar en particular el plano de la comunicación oral. Ahora bien, la alusión a los aspectos epistémicos del lenguaje en el nivel concreto del habla supone una comprensión especial del fenómeno argumentativo (Leitão, 2000).

Lo anterior, dado que la argumentación, en sentido amplio, presupone el desacuerdo (efectivo o potencial) de al menos dos partes (van Eemeren y Grootendorst, 2011) y esto implica una predominancia de las dimensiones dialéctica y retórica del discurso oral (especialmente el espontáneo) sobre el enfoque puramente demostrativo (especialmente en el discurso oral formal). Sin embargo, la pretensión de “cientificidad” de muchas y de diversas

prácticas escolares parece asociar de modo directo el lenguaje “elaborado” de “las ciencias escolares”²¹ con los procesos de argumentación demostrativa (Prat, 2000). En este contexto se gesta un interés por apartar el lenguaje espontáneo del camino “adecuado” para llegar al lenguaje de las ciencias. Interés que tiende a traducirse en una subvaloración de los niveles “informales” del lenguaje en los cuales, según Leitão (2000), parece operar la función epistémica de la argumentación oral.

Si en la comunicación diaria la argumentación puede significar una cierta capacidad para producir tesis que provienen de experiencias y convicciones de cada cual [...] en ciencias [...] será necesario, además, que se utilicen razones basadas en los conocimientos científicos (Prat, 2000: 51).

En esta distinción, la premisa de base parece indicar el “uso” del conocimiento desde las fórmulas expresivas de un lenguaje que, en tanto que científico, deberá ir más allá de la razón - lenguaje coloquiales. No obstante, la pretensión dialéctica de “buscar la conciliación” parece ocupar un lugar importante en el proceso general de aprendizaje puesto que, ya sea desde la oposición a terceros; o bien desde el desacuerdo consigo mismo, será en todo caso desde el ejercicio de la confrontación que se articule la función epistémica de la argumentación. Esto equivale a decir que la rectificación de creencias, o de argumentos deriva de la valoración de conocimientos sopesados mediante procesos de “confrontación” antes que de procesos “demostrativos”. Ahora bien, esta “confrontación” no podrá pensarse sólo en función del “uso” de un conocimiento cifrado en un lenguaje formal determinado (sea cual sea el área de conocimiento implicada) sino, sobre todo (insiste Leitão), mediante la argumentación espontánea:

In discussing such issues, people draw mainly upon ideas that reflect socially shared systems of values, pieces of folk wisdom, and pieces of intellectual ideas which have been assimilated into commonsense knowledge. [...] Hence,

²¹ Entiéndanse por “ciencias escolares” aquellas ciencias que se enseñan en la escuela y que cabe diferenciar de las ciencias “humanas” o “exactas” propiamente dichas (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013).

the way socially built and transmitted knowledge pervades peoples' ideas on everyday issues provides the basis for argumentation, not only in terms of its content, but also in terms of the strategies and evaluation standards they adopt (Leitão, 2000: 356).

Por ello, para Leitão (2000) la función epistémica de la argumentación, es decir, el impacto del proceso de argumentación en la elaboración de saberes y creencias aparece de modo especial cuando se “contraargumenta”. Esta autora apela a una investigación etnográfica para señalar que, tanto al hablar sobre temas generales como sobre cuestiones específicas, los sujetos de su investigación (y la gente en general) recurre a la sabiduría popular, a los sistemas de valores socialmente predominantes, o al sentido común. Es decir, a la denominada “argumentación *doxástica*” (Marraud, 2013).

En consecuencia, la forma socialmente construida de transmitir el conocimiento ha de impregnar tanto los contenidos de la argumentación “popular” como las estrategias para “contra-argumentar”. Por ello, afirma Leitão (2000), la conciliación dialéctica no debería ser vista únicamente al servicio de los intereses personales de los hablantes (como el deseo de mantener sus relaciones) sino que además, se debería pensar en ella desde la coexistencia de visiones contrarias y “dilemáticas” en el propio pensamiento del hablante. Es decir que, en el seno de la función epistémica de la argumentación oral, hace falta subrayar la “contraposición” como una estrategia discursiva y cognitiva que habilita a las personas para afrontar los lados conflictivos de sus propias ideas “sopesadas” gracias a la confrontación con otros (Leitão, 2000). Lo anterior, como lo hemos venido subrayando, aplica para aprendizajes relativos a cualquiera de las áreas curriculares, e incluso, para los aprendizajes que la escuela no intenta o no consigue enseñar:

[...] conciliation should not be seen as a phenomenon serving only interpersonal goals [...] Besides revealing the speakers' interpersonal goals, compromising solutions might also point out the coexistence in people's thinking of contrary and dilemmatic views. As such, they might be described as a discourse strategy that enables people to deal with conflicting sides of

their thinking as well as a discourse device through which they revise their views in the light of others (Leitão, 2000: 358).

En síntesis, los aprendizajes escolares entrañan procesos retóricos, dialécticos, demostrativos y epistémicos en los cuales opera de modo particular una argumentación oral transversal a los diversos fenómenos escolares y extraescolares de aprendizaje. Sin embargo, este hecho no alcanza la concreción didáctica esperable tanto por su carácter interdisciplinario y transcurricular, como por el lugar, a menudo eclipsado, que ocupa la oralidad en la escuela frente a otras habilidades de comunicación como la escritura o la lectura. A su vez, este hecho se refuerza en una cierta sobrevaloración de los discursos formales, entendidos como el fin último de las enseñanzas lingüísticas de la escuela (ver 2.2.3); o como “la” vía adecuada para la adquisición de los saberes científico – escolares (ver 2.2.4). De cualquier modo, quedan por explorar los modos particulares como se asumen la oralidad y la argumentación tanto en el área de lengua como en el área de ciencias experimentales (que son nuestras áreas objeto de investigación). Tarea a la cual dedicamos las siguientes secciones de la presente unidad.

2.2.2 La argumentación oral en la didáctica de la lengua

En este apartado describimos el lugar de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, lo enmarcamos en las disposiciones actuales de la didáctica de las primeras lenguas, y lo articulamos en atención a las perspectivas predominantes en el tratamiento escolar del habla (*el análisis de la interacción de aula, y la enseñanza de los géneros formales*). Asimismo, subrayamos las limitaciones para la definición de una didáctica específica de la comunicación oral y establecemos, por último, algunas implicaciones para una didáctica de la argumentación oral pensada tanto desde el enfoque de la interacción de aula; como desde la perspectiva de la enseñanza de los géneros.

La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje

En el contexto de la didáctica de las primeras lenguas²², la oralidad representa un objeto explícito de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se traduce en una de las disposiciones que integran el interés general de contribuir en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos que asisten al proceso de educación obligatoria (Abascal, 2011). Disposición de cuya legitimidad son testimonio numerosos esfuerzos por consolidar una tradición didáctica de la investigación en oralidad (Reyzábal, 1993; Cros y Vilà, 1998; Núñez, 2001; Vilà, 2005; Halté, 2008; Garcia-Debanco, 2008; Nonnon, 2011; Abascal, 2011; Hassan, 2012; Castellà y Vilà, 2016b); así como la existencia de un lugar declarado para la correspondiente competencia en programaciones curriculares de impacto nacional en países como Colombia (MEN, 2017a; 2006; 1998) o España (MEC, 2013), por citar los casos analizados más adelante en profundidad (ver capítulo 4). Sin embargo, existen dificultades asociadas a la “ineficiencia” (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008) del impacto general que estos esfuerzos alcanzan en el contexto escolar, entendido en sentido amplio, y que a menudo se convierten en problemas de investigación de los cuales se alimenta la tradición didáctica en torno a la palabra hablada.

Estas dificultades implican la necesidad de establecer marcos de trabajo amparados en consensos mínimos sobre qué concepciones y prácticas acerca de la oralidad habrán de privilegiarse en el aula. No obstante, la búsqueda de estos mínimos comunes pone de relieve la diversidad tanto de concepciones como de prácticas agrupadas bajo categorías relativas a la oralidad y a su didáctica, sin la suficiente definición (Diop, 2016). En consecuencia, el asunto se desplaza hacia cuáles son las dificultades prototípicas o particulares que conducen al fracaso formativo e investigativo en torno a la oralidad (o que influyen en él); y también, hacia cuáles son las prácticas, y concepciones que pueden favorecer el desarrollo de la

²² “[...] hacer *didáctica* no es enseñar lengua o literatura, sino construir *conocimiento sobre su enseñanza y su aprendizaje*, aunque la finalidad de dicho conocimiento sea la misma *práctica educativa*” (Camps y Ruiz Bikandi, 2011: 13 - 14).

competencia comunicativa oral de los alumnos. Desarrollamos a continuación estos aspectos en atención: primero a la definición del campo; después a las perspectivas teórico – metodológicas predominantes en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad; y, finalmente, buscamos restringir la reflexión al ámbito didáctico de la argumentación oral, enmarcado en el área de lengua.

Bases para la definición del campo

Definir el campo de la oralidad en función del espacio didáctico, supone reconocer las concepciones de enseñanza y aprendizaje privilegiadas actualmente en los marcos desde los cuales se articula el área de lengua. Al respecto, parece evidente la influencia del llamado enfoque social - constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1978; Bruner, 1960; Newman, 1959) en el tipo de educación lingüística y literaria que busca promoverse desde la didáctica de la lengua y de la literatura. Un enfoque surgido a mediados del siglo XX como una confluencia de aportes, en su mayoría provenientes de la psicología cognitiva, intencionalmente adaptados al servicio de los aprendizajes escolares. En este campo se inscriben las ideas de Vigotsky (1978) para quien la adquisición y el desarrollo del lenguaje dependen de la interacción con otros y avanzan bajo sujeción a contextos de participación social gobernados por reglas culturales: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual [...] Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1978: 89). De esta consideración parte la hipótesis, clave en el pensamiento de Vigotsky, de que los procesos evolutivos no coinciden con los de aprendizaje:

La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir se convierte en una función mental interna [...] el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje [...] Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el

significado de una palabra [...] sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado (Vigotsky, 1978: 93).

En esta línea, los aprendizajes que la didáctica de la lengua ha de favorecer pasan a entenderse como parte de una construcción cognitiva, social y cultural compleja, y no sólo como una transmisión de saberes lingüísticos enseñados en correspondencia con la etapa del desarrollo cognitivo de los alumnos²³. Sobre esta base, la enseñanza tradicional de la lengua, caracterizada por el estudio del sistema lingüístico como conjunto de reglas estructurales y aprehensibles al margen del contexto de comunicación, avanza hacia un proceso de resignificación. Actualmente, este proceso de cambio se decanta hacia el llamado enfoque funcional - comunicativo (Lomas, 2001) en el cual el estudio de la lengua habrá de integrar, a la dimensión lingüística, el reconocimiento de los contextos de recepción y producción de discursos y de textos, articulados en prácticas socialmente significativas de comunicación (Camps y Ruiz Bikandi, 2011). Concepción entre cuyos principios subyace la idea de que “[...] la adquisición del lenguaje es un aprendizaje social” (Vilà, 2000: 20).

Este principio social del aprendizaje de la lengua no sólo guarda una estrecha relación con el paradigma social - constructivista del aprendizaje sino que, además, amplía la noción de competencia lingüística acuñada por Chomsky (1955) (a la cual nos hemos referido en 2.1.2) en el sentido de integrar al estudio escolar del lenguaje el aprendizaje de habilidades referidas a los usos de la lengua (Lomas, 2001). En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua precisan de una caracterización tal que sirva al planteamiento de vínculos claros entre ambas dimensiones (la del estudio del sistema lingüístico y la del desarrollo de habilidades de uso

²³ Como un antecedente clave del pensamiento de Vigotsky, conviene recordar que Piaget (1952) también se interesó por comprender la naturaleza y los modos del aprendizaje desde una perspectiva psicológica, pero en lugar de subrayar en este sentido el valor central de la cultura, Piaget describió la construcción del conocimiento como una consecuencia de la interacción del sujeto con el mundo físico. Interacción en la cual, la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentra el niño, determina su capacidad de aprendizaje según parámetros pre-condicionados biológicamente.

de la lengua) a fin de soslayar el riesgo de reducir este enfoque funcional - comunicativo a la indefinición o al lugar común: “La pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua obliga a definir sus características básicas ya que bajo la etiqueta “comunicativo-funcional” se esconden propuestas muy diversas e incluso contradictorias (Nunan, 1989; Vila, 1989)” (Vilà y Vila, 1994: 49).

De un modo similar a esta caracterización necesaria para el enfoque funcional comunicativo, la noción de oralidad adolece de una indefinición equiparable. Ubicar el objeto dentro del enfoque, y reconocer en función de qué perspectiva se adelantan las prácticas reales de enseñanza y aprendizaje del habla en el contexto escolar constituyen un desafío clave para el maestro de lengua. En este sentido, algunos autores subrayan la falta de consenso sobre lo que significa el pretendido “bien hablar” al que supuestamente le apunta un sector importante de la formación lingüística en oralidad (Payrató, 2016); y una deficiencia general del ámbito escolar para tratar la noción de “habla”. Deficiencia derivada de una inconsciencia generalizada sobre el enfoque en el cual se inscriben las prácticas de enseñanza, de aprendizaje, y de evaluación de la oralidad:

“El concepto de comunicación oral también designado con los marbetes “lengua oral”, “lenguaje oral” u “oralidad” es muy fluctuante y está caracterizado por una alta dispersión semántica. Prueba de ello es que, en la lingüística postestructural, varias concepciones teóricas y una pluralidad de enfoques fundamentan el desarrollo de la competencia de comunicación oral en las aulas de lengua y, más concretamente los procesos de gestión de su enseñanza, su aprendizaje y su evaluación (Diop, 2016: 69).

Este fenómeno constituye una dificultad no sólo en términos del grado de consciencia que el maestro tiene sobre la concepción de oralidad que subyace a sus prácticas, sino que además deriva en una serie de eclipses donde el trabajo escolar sobre la comunicación oral pierde fuerza o se desplaza a un lugar secundario (Nonnon, 2011) frente a la urgencia de responder a otros espacios del área (como el debate interpretativo en literatura, por ejemplo) enmarcados en campos con tradiciones más definidas como la llamada *educación literaria* (Colomer, 2015). Respecto del

habla, en cambio, sobresale este obstáculo de la indefinición para tratar los problemas que concentra la categoría “oral” por las razones ya presentadas y, además, por la cantidad de inquietudes, preocupaciones y necesidades que la noción engloba al desamparo de confusiones con una larga tradición histórica e institucional. Confusiones surgidas de la complejidad misma del término:

“[...] nous pensons [...] qu’“oral” est un très mauvais mot pour désigner un champ très complexe, multidimensionnel, dans lequel s’investissent des préoccupations, des soucis, des besoins, des questions incommensurables entre elles. Le terme, chargé d’une très lourde histoire dans l’institution est à ce point source de confusions de tous ordres qu’il constitue en lui-même un obstacle au traitement des problèmes qu’il concentre” (Halté, 1999: 4).

A esta indefinición de la categoría explícita de “oralidad” se añade una dificultad referida a la correspondiente investigación didáctica. Dificultad vinculada con el hecho de que el habla, en tanto que fenómeno transversal a las prácticas sociales en general, se encuentra presente en muchos procesos de análisis, sin que la categoría de “habla” u “oralidad” aparezcan de modo explícito en los rótulos de las investigaciones que adelantan su estudio: “L’un des problèmes maintes fois soulevé à propos de l’oral est qu’il s’agit d’un objet difficile à cerner, transversal, transdisciplinaire, et de ce fait il peut en être question dans des publications qui n’affichent pas forcément le terme dans leurs titres” (Hassan, 2012: § 13).

Una consecuencia lógica de esta serie de indefiniciones (que van del enfoque funcional-comunicativo, al concepto de oralidad) consiste en interrogarse sobre la pertinencia de una perspectiva didáctica destinada exclusivamente al tratamiento del habla. Hassan (2012) plantea esta pregunta al tiempo que señala cómo el asunto constituye un desafío para confrontar las deficiencias metodológicas de la investigación en este campo del discurso y de la educación lingüística. Pregunta en la que se cifran aspectos como el estudio de las interacciones de clase (desarrollado no sólo en el área de lengua); las articulaciones entre lingüística y didáctica (funciones, herramientas e intereses de cada campo); entre otros aspectos. Es decir, se trata de identificar hasta dónde existen u operan los límites de

una didáctica de la comunicación oral; y qué tipo de conocimiento espera generarse mediante la descripción de este objeto de estudio escolar.

De estos aspectos, es decir, a partir de interrogantes como: qué se entiende por oralidad; cómo ha de promoverse su enseñanza; o desde qué perspectivas ha de investigarse; parten los problemas centrales para la definición del campo. Adicionalmente, existe un ámbito de la lengua oral que se implica de modos diversos tanto en la concepción de oralidad, como en su didáctica, y en su investigación: la dimensión no-verbal. Una dimensión en la cual se agrupan diversos componentes de la comunicación oral, y cuya naturaleza resulta determinante tanto para la elaboración y recepción de sentidos codificados mediante el habla (Davis, 2012); como para su respectivo tratamiento didáctico e investigativo (Abascal, 2011). Esta dimensión reviste una complejidad particular para el maestro, por la tendencia general a entenderla como un asunto periférico o de aprendizaje automático, y por la escasez o la falta de herramientas para analizarla y evaluarla (Nussbaum, 1995; Vilà, 2005; Garcia-Debanco, 2008; Ribas, 2011; Castellà y Vilà, 2016b). Así, bajo la propia nominación de “no-verbal”, esta categoría comporta un vacío semántico actualmente señalado y restituido mediante una nueva denominación del concepto. Denominación que apuesta, no ya por una disyunción (como en el caso de “no” verbal), sino por una conjunción operativamente útil a la didáctica de las primeras lenguas:

El término multimodalidad es un neologismo que sustituye al viejo término comunicación no verbal, más difuso y planteado desde la ausencia de verbalidad. La multimodalidad engloba cuatro factores básicos: lenguaje hablado, lenguaje escrito, paralingüística vocal y paralingüística no vocal (Payrató, 2016: 43).

Hasta aquí hemos adelantado una aproximación a las bases generales para definir el campo escolar del habla. La adopción de un enfoque funcional - comunicativo en el tratamiento del discurso oral, así como la promoción de aprendizajes de base constructivista, enmarcan una fundamentación teórica orientada a la cualificación escolar del habla. En este contexto, el discurso oral como objeto de enseñanza y aprendizaje se

muestra difuso (tanto por la dispersión semántica que comporta, como por la transdisciplinariedad misma de la noción), enmarcado por límites también difusos, especialmente en el contexto de la investigación didáctica sobre comunicación oral. Un ámbito que pone al descubierto la poca sistematicidad y el escaso amparo teórico característicos en el tratamiento escolar de la habilidad. Por estas razones, nos interesamos ahora en el reconocimiento de perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje de la oralidad, a partir de las cuales puedan reconocerse características más específicas de este campo de estudios.

Perspectivas teórico – metodológicas para el trabajo escolar sobre oralidad

En el contexto actual, la reflexión didáctica en torno al habla suele adelantarse en el marco de dos grandes enfoques: *la intervención en la interacción escolar*; y *la enseñanza sistemática de los géneros orales*. Ambas perspectivas aportan en la construcción del conocimiento para fundamentar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos, y parten del discurso oral entendido como “[...] una actividad compleja que se construye con múltiples elementos lingüísticos y no lingüísticos” (Abascal, 2011: 81). Asimismo, en los dos enfoques se considera que el desarrollo de la habilidad oral no ha de orientarse exclusivamente desde objetivos del área de lengua, sino desde objetivos de la etapa escolar (Vilà y Vila, 1994), articulados entre sí, de un ciclo a otro, y entendidos como una responsabilidad compartida y potenciabile desde todas las áreas del currículo escolar (Beneito, 2001).

Así las cosas, el habla ocupa un lugar clave en la vida escolar y extra-escolar de los alumnos y, por lo tanto, asumimos que su constitución como objeto de enseñanza y aprendizaje dentro del área de lengua representa un sector del espacio real, complejo y necesariamente más amplio, que ocupa en el proceso integral de formación escolar. En este sentido y dado que la reflexión sobre las disciplinas distintas del campo de lenguaje excede las posibilidades directas del maestro de lengua (Halté, 2008), para el presente apartado habremos de considerar las dos perspectivas (la de la interacción y la de los géneros) del modo que se las asume en el área escolar de las primeras lenguas. Es decir, bajo el marco de la didáctica de la lengua como

la disciplina central de referencia²⁴. Para ello, hacemos una descripción de los principales aspectos que atañen al enfoque de la interacción (concepciones y prácticas implicadas); y luego adelantamos la misma labor frente a la enseñanza de los géneros.

- Intervenir en la interacción oral

En general, la interacción oral de clase constituye la práctica comunicativa escolar por excelencia. Los alumnos asisten al encuentro con sus maestros con el objetivo de avanzar en la construcción de conocimientos disciplinares a los que acceden en una importante medida gracias al uso de las habilidades lingüísticas (incluida la competencia oral) que la dinámica de aula pone en juego. Además de exponer y de pedir exposiciones, que son prácticas orales predominantes en el contexto escolar (Camps, 2005; Carlino, 2005; Nussbaum, 1995), la interacción de clase implica hablar con distintas finalidades (preguntar, responder, parafrasear, citar, ejemplificar, llamar la atención, pedir silencio, aclarar, demostrar, narrar, etc.) e incluso, hablar a partir de objetivos cuya función sólo parece útil en situaciones de aprendizaje, como preguntar acerca de algo cuya respuesta es conocida de antemano por quien pregunta. Así, resaltamos el valor que representa la interacción oral de clase en el tipo y el nivel de los aprendizajes y de las enseñanzas escolares a las que da lugar, o en las cuales incide, la dinámica general de clase (Halté, 1999).

A pesar de esto, no puede asegurarse que exista la consciencia necesaria, ni el suficiente de control para aprovechar las potencialidades del habla en la comprensión exhaustiva de las interacciones orales de aula (Hassan, 2012). De hecho, las aproximaciones analíticas al discurso del maestro como

²⁴ No obstante, el apartado (2.1.3) constituye una revisión de las funciones de la argumentación oral, no ya como objeto de enseñanza y aprendizaje, sino en tanto medio o herramienta de enseñanza y aprendizaje consideradas en el marco de la didáctica de las ciencias. Apartado que complementa, y restringe al área de ciencias experimentales, la reflexión presentada en 2.2.1 sobre la función epistémica de la argumentación oral vista en el marco general de las áreas curriculares.

parte de la dinámica de clase parecen demasiado recientes en comparación con los análisis del discurso de los estudiantes:

L'attention semble davantage focalisée sur les objets de savoir et sur les conditions d'apprentissage des élèves que sur l'activité enseignante elle-même, qui n'est mentionnée directement dans aucune des définitions proposées. Ce n'est qu'ultérieurement, au cours de ces dix dernières années que se sont développées les recherches sur les pratiques enseignantes (Garcia-Debanç, 2008: 43).

Problema al que se añaden otros obstáculos que automatizan la interacción como la creencia de que el habla no precisa de aprendizajes institucionalizados (Cisneros y Muñoz, 2014), sino que se trata de una habilidad cuyo desarrollo es asumido *a priori* como natural o exento de los rigores propios del aprendizaje de la lectura o de la escritura (Vilà, 2005). O la tendencia a enseñar la oralidad de forma descontextualizada respecto de la práctica de comunicación oral (Beneito, 2001); o el reconocimiento del valor del discurso oral en la política curricular, mas no en el aula (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008), u otras dificultades de las cuales se deriva una cierta incapacidad para valorar los alcances de la interacción oral mediante recursos fiables de evaluación. En particular, esto resulta problemático para el caso de la oralidad, porque en el habla la evaluación es especialmente importante: "Hablar de evaluación es siempre hablar de aprendizaje, pero aún más en el caso de la lengua oral porque, por su carácter inmediato, la producción y la evaluación suelen ser simultáneas, a diferencia de la escritura, cuya evaluación es posterior" (Castellà y Vilà, 2016b: 8).

En el contexto de la didáctica del francés como primera lengua (contexto en el cual el análisis de las interacciones constituye una tradición reconocida) el enfoque de las interacciones tiene especial acogida desde finales de los años noventa, momento en el cual, la didáctica de la comunicación oral registra en el ámbito francófono un movimiento del habla como objeto, hacia el habla como medio del aprendizaje (Hassan, 2012). En este desplazamiento se subraya la importancia conferida al habla en su

dimensión epistémica, es decir, al servicio de la enseñanza y el aprendizaje²⁵. Por su parte, Nonnon (2011), también desde la didáctica del francés, señala que el análisis de las interacciones orales pone en entredicho la estricta división entre lo oral y lo escrito, mostrando cómo las actividades escolares, al igual que otras actividades sociales, se interrelacionan en entramados complejos de expresiones orales y escritas, de lectura y de escritura, que van del comentario al parafraseo, y en la cuales caben la transposición de información, la adaptación de contenidos, e incluso la contradicción.

En resumen, el enfoque de las interacciones como mecanismo escolar pensado para potenciar el desarrollo de la competencia en comunicación oral, resulta legítimo por tratarse de una práctica ya existente en el espacio escolar, de carácter transversal a las áreas del currículo, y de cuyos rasgos existen ya importantes descripciones ancladas a la tradición didáctica. Los problemas que surgen de este contexto no son pues particulares del enfoque, sino que afectan la enseñanza y el aprendizaje del código oral en términos generales (el *continuum* oralidad - escritura, la ausencia de una evaluación formativa, el carácter intuitivo de la reflexión sobre el lenguaje hablado, etc.) y, por ello, el énfasis habrá de ponerse en el reconocimiento de estas dificultades y en su posible tratamiento en situaciones concretas de aula. Así, “Lo importante [...] es que la *reflexión* sobre el discurso oral esté *permanentemente abierta*, con el fin de hacer explícitos los problemas, sugerir soluciones, favorecer una actitud crítica y autocrítica, y facilitar la corrección entre iguales” (Abascal, 2011: 91). Más adelante, volvemos sobre el enfoque de la interacción, pensado desde sus implicaciones en la argumentación oral.

- Enseñar la oralidad desde los *géneros*

En diferentes apartados de la reflexión a la cual nos hemos dedicado en estas últimas páginas (reflexión sobre una didáctica del habla, pensada desde sus implicaciones teóricas, sus vacíos metodológicos, sus límites conceptuales) reconocemos como un objetivo básico para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral el interés de aportar al desarrollo de la

²⁵Asunto que, como lo veremos más adelante, compete en particular a una dimensión argumentativa oral (Leitão, 2000; Leitão, de Chiaro y Cano, 2016).

competencia comunicativa oral de los alumnos, en el marco de prácticas de uso del lenguaje reconocidas socialmente, y para las cuales se precisa de aprendizajes escolares explícitos e intencionados. Este objetivo, inevitablemente amplio y a la vez genérico, suele materializarse en virtud de un principio, más o menos compartido entre los investigadores del campo de la didáctica de la lengua, referido a la necesidad de promover en el aula el dominio de géneros formales del discurso oral (Abascal, 2011; Ribas, 2011; Vilà, 2005; Cros, 2005; Castellà y Vilà, 2005; Camps, 2005).

Este principio didáctico (orientar la enseñanza y el aprendizaje del habla hacia el dominio de los géneros formales) no constituye, necesariamente, una posición opuesta al enfoque de la interacción descrito en el apartado anterior. Sin embargo, la perspectiva de la enseñanza de los géneros supone una cierta prefabricación de las prácticas orales y, en consecuencia, el enfoque corre el riesgo de reducir el aprendizaje del discurso oral a un entrenamiento formal excesivamente instrumental o en el cual se descuide el contenido mismo del discurso (Nonnon, 1998). Pese a ello, la enseñanza de géneros orales formales representa una perspectiva útil y de amplio reconocimiento en el trabajo escolar sobre el habla, no sólo por el posicionamiento que la noción de “género” ha ganado en el espacio didáctico destinado al aprendizaje funcional de la lengua (Dolz y Schneuwly, 1997), sino además, por las posibilidades que ofrece al diseño mismo del área de lenguaje en términos de secuenciar aprendizajes, jerarquizar contenidos, o distribuir competencias²⁶.

Asimismo, las posibilidades de agrupar en relativamente pocas unidades de trabajo a la enorme cantidad de prácticas discursivas etiquetables bajo la categoría de género (Bajtín, 1982) implica, para el maestro de lenguaje, beneficios operativos nada despreciables si se tiene en cuenta la complejidad que rodea el lugar escolar de la oralidad como aquí lo hemos señalado. De igual manera, el concepto mismo de “género” goza

²⁶ Véanse por ejemplo los trabajos compilados en Vilà (coord., 2005).

de una tradición importante²⁷ y gracias a la cual convendrá aportar luces que ayuden a precisar la noción en función de la perspectiva didáctica que intentamos reconocer. Esto es, lograr una representación del concepto en virtud de las ideas que lo traducen al quehacer escolar en torno a la lengua oral. A esta labor dedicamos las siguientes líneas, atentos a los aspectos que mejor responden a la pregunta por cuáles son los géneros cuyo aprendizaje habrá de promover una didáctica de la comunicación oral, y de qué maneras se piensa su enseñanza.

Si bien la representación histórica de la noción de “género” desborda las posibilidades del presente apartado, convendrá al menos enunciar algunos referentes clave que aluden a dicha noción como sistema de clasificación de textos. El panorama histórico del siglo XX ofrece, en este sentido, una amplia diversidad de obras de especial importancia para la crítica literaria²⁸. La idea de género en tensión con los discursos orales formales nos lleva, no obstante, a considerar otros referentes de base lingüística y didáctica. Por ejemplo, en atención a la categoría de “tipologías” los aportes de Bronckart (1996) y de Adam (1992) han inspirado variadas iniciativas didácticas para el área de lengua referidas al uso de estrategias de recepción y producción de diversas tipologías textuales. El trabajo de Reyzábal (1993) constituye un ejemplo clásico de esta orientación, específicamente enmarcado en la didáctica de la comunicación oral. Sin embargo, será sobre todo en Halté y Rispaill (2005) que la noción de género se asuma en atención a su potencial didáctico, perspectiva a la cual habrán de sumarse algunos autores de la denominada escuela de Ginebra a propósito del interrogante sobre cuáles son las prácticas de lenguaje que han de conducir su enseñanza:

²⁷ Dolz, Gagnon y Sánchez (2010) ofrecen una reconstrucción histórica del concepto de *género* que parte de la concepción aristotélica de la noción “los niveles de estilo” y llega hasta la didáctica de la lengua francesa de finales del siglo XX.

²⁸ Además de los trabajos de Bajtín (1982) quien diferencia entre géneros *primarios* y géneros *secundarios*; otras referencias articulan la noción de género en la crítica literaria desde obras pioneras como “Géneros del discurso” (Todorov, 1978); e “Introducción al architexto” (Genette, 1979). Por su parte, la categoría de “horizonte de expectativa genérica” a través de la cual Jauss (1975/1978) introduce una teoría de la recepción de los textos literarios, se basa también en la posibilidad de clasificar las obras mediante el concepto de “género”.

“[...] nos interesaremos en los géneros como objetos de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y oral, partiendo del postulado de que son las prácticas de lenguaje significativas, socialmente reconocidas, las que deben orientar la enseñanza” (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010: 500).

Tenemos así una idea de género vinculada a la actuación en contexto social. Esta premisa ya se advierte en un trabajo anterior de la mencionada escuela (Dolz y Schneuwly, 1997: 84) donde los autores recurren a una metáfora para definir el mismo concepto: “Hemos desarrollado [...] la idea metafórica de género como (mega-) herramienta para actuar en situaciones lingüísticas. [...] este tipo de herramienta [...] es un elemento constitutivo de la situación: sin novela, por ejemplo, no hay lectura ni escritura de novela”. En el caso de la enseñanza de los géneros orales, el hecho de pensar en la “actuación en situación” sobresale como un componente central de aprendizaje porque el comportamiento social es inherente al habla (Calsamiglia y Tusón, 2001), y además; porque la enseñanza de la oralidad implica crear situaciones comunicativas orales donde resulte necesario que los estudiantes “hablen” en función de objetivos preestablecidos; y en el marco de prácticas socialmente reconocidas y susceptibles de articularse como actividades para lograr una “oralidad reflexiva” (Castellà y Vilà, 2016a).

Esta óptica de “género” como “herramienta para actuar en situaciones lingüísticas” invoca, para el ámbito escolar, la dimensión formal de la lengua. Una dimensión reconocida como la base de los aprendizajes que la escuela ha de propiciar cuando se trata de la formación discursiva oral, y que ha sido definida en los siguientes términos “Los géneros orales formales, es decir, los producidos en contextos que podríamos denominar “públicos” [...] se sitúan entre las situaciones escritas formales y las orales espontáneas” (Cros y Vilà, 1999: 1). En este marco:

[...] la enseñanza de la oralidad no debe postular un modelo único de lenguaje oral, sino la adecuación de los enunciados lingüísticos a los distintos grados de formalidad que puedan requerir las situaciones comunicativas, y debe tomar como modelo los discursos orales formales y no los discursos escritos” (Abascal, 2011: 84).

Estas prácticas de adecuación, atentas a las particularidades formales del discurso oral antes que a las de la escritura, condicionan la noción de género oral formal como objeto de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a que las prácticas implicadas en este enfoque, es decir, el dominio de estrategias para reconocer los géneros orales formales, comprenderlos, re-producirlos, y evaluarlos, supone explicitar los contenidos de aprendizaje y estipular los objetivos de trabajo en correspondencia con los criterios destinados a su evaluación. Dicho de otro modo, el dominio de los géneros formales implica reflexión metadiscursiva, ya que no se trata sólo de ser capaz de comprender y producir este tipo de discursos, sino que, además, los alumnos deben estar en capacidad de valorarlos críticamente: “Pedir comentarios argumentados: no basta con decir «lo ha hecho muy bien», sino que hay que decir por qué. La argumentación metadiscursiva es un paso indispensable para aprender a controlar la oralidad pública” (Castellà y Vilà, 2016b: 15).

En síntesis, la enseñanza de la oralidad formal desde los géneros representa un enfoque válido y útil a la didáctica del discurso oral. Esta perspectiva constituye una herramienta de enseñanza y aprendizaje fundamental para combatir la creencia tradicional de que, para aprender lengua oral, basta sólo con crear situaciones comunicativas orales, generalmente carentes de planificación y de retroalimentación (Cros, Vilà y Sánchez, 1998). Cabe subrayar también que las bondades operativas a las cuales sirve este enfoque (articular objetivos, contenidos y criterios de evaluación en torno al proceso mediante el cual los alumnos adecuan su discurso al grado de formalidad que requiere cada género particular) parece marcadamente importante en el caso del habla. Lo anterior, no sólo por las dificultades que supone la evaluación misma del código oral (Ribas, 2011), sino porque la tendencia predominante para evaluar este código consiste en examinar el producto final y no su proceso de construcción (Cros y Vilà, 1999; Castellà y Vilà, 2016b). Por estas razones hemos pensado en restringir a la dimensión argumentativa del habla, el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad. Una restricción útil tanto al trabajo sobre géneros, por la reducción de prácticas discursivas a las que da lugar; como al enfoque de la interacción, por la naturaleza argumentativa de la interacción oral de clase (Cros, 2003). Asimismo, esta restricción obedece y

da cuenta del objeto general de la presente investigación (el discurso argumentativo oral).

Hacia una didáctica de la argumentación oral

La descripción en la que nos hemos embarcado a lo largo de la presente unidad (2.1.2), nos ayuda a identificar implicaciones de una didáctica de la comunicación oral pensada dentro del área de lengua. Esta descripción llega ahora al ámbito de la argumentación oral como una forma de anclaje en la cual desemboca el recorrido, dado que la oralidad no es “una”²⁹ (Moreno-Blanco, 2011); y, por lo tanto, su enseñanza y su aprendizaje tampoco se pueden pensar en una única dirección (Camps, 2005). En cambio, resulta inevitable acotar el ámbito de la comunicación oral de modo que su enseñanza y aprendizaje puedan orientarse hacia campos más específicos. Campos entre los cuales, la argumentación oral ocupa un lugar privilegiado y ampliamente reconocido: “Sí que hay acuerdo general en que todo el alumnado debería dominar al menos los procedimientos explicativos y argumentativos, porque están presentes en la mayoría de los géneros del mundo profesional y social” (Castellà y Vilà, 2016b: 12). En consecuencia, dedicamos el presente y último apartado sobre la oralidad en la didáctica de la lengua a representar el ámbito de la argumentación oral como un espacio válido para el desarrollo de la competencia en comunicación oral de los alumnos, y como una dimensión del discurso potenciabile tanto desde *la interacción de aula* como desde la *enseñanza de los géneros*.

- El enfoque de la *interacción escolar* centrado en la argumentación oral

Hemos subrayado el hecho de que la clase constituya una forma de interacción mediada por el uso del lenguaje, y llevada a cabo bajo reglas de participación social claramente institucionalizadas. Así, el habla representa

²⁹Esta idea cuestiona el eurocentrismo propio del currículo nacional de Colombia para tratar la noción de oralidad (acercándola de modo casi exclusivo a la variedad estándar) en el sentido de ignorar las “oralidades” culturales que encarnan la diversidad discursiva y lingüística de Colombia y que se excluyen como contenido escolar en los Lineamientos Curriculares del área de lengua (Moreno-Blanco, 2011). El asunto se desarrolla en el capítulo 4, ver apartado (4.2.2).

un mecanismo clave tanto en la gestión de los aprendizajes y de las enseñanzas, como en la regulación misma de la clase, ya que las prácticas orales institucionalizadas comportan una dimensión política en la cual se moviliza un “poder simbólico”: “[...] las características estilísticas del lenguaje de los curas y de los profesores [...] vienen dadas por la posición que ocupan los depositarios de una autoridad delegada en un campo de competencia (Bourdieu, 2008: 87). Por lo tanto, en el enfoque de la interacción de aula habrá de considerarse que:

La intención de los docentes en clase tiene una clara orientación argumentativa, puesto que se caracteriza por la voluntad de influir en los conocimientos y en las actitudes de los estudiantes; de implicarlos en la materia y de generar una buena disposición hacia el profesor o la profesora que la imparte. La relación entre profesorado y alumnado tiene un carácter asimétrico, generado fundamentalmente por la diferencia de conocimientos y de poder que separa a los docentes de los estudiantes en el ámbito académico (Cros, 2003: 71 – 72).

Así, pensar en *intervenir en la interacción* (Abascal, 2011) como un camino para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia oral obliga a reconocer esta dimensión argumentativa que se implica en dicha interacción; y que supone la puesta en juego de estrategias discursivas de “distanciación” y de “aproximación” (Cros, 2003), dispuestas como vías de comunicación entre alumnos y maestros, para que estos últimos puedan alcanzar sus objetivos comunicativos en el espacio de clase. Una tarea para la cual el docente precisa de habilidades diversas que le permitan orientar la dinámica de clase, al tiempo que promueve los aprendizajes orales objeto de su enseñanza. Este asunto ha hecho carrera en la enseñanza del francés como primera lengua, donde el análisis de la interacción de aula constituye el punto ciego “*point aveugle*” de la investigación didáctica en oralidad (Hassan, 2012). Para esta autora, el problema radica en que la investigación didáctica no logra plenamente la articulación entre la oralidad como medio y la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje. Dificultad que refuerza la ruptura entre la teoría didáctica y el análisis conversacional de la interacción escolar: “Cet aspect constitue à mon sens le point aveugle de la recherche en didactique de l’oral actuellement, qui peine à articuler théorie

didactique d'un côté et analyse conversationnelle des interactions langagières en classe de l'autre" (Hassan, 2012 : § 40).

Contra esta dificultad, es decir, contra la ausencia de vínculos entre la actividad lingüística del estudiante, la del maestro, y los saberes puestos en juego durante la interacción, se propone la noción de "comunidad discursiva" "*communauté discursive*" (Jaubert, Rebière, Bernié, 2004). Una perspectiva que intenta conciliar el lugar de estas tres instancias, mediante su articulación explícita. En este contexto, la regulación de la distancia social que se establece entre los interlocutores de la clase (Cros, 2003) se convierte en una necesidad que el maestro habrá de satisfacer, como lo hemos dicho, mediante el empleo de las estrategias argumentativas características de la interacción escolar. A los profesores, el uso de estas estrategias de "distanciamiento" y "aproximación", "[...] les permite mantener su autoridad en la gestión de la clase y en el reconocimiento de sus conocimientos y, al mismo tiempo, mostrarse dispuestos a colaborar con los estudiantes para crear un clima de cooperación y de confianza (Cros, 2003: 72).

Como vemos, el carácter argumentativo de estas estrategias opera especialmente en el ámbito de la oralidad escolar y, como lo comentábamos de acuerdo con Hassan (2012), el problema de la interacción supone una doble función de la oralidad (como objeto y como medio de enseñanza y aprendizaje). Siguiendo a Cros (2003) podemos pues hablar de una argumentación oral que se ubica de modo transversal en las interacciones prototípicas de aula como un "medio" de regulación de la distancia social entre interlocutores y, en consecuencia, como un "medio" de la enseñanza y el aprendizaje escolares. Ahora bien, para concluir este apartado nos interesa resaltar, además, la función de la argumentación oral como "objeto" de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de las interacciones de aula. Para ello, nos centramos ahora en el objeto de la formación en lenguaje amparados nuevamente en la idea de Nonnon (2011) acerca de cómo la perspectiva de las interacciones cuestiona la estricta división entre oralidad y escritura.

En esta óptica, la idea de base consiste en que el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) admite (y en ocasiones exige) “préstamos” de una habilidad a otra en razón de múltiples aprendizajes cooperativos (Scinto, 1986). Préstamos que, en su conjunto, potencian el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y que se asumen como una contrapropuesta a la pretensión didácticamente improcedente (Vilà, 1994) de separar radicalmente al código oral del escrito. El ámbito particular de la argumentación oral en la escuela ilustra este asunto por ejemplo en el uso de oraciones causales y consecutivas. Un procedimiento analizable con más comodidad en soportes escritos que en discursos orales, pese a que el aprendizaje resultante deba reflejarse a través de los dos canales, es decir, como una enseñanza útil tanto a la oralidad como a la escritura, aunque promovida principalmente desde la escritura (Abascal, 2011). En una lógica complementaria, el valor que la argumentación oral presta al aprendizaje de la escritura y de la lectura se expresa en el marco de interacciones tanto entre pares (por ejemplo en la relación autor - co-lector, cuando un estudiante lee y evalúa lo que escribe su compañero), como en interacciones asimétricas del tipo maestro - estudiante:

[...] hablar en el aula de lo que se escribe y se lee permite desarrollar las percepciones y las ideas sobre el escrito. El diálogo y la conversación ofrecen a los alumnos contextos idóneos para desarrollar sus percepciones sobre el texto con el instrumento epistémico del habla. La confrontación entre distintos textos y puntos de vista incrementa las posibilidades de diálogo, hace emerger las percepciones de cada sujeto y, en conjunto, multiplica las posibilidades de referirse a los textos. Al hablar sobre lo que leemos y escribimos incrementamos nuestro conocimiento sobre los textos e indirectamente aprendemos también más sobre la naturaleza de la lectura y la escritura (Cassany, 2004: 115).

En síntesis, la reflexión sobre las interacciones orales de clase aporta valiosos recursos para el reconocimiento y la estimulación de la argumentación oral. Esto aplica tanto desde el punto de vista de la regulación y la gestión de la clase; como en función de aquellos aprendizajes del área de lengua, pensados al servicio del enfoque funcional -

comunicativo, es decir, promovidos en contextos auténticos de interacción comunicativa. En el primer caso (la argumentación oral en la gestión de aula) el aporte clave consiste en reconocer y explicitar el carácter argumentativo del discurso docente como una dimensión inherente al quehacer escolar (Cros, 2003), y en la cual operan recursos estratégicos susceptibles a la enseñanza, el aprendizaje y la ejercitación. Del otro lado, el lugar de la argumentación oral como un objeto de aprendizaje, aporta el valor de interconectar las habilidades comunicativas básicas al servicio de aprendizajes del área de lengua, como escribir y leer para argumentar a través del habla (Abascal, 2011), o como argumentar oralmente para escribir y leer mejor (Cassany, 2004).

- El enfoque de la *enseñanza de géneros formales* centrado en la argumentación oral

Con frecuencia, la enseñanza formal de la argumentación oral se vincula con la generación de prácticas para “discutir” o “debatir”. Así lo refleja la presencia del término “debate” en diferentes programaciones curriculares de la educación secundaria (MEN, 1998, 2017; MEC, 2013), pese a lo cual, estas programaciones no siempre definen la noción; ni la consideran entre los objetos explícitos del aprendizaje lingüístico o discursivo (ver apartado 4.3.2). Sin embargo, tanto en los currículos citados, como en las disposiciones actuales de la didáctica de la lengua, el *debate* o *discusión* suele entenderse como una práctica que: parte de una controversia discutida antitéticamente; representa una herramienta epistémica poderosa (Leitão, de Chiaro y Cano, 2016); y, en consecuencia; constituye una actividad “ideal” para la didáctica de la oralidad (Mestre, 2016)³⁰.

En este contexto, la idea ya comentada de “género” como “mega – herramienta para actuar en situaciones lingüísticas” (Dolz y Schneuwly, 1997) se asume bajo el supuesto de que la práctica discursiva es constitutiva

³⁰En otros contextos, la noción de debate se reduce a su condición de “técnica de interacción comunicativa” (Andueza, 1989); o se la considera como la fuente principal de toda legitimidad (Plantin, 2004); o se la asume como un contexto apropiado para la exhibición del “ingenio” entendido en términos “retóricos” (Cattani, 2003).

del género. Es decir, la condición de “género formal” atribuida al debate, pone a la práctica misma de debatir como el marco para desarrollar la capacidad argumentativa oral que se implica necesariamente en un debate. Por lo tanto, este género ocupa un lugar predominante como vía de aprendizaje de la argumentación oral, y su tratamiento didáctico convoca actualmente la atención de diversos sectores en el contexto europeo³¹. Adicionalmente, el estatus escolar de la categoría “debate” subraya sus virtudes en tanto que género, ampliando así el marco de experiencias de aula, más allá del área de lengua. Leitão, de Chiaro y Cano (2016) proponen, en este sentido, un modelo de debate *crítico* pensado para el trabajo escolar desde dos ideas clave:

Postulamos que, en primer lugar, los aspectos vinculados al conocimiento del tema y a la valoración crítica de la calidad de los argumentos son indisociables en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en contextos educativos; en segundo lugar, que promover la argumentación en el aula debería ser una tarea central del docente en cualquier área del conocimiento (Leitão, de Chiaro y Cano, 2016: 26).

Ahora bien, enseñar y aprender a argumentar oralmente supone enmarcar las prácticas de aula en perspectivas que ayuden a poner el énfasis en el proceso de la formación, antes que en los productos a los cuales da lugar dicho proceso (Cros, Vilà y Sánchez, 1998). Para el caso particular de la enseñanza de los géneros, Dolz, Gagnon y Sánchez (2010) apuestan por un enfoque de “secuencias didácticas”, pensado en sintonía con el interés de organizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en función de las maneras como un estudiante puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Este enfoque se aparta de las concepciones didácticas que establecen la división teórica entre contenido y metodología, como lo recuerda Vilà (2000); e integra una visión comunicativo – funcional, útil a la resolución de problemas discursivos

³¹ Las llamadas “Ligas” para la competencia en debates escolares públicos, son ejemplo de esta tendencia reconocida desde iniciativas como: “La Liga de Debate Escolar”; “Baltic Debate League”; o “Debating Society Germany”, entre otras.

concretos del alumnado; al favorecimiento de la motivación; y a la promoción de habilidades metadiscursivas (Vilà, 2005). Así:

El concepto de secuencia didáctica o trabajo por proyectos para la enseñanza y el aprendizaje se entiende como un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes. Tiene en cuenta, además, las diferencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y genera, sobre ellos, actividades significativas (Camargo, Uribe y Caro, 2008: 120).

El tratamiento del ámbito argumentativo oral de géneros como la *discusión*³² puede entonces proyectarse desde secuencias didácticas sensibles a las propiedades descritas en el párrafo anterior. En Cros y Vilà (2005), por ejemplo, una tarea dirigida a la educación secundaria, y correspondiente con la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de estrategias argumentativas orales, se orienta a reconocer y analizar distintos tipos de procedimientos falaces implicados en ámbitos sociales y comunicativos conocidos por los alumnos. Objetivos dirigidos a reflexionar sobre la validez y la eficacia de los argumentos, a detectar ambigüedades, falsos razonamientos, engaños, o enunciados coercitivos y a menudo cercanos a la voluntad persuasiva. Objetivos articulados para el desarrollo de habilidades metadiscursivas contextualizadas en el ámbito de la argumentación oral. En esta propuesta se adivinan los aspectos que hemos subrayado como ejes del trabajo escolar desde los géneros, es decir, actividades de uso de la lengua, caracterizadas por el énfasis en la planificación del discurso formal y por la reflexión sobre la adecuación a las “situaciones de comunicación”. Esto es, al reconocimiento de las convenciones del género. En últimas, la propuesta de

³² En contraste con la noción “debate” el concepto de “discusión” goza de mayor estabilidad semántica en la teoría contemporánea de la argumentación, no sólo por la notable carrera que la “discusión crítica” ha logrado en el enfoque pragma-dialéctico de la argumentación (Van Eemeren y Grootendorst, 2011); sino por su inclusión explícita en los manuales sobre argumentación, por ejemplo en el *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica* (Vega-Reñón y Olmos, Eds., 2013: 210) donde se lee: “El objetivo de la aproximación dialéctica es establecer cómo las discusiones deberían llevarse a cabo de forma sistemática con el fin de contrastar críticamente los puntos de vista”.

adelantar secuencias didácticas para aportar al desarrollo de la competencia oral del alumnado desde géneros formales como la *discusión* o el *debate*, constituye un interés cifrado en el propio objetivo general de la didáctica de la comunicación oral:

El objetivo de una educación lingüística que apueste por el desarrollo de la competencia oral de los alumnos consistirá en hacerles conscientes de lo que saben hacer con las palabras y de lo que aún no saben hacer o hacen de una manera incorrecta o inadecuada. En última instancia, se trata de contribuir a la adquisición de las habilidades lingüístico-discursivas y de las estrategias comunicativas que les permiten ampliar su repertorio expresivo, usar la palabra de un modo apropiado en diversas situaciones de comunicación (Núñez, 2001: 93).

Síntesis

La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral constituye un camino reconocido en el desarrollo de la competencia en comunicación oral de los alumnos y alumnas a quienes se dirige la didáctica de la lengua. Un camino potenciabile desde el enfoque de la *interacción* de clase (por la posibilidad de hacer análisis metadiscursivos específicos del campo argumentativo oral, y por la transversalidad de la práctica de argumentación oral en el aula de clases); y también, un camino útil a la enseñanza de los *géneros* (por las posibilidades de enfocar los esfuerzos hacia el dominio de las convenciones lingüísticas y discursivas de prácticas como el *debate* o la *discusión crítica*). A su vez, estos campos materializan el interés de aportar al desarrollo de la habilidad oral, al tiempo que ayudan a enfrentar los vacíos del campo valiéndose para ello de mecanismos como la *secuencia didáctica*. Así se puede consolidar un enfoque didáctico potencialmente apto para sortear los riesgos que hemos señalado a lo largo de la presente unidad y que parten de problemas en la definición del campo; en la dispersión semántica de las nociones asociadas al habla; en la inoperancia de las herramientas descriptivas y analíticas para investigar el discurso oral; en las limitaciones de los dispositivos de evaluación; en las separaciones inapropiadas de las habilidades comunicativas básicas, entre otras. En definitiva, así puede consolidarse un camino para avanzar hacia

La tensión argumentación – oralidad en la tradición didáctica

una didáctica de la argumentación oral enmarcada en el enfoque funcional comunicativo de la lengua, e integrada en la promoción de aprendizajes de base socio - constructivista.

2.2.3 La argumentación en la didáctica de las ciencias

Para complementar la sección anterior, en las siguientes páginas se describen algunos ámbitos de estudio especialmente cercanos a la relación entre la argumentación y la enseñanza de las ciencias³³. Tal descripción, anclada a la estructura del análisis curricular adelantado en el presente estudio (Capítulo 4), responde a la idea de que tanto la argumentación como la oralidad constituyen objetos de estudio irreductibles al área de lengua, y a la intuición de que el reconocimiento escolar de las limitaciones implicadas en el desarrollo de la argumentación oral del alumnado, entraña incomprendiones profundas sobre la relación entre el conocimiento (construido en el aula) y la lengua. Por lo tanto, la presente sección incluye tres grandes apartados. 1) Bases para la definición del campo; donde se contextualizan la tensión lenguaje - cognición, la dimensión lingüística de la construcción escolar de significados, y algunas implicaciones semánticas de nociones como argumentación, justificación o prueba. 2) Perspectivas del estudio escolar de la ciencia, donde incluimos algunos paradigmas útiles para explicar la noción de “ciencia” en los estudios actuales de la didáctica de las ciencias. Y 3) La dupla ciencia - argumentación, donde procuramos subrayar la relación entre argumentación y ciencia escolar a través de dos sub-apartados de cierre. El primero referido a la función epistémica de la argumentación oral en ciencias, y el segundo a la competencia argumentativa en la enseñanza de las ciencias.

Bases para la definición del campo

El establecimiento de un espacio escolar destinado a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias supone reconocer la tensión lenguaje – cognición como punto de partida. En el ámbito de la didáctica de las ciencias existe un amplio consenso sobre la importancia de esta tensión (**Romero, 2013; Solbes,**

³³En esta sección la dimensión argumentativa no se restringe exclusivamente al canal oral (aun cuando subrayamos el asunto cada vez que parece oportuno o posible hacerlo) dado que, en la didáctica de las ciencias, la discusión sobre el lenguaje de las ciencias parece más centrada en la tensión cognición – lenguaje, que en las particularidades del canal expresivo (oral – escrito).

Ruíz y Furió, 2010; Sanmartí, 2007b; Gómez, 2000; Jorba, 2000; Prat, 2000; Izquierdo y Sanmartí, 2000; Lemke, 1997; entre otros) frente a cuyas implicaciones escolares, sin embargo, todavía quedan aspectos por definir. En este contexto, el dominio de las habilidades comunicativas y lingüísticas requeridas para el aprendizaje adecuado de las ciencias se enmarca de modo especial en el campo de la argumentación (**Ruíz, Tamayo y Márquez, 2015**; Henao y Palacio, 2013; Jiménez-Aleixandre, 2010; Erduran y Yan, 2010; Caamaño, 2010; Konstantinidou, Cerveró y Castells, 2010; Cañas, Martín, Nieda, 2007).

La preeminencia de la causalidad para explicar fenómenos científicos; los mecanismos para el establecimiento de “consensos” o la reproducción de “verdades” relativas a la ciencia; así como el desconocimiento o la subvaloración de la dimensión retórica del discurso científico, entre otros aspectos, configuran interrogantes claves para los estudios actuales en didáctica de las ciencias. Así las cosas, la relación ciencia – argumentación presupone un nexo de partida entre la lengua y el conocimiento. Un nexo a menudo descrito en virtud de la interdependencia que vincula estas dos dimensiones en el marco de los estudios actuales de este campo:

[...] des didacticiens des sciences posent avec force la question du langage de leur discipline [...] Il est urgent, dans ce domaine, d'en finir avec des conceptions monologiques de l'apprentissage et de prendre en considération le fait que dans l'école, c'est essentiellement dans le cadre des médiations langagières concrètes que l'on apprend” (Halté, 2008: 36).

Los procesos de comunicación escolar se circunscriben así en el espacio general destinado a la construcción de conocimientos, gracias a lo cual, tanto en la didáctica de las ciencias como en la didáctica de la lengua se alude a la preponderancia del lenguaje en la apropiación de los discursos disciplinares y, particularmente, se reconoce la función epistémica de la interacción verbal “[...] aprender presupone construir conocimiento, construir criterios sobre la validez de este conocimiento y apropiarse de un lenguaje para expresarlo y construirlo. Para hacerlo posible se ha de aprender a hablar sobre los significados que se elaboran” (Gómez y Prat, 2000: 13).

En esta perspectiva, sobresalen dos procesos esenciales para el contexto de aula: los procesos “constructivistas” y los de “significación”. En los primeros, la idea de que el conocimiento se “construya” deriva del enfoque de aprendizaje al cual hemos hecho alusión en el apartado (2.2.2) a propósito del posicionamiento del aprendiz como sujeto cultural y como gestor cooperativo de su propio aprendizaje (Vigotsky, 1978). Desde esta óptica, el paradigma socio-constructivista del aprendizaje opera de modo directo tanto en los ámbitos discursivos de corte argumentativo, como en los procesos científicos que requieren del manejo de pruebas: “[...] las clases en las que se promueve la argumentación y el uso de pruebas son clases que adoptan una perspectiva constructivista, es decir que parten de la idea de que las personas construyen sus propios conocimientos” (Jiménez-Aleixandre, 2010: 156). Sobre el segundo tipo de procesos “de significación”, se observa cómo, en esta misma idea del conocimiento – construcción, la noción de “significado” deviene del propio vínculo entre conocimiento y lenguaje. Un vínculo de ineludible consideración para comprender la elaboración de los significados a los que da lugar la interacción escolar:

El significado no es preexistente sino que es construido conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de comunicación. Los interlocutores cooperan en su construcción, que no puede adjudicarse al emisor o al receptor sino que pertenece conjuntamente a ambos, porque surge en el proceso de interacción. Sólo existe en el espacio de intersubjetividad o subjetividad compartida (Gómez, 2000: 26).

Sobre esta base, es decir bajo el supuesto de que la conexión entre el lenguaje y la elaboración de conocimientos escolares parte de, o integra, una dimensión constructivista del aprendizaje pone en alto relieve la función epistémica de la argumentación, al tiempo que asume la generación de significados en relación directa con la interlocución. Como lo comentamos en 2.2.1 esta función se expresa como medio de construcción de nuevos conocimientos, y como mecanismo para la transformación de creencias: “[...] engaging in argumentation sets the scene for the building of new knowledge and for changes in people’s views” (Leitão, 2000: 332). Pese a esta importancia explícita de la argumentación desde su dimensión

epistémica, a menudo encontramos disensos frente a la concepción argumentativa que ha de privilegiarse en la clase de ciencias (Revel y Adúriz-Bravo, 2014; Henao y Palacio, 2013; Berland y Reiser, 2009; Osborne, Erduran y Simon, 2004).

Disensos surgidos de aspectos como: los vacíos en la definición de los términos implicados en el desarrollo de los aprendizajes científicos; los dilemas sobre si procede o no la enseñanza explícita del discurso argumentativo en la clase de ciencias; o acerca de si es conveniente, o posible, escindir la habilidad cognitiva de la lingüística. Estos aspectos, entre otros, configuran motivos de investigación en los estudios actuales en didáctica de las ciencias y, por ello, describimos ahora algunas de las perspectivas predominantes tanto para la enseñanza del conocimiento científico como para la administración escolar de las nociones asociadas al lenguaje de las ciencias.

Para empezar, convendrá reconocer el concepto de argumentación privilegiado en este espacio escolar donde la noción es relativamente estable, aun cuando en ella se consideren diferentes matices. Por ejemplo, la idea de que: “*Argumentar* es una manera de enfrentarse a una situación problemática, a una duda real, a una situación o problema para el que no hay una respuesta concluyente” (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 192), se complementa con la idea de argumentación como: “[...] capacidad de relacionar explicaciones y pruebas, o en otras palabras, de evaluar el conocimiento en base a las pruebas disponibles” (Jiménez-Aleixandre, 2010: 11). Para otros autores, la noción de argumentación debe ser “[...] entendida como la presentación coordinada de las evidencias y las teorías científicas” (Erduran y Yan, 2010: 78). Pese a las diferencias que caracterizan estas definiciones, en todas ellas parece operar la confiabilidad de los medios aducidos para soportar afirmaciones científicas, ya sea en la resolución de un problema, la evaluación misma del conocimiento, o la coordinación precisa entre evidencia y teoría. Sin embargo, no todos los autores concuerdan en los criterios de confiabilidad que permiten determinar la calidad de una argumentación.

Por el contrario, existe una cierta pluralidad de concepciones que operan en un plano semántico muy local (qué significa justificar, argumentar, probar) en virtud del cual se tejen dimensiones profundas del quehacer escolar - científico (integrar a la enseñanza de las ciencias su carácter histórico y filosófico, sopesar si la función demostrativa de la argumentación debe o no privilegiarse sobre las funciones dialéctica o retórica, reevaluar el carácter puramente experimental de los aprendizajes científicos, entre otras cuestiones). Sobre esta pluralidad, existen diversas concepciones orientadas hacia la cualificación de los aprendizajes científicos en tensión permanente con el campo argumentativo. Así pues, una posible definición general de argumentación, anclada a las concepciones citadas, parece guardar una relación estrecha con el ámbito demostrativo. Sin embargo, existen propuestas paralelas que, como veremos más adelante, invitan a resignificar esta concepción integrando, o al menos reconociendo, el valor retórico de la argumentación científica (Konstantinidou, Cerveró y Castells, 2010). Por ahora, centramos la atención en dos categorías claves de esta discusión (justificar y probar) especialmente útiles para ilustrar las limitaciones propias del espacio argumentativo en el contexto del lenguaje científico escolar.

Para hablar de “justificación” hace falta contextualizar la noción en el entorno de aula donde “[...] se ha constatado muchas veces que los estudiantes, ante demandas que implican justificaciones o argumentaciones, en general, producen descripciones o narraciones” (Jorba, 2000: 33). Es decir, no se trata tanto de una noción desconocida, como de una idea solapada o malinterpretada en el plano del uso comunicativo. Esta dificultad obedece, en principio, a la naturaleza misma del concepto: “La principal dificultad que tiene el alumnado para justificar es diferenciar entre el nivel de los hechos que se quieren justificar y el de los modelos teóricos que se utilizan para la justificación” (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 192). En otras palabras, el problema parece adoptar dos aspectos, por un lado, se confunde la intención comunicativa implicada en la operación de justificar (muchos estudiantes “describen” cuando se les pide “demostrar”) y, en consecuencia, cuando creen entender qué se espera de ellos, aparece una segunda dificultad relacionada con aquello a lo que apelan para “demostrar” (confunden el

fenómeno, con el esquema que lo explica). Esta dificultad cobra especial importancia si se tiene en cuenta la correlación entre aprender ciencias y dominar el lenguaje que vehicula el saber científico, esto es, el lenguaje argumentativo: “La argumentación científica, es decir, la justificación de afirmaciones en ciencia a partir de evidencias, es un aspecto crucial de la ciencia. De hecho, es a través de la argumentación que la ciencia avanza” (Caamaño, 2010: 5).

En la misma línea, desconocer la naturaleza de una justificación deriva en problemas sobre los criterios de validación de pruebas (que no de “evidencias”³⁴), pues reconocer una prueba es requisito tanto para validarla como para invalidarla. En esta discusión, Jiménez-Aleixandri (2010) hace una importante precisión para diferenciar entre “prueba” y “dato”, enmarcando la prueba en la propia función demostrativa. La prueba es “[...] aquello a lo que apelamos con el fin de mostrar que un determinado enunciado es cierto o es falso” (Jiménez-Aleixandre, 2010: 74). Así, para esta autora, los datos “informaciones, magnitudes, cantidades, relaciones o testimonios” (74) pueden alcanzar el estatus de prueba, sólo cuando se los emplea con interés y alcance demostrativos. Desde esta perspectiva, la noción de “argumentación” se contrapone a la de “autoridad” para reconocer aquello que puede ser considerado “prueba”. En el argumento de autoridad “[...] podemos decir que las pruebas son sustituidas por la confianza en la persona o institución que avala ese conocimiento” (Jiménez-Aleixandri, 2010: 19). Este último aspecto, surgido de una consideración aparentemente simple (precisar qué se entiende por justificación y por prueba) se cifra una discusión de largo aliento sobre el lugar del “consenso” o de “la verdad” en el aprendizaje de las ciencias.

³⁴ “Utilizamos el término “prueba”, pues en castellano “evidencia” (que a veces se usa por influencia de *evidence*) significa otra cosa, lo que no necesita ser probado [...] En el contexto de la argumentación, las pruebas son entendidas como datos de naturaleza empírica o teórica que sirven para apoyar una conclusión” (Jiménez-Aleixandre, 2010: 55).

La racionalidad no se reduce al seguimiento de unas supuestas reglas de justificación racional, recogidas en un método científico que conduce a la “verdad”, sino que se amplía a los sistemas de pactos y consenso que funcionan en el seno de las comunidades científicas (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 181).

En síntesis, el reconocimiento del lugar destinado al trabajo escolar sobre el discurso argumentativo en y para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, entraña limitaciones diversas para la definición del campo. Por un lado, el planteamiento de la relación lenguaje – cognición parte de una aceptación generalizada del valor epistémico de la argumentación, pero encuentra el obstáculo, también generalizado, de saber cómo ha de operar esta dimensión cognitivo-lingüística. Es decir, hace falta precisar ¿Qué significa argumentar, justificar, o probar? ¿Cómo se justifica una afirmación científica y por qué conviene justificarla? ¿Por qué los estudiantes confunden las justificaciones con otras formas expresivas? ¿Hasta dónde y de qué modo la ciencia “enseñada” refleja “consensos” y hasta dónde reproduce “verdades”? En definitiva ¿Cómo puede la didáctica de las ciencias conjugar las habilidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos al servicio de aprendizajes científicos más adecuados? En el marco de estos interrogantes se refleja el problema general de los enfoques que convergen y que han sido parte de la historia de la enseñanza escolar de las ciencias. Por ello, buscamos ahora continuar la revisión de este campo circunscrito a la noción de ciencia, desde una mirada a las perspectivas de base en los estudios actuales de este campo disciplinar.

Perspectivas predominantes en la concepción de ciencia, su enseñanza y su aprendizaje

- La crisis del paradigma hipotético – deductivo

La contextualización propuesta en los párrafos precedentes establece un campo de discusión que intenta posicionar el lugar del discurso argumentativo en la enseñanza de las ciencias. En tal discusión, se engrana la tensión entre lenguaje y conocimiento científico (como lo hemos subrayado) pero, además, se implica un interrogante más amplio y en

función del cual podría englobarse esta tensión ¿Cuál es la concepción de ciencia predominante en la investigación didáctica de las últimas décadas? Así formulada, la cuestión convoca variados intentos de respuesta en medio de los cuales, diversos estudios privilegian la noción de “consenso” en lugar de la idea de “verdad” (Romero, 2013; Laugksck, 2000; Duschl, 1995a; Hodson, 2004; Driver, Leach y Millar, 1996; entre otros). En principio, este énfasis aplica para el tratamiento científico del conocimiento y, sólo más tarde, llega hasta la reflexión escolar. Para reconocer el correspondiente paso será necesario partir de la noción de ciencia en el contexto científico:

Si al inicio de su desarrollo, la actividad científica se apoyaba en el énfasis en la lógica matemática y en el método hipotético-deductivo, en la actualidad hay un relativo consenso entre filósofos y sociólogos de la ciencia de que no hay un método universal capaz de explicar la diversidad de la actividad científica; lo que existe son métodos y patrones históricamente contingentes sujetos a cambios, cuya eficiencia es evaluada en su enfrentamiento con el mundo (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013: 90).

Esta concepción de actividad científica puede entenderse como una contrapropuesta epistemológica que intenta hacer frente a la insuficiencia del método empírico clásico (Whewell, 1967) caracterizado por limitar los criterios de “verdad” a procesos de observación a menudo corroborados por vía exclusivamente experimental. Contra esta perspectiva se establece la tendencia a cuestionar el estatus de un “saber acabado” predominante hasta la primera mitad del siglo XX, tanto en la elaboración como en la divulgación del conocimiento científico (Fleck, 1986). Una tendencia visible desde el carácter “retórico” subyacente a muchas explicaciones causales que, en este contexto, precisan de defensa ante la comunidad científica: “Persuadir a alguien es [...] convencerlo de que nuestra opinión es mejor que la suya, y por lo tanto debe reemplazarla. [...] muchas [...] explicaciones y enunciados de problemas suscritos por los miembros de un grupo científico resultarán opacos para el otro” (Khun, 1971: 32). Así se gesta la desconfianza de base contra el positivismo lógico, en directa relación con el método científico:

La ciencia no descansa en un ladrillo sólido. La escarpada estructura de sus teorías se eleva sobre un pantano. Es como un edificio que se levanta sobre pilotes. [...] y si no seguimos hundiendo los pilotes con más profundidad, no es porque hayamos encontrado un terreno firme. Simplemente nos detenemos porque los pilotes son suficientemente firmes para sostener la estructura, al menos por un tiempo” (Popper, 1972: 11).

Sobre aquella concepción de ciencia como algo acabado, concluido, concepción a menudo rotulada como *retórica de las conclusiones* (Duschl, 1995b), algunos autores proponen centrar la tarea escolar de enseñar ciencias en los procesos de validación del conocimiento, en lugar de privilegiar su transmisión como producto (Ayala, 2006). Esta preocupación, creciente entre algunos investigadores (Romero, 2013; Hodson, 2004; Driver, Leach y Millar, 1996), ha ganado espacio en la investigación didáctica de las últimas décadas en el sentido de subrayar la necesidad de nutrir el currículo de ciencias integrando en él las dimensiones histórica, sociológica o filosófica del conocimiento científico. Es decir, líneas de estudio que permitan pensar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias desde una mirada, si no integral, al menos sí más amplia de lo que significa la ciencia en y para la sociedad.

Como lo recuerda Romero (2013), la expresión “Naturaleza de las Ciencias” (NdC) representa un objeto actual de discusión sobre cuestiones como “¿Qué es la ciencia? ¿Cómo se diferencia de otras actividades humanas? ¿Cómo se construye, valida y difunde el conocimiento que produce? ¿Cuáles son los valores implicados en esta actividad? ¿Cuáles son las relaciones entre el sistema tecnocientífico y la sociedad?” (Romero, 2013: 72). Es decir, interrogantes fundamentales para instaurar en la escuela una concepción de ciencia adecuada a los problemas inherentes a su enseñanza. Esta perspectiva parte de la necesidad de valorar el saber “escolar” considerando las condiciones en medio de las cuales se constituye como “saber”. Aquí, la actual didáctica de las ciencias intenta esclarecer la noción de ciencia desde su carácter procesual, esto es, en el marco de consensos condicionados socio-históricamente, y desde los cuales el objeto de

enseñanza y aprendizaje “muta” para adecuarse a los fines de la divulgación y el aprendizaje escolares:

Los contenidos enseñados en la escuela constituyen un saber desplazado de su origen. Ese hecho puede generar un vacío de sentido de los contenidos. Un tratamiento didáctico apropiado es la utilización de la historia y de la filosofía de la ciencia para contextualizar los problemas, los temas y contenidos, sus orígenes y las tentativas de solución que llevaron a la proposición de modelos teóricos, con el fin de que el alumno tenga noción de que hubo un camino recorrido para llegar a ese saber. Hay, entonces, una contextualización, que es propia del proceso de enseñanza de la escuela (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013: 100).

En resumen, los problemas teórico-metodológicos que enfrenta la puesta en marcha de la didáctica de las ciencias parten de una tensión entre lenguaje y pensamiento, en medio de la cual se erige la necesidad de adoptar una determinada concepción de ciencia. Así, un posible punto de partida consiste en entender los conocimientos científicos como objeto de consensos sostenibles en el tiempo gracias al acuerdo de las comunidades científicas, y al reconocimiento del carácter contingente tanto de los métodos de investigación como de los productos a los que éstos dan lugar. Desde allí, las resonancias escolares de tal concepción parten de al menos dos principios: 1) hacer énfasis en los procesos de validación de los saberes científicos, antes que en los productos de la investigación científica a secas; y 2) procurar el reconocimiento de las ciencias naturales como un campo interdisciplinario que integra dimensiones y campos de estudio diversos e irreductibles al método empírico clásico.

- **Hacia una nueva mirada de la ciencia escolar**

Pensar la noción de ciencia escolar más allá del método empírico conlleva los problemas a los cuales hemos hecho referencia en los párrafos anteriores. Problemas relativos al contexto de la enseñanza de las ciencias, cuya naturaleza asume matices diversos en función de los cuales todavía procede la necesidad de consensuar los límites de la disciplina y las propiedades del objeto de estudio. Si bien ya hemos subrayado en este sentido la complejidad de la categoría “Naturaleza de las Ciencias, NdC”

(Romero, 2013; Acevedo, Vázquez y Manassero, 2007; Osborne, 2003) sobresalen todavía otros esfuerzos por rotular este ámbito de estudios desde perspectivas interesadas en abarcar el objeto de enseñanza a partir de una concepción de ciencia que satisfaga las expectativas actuales de la formación escolar. Esta empresa se desarrolla mediante variadas propuestas, algunas de las cuales describimos en los siguientes párrafos, guiados por el objetivo de vislumbrar con más claridad el espacio ocupado por las perspectivas actualmente predominantes para la enseñanza escolar de las ciencias.

Una primera cuestión que congrega a muchos investigadores de este campo didáctico es la dimensión social del conocimiento científico. El asunto parece pluralizado desde su misma concepción “Una posible definición de las cuestiones *sociocientíficas* considera que son dilemas o controversias sociales que tienen en su base nociones científicas” (Jiménez Aleixandre, 2010: 121-122). En la perspectiva de Aikenhead (2006) el asunto integra el razonamiento ético al científico. Cuestiones de amplio alcance tanto en los contextos científicos como fuera de ellos, pues la conjunción de estos ámbitos (ético y científico) excede los límites disciplinares de ambos campos al tratar asuntos de carácter inter, o multidisciplinario, como la relación entre la industria cosmética y los estereotipos de belleza (Marbá, Márquez y Sanmartí, 2009); o entre la ética y la ingeniería genética, (Sadler y Zeidler, 2004), por citar algunos casos.

Estas cuestiones *sociocientíficas* afectan el espacio escolar de modo tal que muchas propuestas actuales de la didáctica de las ciencias la incluyen explícitamente en sus presupuestos de investigación (Kolstø, 2001; Erduran y Yan, 2010; Henao y Palacio, 2013). Con diferente grado de importancia, la consideración de esta dimensión social promueve una línea de enseñanza de las ciencias para la ciudadanía pues el reconocimiento de la dimensión sociocultural de la ciencia pone de relieve la naturaleza política de este tipo de conocimiento. Hodson (2004), por ejemplo, sostiene que hace falta “politizar” la enseñanza de las ciencias en el sentido de promover la capacidad de cuestionar las prácticas y concepciones que afectan, potencial o efectivamente, el bien común. Para este autor, no basta con el reconocimiento de la dimensión sociocultural a la que aluden muchos currículos de ciencias naturales, sino que estas declaraciones deben llegar al

aula como un componente clave de la aproximación a la educación científica. Para lograrlo, Henao y Palacio (2013) plantean una propuesta que intenta soslayar estas insuficiencias de la dimensión sociocultural en los currículos de ciencias mediante la integración de otra serie de elementos rotulados bajo la categoría de *Formación científica civilista*:

[...] nos referimos a una *formación científica civilista*, como una formación vinculada con las propuestas de enseñanza en las cuales se visibilice el carácter político del trabajo científico, se muestren las imbricaciones entre las ciencias, la política, la economía, la ética y la estética, se expongan las implicaciones de las ciencias en otras actividades socioculturales y de éstas en el trabajo científico y, en síntesis, se develen las relaciones entre saber y poder (Henao y Palacio, 2013: 28).

Tenemos así expresada una preocupación didáctica clave en el contexto actual sensible a las dimensiones sociales y políticas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Un asunto que implica trascender el simple dominio de conceptos científicos para llegar hasta “[...] la comprensión de las normas, los métodos y la naturaleza de la iniciativa científica y la concienciación del impacto de la ciencia y de la tecnología en la sociedad” (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013: 90). Es decir, aquello que Laugksck (2000) denomina “alfabetización científica”. Desde esta óptica, el alcance de la enseñanza de las ciencias se concreta en una nueva dimensión pensada más allá del aula, es decir, como una proyección concebida para la escuela aun cuando resulte útil tanto dentro como fuera del aula.

Así pues, la capacidad de trascender la comprensión localizada de conceptos científicos (corroborados sólo por experimentación en el mejor de los casos) se enmarca como parte de un proceso de formación mucho mayor que integra, además de las nociones y los métodos, las pretensiones, implicaciones y consecuencias sociales de la actividad científica. Es decir, dimensiones que tienden a relacionar la noción de ciencia con la de cultura.

Esta relación, si bien no está exenta de críticas³⁵, parte de una conexión crucial entre ciencia, lenguaje y sociedad: “Al entenderse el concepto moderno de cultura en relación con las prácticas sociales y las experiencias establecidas por medio de la acción comunicativa entre los sujetos, es posible asociar ciencia con una forma de cultura” (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013: 89). En este contexto, el lugar del lenguaje, vuelve a aparecer como un factor clave, ahora frente al contacto entre sujetos asociados entre sí mediante un saber científico “comunicado y comunicable”.

[...] la ciencia que se desarrolla en las escuelas asume ciertas particularidades que la diferencian de la ciencia erudita, pero que es y puede ser llamada ciencia. Su pretensión es que los estudiantes logren pensar el mundo a partir de modelos teóricos y, al mismo tiempo, otorga al lenguaje un estatus que excede su valor en la comunicación de las ideas, ya que asume que es el camino para comprender los conceptos científicos (Revel y Adúriz-Bravo, 2014: 118).

De estas consideraciones se desprenden dos cuestiones: la asunción del carácter cultural de la ciencia escolar como el resultado de la interacción comunicativa; y la importancia de vincular al maestro como un co-constructor tanto de la cultura científica como de sus conocimientos asociados. En este panorama, la concepción de ciencia como algo inacabado aunque validable, y sólido aunque verificable, inclina la balanza hacia una enseñanza de las ciencias sensible a la importancia y a la posibilidad de “[...] familiarizar a estudiantes y futuros profesores con las tradiciones de la cultura científica, a la vez que se promueve la constitución de una mirada crítica frente a los diferentes discursos, modelos explicativos y dinámicas de las disciplinas científicas” (Romero, 2013: 75).

Esta mirada crítica, amparada en los complejos procesos de argumentación científica a los cuales nos hemos referido en apartados anteriores, supone las dificultades ya señaladas (ambigüedades sobre justificar, argumentar o probar; o excesivo énfasis en el plano demostrativo

³⁵ Por ejemplo, Pessoa de Carvalho (2007) habla de “Enculturación” a pesar de que esta idea ya se ha cuestionado en el contexto de la antropología, por presuponer la “absorción” de una cultura dentro de otra, más “fuerte”, con la cual entra en contacto (Durham, 2004).

de la argumentación). En síntesis, dada la importancia de asociar los conocimientos científicos escolares a las dimensiones de la noción de “ciencia” aquí contextualizadas (ética, social, política y cultural), desarrollamos el siguiente apartado, destinado a la correspondiente ampliación de los aspectos argumentativos a los que atañe esta discusión. Aspectos que llegan mucho más allá de la educación obligatoria, y que parecen operar en múltiples contextos educativos con toda la fuerza de una cultura escolar insuficiente:

A pesar de las décadas de reforma transcurridas, ni siquiera las personas graduadas en programas de ciencias suelen ser capaces de aportar razones, evidencias o justificaciones que apoyen sus afirmaciones en relación con el mundo natural. Estos fracasos revelan que la educación científica tiene una debilidad al haber puesto el énfasis más en el conocimiento que en las razones que justifican dicho conocimiento. Además, existe el problema de las lagunas existentes entre la investigación, las políticas y las prácticas (Erduran y Yan, 2010: 76).

Argumentación oral y enseñanza de las ciencias

Tenemos hasta este punto una descripción sucinta de las principales variables que entran en juego durante la construcción escolar de los conocimientos científicos. La relación lenguaje – pensamiento, el carácter constructivista de la argumentación científica, los dilemas y contrasentidos para argumentar, justificar y probar en la clase de ciencias, la re-evaluación del método empírico clásico, y la confluencia de niveles teóricos diversos (social, ético, histórico, político, cultural) para el tratamiento escolar de la noción de “ciencia”, configuran la complejidad del contexto teórico que pretendemos reconocer. Dedicamos pues este último apartado sobre didáctica de las ciencias a focalizar el ámbito de la argumentación frente a dos dimensiones de la enseñanza de las ciencias: la función epistémica de la argumentación oral, y el estatus de “competencia” conferido a los aprendizajes científicos en el contexto escolar.

- La función epistémica de la argumentación oral en la enseñanza de las ciencias

Según lo hemos constatado en páginas anteriores, la tensión cognitivo – lingüística que caracteriza el aprendizaje de las ciencias conlleva al reconocimiento de la argumentación desde su valor epistémico. Tal reconocimiento, sin embargo, entraña problemas de enfoque que van desde la indefinición del concepto de argumentación hasta las bases disciplinares del campo, es decir, hasta la concepción misma de ciencia, y de los contextos sociales, históricos, culturales y políticos en el marco de los cuales se construye el conocimiento científico. En este sentido, un posible punto de partida habrá de anclar la enseñanza de las ciencias al carácter inacabado del conocimiento. Perspectiva desde donde resulte necesario precisar la naturaleza y los medios de la argumentación científica. Una argumentación pensada en relación con la función epistémica del lenguaje. A esta función argumentativo - epistémica dedicamos el presente sub - apartado, centrados principalmente en la oralidad por las razones anticipadas en 2.2.1, y referidas a la potencia de la triada: oralidad-argumentación-epistemología.

Aprender ciencias comporta aprender a mirar y ver las experiencias desde puntos de vista distintos y a pensar sobre ellos desde concepciones que a menudo son diferentes de las intuitivas. Este mirar y pensar nuevo se genera al hablar, aunque sea hablar con uno mismo, y se concreta en el uso de un vocabulario y de unas expresiones específicas. En el proceso de intentar comunicar coherentemente unas ideas, éstas se reformulan y se priorizan unos datos sobre otros (Sanmartí, 2007b: 2).

Estas palabras nos regresan a la conexión, cada vez más clara, entre el lenguaje y el saber pues “La lengua es la condición esencial del conocimiento, el proceso a través del cual la experiencia puede convertirse en conocimiento” (Palou y Prat, 2000: 170). Vamos trascendiendo así en la discusión de base, vista no ya en razón de la simple existencia del nexo lenguaje-cognición sino, sobre todo, desde la manera como se da esta conexión. Al respecto, Lemke (1997) acuña la expresión *Aprender a hablar ciencias* como una forma particular de aprendizaje especialmente vinculada al habla en relación con procesos auténticos de discusión (formulación y

resolución de interrogantes, valoración colectiva de pruebas, apelación al conocimiento de base) en el marco de los cuales parece operar la relación lenguaje – ciencia. Desde aquí empieza a emerger la importancia del habla, y más concretamente, de la argumentación oral en el espacio de enseñanza y aprendizaje científicos.

Espacio que habrá de priorizar la concepción de ciencia como un proceso - producto inacabado y, por lo tanto, sensible al ejercicio de la razonabilidad. Aquí, reconocemos que “Lejos del imperativo de demostrar y aferrarse a verdades a ultranza, la *razonabilidad* se configura como posibilidad de disponerse al cambio, de aceptar en forma crítica otros puntos de vista, de justificar nuestras consideraciones y debatir alternativas” (Henaó y Palacio, 2013: 37). En última instancia, se trata de aceptar y de promover el uso de la argumentación oral como una práctica consustancial al espacio de aula (Cros, 2003; Konstantinidou, Cerveró y Castells, 2010); y como un medio propicio para evitar la reducción del aprendizaje científico a la reproducción de “verdades” “[...] se entiende que el conocimiento tiene un carácter provisional, que las explicaciones e interpretaciones científicas no son definitivas, sino las mejores que tenemos en un momento dado” (Jiménez Aleixandre, 2010: 12). Una consecuencia directa de esta concepción del razonamiento será indagar por su lugar en la intervención de aula:

[...] ha habido algunos intentos de identificar patrones generales de razonamiento independientes del contenido [...] Estos trabajos inducen a pensar que detrás de las concepciones científicas de los estudiantes puede haber una base de razonamiento común, arraigada socialmente y que se manifiesta desde muy temprana edad. Y este razonamiento común, estas formas comunes de razonar, debe manifestarse necesariamente en la argumentación espontánea de los estudiantes (Konstantinidou, Cerveró y Castells: 2010: 27).

Según parece, las formas prototípicas del razonamiento escolar se “materializan” a través del lenguaje puesto que: “Toda teoría científica ha de estar correlacionada con unos hechos; pero esta correlación es abstracta y sólo se puede evidenciar mediante mediadores, es decir, signos o lenguajes

de otro tipo” (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 181). Entre estos “signos” que “sintomatizan” el razonamiento se encuentran las bases de la argumentación científica. Un tipo de argumentación que habrá de trascender las formas del discurso coloquial para llegar hasta el lenguaje de la ciencia, este último, mucho menos “polisémico” que el lenguaje oral espontáneo (Sanmartí, 2007b).

Como lo hemos señalado, el lenguaje de las ciencias en efecto adopta unos significados especiales para términos como “justificar y argumentar” (Jorba, 2000); o para definir la noción de “conclusión”, bastante específica en la didáctica de las ciencias: “En un argumento, una conclusión es el enunciado de conocimiento que se pretende probar o refutar. En ciencias experimentales hay un tipo de conclusiones que es especialmente relevante: las explicaciones causales de fenómenos físicos o naturales” (Jiménez Aleixandre, 2010: 70). Sin embargo, esta conexión entre razonamiento y lenguaje científico puede albergar limitaciones para el adecuado ejercicio de la capacidad argumentativa (tal y como lo comentábamos en 2.2.1) por la sobrevaloración de este lenguaje “científico” visto como la vía exclusiva para la construcción del conocimiento. Volvamos sobre el asunto.

En primer lugar, la noción de argumentación como “[...] el resultado de relacionar una explicación con las pruebas que la apoyan, está compuesto por tres elementos esenciales: *conclusión*, *pruebas* y *justificación*” (Jiménez Aleixandre, 2010: 70). Esta definición podría esencializar demasiado la práctica discursiva de argumentar al punto de ensombrecer las otras funciones de la argumentación que también se implican en el conocimiento científico escolar, y que han sido reconocidas por algunos didactas de las ciencias “[...] el razonamiento es una manera de utilizar ciertos patrones retóricos para hablar (o escribir) que se enseñan y se aprenden” (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 192). Ahora bien, estos patrones constituyen un resultado, un efecto que surge de la “oposición” inherente a la argumentación, esto es, en el seno de su dimensión dialéctica “[...] the presence of opposition at the core of the definition of argumentation stresses its dialectical nature. Argumentation presupposes opposition” (Leitão, 2000: 334). En consecuencia, la naturaleza retórica y dialéctica de la argumentación oral no

podrá obviarse bajo el pretexto de cualificar la función cognitivo - lingüística de la argumentación pues, como vemos, en estas funciones “no demostrativas” de la argumentación también confluyen mecanismos decisivos para la elaboración discursiva del conocimiento escolar (Leitão, 2000), y para su comunicación (Izquierdo y Sanmartí, 2000).

En segundo lugar, la idea de “[...] habitar a los alumnos a explicar, justificar o argumentar” (Jorba, 2000: 44-45) como un “macro” objetivo curricular, también compete a la función epistémica pues la enseñanza de las ciencias recurre al “uso” de razones o argumentos principalmente provenientes de “[...] observaciones experimentales y de los conocimientos propios de cada época histórica” (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 191). Es decir que, desde esta óptica, el énfasis epistémico parece puesto en la identificación y el uso de componentes argumentativos (conclusiones, datos, premisas, justificaciones, pruebas) determinados experimentalmente, y según ciertos marcos científicos de base histórica.

Por su parte, otros autores asocian esta función epistémica con el proceso por medio del cual las personas revisan sus propias posiciones a través de la argumentación (Leitão, 2000). Esta perspectiva privilegia el lugar de la argumentación oral espontánea pues acentúa la práctica “reflexiva”, antes que la “demostrativa” (sin oponerlas entre sí), y subraya la diferencia entre “declarar” y “comprender” determinados conocimientos. Es decir, subraya el hecho de que “denotar” los componentes demostrativos (dato, prueba, conclusión) no implica “dominarlos”, ni tampoco implica “demostrar”. En otras palabras, integrar el conocimiento construido a la razonabilidad del sujeto que “argumenta”, supone trascender o resignificar la pura demostración. En el marco de la interacción escolar este proceso implica articular los lenguajes orales espontáneos con los sistemas de la representación científica, de modo que la construcción del conocimiento no quede agotada, o constreñida, en el propio lenguaje de la ciencia, es decir, en la mera demostración.

En conclusión, la función epistémica de la argumentación oral deberá alcanzar un lugar privilegiado en la investigación didáctica de los próximos tiempos, tanto por su aporte al desarrollo general de las competencias

cognitivo-lingüísticas; como por su relación con el consenso y la búsqueda de la adhesión a las conclusiones científicas. Relación que integra a la función demostrativa, las funciones retórica y dialéctica de la argumentación oral en el lenguaje mismo de las ciencias. En este panorama, quedan por establecer las condiciones específicas para el manejo escolar de una argumentación científica en la cual el lugar de la oralidad alcance la legitimidad necesaria para posicionarse en medio de los lenguajes formales de las ciencias naturales. Lo anterior, tal y como se augura en los trabajos de Ruíz y Ocampo (2019) quienes ya postulan la noción de “argumentación multimodal” como una base para explorar las particularidades de la oralidad (en tensión con diversos códigos de la comunicación) en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la argumentación científica.

- La competencia argumentativa en la enseñanza de las ciencias

El presente marco teórico contiene un acápite destinado a la definición del concepto de “competencia” en el contexto curricular (ver 2.1.2). Adicionalmente, destinamos los siguientes párrafos a discutir ciertos aspectos útiles en la comprensión de la competencia argumentativa en la clase de ciencias³⁶. Lo anterior, dado que gran parte de los aprendizajes que ha de favorecer la escuela en atención a los estudios actuales en didáctica de las ciencias, parte de, o integra, la noción de habilidad como una cuestión de base. Por ello, este último apartado de la unidad intenta reconocer aquellos aspectos que enmarcan la competencia objeto de desarrollo a través de la clase de ciencias, es decir, a través del espacio donde confluyen aspectos como la noción de tipología textual (articulada en las habilidades cognitivo-

³⁶ Una vez más, en este apartado no acotamos la competencia argumentativa al ámbito oral por cuanto, la tensión cognitivo – lingüística, entendida en la didáctica de las ciencias, considera la relación lengua - conocimiento sin discriminar en profundidad las particularidades del canal expresivo. Sin embargo, el lector encontrará en este apartado algunas alusiones incidentales al contexto de la comunicación oral, pese a que la mayor parte de esta reflexión aplica tanto para la expresión oral como para la escrita. Como se verá en el capítulo 4, este mismo asunto nos llevó a diferenciar entre el nivel del razonamiento científico y el de la expresión de este razonamiento, en lugar de clasificar la información curricular diferenciando los aspectos orales de los escritos.

lingüísticas); el dilema sobre la enseñanza explícita de la argumentación (en clase de ciencias); o la definición misma de la “ciencia escolar”.

Para empezar, convendrá recordar que las competencias integran recursos de conocimiento, habilidad y actitud, aun cuando no se las debe confundir con dichos recursos (Perrenoud, 2004). Así pues, la concepción general de esta noción integra la consideración, vigente en diversos sistemas curriculares de educación obligatoria (MEN, 1998; LOMCE, 2014), de que los alumnos, antes que almacenar y reproducir conocimientos, habrán de “transformarlos” con eficacia, en situaciones diversas, y a partir de finalidades determinadas dentro del contexto escolar y fuera de él (MEN, 1998). Sobresale, en este contexto, el grupo de las denominadas competencias “básicas” o “clave”, a las cuales hemos hecho alusión en 2.1.2. Habilidades entre las cuales la *competencia científica* se ubica en directa relación con la argumentación y con el uso de pruebas. Así se la discrimina tanto en la prueba PISA (OECD, 2006) como los currículos españoles, por citar un caso concreto, donde el desarrollo relativo a la competencia científica implica tres habilidades de base: reconocer cuestiones científicas; explicar fenómenos científicamente; y utilizar pruebas (Cañas, Martín, Nieda, 2007). En esta perspectiva, es decir, en atención a estas tres habilidades, habrá de subrayarse una vez más la relación lengua - ciencia. De hecho:

[...] debemos reconceptualizar las relaciones entre el desarrollo de las competencias científica y lingüística [...] no tiene demasiado sentido pensar que ‘conocer’ y ‘hablar’ son dos procesos bien diferenciados. De pensarlas como competencias bien diferenciadas hemos de pasar a verlas íntimamente imbricadas, de forma que no se puede pensar que se desarrolle una sin la otra (Sanmartí, 2007b: 5).

- *Habilidades cognitivo-lingüísticas*

Entramos así en el territorio de la competencia comunicativa, vinculada a la científica, desde la co-presencia de una argumentación inevitablemente asociada al conocimiento científico: “Entendemos por competencia argumentativa la habilidad y voluntad de elaborar discursos orales y

escritos en los que se aporten pruebas y razones con la finalidad de convencer de alguna conclusión u opinión” (Solbes, Ruíz y Furió, 2010: 66). Ahora bien, esta concepción de competencia argumentativa podría incurrir en la sobrevaloración de la dimensión demostrativa del discurso científico a la cual ya hemos hecho alusión (dado el énfasis de los currículos de ciencias experimentales en el uso de pruebas). Así entendida la competencia argumentativa (en relación con la habilidad demostrativa) nuevamente se corre el riesgo de condicionar (o malinterpretar) su desarrollo, sólo bajo el amparo y la voluntad de la “comprobación”³⁷. Aspectos subrayados como problemáticos desde la propia didáctica de las ciencias:

[...] el contexto de educación científica básica es cognitivo y comunicativamente plural, muy alejado del de una disciplina formalmente establecida [...] los aspectos retóricos del discurso son de gran importancia [...] lo que realza la consideración del auditorio y la finalidad persuasiva, más que demostrativa, de los argumentos (Konstantinidou, Cerveró y Castells: 2010: 28).

En consecuencia, será oportuno extender los límites de la tensión argumentación – ciencia hasta dominios del discurso que trasciendan la pura demostración mediante el uso de pruebas, como ya lo venimos recalando. Al respecto, algunos autores reconocen la importancia del “texto” desde la óptica de la *Lingüística textual* (van Dijk, 2008; Adam, 1992), como un territorio propicio para contextualizar el trabajo de aula alrededor del lenguaje de las ciencias. Para ello, Prat (2000) subraya la noción de habilidad “cognitivo lingüística” como una operación que parte más de la dificultad metodológica de separar el “conocimiento” del “lenguaje”; que de la voluntad teórica de unir ambas categorías. “[...] hay una tal imbricación entre habilidades cognitivolingüísticas y tipo de texto que

³⁷ Ya algunos trabajos de la didáctica de las ciencias ofrecen alternativas para trascender este énfasis puramente demostrativo, a través de modelos complementarios del análisis argumentativo como en Kelly, Regev y Prothero (2008) quienes diferencian el plano epistémico del retórico; o desde el trabajo de Ruíz, Tamayo y Márquez (2015) quienes elaboran un modelo para la enseñanza de la argumentación que parte de la triada epistemológico-conceptual-didáctica para la enseñanza de las ciencias.

resulta difícil delimitar las habilidades básicas implicadas en la construcción de un texto” (Prat, 2000: 71). Por su parte, Jorba (2000) reconoce esta misma dificultad, al tiempo que subraya tanto el carácter transversal de estas habilidades en las diversas áreas del currículo, como los peligros a los cuales da lugar su carácter “multidisciplinario”:

Esta clase de habilidades las denominaremos *cognitivolingüísticas* porque están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales [...] describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. Habilidades que, si bien son transversales, se concretan de manera diferenciada en cada una de las áreas curriculares. En consecuencia, no es un aspecto que deba ser abordado sólo desde el área de lengua sino que debe afrontarse desde las diversas áreas curriculares si no se quiere caer en la trampa de producir textos cuya estructura esté de acuerdo con las características marcadas desde las tipologías textuales, pero vacíos de contenido (Jorba, 2000: 31).

Esta correlación entre formas expresivas y contenidos ya ha sido tradicionalmente reconocida por los miembros de la denominada escuela de Ginebra (Dolz, Bronckart, Adam), entre otros autores, todos ellos interesados en ofrecer alternativas diversas para el desarrollo escolar de las habilidades comunicativas. Por ejemplo, Dolz y Schneuwly (1997) se inclinan más por la noción de “género” que de “texto”, en atención a las particularidades de las situaciones que caracterizan la producción de estos discursos (como lo hemos comentado en el apartado referido a didáctica de la lengua). Por su parte, Adam (1992) introduce la categoría de “secuencias textuales” como una propuesta para soslayar la “impureza” de las tipologías textuales. Noguerol (1995), de otro lado, plantea como criterios de clasificación textual el grado y el carácter de subjetividad que, según la intención comunicativa del autor, se exprese en los textos resultantes.

En el ámbito de las ciencias, la implicación de diversas secuencias y tipologías textuales llevó a Veslin (1988) a hablar de textos “científicos” particularizados en la pretensión de unir hechos (acontecimientos o fenómenos) con ideas (modelos o teorías) para comprenderlos y explicarlos. Así se gestan nuevos interrogantes para el desarrollo de la competencia científica, pues se parte de la imbricación entre lenguaje y cognición, en

lugar de apostar por su disyunción. La pregunta por la concepción escolar de ciencia, por la preeminencia de los aprendizajes prácticos, o por la enseñanza explícita de la argumentación, parecen especialmente importantes en este sentido. Dedicamos estos últimos párrafos del apartado a la descripción de estos interrogantes.

- *Implicaciones prácticas para la enseñanza de las ciencias*

Si consideramos la concepción escolar de ciencia en tensión con la práctica escolar de enseñanza de las ciencias habremos de reconocer, en primer lugar, las dificultades reportadas por la investigación didáctica. Promover el dominio de competencias presupone, como lo hemos dicho, la “transformación” contextualizada y eficaz de los conocimientos. Sin embargo:

Cuando atendemos al discurso de la ciencia en las aulas, nos damos cuenta de que la forma predominante de interacción verbal es la que se denomina IRE: Iniciación (el profesor hace una pregunta), Respuesta (el alumno da una respuesta), Evaluación (el profesor evalúa la respuesta del alumno y, a continuación, propone una nueva pregunta)” (Caamaño, 2010: 5).

Este tipo de interacción afecta no sólo el enfoque de aprendizaje por competencias (pues presupone la “reproducción” de ideas, antes que su “construcción”) sino que, además, determina los procesos de argumentación. Para Berland y Reister (2009) por ejemplo, el uso de pruebas con interés demostrativo entraña una subvaloración del plano retórico que a menudo deviene en interacciones poco apropiadas para el dominio de la competencia científica (como el citado esquema de interacción verbal: IRE). En la misma línea, el énfasis en el uso de pruebas puede inclinar la interacción hacia el deseo de “ganar” en la discusión, lo cual reduce o eclipsa la necesidad de negociar los significados desde un sentido construido de modo cooperativo, o en cuya base resulten auténticamente implicadas las pretensiones constructivista y dialógica del discurso escolar (Schwarz, 2009). Por su parte, Driver y Newton (1997) señalan que el predominio del modelo argumentativo de Toulmin (2007) en la enseñanza de la argumentación científica, no sólo parte de este mismo énfasis demostrativo, sino que, adicionalmente, incurre en una descontextualización pragmática

del conocimiento pues permite obviar las condiciones de producción y recepción de ese conocimiento considerado sólo desde el cumplimiento de patrones formales de validez lógica.

En este panorama, es decir, en atención a la necesidad de trascender la naturaleza demostrativa de la competencia científica (entendida en relación directa con la competencia comunicativa) será preciso entender la “ciencia escolar” “[...] como un discurso híbrido, resultado de procesos de aproximación, distanciamiento y recontextualización entre culturas escolares y culturas científicas” (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013: 91). En otras palabras, será necesario que los maestros reconozcan los esquemas argumentativos propios de sus alumnos (Konstantinidou, Cerveró y Castells: 2010), en el marco de prácticas escolares de comunicación apropiadas para el debate, la comunicación y la construcción de ideas (Caamaño, 2010); para el diseño de escenarios donde los alumnos y los maestros requieran usar con capacidad crítica y creativa su propio discurso argumentativo (Mauri y Sanmartí, 2000) y, en definitiva:

Para ser coherentes con nuestra concepción de ciencia, los conocimientos de ciencias en la escuela deberían ser aquellos que tuviesen referentes conocidos por el alumnado [...] Esto no excluye que sean tan abstractos como se pueda, siempre que no se desconecten de los fenómenos. Por eso, estos conocimientos deberán reunir, también, la condición de poder ser “escritos y hablados” por los alumnos (Izquierdo y Sanmartí, 2000: 182).

- *Enseñar argumentación y/o enseñar a argumentar*

Por último, convendrá anotar que el interés de promover el desarrollo de estas competencias (científica, argumentativa, comunicativa), ha llevado a investigadores y maestros a preguntarse por cuestiones como a quién le corresponde la tarea de enseñar argumentación. El asunto ha convocado diversas iniciativas de estudio³⁸, en medio de las cuales, la pregunta clave

³⁸Consideramos por ejemplo, iniciativas como “RODA” (Razonamiento, Discurso, Argumentación) de la Universidad de Santiago de Compostela, desde donde se señala que practicar es el medio adecuado para el aprendizaje de la argumentación; y no, o no

parece ser si la enseñanza de la argumentación científica, como competencia, ha de ser explícita en la clase de ciencias. Al respecto, parece haber un cierto consenso frente a la necesidad de enseñar explícitamente estas destrezas (Revel y Adúriz-Bravo, 2014; Henao y Palacio, 2013; o Khun, 2010) al punto que la pregunta se concreta en si será desde el aprendizaje de los componentes argumentativos, o si será desde la práctica misma de argumentar, desde donde habrán de promoverse estas enseñanzas.

Para Osborne, Erduran y Simon, (2004), por ejemplo, ambas dimensiones (componentes y práctica discursiva) deben trabajarse (primero los conceptos, luego la práctica); para otros autores, lo más importante es la generación de condiciones de aula apropiadas para el ejercicio de la argumentación (Berland y Reiser, 2009). Posición en la que convergen otros investigadores quienes, en favor del desarrollo de la competencia argumentativa, llegan a afirmar que “[...] la enseñanza explícita de los componentes de un argumento no es lo más importante” (Jiménez-Aleixandre, 2010: 157). En esta línea, la práctica implicada en el desarrollo de la habilidad argumentativa adquiere matices especialmente visibles en las interacciones orales cara a cara:

[...] los esfuerzos de la escuela deben dirigirse hacia el diseño de contextos de argumentación y hacia el planteamiento de escenarios dialógicos en los cuales, los estudiantes se impliquen desde el reconocimiento no sólo de sus objetivos personales, sino también desde la identificación de los objetivos y metas de todos los participantes en las interacciones comunicativas (Ruíz, Tamayo y Márquez, 2015: 632).

únicamente, el conocimiento de componentes argumentativos. O la perspectiva “IDEAS” (*Ideas, Evidence and Argument in Science Education*) desde el cual, se afirma que primero deben enseñarse los componentes, y luego practicar sobre el modelo de Toulmin (1957). O la investigación “IQWST” (*Investigating and Questioning our World through Science and Technology*) Northwester University de Estados Unidos, quienes opinan que sí se deben enseñar los componentes pero además, se deben enseñar criterios para validar conclusiones, pruebas, y justificaciones.

Desde esta mirada, habremos de precisar que el valor de la “práctica” argumentativa no deriva de la sobrevaloración de una dimensión práctica a secas, es decir, valiosa en sí misma; sino que surge en función de un principio competencial básico referido al valor de un “saber hacer” con el conocimiento, y no simplemente como un “hacer” mecánico o irreflexivo. Escenario, este último, contra el cual algunos investigadores de la didáctica de las ciencias han tomado una prudente distancia. En otras palabras, del valor de las pruebas sopesadas en contextos experimentales no cabe concluir que estas prácticas deriven, necesariamente, en la construcción de saberes científicos. En cambio, se ha demostrado que el trabajo práctico no siempre incide en la elaboración escolar de conceptos adecuados a los modelos científicos de base (Watson, 1995); ni las prácticas de laboratorio devienen indefectiblemente en una mejor comprensión de los conceptos teóricos (Millar, 1998). En cambio, aquello que en la *Filosofía de las prácticas experimentales* (Ferreirós y Ordóñez, 2002) pone en interdependencia a las dimensiones experimental y teórica, habrá de orientar el equilibrio escolar entre teoría y práctica para lograr una perspectiva de la actividad científica con una mayor adecuación didáctica:

[...] la actividad experimental en el proceso de enseñanza de las ciencias ha de abordarse de manera inter-dependiente y articulada con la actividad de construcción conceptual. El vínculo entre la experimentación y la construcción teórica (red de conceptos, leyes y principios en términos de los cuales se organizan las teorías) no es directo ni se da exclusivamente en una sola vía o dirección (Romero, 2013: 79-80).

En resumen, la didáctica de las ciencias parte de una correlación compleja entre lenguaje y cognición donde el desarrollo de la competencia científica del alumnado condiciona la concepción escolar de ciencia. Una concepción que intenta conciliar el énfasis demostrativo con el carácter contingente de los métodos y los productos de la investigación científica, considerada así en su naturaleza pluridimensional e interdisciplinaria. En consecuencia, la enseñanza escolar de las ciencias ha de articularse en la promoción de aprendizajes útiles al desarrollo de esta competencia científica, entendida como una habilidad que integra la enseñanza, el

aprendizaje y el uso del lenguaje de las ciencias, en la construcción, evaluación y comunicación del conocimiento científico, PISA (OECD, 2006). Este lenguaje, por su parte, guarda una estrecha relación con las funciones retórica, dialéctica, demostrativa y epistémica de la argumentación científica. Se trata pues de un lenguaje que opera mediante una epistemología de la oralidad (Funciones epistémica y dialéctica); un lenguaje que impregna los conocimientos científicos, su construcción, su evaluación y su divulgación (Función retórica); y un lenguaje que históricamente ha ocupado el lugar prioritario, aunque no exclusivo, en el desarrollo del pensamiento científico y en el dominio del lenguaje escolar de las ciencias naturales (Función demostrativa).

Síntesis

Hasta aquí hemos presentado un marco teórico conformado por dos grandes unidades (la curricular y la didáctica) articuladas en la iniciativa de investigación que nos convoca. Los rasgos del ámbito curricular (enfoques, componentes, funciones) se expresan en virtud de contextos específicos (desarrollar competencias, adelantar estudios comparativos) que nos ayudan a orientar la finalidad de establecer, más adelante, un panorama contrastado del lugar ocupado por la argumentación oral en la política curricular de dos grandes sistemas de educación: el colombiano y el español - catalán. Por su parte, hemos reportado mediante la segunda unidad del presente capítulo, los aportes que ofrece la investigación didáctica en torno a las concepciones y prácticas que mejor responden a los intereses de la formación argumentativa oral en la educación obligatoria. Así, tanto desde las funciones argumentativas orales transversales al currículo (retórica, dialéctica, demostrativa, epistémica) como desde su concreción en los dos campos didácticos disciplinares descritos (de las primeras lenguas, y de las ciencias experimentales) hemos reunido diversos factores que nos ayudan a entender mejor el lugar escolar de la argumentación oral, de cara a su posible cualificación. El siguiente y último apartado del marco teórico busca correlacionar, en una sola reflexión, las dimensiones emergentes de las dos tradiciones didácticas comentadas.

2.2.4 La aportación didáctica

La argumentación oral en las didácticas de la lengua y de las ciencias

De acuerdo con las finalidades generales del estudio enmarcado teóricamente a lo largo de este capítulo, resulta indispensable plantear en este punto las líneas de avance que emergen del cruce entre las dos tradiciones didácticas descritas (la de la lengua y la de las ciencias experimentales) en virtud del lugar que ha de ocupar la argumentación oral en las correspondientes áreas escolares.

Para ello, ofrecemos ahora una suerte de síntesis que ayuda a precisar las principales dimensiones de convergencia entre los aportes de estas dos tradiciones didácticas frente a la enseñanza escolar de la argumentación oral. Dimensiones que obedecen a la voluntad de poner en relación los puntos neurálgicos que reporta la investigación didáctica y que más adelante habrán de rastrearse en las programaciones curriculares (Capítulo 5, apartado 5.1).

Dimensiones de la argumentación oral en la tradición didáctica

- La dimensión socio-cultural

Tenemos, en primer lugar, la tarea de identificar en las bases para la definición de cada campo una primera dimensión común. En efecto, la disposición de los aprendizajes como “construcción de conocimientos” abre en ambas tradiciones didácticas un espacio prioritario a la dimensión *socio-cultural*. En la didáctica de la lengua, esta dimensión obedece a la propia concepción de lenguaje desde la perspectiva comunicativo - funcional, es decir, responde a los aprendizajes en virtud de los cuales los usos contextualizados de la lengua tienen sentido y funcionalidad. Por su parte, la conexión pensamiento – lenguaje, de la que parte la didáctica de las ciencias, reivindica este mismo lugar de la cultura como el eje central del conocimiento construido, en tanto que serán las propias prácticas de comunicación (socioculturalmente construidas) las que favorezcan la elaboración, evaluación y comunicación del conocimiento. Consideración

que, en esencia, pone en entredicho tanto la concepción positivista de la ciencia, como su lugar escolar.

De otro lado, y en atención a las perspectivas teórico-metodológicas predominantes en cada una de estas dos tradiciones didácticas, inferimos adicionalmente la presencia de otras tres dimensiones en común. La dimensión *semiótica*, la *discursivo - textual* y la *cognitiva*.

- La dimensión semiótica

Tanto en la didáctica de la lengua como de las ciencias, la dimensión *semiótica* parece constituir una fuente emergente de estudio que no termina de explotarse en todo su potencial. De manera enfática los didactas de la lengua señalan la ausencia de rótulos específicos para designar los *modos* múltiples (multimodalidad) implicados en una expresión oral potenciada desde la escuela. Vacío que hace difíciles de explicitar las formas de elaboración y recepción de sentidos y que, en consecuencia, traslada su complejidad hasta los procesos de enseñanza y evaluación del discurso oral. Asimismo, en la didáctica de las ciencias parece recurrente el valor de la “expresión” de las ideas, articulada en habilidades cognitivo-lingüísticas entre las cuales apenas se precisa el lugar de la oralidad. Habilidades vinculadas al dominio de lenguajes formales, modelos científicos, e incluso de la llamada “argumentación multimodal”, y través de los cuales tiene lugar la elaboración de los conocimientos científicos. No obstante, la descripción y el desarrollo de estos sistemas de signos es todavía motivo de disensos en la didáctica de las ciencias, donde se reconocen las dificultades para separar el plano lingüístico del cognitivo, pese a que a menudo (y sin encontrar para ello respuestas concluyentes), investigadores y maestros se preguntan por los modos más adecuados de promover el desarrollo de ambas esferas.

- La dimensión discursivo-textual

Por su parte, la dimensión *discursivo-textual* también representa un asunto determinante en ambas tradiciones. En la didáctica de la lengua, los enfoques predominantes para la enseñanza del discurso oral (enseñar géneros, promover la *interacción*) se debaten en este territorio fundamentalmente desde la pregunta por cuál es el enfoque que mejor favorece el dominio de las habilidades orales del alumnado. Pregunta que entraña dilemas clásicos como abordar por separado oralidad y escritura (o en conjunto); enseñar tipologías textuales o géneros del discurso; privilegiar el aprendizaje de los géneros, o promover la interacción, entre otros disensos que implican la necesidad de adoptar un determinado enfoque donde habrá de precisarse el lugar ocupado por la dimensión *discursivo-textual*. Una discusión análoga, aunque menos evidente, se adivina entre los didactas de las ciencias, como lo evidencia el simple hecho de que se pregunten, por ejemplo, a quién le corresponde la tarea de enseñar a argumentar. Inquietud que entraña, inevitablemente, la pregunta por los formatos expresivos en los cuales se vehicula el conocimiento, es decir, su dimensión *discursivo-textual*.

- La dimensión cognitiva

Entre tanto, la dimensión *cognitiva* deviene inherente a la didáctica en sentido amplio. La voluntad interventiva de la escuela, es decir, el ejercicio de la docencia propiamente dicho obedece a la necesidad misma de promover espacios para la construcción de conocimientos, lo que, en otras palabras, equivale a decir que la estimulación de la dimensión cognitiva constituye un objetivo prioritario de la escuela, cuando no el principal. Así, en la didáctica de la lengua, los aprendizajes relativos a la argumentación oral (donde se conectan razonamiento y lenguaje) se asumen como aprendizajes “fundamentales” de la oralidad formal y se los ubica, prototípicamente, en etapas avanzadas de la escolaridad. Hecho que revela tanto el valor concedido al plano cognitivo, como el nivel de consciencia que, desde la didáctica de la lengua, se atribuye a la complejidad implicada en el tratamiento de los vínculos cognitivo - lingüísticos. Como lo venimos señalando, de otro lado, esta misma conexión constituye también en la

didáctica de las ciencias una dupla amalgamada que determina la naturaleza de los aprendizajes científicos, al tiempo que constituye el motivo central de discusión sobre el campo de la argumentación.

- La dimensión ética

Finalmente, inferimos una dimensión *ética* que parece emerger tanto de los nexos entre la didáctica de la lengua y la de las ciencias, como de las funciones transversales de la argumentación oral en el conjunto de áreas curriculares. Así, además de los componentes éticos que subyacen a las disciplinas escolares y que se refieren a sus propios objetos de estudio (la bioética en ciencias, la ética general de la comunicación en el área de lengua), la argumentación oral parece implicar una dimensión ética anclada a las prácticas orales de la escuela en general. En principio, esto se debe al hecho de que tanto los *contextos comunicacionales* del tipo “persuadir”, “convencer”, o “demostrar” (Charaudeau, 2009), como los modelos de argumentación (retórico, dialéctico, lógico) parecen implicarse en las prácticas generales de interacción en todas las áreas escolares.

Por esta razón (entre otras), hemos dedicado un apartado autónomo a las funciones transversales de la argumentación oral (apartado 2.2.1) mediante las cuales buscamos reconocer algunos modelos argumentativos que si bien no son necesariamente excluyentes unos con otros; tampoco se implican entre sí. En este contexto el carácter dialógico de la argumentación (puesto que presupone la presencia efectiva o potencial de al menos dos partes en conflicto) implica su propio lugar en el ámbito de la oralidad. Ámbito que, por constituir el formato prototípico de interacción escolar, trasciende las particularidades de cada área.

Sin embargo, este asunto resulta especialmente importante en las tradiciones a las cuales nos referimos en esta última sección del marco (didáctica de la lengua y de las ciencias) porque las conexiones específicas entre sus respectivos objetos de estudio y los tipos de argumentación que favorecen, derivan en el establecimiento de creencias, opiniones y prácticas que implican una determinada ética.

Así, la didáctica de la lengua persigue los desarrollos asociados, en la argumentación oral, al dominio de géneros como el debate o la discusión, al tiempo que reconoce el carácter argumentativo de la propia práctica de aula. Este hecho supone la necesidad de determinar primero los “tipos” de argumentación objeto de estudio, para luego estipular los caminos adecuados a su enseñanza y su aprendizaje. Aspectos que ponen en alto relieve las diferencias entre argumentar para persuadir, para resolver diferencias de opinión, para demostrar, para aprender, o para ejercitar una determinada habilidad. Es decir, diferencias que han de explicitarse a fin de revelar las intenciones, estrategias, emociones y roles de poder que determinan el éxito, la validez o la eficacia de los discursos desplegados en el aula para aprender “sobre” la lengua, y/o a través de ella. A la luz de las aportaciones recogidas, no obstante, cabe presumir que la didáctica de la lengua aún debe ahondar en estos asuntos éticos de la argumentación oral.

Del otro lado, la didáctica de las ciencias avanza cada vez más hacia el establecimiento de su noción de ciencia escolar, en el marco de consensos de la comunidad científica, antes que en la imposición o reproducción de verdades universales. En este panorama, la función demostrativa de la argumentación, le abre un espacio cada vez más claro al carácter retórico de los saberes científicos, y a la falibilidad misma del proceder metodológico de las ciencias experimentales. En estos desplazamientos (de la verdad a la razón; de la demostración a la persuasión), se moviliza también una ética del conocimiento y de su aplicación al contexto escolar, gracias a la cual, parece evidente el nivel de reflexión que en la didáctica de las ciencias se otorga a los modelos de pensamiento y de lenguaje de los que se vale, o en los cuales se cifra el aprendizaje de las ciencias. Un aprendizaje que, por lo anterior, ha de integrar una dimensión ética de los contenidos de aprendizaje y, además, de sus formas de construcción, evaluación y comunicación en el marco de las comunidades científica y escolar.

Tenemos pues este conjunto de dimensiones que, si bien no agota todas las posibilidades que brinda cotejar los presupuestos de la tradición didáctica en lenguaje y en ciencias, al menos sirve al propósito particular de reconocer líneas gruesas de avance en los aprendizajes argumentativos orales privilegiados por ambos campos. Las dimensiones *socio-cultural*,

Marco Teórico

semiótica, discursivo-textual, cognitiva y ética representan así un territorio compartido desde estas dos tradiciones didácticas, al tiempo que constituyen un conjunto de criterios para examinar, más adelante (Capítulo 5), la manera cómo (o hasta dónde) operan en los currículos oficiales estas mismas líneas de trabajo escolar implicadas en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

Capítulo 3

Diseño general de la investigación

Toda investigación supone cierta transformación de la mirada, que intenta ver las cosas que “saltan a la vista”, que enceguecen, pero también las cosas realmente ocultas, no en profundidad, pero a menudo en extensión, en mutabilidad, en “camaleonismos”
Marc Angenot (2010, 51)

3.1 Ámbito, objetivos y preguntas de investigación

3.1.1 Ámbito de investigación

El presente estudio se inscribe en el campo de la investigación en *curriculum* por cuanto busca aportar herramientas que ayuden a reconocer y a potenciar el lugar de la argumentación oral en la política educativa del ciclo medio de escolaridad³⁹. Este interés parte de una

³⁹Este ciclo medio se corresponde con el tramo final de la educación formal en Colombia, consta de dos grados o años calendario, y se dirige a estudiantes de 14 a 16 años de edad. Como ya se ha dicho, en España la equivalencia se da los grados 3° y 4° de la ESO.

noción de currículo que trasciende la prescripción administrativa de contenidos de enseñanza sobre oralidad e integra otras dimensiones de la realidad escolar (principios de las didácticas disciplinares, y funciones de la argumentación oral dentro y fuera del área de lengua). Asumimos pues la investigación curricular como un ámbito emergente y complejo de los estudios sobre educación (Díaz-Barriga y García-Garduño, 2014; Lago de Vergara, Aristizábal, Navas, *et al.*, 2014). Ámbito que, en el caso particular de América Latina, se gesta como un “proceso complejo de adopción, resistencia, hibridación y de conformación de una serie de visiones y concepciones particulares que en sentido estricto reflejan la [...] relación entre sistema educativo y sistema político” (Díaz-Barriga y García-Garduño, 2014: 13). Así, en este estudio confluyen dos vertientes de investigación:

- Por un lado, los *curricula* en el marco de los cuales se legislan los modos de comprender la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en el ámbito de la educación media. En particular, nos interesa reconocer el espacio curricular destinado a expresar la función de la argumentación oral como “objeto” de enseñanza y aprendizaje (especialmente en el área de lengua); y como “medio” de enseñanza y aprendizaje (especialmente en el área de ciencias experimentales).
- Por el otro, el campo de las didácticas disciplinares de las primeras lenguas; y de las ciencias:
 - En la didáctica de la lengua nos inclinamos hacia un eje particular de investigación que “[...] gira en torno a la delimitación de los contenidos de enseñanza de la asignatura [...] a partir de los objetivos que se proponen” (Camps y Ruiz Bikandi, 2011: 27). Eje articulado en las aportaciones de las ciencias del lenguaje de las cuales se alimentan estos contenidos y objetivos para optimizar el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en el contexto escolar.
 - Por su parte, en la didáctica de las ciencias, la investigación de las últimas décadas ha remarcado el

interés general de reconocer y de potenciar el lugar del “lenguaje de las ciencias” en el desarrollo de la “competencia” científica. Un ámbito especialmente vinculado al análisis de la tensión entre lenguaje y cognición (Romero, 2013; Solbes, Ruíz y Furió, 2010; Sanmartí, 2007b; Izquierdo y Sanmartí, 2000); y a la definición del espacio que ocupa la argumentación en esta tensión (Ruíz, Tamayo y Márquez, 2015; Henao y Palacio, 2013; Jiménez-Aleixandre, 2010; Erduran y Yan, 2010).

Estos campos, desarrollados en el marco teórico, confluyen en el interés de establecer las bases para el diseño de un modelo de argumentación oral articulado en el currículo colombiano de educación media. Confluencia que, a su vez, comporta dos funciones: 1) ayuda a comprender hasta qué punto la prescripción curricular responde a las bases de la investigación didáctica; y 2) invita a reconocer en el discurso didáctico una fuente proveedora de principios útiles para categorizar y optimizar el lugar curricular de la argumentación oral. Funciones clave en el estudio que desarrollamos pues el currículo colombiano, en particular, no diferencia apropiadamente entre argumentación oral y escrita; ni establece el estatus teórico de la categoría “argumentar” frente a otros campos del discurso (Calderón, 2011). En síntesis, nos movemos en un doble ámbito de investigación (curricular y didáctico) en el marco del cual buscamos ofrecer una revisión del lugar de la argumentación oral para establecer las bases de una propuesta potencialmente útil en su desarrollo.

3.1.2 Objetivos de investigación

Como lo hemos dicho en el apartado anterior, esta investigación busca establecer las bases didáctico-curriculares necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias experimentales durante la etapa media de escolaridad. Tarea para la cual nos planteamos los siguientes objetivos intermedios:

En primer lugar, pretendemos describir y analizar comparativamente la manera como se organizan las competencias y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la argumentación oral en

las áreas de lengua y ciencias naturales dentro de las legislaciones educativas oficiales de dos países. Elegimos para esta comparación los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma de Cataluña y las programaciones del ámbito competencial del Territorio MEC, por un lado; y los diseños de Colombia, por el otro. Sobre los criterios de selección véase el apartado 3.2.2 (Instrumentos de recolección de datos).

En segundo lugar, intentamos reconocer las aportaciones de las didácticas de la lengua y de las ciencias naturales a la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral. Este objetivo, de naturaleza procedimental, resulta esencial para la consecución del objetivo general del estudio dado que el esquema general de la revisión que proponemos se constituye en la doble función desempeñada por la argumentación oral en el curriculum: como objeto y como medio de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, las bases de estos dos campos didácticos han sido desarrollados en el marco teórico de la investigación, y constituyen, en nuestra óptica, un criterio viable para reconocer hasta dónde el currículo proporciona lo que mejor conviene a la formación escolar en argumentación oral.

Finalmente, buscamos establecer una comparativa entre el discurso prescriptivo de los *curricula* de educación media (de Colombia y de España – Cataluña) y las aportaciones de los estudios que incluyen la argumentación oral en los fines escolares de la educación obligatoria (entendida en el marco de las dos tradiciones didácticas mencionadas) para derivar de allí las bases del diseño de un modelo potencialmente útil al desarrollo de la competencia argumentativa oral en la educación media colombiana.

3.1.3 Preguntas de investigación

Enunciamos del siguiente modo la pregunta general que orienta nuestra búsqueda ¿Cuál es el lugar de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales durante la etapa de educación media? interrogación que conlleva la necesidad de integrar los discursos curricular y didáctico, por las razones señaladas en los párrafos precedentes, y porque a esta gran pregunta le subyace la necesidad de averiguar cuál ha sido, y cuál debería de ser ese lugar de la argumentación oral. Las siguientes preguntas se corresponden con esta

doble interrogación, y constituyen los espacios que buscamos revisar para avanzar hacia el objetivo general de esta investigación. Las preguntas son:

- ¿Qué rutas de progreso hacia la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral proponen las didácticas de la lengua y de las ciencias naturales?
- ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales, dentro de la educación media?
- ¿Qué conexiones entre el discurso de los *curricula* y el discurso didáctico convienen al desarrollo de la argumentación oral en la educación media?

De este modo engranamos las bases del currículo a las orientaciones del campo de la didáctica para avanzar en el proceso de análisis que precisamos a continuación. Dedicamos el apartado siguiente a describir cuál ha sido el marco metodológico de la investigación.

3.2 Marco metodológico

En sentido amplio, este estudio se circunscribe al paradigma cualitativo-interpretativo de investigación en atención a las dificultades que supone tanto la explicitación como la categorización de los datos objeto de análisis. Tareas a las cuales se oponen varios obstáculos entre los cuales convendrá subrayar: 1) la ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje del habla en el contexto colombiano de educación media (Gutiérrez, 2014); 2) la dispersión semántica en el tratamiento escolar-curricular de la categoría “oralidad” (Diop, 2016); 3) la indefinición de las tensiones entre oralidad y escritura en la didáctica de la comunicación oral (Nonnon, 2011); 4) la carencia general de modelos explicativos del fenómeno oral (Ballesteros y Palou, 2005); 5) el tratamiento escolar manifiestamente desequilibrado de la oralidad frente a otros ámbitos de la lengua (Camps, 2005); y 6) el escaso interés por enseñar y por aprender lo que no se evalúa (Abascal, 2011).

Como vemos, estas limitaciones atañen tanto al espacio curricular como a la tradición didáctica puesto que implican problemas para

identificar, ordenar e interpretar la información curricular relativa al habla; al tiempo que constituyen los motivos centrales de la investigación en didáctica de la comunicación oral. Frente a estos problemas el paradigma cualitativo – interpretativo ofrece recursos de investigación útiles a la elaboración de categorías emergentes (Martínez-Miguel, 2004) y al ejercicio discursivo de la actividad hermenéutica (Dilthey, 1954). Estos recursos trascienden así la mera adopción de un enfoque “técnico” para procesar datos de forma “objetiva”, instaurando una perspectiva más amplia que apela a las formas primarias del conocimiento humano:

[...] la hermenéutica es un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Gurdián-Fernández, 2007: 147).

Así, el paradigma seleccionado parece apto para llevar a cabo el proceso general de investigación en la medida en que contribuye al establecimiento del contexto de análisis (contexto que comporta una doble dimensión: curricular - didáctica) al tiempo que ayuda al reconocimiento y al manejo de las “deficiencias en el conocimiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 530).

En síntesis, elegimos el paradigma cualitativo – interpretativo como enfoque metodológico porque: 1) favorece el nivel descriptivo (del cual parte la revisión de los currículos), y lo lleva luego al nivel interpretativo (en el que interviene la aportación didáctica); 2) conviene al establecimiento de categorías emergentes; y 3) permite la construcción de instrumentos de recolección y de análisis de datos diseñados para encarar las “deficiencias en el conocimiento del problema”. Veamos ahora el tipo de metodología utilizada, los instrumentos de recolección de datos, y los métodos de organización y análisis de la información.

3.2.1 Tipo de metodología utilizada

Para adelantar la descripción, interpretación y comparación de los currículos hemos incorporado al diseño de la investigación un

componente del *Análisis de contenido* referido al establecimiento de “unidades de registro” (Krippendorff, 1990). Estas unidades representan los datos a través de categorías que hacen posible su análisis en la medida en que permiten explicitar, ordenar y categorizar la información objeto de estudio. Como venimos insistiendo desde el apartado anterior, la revisión del ámbito argumentativo oral en el contexto curricular supone justamente esta tarea: rastrear contenidos que no siempre son explícitos o claros (Calderón, 2011), y este hecho nos obliga a “traducir” la muestra del estudio a un lenguaje que permita reconocer y luego valorar el objeto de la investigación. Por esta razón, hemos seguido una metodología que facilita el reconocimiento y la clasificación de los componentes de la argumentación oral mediante su disposición en estas *unidades de registro* prefabricadas para tal propósito.

Ahora bien, la disposición de la información curricular en estas *unidades* deviene del contraste metodológico entre la propia investigación comparativa curricular y la investigación en el ámbito de las didácticas disciplinares. Es decir que, para establecer nuestros propios parámetros de revisión, cotejamos algunos esquemas comparativos curriculares en el área de lengua y literatura (Fittipaldi, 2013; Durán y Manresa, 2008), con un conjunto de investigadores que se han ocupado de reflexionar sobre: la oralidad y su didáctica (Abascal, 2011; Camps, 2011; Vilà, 2005; y Cros, 2005, entre otros); el lugar general de la argumentación oral en el aprendizaje (Leitão, 2000); y, particularmente, el lugar de la argumentación en el aprendizaje de las ciencias (Ruíz, Tamayo, y Márquez, 2015; Molina y Carlino, 2013; Márquez y Prat, 2010; Sanmartí, 2007a, entre otros). De este contraste derivamos los criterios de selección (tanto del corpus curricular como de la muestra de análisis); los parámetros comparativos del estudio; y las categorías del instrumento de revisión curricular. Veamos cada uno de estos aspectos.

3.2.2 Instrumentos de recolección de datos

Este apartado reúne información acerca de: 1) los criterios de selección de los currículos; 2) el corpus seleccionado; y 3) los instrumentos de recolección y análisis de datos. Presentamos cada uno de estos puntos en atención a las etapas que hemos seguido para el

desarrollo de la investigación. Así, iniciamos con la selección de los aspectos por considerar en la valoración de los currículos; luego revisamos y seleccionamos el corpus por comparar; y finalmente, elaboramos una primera versión del instrumento, adecuada posteriormente (en una segunda versión) a la naturaleza particular de los datos curriculares.

- Los criterios de selección de los currículos

En primer lugar, nos centramos en el ciclo de educación media colombiana (equivalente a los grados 3° y 4° de la ESO en España-Cataluña) por tratarse de un tramo escolar en el cual se consolida la más alta complejidad de las enseñanzas relativas a la competencia argumentativa (Martínez-Ezquerro, 1999). Ahora bien, esta elección no obedece a la creencia de que éste deba ser el tramo central o exclusivo de dichos aprendizajes (Revel y Adúriz-Bravo, 2014) sino al hecho de que sea allí donde suele enfatizarse la prescripción de contenidos de las enseñanzas en argumentación.

Asimismo, esta etapa constituye tramos estructuralmente complejos y poco explorados tanto en el contexto colombiano (Jurado, 2016a; Malaver, 2016; Pérez Martínez, 2016); como en el español - catalán (Álvarez, 2017; Torres-Santomé, 2017; Bolívar, 2015a). Debido a lo cual consideramos oportuno adelantar un estudio comparativo internacional desde una mirada capaz de aportar en la comprensión general del lugar ocupado por un objeto de estudio como la competencia argumentativa oral en estos ciclos finales de la educación secundaria.

En segundo lugar, hemos optado por revisar las áreas de lenguaje y ciencias naturales en atención al objetivo general de la investigación que, como lo hemos dicho, se articula en una doble dimensión argumentativa (como medio y como objeto de enseñanza y aprendizaje). Ámbitos que se representan de modo evidente en los campos del conocimiento lingüístico y científico en los cuales, según Toulmin (2003), puede concentrarse todo razonamiento humano.

En el mismo sentido, la equivalencia curricular de estos dos campos del conocimiento se encuentra en las dos áreas escolares seleccionadas. Áreas que, a su vez, encierran diversos motivos de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la oralidad y de la

argumentación, como lo reportan, en las últimas décadas, las tradiciones didácticas de la lengua, y de las ciencias (véanse los apartados 2.2.2 y 2.2.3 del marco teórico).

En tercer lugar, hemos elegido establecer una comparación para ampliar la mirada sobre el currículo de la educación media y, para ello, nos hemos propuesto contrastar las programaciones de España-Cataluña y de Colombia por dos razones. La primera es la cercanía histórica que une las dos grandes reformas educativas de ambos países en la década del noventa (la LOGSE “en España, 1990”; y la *Ley General de Educación*, Ley 115 “en Colombia, 1994”).

La segunda razón implica la convergencia de al menos cuatro principios comunes a las legislaciones actuales de ambos países: 1) el propósito de superar el paradigma conductista de enseñanza y aprendizaje; 2) la adopción del enfoque funcional - comunicativo para la enseñanza de la lengua; 3) la inclusión del enfoque competencial, vigente en ambos países desde el año 2006 (la LOE en España; y los *Estándares Básicos de Competencias* en Colombia); y 4) el carácter “propedéutico” de los ciclos finales en ambos sistemas escolares, y su posible impacto en la “clasificación” del alumnado según los ámbitos de formación “académico” o “técnico”.

- El corpus seleccionado

De los sistemas educativos seleccionados para la comparación analizamos un corpus conformado por nueve diseños en los cuales se representan las áreas de lengua y ciencias naturales correspondientes a los programas del ciclo objeto de estudio. Como ya lo comentábamos nos interesa revisar el estado actual de ambas normativas. Es decir que recurrimos, según sea el caso, a la documentación que orienta los programas vigentes bien sea porque los currículos más recientes derogan los anteriores; bien porque los modifican parcialmente; o bien porque se los establece en paralelo (como en el caso de la política de Colombia). Los documentos seleccionados son:

- el currículo de España, regulado por el *Real Decreto 1105* (MEC, 2014) y por la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación* (MEC, 2013);

- el currículo catalán propuesto por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, mediante el *Decreto 187* (DEGC, 2015);
- el currículo de Colombia, representado por la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994); por los *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana* (1998); por los *Estándares Básicos de Competencias* (2006) áreas de lengua y ciencias naturales; y por los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2017) áreas de lengua y ciencias naturales.

Para la selección de estos materiales hemos realizado diversas búsquedas en medios digitales e impresos. Guiados siempre por el interés de acercarnos a la naturaleza de los currículos en el contexto español (Bolívar 2015; Riu Rovira de Villar, 2009; Gracida y Lomas, 2008; Pérez Gómez, 2007; Coll, 2006); y en el colombiano (Bustamante, 2016; Pérez Abril, 2016; Jurado, 2016; Calderón, 2011; Montero y Herrera, 2010). Además, hemos consultado la opinión de algunos investigadores del campo educativo para reconocer algunos estudios en comparativa internacional, y posibilidades diversas de análisis para este tipo de corpus⁴⁰. Veamos ahora el proceso de elaboración del instrumento de recolección de datos. Para ello, presentamos primero la versión preliminar y más adelante describimos el instrumento en su versión definitiva (versión dos).

⁴⁰ Para el currículo español hemos consultado a José Tejada del departamento de pedagogía aplicada (UAB); Conxita Márquez, del departamento de didáctica de las ciencias (UAB); y a Martina Fittipaldi, del departamento de didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales (UAB). También hemos conversado sobre posibilidades metodológicas para el estudio con Teodoro Álvarez Angulo y Silvia Agosto del departamento de didáctica de las lenguas (Universidad Complutense de Madrid). Para el caso de Colombia hemos conversado con Zahyra Camargo, Graciela Uribe, y Miguel Ángel Caro, de la línea de investigación en didáctica de la lengua materna y la literatura de la facultad de Educación (Universidad del Quindío); y para el ámbito de la didáctica de las ciencias, con Francisco Javier Ruíz (Universidad de Caldas).

- El instrumento de recolección

*Versión uno (instrumento preliminar)*⁴¹

Para el diseño de esta primera versión del instrumento realizamos una lectura preliminar del currículo colombiano (MEN, 1994, 1998, 2006, 2017) a partir de la cual discriminamos entre factores argumentativos orales explícitos e implícitos. Así, encontramos que suelen ser explícitos tanto los ámbitos de competencia (producción textual, comprensión textual, ética de la comunicación, entre otros) como las actividades por desarrollar en cada ciclo (produzco, interpreto, socializo, discuto, participo, entre otras). Mientras que suelen estar implícitos los objetivos de formación, los conceptos de la teoría de la argumentación, y el carácter de los procesos implicados (acción de producción, acción mental).

Por estas razones, establecemos seis componentes para el instrumento preliminar de recolección de datos y algunos criterios para el registro y la exclusión de información. Pese a que estos componentes se inspiran en los rasgos del currículo colombiano, y se ejemplifican en él (como se verá a continuación), el diseño general del instrumento lo hace potencialmente aplicable a otros currículos. Presentamos primero los componentes y luego los criterios del instrumento.

- Los componentes del instrumento

El establecimiento de los siguientes componentes obedece al deseo de subsanar la falta de precisión con la cual los *Estándares Básicos de Competencias*, 2006 (currículo colombiano) administran indistintamente procesos vinculables a objetivos, contenidos o competencias curriculares.

Unidad formativa: expresa el estado ideal de la competencia adquirida al final de cada ciclo. En los *Estándares Básicos*, área de lenguaje, se la denomina “Enunciado identificador” y se aclara que el estándar surge de la interacción entre éste enunciado y el

⁴¹ Este apartado describe la primera versión del instrumento de recolección de datos. Apartado destinado a documentar el proceso de transformación del instrumento. Sin embargo, el análisis efectivo desarrollado en el capítulo 4 se basa la *Versión dos (instrumento ajustado)*, que el lector encontrará más adelante, y a la cual puede remitirse directamente en caso de creerlo oportuno.

“subproceso”, también incluido en nuestro esquema. En los *Derechos Básicos*, área de lenguaje, se la denomina “Enunciado”. Proponemos la denominación de *Unidad formativa*, por cuanto los enunciados identificadores se refieren simultánea o alternativamente a contenidos, competencias, actividades u objetivos de formación, sin discriminar entre estos componentes. Hecho que puede inducir a confusiones de interpretación entorpecedoras para las labores de análisis. Pensamos, en cambio, que la idea de *Unidad formativa* subsume la raíz de estos enunciados, en el sentido de subrayar el límite que permite u obliga la medición del estado formativo alcanzado. Así, la unidad formativa (que no es sólo una unidad “temática”, ni “evaluativa”) pasa a significar el estado del proceso formativo, entendido como una “Unidad” que incluye los temas, las actividades, las competencias, y los objetivos necesarios para considerar “alcanzada” la unidad, y así permitir o avalar el ascenso del estudiante al nivel formativo siguiente.

Ámbito de Competencia: contiene el tópico en función del cual se articulan las acciones o “subprocesos” en cuyo dominio operan las competencias “intermedias” que, sumadas entre sí, han de llevar al dominio de la Unidad Formativa. En los *Estándares Básicos*, área de lenguaje, estos ámbitos se denominan “factores” e incluyen cinco campos (1. *producción textual*; 2. *comprensión e interpretación textual*; 3. *literatura*; 4. *medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*; y 5. *ética de la comunicación*). En los *Derechos Básicos*, Lenguaje, no se plantean directamente estos factores, pese a lo cual, es posible clasificar los 8 derechos de los que consta cada grado en 4 ámbitos de competencia que nosotros hemos rotulado como: 1. *procesos de recepción y producción semiótica* (Derechos 1 y 2); 2. *procesos de recepción literaria* (Derechos 3 y 4); 3. *procesos de recepción y producción discursiva* (Derechos 5 y 6); y 4. *procesos de producción textual* (Derechos 7 y 8). Los *ámbitos de competencia* de cualquier área deben ser constantes a lo largo de todo el itinerario formativo para garantizar la coherencia vertical o “progresión de los aprendizajes”.

Aptitud comunicativa: referido a la relación entre el medio de expresión lingüística y la habilidad asociada. Por “habilidad

asociada” entiéndanse tanto las destrezas que el proceso requiere como aquellas que busca potenciar: I. *Hablar*, II. *Escribir*, III. *Habilidad indefinida*, IV. *Escuchar*, V. *Leer*. La habilidad indefinida alude tanto a los casos en los que no se determina ninguna destreza en particular, como a los casos en los que se incluyen varias de ellas.

Subprocesos: constituyen los procesos y comportamientos requeridos para alcanzar los objetivos de la *Unidad formativa*. En muchas ocasiones se trata de conductas observables y medibles. En el área de lenguaje (*Estándares Básicos*) se denominan del mismo modo (sub-procesos); mas en el área de ciencias se clasifican en “acciones mentales” y “acciones de proceso” criterio empleado para separar las operaciones mentales de las actividades observables. Por su parte, en los *Derechos Básicos* se denominan “Evidencias de aprendizaje”.

Función: obedece al deseo de clasificar la función de los subprocesos, diferenciando el plano *Oral-no argumentativo*, del nivel específicamente *argumentativo*. A su vez, hemos dividido cada una de estas dos categorías del siguiente modo: *Oral - no argumentativa*: A) la oralidad en términos generales, es decir, sin especificar género del discurso. B) géneros orales diferentes del ámbito argumentativo. *Función Argumentativa*: C) Subprocesos que asumen la argumentación como objeto del proceso de enseñanza / aprendizaje; D) Subprocesos que asumen la argumentación como medio (factor) del proceso de enseñanza / aprendizaje.

Componente argumentativo inferido: En esta dimensión se infieren las nociones y procedimientos propiamente argumentativos que se adivinan en los subprocesos seleccionados. Aquí es donde “traducimos” al lenguaje de la teoría de la argumentación los componentes que el currículo presenta sin sujeción explícita al campo teórico correspondiente. (ver cuadro 3.1).

- Los criterios de selección de información

Para seleccionar la información proporcionada por el currículo desplegamos dos criterios:

- la correspondencia entre Unidades Formativas y Subprocesos, cuando se requieren (explícita e implícitamente) procesos, actitudes o competencias relativas a la argumentación
- la correspondencia entre Unidades Formativas y Subprocesos, cuando se requieren (explícitamente)⁴² procesos, actitudes o competencias relativas a la oralidad;

Por otra parte, excluimos la información referida a:

- los procesos de escritura en los que no se mencionan aspectos argumentativos
- la literatura de tradición oral, entendida como medio de expresión y/o de conservación cultural
- los procesos de lectura en los que no se mencionan aspectos orales, ni argumentativos⁴³

A continuación presentamos, en Cuadro 1.1, el instrumento preliminar construido.

⁴² Este reconocimiento de la oralidad, sólo cuando se la menciona, obedece a la idea de que, implícitamente, el habla podría estar en casi todas las dimensiones del espacio escolar y, por ello, la selección de unos indicadores y la exclusión de otros, resultaría especialmente arbitraria.

⁴³ Si bien es posible encontrar relaciones entre la escritura, la lectura y la argumentación oral, explicitamos estas relaciones, sólo cuando se las plantea desde la dimensión argumentativa u oral.

Cuadro 1.1 Instrumento preliminar de recolección de información curricular sobre argumentación oral

Instrumento preliminar de recolección de datos curriculares relativos a la argumentación oral															
Ciclo de formación: Educación Media															
Unidad Formativa	Ámbito de competencia					Habilidad requerida				Subproceso		Función del subproceso		Componente argumentativo inferido	
	Producción textual	Comprensión Textual	Literatura	Sistemas simbólicos	Ética de la comunicación	Hablar	Escuchar	Indefinida	Leer	Escribir	Acción mental	Acción de producción	Oral no argumentativo		Argumentativo
													Sobre la oralidad como canal (sin especificar género del discurso)		Sobre géneros del discurso oral diferentes del ámbito argumentativo

Versión dos (instrumento ajustado)

Para el diseño de esta segunda versión tuvimos en cuenta las tres conclusiones parciales a las que llegamos una vez aplicada la primera versión del instrumento descrito en el cuadro anterior: a) la corroboración de una presencia especial de la argumentación como componente del ciclo cinco, es decir, el ciclo de educación media; b) la importancia de ofrecer herramientas para esclarecer los componentes y las funciones de la argumentación oral en este ciclo; y c) la necesidad de adoptar, adaptar o construir un esquema comparativo en el cual se discriminen algunos componentes que el instrumento inicial no contempla. Estos componentes (por incluirse) responden a la necesidad de inferir los objetivos de formación, los tipos de contenidos implicados en las actividades de formación, y los criterios para rastrear la progresión de aprendizajes relativos a la competencia argumentativa oral.

Este proceso de ajuste del instrumento nos lleva a obviar las categorías de “Unidad formativa”, “Ámbito de competencia” y “Habilidad requerida” ya que esta información no responde a la estructura de todos los currículos analizados, sino que nos lleva a sobre-registrar algunos datos como la “competencia – habilidad” o la “unidad – ámbito”. En el mismo sentido, tanto la categoría de “Subproceso” como la de “Función del subproceso” sólo parece funcionar frente al análisis del programa de 2006 (*Estándares de lenguaje*) limitante que nos obliga de forzar el registro de los datos provenientes del currículo de 2017 (DBA) y el de aquellos otros programas correspondientes al área de ciencias naturales. En consecuencia, la versión ajustada del instrumento presentado a continuación, responde al intento de subsanar estas limitaciones.

El resultado de la adaptación incluye cinco categorías (Eje del diseño, Objetivo implícito, Enunciado, Tipo de contenido, y Componente argumentativo inferido). Esta nueva versión, como se ha dicho, obedece al propósito de adecuar los criterios de selección a la naturaleza misma de los datos curriculares. El resultado del ajuste responde, concretamente, a las siguientes categorías:

Eje del diseño: Componente que reúne aquellos ámbitos no siempre expresados en calidad de competencias, como ocurre en los programas de 2017: DBA, donde se eliminan o subsumen los

ejes del diseño curricular estipulados en los *Lineamientos Curriculares* de 1998.

Objetivo implícito: Componente que reúne tanto los objetivos relativos al área de lengua (para aprender sobre y –a través de– la argumentación oral, como aquellos otros del campo de las ciencias naturales, referidos al aprendizaje a través de la argumentación, y en los cuales no se discrimina el canal de expresión (oral o escrito). En cambio, optamos por clasificar este último conjunto de objetivos en función de dos grupos: 1) objetivos argumentativos para construir el razonamiento científico; y 2) y objetivos argumentativos para expresar ese razonamiento.

Enunciado: En esta categoría agrupamos la información que los currículos emplean para especificar si el ámbito de trabajo se refiere a aspectos generales (*Aprendizaje Central*) tales como “factores, o derechos”; o si, en cambio, apuntan hacia actividades o procesos intermedios (*Medios de Aprendizaje*) sujetos a los “*Aprendizajes Centrales*”, es decir, lo que los *Estándares de lenguaje* (MEN, 2006) denominan “subprocesos”; o los DBA (MEN, 2017), enuncian como: “Evidencias de aprendizaje”.

Tipo de contenido: En este componente se agrupan los conocimientos propiamente dichos, referidos a saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta distinción nos ayuda a clasificar la información curricular en articulación con los objetivos de formación que parecen perseguir los currículos. Objetivos que, como se ha dicho, hace falta inferir.

Componente argumentativo inferido: Esta categoría, conservada tal y como fuera pensada para la primera versión del instrumento, responde al interés de “traducir” al lenguaje de la teoría de la argumentación aquellas dimensiones de este campo del discurso oral que se implican en los currículos, pero que no se enuncian con el lenguaje propio del campo argumentativo. Categorías que aportan luces sobre los modelos del fenómeno argumentativo oral en función de los cuales se piensan los objetivos y los contenidos curriculares.

Estas cinco nuevas categorías constituyen pues la versión definitiva del instrumento a partir del cual recolectamos, clasificamos e interpretamos los currículos de educación media (Ver cuadro 3.2). Además, este instrumento representa un factor clave en la totalidad de la comparación, como veremos en el apartado siguiente (3.2.3) referido a explicitar los métodos de organización y análisis de la información⁴⁴.

A continuación presentamos, en Cuadro 1.2, el instrumento en su versión definitiva.

⁴⁴ Además de este ajuste al instrumento, el análisis de las *progresiones del aprendizaje* en los distintos currículos revisados nos ha obligado a emplear un cuadro auxiliar (implementado en los anexos 8, 9, 16 y 17) con el fin de facilitar la visualización de información, discriminada grado a grado en estos programas. No hemos incluido una explicación más detallada de este aspecto en el presente capítulo, debido a la sencillez del esquema, y amparados en la idea de que este “instrumento” auxiliar desempeña una labor puramente operativa en la cual nos basamos para establecer las progresiones del aprendizaje ampliamente desarrolladas en el capítulo 4 (apartados: 4.1.4. y 4.2.4)

Cuadro 1.2 Instrumento (V2) de recolección de información curricular sobre argumentación oral

Instrumento (V2) de recolección de datos curriculares relativos a la argumentación oral										
Ciclo de formación: Educación Media										
Eje de diseño		Objetivos implícitos			Enunciados		Tipo de contenido			Componente argumentativo inferido
Por competencias	No especificado	Área de lengua	Área de Ciencias Naturales		Aprendizaje Central (Factor: programas de 2006; Derecho: programas de 2017)	Medio de aprendizaje (Subproceso: programas de 2006 Evidencia de aprendizaje: programas de 2017)	Actitudinal	Procedimental	Conceptual	
		<i>Aprender</i>								
		A través de la argumentación oral	Sobre argumentación oral	A expresar el razonamiento científico						A razonar científicamente

3.2.3 Métodos de organización y análisis de la información

Con el corpus acotado a las áreas de lengua y ciencias naturales, ciclo de educación media, currículos colombiano y español-catalán, la primera parte del estudio comparativo se concreta en la aplicación del instrumento descrito en el apartado anterior, la interpretación de los datos resultantes y su comparación. Ahora bien, la lógica de la comparativa no sólo implica compendiar, describir e interpretar esta información, sino que, además, supone una comprensión amplia de los currículos y de sus posibilidades, potencialidades, y limitaciones de comparación.

En consecuencia, una vez concretada la muestra hemos seguido un proceso de tres etapas para su estudio. En primer lugar, realizamos varias lecturas de los currículos y una primera aplicación del instrumento de análisis a los cinco ciclos de la educación formal de Colombia, representados en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006). En segundo lugar, replanteamos el instrumento de análisis en atención a las conclusiones parciales obtenidas en esta primera etapa del estudio y, en tercer lugar, concretamos las dimensiones curriculares del análisis definitivo y lo desarrollamos. Estas dimensiones curriculares constituyen la estructura orientadora del estudio comparativo en su conjunto y han sido pensadas en correspondencia con la versión ajustada del instrumento de recolección de datos.

Dado que las dos primeras etapas de análisis se refieren a las revisiones preliminares descritas en las dos versiones del instrumento, dedicamos los párrafos siguientes del presente apartado a describir la etapa tres, es decir, el establecimiento de los parámetros comparativos y su aplicación en el análisis. Llegados a este punto y ante las limitaciones para encontrar estudios sobre el lugar curricular del discurso oral o de la argumentación oral⁴⁵ optamos por adaptar algunos criterios de análisis empleados en investigaciones curriculares que examinan comparativamente la *competencia literaria*.

⁴⁵ Como lo señalamos en el marco teórico, la oralidad constituye un ámbito transversal a las prácticas sociales en su conjunto (Halté, 2008); igual a como ocurre con la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1988).

En este sentido y de acuerdo a como ya lo anunciáramos en el marco teórico, para la presente investigación han sido de marcada importancia los parámetros comparativos empleados por Fittipaldi (2013) en el desarrollo de su análisis curricular. Ahora bien, dado que el objetivo de nuestra búsqueda, el tramo escolar analizado, y los currículos objeto de revisión difieren respecto del estudio adelantado por esta autora, hemos traducido sus parámetros a cuatro preguntas en las cuales se ajustan y reducen los criterios que orientan nuestra propia investigación. Este es el resultado:

- ¿Cómo se organiza la educación media?
- ¿Cómo se estructura el área de lengua y qué concepción de argumentación oral adopta?
- ¿Cuáles son los objetivos de formación, los saberes y las progresiones del aprendizaje argumentativo oral subyacentes al área de lengua?
- ¿Cuáles son los objetivos de formación, los saberes y las progresiones del aprendizaje argumentativo subyacentes al área ciencias naturales?⁴⁶

La aplicación de estos cuatro parámetros, en los cuales se constituye la tercera etapa de nuestra investigación, se inspira en tres aspectos empleados en el modelo comparativo de Fittipaldi (2013) e implicados de modo particular en nuestro propio interés investigativo. En primer lugar, el ejercicio de “reconocer” las “*finalidades de formación*” nos ayuda a establecer correlaciones entre “objetivos” y “competencias”; al tiempo que favorece la identificación de las prácticas orientadoras de la enseñanza. En el caso específico de la argumentación oral, este hecho es clave dada la implicación de la que son objeto numerosos diseños curriculares cuando se proponen legislar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad (Núñez, 2003) y de la argumentación (Calderón, 2011),

⁴⁶ En el apartado introductorio del capítulo 4 (*Sobre el análisis curricular*) establecemos los componentes particulares de cada uno de estos 4 parámetros para precisar así el sentido de cada elección. Dejamos esta precisión para ese punto del capítulo siguiente con el ánimo de facilitar su comprensión en el marco específico de nuestro propio estudio comparativo. Es decir, en la introducción del capítulo de análisis curricular.

como lo venimos señalando tanto en el presente capítulo como en el anterior.

En segundo lugar, la indefinición de categorías como “argumentación”, “descripción” o “narración” caracteriza históricamente el tratamiento curricular de las políticas educativas de lenguaje en Colombia (Calderón 2011). Razón por la cual, preguntarse por la “noción de” argumentación que se desprende de los diseños, así como por los “modos de aproximación” al fenómeno de la argumentación oral, constituyen preguntas de base en el análisis y en la comparación de los diseños seleccionados.

En tercer lugar, el interés de “reconocer” para luego “clarificar” los “saberes y prácticas” implicados en los aprendizajes que privilegian los *curricula* objeto de comparación representa una dimensión determinante del proceso comparativo. Tanto para el reconocimiento de vacíos como para el establecimiento de posibilidades de mejora, las bases del aprendizaje curricularmente dispuestas para la enseñanza de la argumentación oral precisan de una lectura descriptiva que pueda luego trascender hacia procesos de interpretación.

Así, la organización y el análisis de nuestra información curricular responden a estos cuatro parámetros a partir de los cuales realizamos la lectura comparativa propiamente dicha. En esta etapa describimos y analizamos cada parámetro e implementamos la *versión dos* del instrumento de recolección de datos para establecer las *unidades de registro* y posibilitar así el correspondiente análisis. El resultado se constituye en la revisión completa de cada legislación, desarrollada primero en las programaciones de cada país, y luego en el establecimiento de la comparativa.

En el marco de estas tres etapas (que podríamos denominar como: 1) exploración curricular de base; 2) evaluación – ajuste del instrumento de recolección de datos; y 3) comparativa curricular) se organiza y analiza la información derivada del corpus general del estudio. Sin embargo, existe una etapa posterior a este proceso que, si bien no corresponde al análisis de datos propiamente dicho, implica desarrollar la propuesta final de la investigación. Propuesta que se orienta, como lo hemos comentado, hacia el establecimiento de las bases de un modelo curricular de argumentación oral.

Estas bases, necesariamente compatibles con las áreas y los ciclos escolares comparados, habrá de constituirse en un aporte capaz de conectar los ámbitos didáctico y curricular. Para ello, convendrá reconocer que el análisis comparativo pretende poner en evidencia los rasgos, potencialidades, vacíos, discontinuidades, y, en general, aquellos factores implicados en el lugar curricular de la argumentación oral. Es decir, datos emergentes que será preciso filtrar a través del “prisma” de la tradición didáctica para dirigir su interpretación hacia el establecimiento de las “bases” a las que buscamos llegar. Para cerrar, destinamos los párrafos finales de este capítulo a describir de manera sucinta las dificultades comparativas que afectan directamente la organización y el análisis de información:

- La disparidad de los ciclos

Si bien, los rangos de edad de los alumnos (15 a 16 años de edad) coinciden en el tramo comparado en ambos sistemas escolares (el español y el colombiano), la oferta de formación post-obligatoria y preuniversitaria (“formación profesional de grado medio o superior”, y “bachillerato”) puede extender este rango por dos años más en el contexto español. En cambio, al término de la “educación media” los alumnos colombianos no encuentran más formación preuniversitaria que los propios grados de educación media con los que concluye la educación formal. A esto se suma el hecho de que, en España, los grados comparados hagan parte de la educación secundaria obligatoria, mientras que, en Colombia, estos mismos grados sean posteriores a la etapa secundaria.

- Las diferencias en la estructuración curricular

Pese a las semejanzas entre ambos sistemas escolares la estructuración de las áreas varía de un contexto al otro en función de 3 aspectos: 1) la disposición de un componente curricular autónomo para el desarrollo de las habilidades en comunicación oral (presente en los diseños de español - cataluña, y parcialmente presente en los currículos colombianos); 2) el carácter de las asignaturas de ciencias en el tramo comparado (obligatoria en las programaciones colombianos; optativas en el 4º grado de ESO en España – Cataluña); y 3) la disposición de componentes explícitos para el reconocimiento

de la progresión de aprendizajes entre cursos (presente sólo en el decreto de la comunidad catalana).

- La diversidad de las programaciones

A diferencia de lo que ocurre en Colombia, en el contexto español – catalán parecen más claros los alcances prescriptivos desde el currículo oficial. En este sentido, tanto la LOMCE (MEC, 2013) como el decreto catalán (DEGC, 2015), reúnen una cierta condición de autosuficiencia que permite observar explícitamente qué aspectos continúan y qué aspectos se modifican respecto de los programas anteriores. En el caso de Colombia, tres documentos (MEN, 1998; 2006; 2017) ejercen simultáneamente funciones curriculares sin que el ministerio de educación establezca de modo preciso hasta dónde deben atenderse unos u otros presupuestos, más allá de señalar que los tres documentos son “complementarios” (MEN, 2017).

- La pluralidad de los componentes curriculares

Si bien nuestros parámetros comparativos permiten categorizar los componentes de la estructura de los currículos convendrá advertir que todas las programaciones analizadas disponen de sus propios “nomencladores” para denominar los componentes de su estructura. Estos componentes, por su parte, varían en cada programa, de modo que la “recolección” y la “organización” de los datos supone, en primer lugar, la tarea de “inferir” a qué se refiere cada programa cuando rotula sus componentes bajo expresiones como: “factores”, “ejes”, “derechos”, “bloques”, “dimensiones”, “estándares evaluables”, “estándares básicos”, “contenidos”, “competencias” o “actitudes”, de las cuales, muy pocas, se encuentran en más de un programa.

Capítulo 4

Análisis curricular

Enseñanzas sobre argumentación oral legisladas para las áreas de lengua y ciencias naturales

[...] hay dos grandes líneas que relacionan argumentación y aprendizaje. Una de ellas estaría relacionada con 'aprender a argumentar', y partiría [...] de que las habilidades argumentativas desarrolladas en los contextos cotidianos no son suficientes para enfrentarse con éxito a las tareas académicas.

[...] La segunda línea, 'argumentar para aprender', partiría del principio socioconstructivista [...] de que el diálogo argumentativo de tipo socrático proporciona un contexto ideal para la construcción de conocimiento

M^a Puy Pérez-Echeverría,
Yolanda Postigo & Merce Garcia-Mila (2016, 16)

Sobre el análisis curricular

En su dimensión normativa, la enseñanza obligatoria suele orientarse al desarrollo personal e intelectual de niños y jóvenes potencialmente formados para la adecuada incorporación al colectivo social (Gimeno, 2005). Sin embargo, este propósito entraña responsabilidades educativas por las cuales la política curricular no siempre logra responder (Benavot, 2002). En este contexto, los currículos oficiales representan un factor determinante tanto en la orientación educativa que se ofrece, como en los objetivos que persigue la formación escolar. Hecho que obliga a los investigadores interesados en valorar los alcances del currículo a fijarse tanto en aquello que exige y proporciona la norma, como en sus efectos reales sobre las aulas de clase. Una tensión que a menudo separa los supuestos del currículo oficial, de la realidad escolar, tal y como observa Díaz-Barriga (2003: 4) en cuya definición de currículo se marca la diferencia entre “[...] el curriculum pensado, el enseñado, y el vivido”.

Por estas razones consideramos que la investigación en *curriculum* representa una posibilidad pertinente para reflexionar sobre la naturaleza de la educación obligatoria. Consideración anclada a la idea de que el vínculo entre los programas oficiales y los resultados esperables tras la implementación de los currículos no constituye una conexión de causa – efecto en la mayoría de los casos (Benavot, 2002). Pese a lo cual, este supuesto causal ha representado un lugar común en el panorama educativo internacional (Chabbott, 1998; Kerckhoff, 2000) a partir del cual, todavía hoy, se justifica la pregunta por cuál es el nivel de correspondencia entre las pretensiones generales del *curriculum*, y sus alcances reales en la formación escolar.

Así, sea cual fuere la influencia real de la prescripción curricular sobre la escuela propiamente dicha, parece inevitable el reconocimiento de la institución escolar, y en particular de los *curricula*, como uno de los campos predilectos por las administraciones educativas para hacer frente a los “desafíos” por los que han de responder los programas de gobierno en materia social y educativa (Chabbott y Ramírez, 2000; Kerckhoff, 2000). En este panorama, la función y el tipo de educación secundaria avanzada que se ofrece desde la estructura formal de educación constituye un aspecto clave de la discusión. Preguntas relativas al rango

de edades hasta donde debe extenderse la educación obligatoria, el carácter dicotómico de la apuesta por formar para el acceso a la universidad y/o para la inserción al mundo laboral; la selección y la gestión de las llamadas asignaturas medulares, así como el rango de horas lectivas que garantizan la formación esperada; entre otras, representan inquietudes centrales del debate sobre la respuesta curricular de las administraciones educativas a las necesidades formativas del colectivo social.

Estas preguntas, articulables en interrogantes más generales del tipo qué, a quién, cuándo y cómo enseñar y aprender, constituyen la base del currículo, aún cuando existe una cuestión anterior a estas preguntas, pero no menos importante que ellas: para qué enseñar y aprender (Coll, 2006). Ahora bien, preguntarse por este “para qué” supone la claridad necesaria para legislar la función de cada tramo educativo, y garantizar la articulación entre los distintos ciclos escolares, de modo que el currículo pueda orientar una progresión formativa clara y pertinente. No obstante, en los ciclos finales de la educación obligatoria esta claridad no siempre caracteriza los currículos oficiales. En Colombia, por ejemplo, el último tramo de la educación formal, ciclo de educación media, representa una fisura curricular en las conexiones que unen a este ciclo con el anterior, y con el futuro del alumno:

La educación media en Colombia se creó para servir de puente entre la educación básica y la educación superior o el trabajo. Sin embargo, en la mayoría de colegios la educación media se convirtió en 2 grados más de la educación secundaria al no diferenciar los currículos, ni las propuestas pedagógicas, ni mucho menos especializar la formación en académica o técnica de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, PEI. Tampoco se enfatiza en la vocación de los estudiantes, el entorno en el cual convive la institución escolar o la posibilidad de articularla con la educación superior o el trabajo (Pérez Martínez, 2016: § 1).

Este asunto se discute en el panorama nacional de Colombia como un punto clave de las reformas próximas para la educación formal (Jurado, 2016); como una causa de los bajos índices de ingreso a la formación universitaria (Malaver, 2016); como un síntoma de la pobreza legislativa nacional que en veinte años no ha propuesto una alternativa eficaz de cambio (OECD, 2016); y, en el caso particular del área de lengua,

se discute como una fuente de creencias y de prácticas escolares inapropiadas para tratar la dimensión oral del lenguaje (Gutiérrez, 2014). Así, preguntarse por alternativas eficaces, implica regresar al asunto que venimos discutiendo: la correspondencia entre lo que ofrece el currículo a la escuela, y lo que la escuela le ofrece a la sociedad.

En España, por su parte, el tramo equivalente a la educación media colombiana se corresponde, como lo venimos subrayando, con los grados 3° y 4° de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Ahora bien, la LOMCE (MEC, 2013) introduce el carácter optativo en el grado 4° de la ESO (15 años de edad) bajo la pretensión de ofrecer un bachillerato de al menos 3 años como ocurre en la mayoría de países de la unión europea. Decisión contra la cual sobrevienen inquietudes relacionadas con la pertinencia y la obligatoriedad de esta medida. Diversos analistas señalan que esta Ley Orgánica representa una amenaza de segregación para los alumnos “menos competentes” (Álvarez, 2017; y Torres-Santomé, 2017); una reducción en la potestad de las comunidades autónomas (De Vicente, 2013); y una cierta ambivalencia sobre la función y el paso a la educación post-obligatoria. Ambivalencia mediada por la presión de aplicar pruebas estandarizadas para que los estudiantes logren el acceso a los ciclos posteriores de formación (Bolívar, 2015a).

Estos dos casos de la política curricular (colombiana y española) ejemplifican la idea de que el currículo prescrito constituye un ámbito de revisión necesaria para comprender y representar la función de la escuela. En el tramo al cual hemos hecho alusión (educación media) se advierte la necesidad de ofrecer alternativas de cambio más cercanas a las necesidades formativas por las que debe responder la educación obligatoria. Alternativas de cambio para lograr currículos pertinentes, claros y de calidad. No obstante, este objetivo “para la transformación” abarca un replanteamiento demasiado amplio del currículo, en general, y del currículo de educación media, en particular, pues implicaría cambios en la estructura misma del sistema escolar, en la concepción y el diseño curricular del conjunto de las áreas escolares de formación, y en los mecanismos que regulan su ejecución en la práctica escolar. En consecuencia, se requiere de un ámbito acotado de análisis que permita ofrecer alternativas más concretas para la respectiva revisión.

Ante esta necesidad el valor del lenguaje como asignatura medular parece especialmente importante. Al respecto, María Cristina Martínez (2001, 9) subraya el valor del desarrollo discursivo como una tarea central de la escuela en sentido amplio:

Si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, si queremos responder a criterios de calidad y pertinencia, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento.

La educación “discursiva” constituye así una posibilidad para enmarcar el análisis del ciclo final de formación. Ciclo en cuya regulación curricular, como lo hemos dicho, se advierte la necesidad de revisar los fines que persigue la educación, los aprendizajes que promueve, y el nivel de correspondencia entre lo que la escuela espera ofrecer, y lo que en realidad ofrece. En la cita de Martínez el lenguaje se entiende como “discurso” en virtud de al menos dos tipos distintos de aprendizajes: 1) como el objeto de la enseñanza (aprender sobre lenguaje); y 2) como el medio de la enseñanza (aprender a través del lenguaje). Así, “construirse como sujeto”, y “construir el pensamiento” constituyen tareas básicas de la educación obligatoria, pero también de una educación lingüística pensada en tensión permanente con la dimensión cognitiva. Esto significa que tanto esta “construcción del pensamiento”, como la “construcción del estudiante” (en tanto usuario real y social de la lengua) implican establecer vínculos entre los aprendizajes relativos a las dimensiones lingüística y cognitiva. Vínculos de ocurrencia transversal a todas las áreas curriculares, aun cuando especialmente visibles en dos campos: lengua y ciencias. Al respecto, Toulmin (2003) considera que en estas dos esferas del conocimiento puede agruparse todo razonamiento humano; y Henao y Palacio (2013, 30) desarrollan la misma idea en atención al campo específico de la argumentación:

[...] la actividad científica cobra significado en términos de proceso discursivo, es decir cultural; consideración epistemológica que visibiliza la pluralidad y el cambio constante en las preguntas, las explicaciones, los procedimientos y los cánones de científicidad, al mismo tiempo que devela la incertidumbre y el carácter inacabado del conocimiento. Por consiguiente, da un lugar prioritario a las buenas razones –razones

contextuales, situacionales y no asépticas-, que posibilitan la aceptación de explicaciones, procedimientos, valores y cánones.

En síntesis, una revisión al currículo de educación media con miras a su posible mejoramiento deberá: 1) reconocer el lugar que ocupa el discurso (como ámbito lingüístico y como factor epistemológico) en este tramo formativo; y 2) plantear alternativas para optimizar su administración escolar en función de objetivos, contenidos, competencias, actividades y criterios de evaluación más concretos, claros y pertinentes. Para responder a la primera de estas dos necesidades desarrollamos el presente capítulo de la investigación. Dedicamos pues las siguientes líneas de este apartado introductorio a precisar los contenidos de los 4 parámetros comparativos que orientan el análisis de datos. Parámetros justificados y descritos en el Capítulo 3 (Diseño General de la Investigación) y a los cuales ahora hacemos referencia incidental para visualizar mejor los contenidos específicos del análisis

Recordamos que estos 4 parámetros se han inspirado en la investigación de Fittipaldi (2013). El resultado de la adaptación se enuncia del siguiente modo: 1) Organización del ciclo medio de escolaridad; 2) Estructuración del área de lenguaje y concepción de argumentación oral; 3) Objetivos de formación, saberes y progresiones del aprendizaje en el área de lengua; y 4) Objetivos de formación, saberes y progresiones del aprendizaje en el área de ciencias naturales.⁴⁷

- *Organización del ciclo medio.* Aquí reconocemos cómo se dispone este tramo escolar en cada uno de los currículos. Precisamos cómo se presenta el ciclo de la educación media (a qué momento de la formación corresponde y cuántos grados lo componen), cuál es el carácter predominante del currículo (centralizado o descentralizado), cuál es el eje que orienta su diseño (competencial, por contenidos, u otro), cuáles son los objetivos de etapa, y, finalmente, hacemos una breve contextualización histórica sobre cada legislación considerando los principales aspectos que determinan los currículos vigentes para este ciclo.

⁴⁷ Para una explicación detallada de criterios de selección, muestreo, e instrumentos de recolección y análisis de datos, véase el capítulo 3 (Diseño General de la investigación).

- *El Lugar y modos de concebir la argumentación oral.* En este punto describimos cómo se estructura el área de lengua, es decir, precisamos su distribución en componentes: asignaturas, y número de horas semanales destinadas al espacio académico. Describimos además los ejes proporcionados para el diseño curricular, y la concepción de lenguaje adoptada. Hacia el final del apartado nos preguntamos si existe una concepción explícita de argumentación oral, y qué aspectos habrían de incluirse en tal definición.
- *Objetivos de formación, conocimientos y progresiones del aprendizaje de la argumentación oral en el área de lengua.* Este apartado nos ayuda a rastrear las *finalidades* de la formación sobre -y a través de- la argumentación oral. Adicionalmente, revisamos los *saberes* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se implican en estos diseños, así como las *progresiones* del aprendizaje sobre -y a través de- la argumentación oral.
- *Objetivos de formación, conocimientos y progresiones del aprendizaje de la argumentación en el área de ciencias naturales.* En este apartado, como en el anterior, rastreamos las *finalidades* de la formación, los *saberes* y las *progresiones*, pero el análisis de la argumentación se adelanta sin sujeción estricta a la dimensión oral del lenguaje. Lo anterior dado que en esta área el canal de expresión no alcanza la definición curricular suficiente, como lo veremos más adelante. En cambio, tanto el apartado correspondiente a *objetivos*, como el de *progresiones*, se desarrollan mediante la clasificación entre información curricular relativa a la *expresión del razonamiento*, e información para *razonar científicamente*.

A partir de estas cuatro dimensiones establecemos la revisión y el análisis curricular atentos a los puntos de encuentro y desencuentro que nos ofrece el ejercicio de contraste. Para facilitar la tarea de lectura de este capítulo, e ir logrando una concreción progresiva de los datos, adelantamos primero una labor descriptiva y luego interpretativa de cada una de las cuatro dimensiones descritas. Asimismo, revisamos cada sistema escolar por separado (primero Colombia, luego España-Cataluña), antes de construir la comparación, y ofrecemos diversos

apartados de cierre y cuadros que sintetizan o concluyen las diferentes secciones del capítulo.

4.1 El caso de Colombia

Como lo hemos indicado en el apartado anterior realizamos primero una descripción de las dimensiones de análisis en cada país, y luego comparamos los hallazgos. Para ello, empezamos con la organización del currículo colombiano de educación media, su carácter descentralizado, el eje competencial en el que se articula su diseño, los objetivos de etapa, y aquellos otros aspectos del contexto socio-histórico cuya inclusión en esta primera dimensión de análisis pueda aportar luces en su comprensión. Más adelante y en atención al orden propuesto en la introducción del presente capítulo serán incorporadas las otras tres dimensiones del análisis.

4.1.1 La organización de la educación media

La educación media colombiana constituye el tercer nivel de la escolaridad formal⁴⁸, y es requisito obligatorio para el ingreso a la universidad. Se desarrolla en dos grados (décimo y once) correspondientes a los dos años finales de la formación preuniversitaria, es decir, cuando los alumnos tienen una edad promedio de 15-16 años⁴⁹. Según la *Ley General de Educación* (MEN, 1994) la educación media “tendrá carácter académico o técnico” y al término del ciclo, el estudiante obtendrá un título de bachiller, con el cual podrá postularse para el acceso a la educación superior en cualquiera de sus carreras. Desde la promulgación de esta ley, en febrero de 1994, la educación media, al igual que los niveles que le anteceden, se estructura a partir de lineamientos generales (pensados para las áreas fundamentales y con alcance nacional) y de unos proyectos particulares de educación (elaborados por las instituciones educativas, es decir, con alcance regional). En esta lógica, el currículo se oferta con sujeción a la autonomía institucional a

⁴⁸ Los otros dos niveles que constituyen la educación formal colombiana son anteriores al nivel de educación media, y se ordenan del siguiente modo: 1) nivel preescolar, que incluye un grado (año calendario) obligatorio mínimo; y 2) nivel de educación básica (que comprende nueve grados, obligatorios también, divididos en dos ciclos: básica primaria, de cinco grados; y básica secundaria, de cuatro grados).

⁴⁹ Esto significa que, en Colombia, los estudiantes terminan la educación media, con un año menos de escolaridad que el promedio de estudiantes de los países de la OECD (UNESCO – UIS, 2015).

El caso de Colombia

partir de los denominados *Proyectos Educativos Institucionales* (PEI), pero también se articula en los lineamientos curriculares de cada área. (MEN, 1994: art. 73., 78).

En términos generales, el currículo nacional de educación formal se conserva, hoy en día, como ha sido pensado desde aquella ley general⁵⁰. Sin embargo, en las dos últimas décadas se han formulado algunas directrices adicionales, que habrán de considerarse en el diseño de los *Proyectos Educativos Institucionales* (PEI). Estas directrices se expresan en: 1) *Lineamientos Curriculares para las áreas* (MEN, 1998); *Estándares Básicos de Competencias*, EBC (MEN, 2006); y *Derechos Básicos de Aprendizaje*, DBA (MEN, 2017). Ahora bien, ninguno de los tres documentos deroga a los otros dos, sino que se presentan como complementarios para el diseño de los PEI. Aparte de estos cambios, la ley general de 1994, ha sufrido otras modificaciones en lo referente a la prestación del servicio educativo⁵¹.

Así, el currículo colombiano surge de una interacción entre los marcos del Ministerio Nacional de Educación, y la prescripción de los proyectos educativos de las instituciones (PEI), estos últimos, diseñados en atención a las particularidades de cada región (MEN, 1994) característica que confiere al currículo nacional un carácter descentralizado. En los *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana* (MEN, 1998: 13) este asunto expresa la función “orientadora” (y no de prescripción cerrada) de la administración nacional del sistema educativo, como corresponde a un desarrollo curricular de tal carácter. Esta descentralización supone el establecimiento de parámetros comunes a partir de los cuales sea posible y pertinente el posterior ejercicio de la

⁵⁰ Desde entonces, el cambio más visible lo constituye la desaparición de la figura de “Logros” e “Indicadores de Logro” abolida tras la derogación del decreto 2343 de (1996). En su lugar, el concepto de “competencia básica” ha marcado desde el 2006, un cierto desplazamiento del currículo hacia el “eje competencial”. El documento que articula este cambio se titula: “Estándares Básicos de Competencias” (MEN, 2006) e incluye las áreas de lenguaje, matemáticas, y ciencias (naturales y sociales).

⁵¹ La aparición de los decretos 1290 (de 2009); y 1075 (de 2015); modifica las escalas de desempeño, los criterios de promoción, los tipos de contratación docente, los entes reguladores del sistema nacional de evaluación; entre otros aspectos relativos a la prestación del servicio educativo.

autonomía. Por esta razón, en 2006, el Ministerio formula la figura de “estándar” a partir de la cual, el currículo nacional se consolida en el eje competencial de formación:

[...] los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo (MEN, 2006: 13).

Este núcleo del diseño curricular (competencial) introduce el valor de la experiencia como una fuente especialmente válida de aprendizajes. El “saber hacer” será por lo tanto, un aspecto clave del diseño, y en el campo del lenguaje, estará asociado a los usos de la lengua y de la comunicación, adecuados a los contextos de producción y recepción de discursos y de textos. Planteamiento que encuentra correspondencia en los Lineamientos curriculares, puesto que, en estos últimos: “[...] la formulación [...] de las competencias asociadas a los procesos de significación, tiene sentido [...] si se evidencia en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares” (MEN, 1998: 50); y también, se incluye en los Derechos Básicos de Aprendizaje, donde: “Se entienden los aprendizajes como la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN, 2017: 6).

Para la educación media tenemos así un currículo descentralizado, en cuyo diseño opera tanto el enfoque por competencias, como la tendencia hacia el paradigma constructivista del aprendizaje. Concepción educativa subyacente a los documentos curriculares citados, como observan Montero y Herrera (2010: 32) a propósito de “[...] la construcción de un currículo por grados de escolaridad, identificando a los estudiantes como los principales actores de la educación”. Este desplazamiento del lugar ocupado por el estudiante, ahora gestor principal de su propio aprendizaje, encuentra resonancia en el área de lengua, tanto por el objetivo de desarrollar las habilidades comunicativas básicas a lo largo de toda la formación escolar, como por la *coherencia*

El caso de Colombia

*vertical*⁵² de los aprendizajes que determinan la consecución de este objetivo.

Con respecto a las finalidades de la educación media, se advierte la continuidad de ciertos objetivos del ciclo anterior, es decir de la educación básica secundaria, y algunas nuevas finalidades. Entre aquello que se corresponde con el tramo anterior, la ley 115 subraya: 1) el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir; y 2) el ejercicio de las capacidades de razonamiento en diferentes sistemas de signos: numérico, geométrico, lógico, etc., para resolver problemas en ciencias y en la vida cotidiana.

De otro lado, aparece como finalidad exclusiva de la educación media, el énfasis de educar en la actitud crítica, la capacidad analítica, la formación cívica, la participación ciudadana, el desarrollo y la organización social en comunidad, y el reconocimiento - planeamiento de soluciones a problemas reales del entorno. Es decir, se advierte entre las pretensiones formativas de este último ciclo, un desplazamiento que va de la generalidad de la tipología textual, a los ámbitos sociales en los que se concretan, se validan y se evalúan los alcances de los usos de la lengua en contextos específicos de comunicación.

En este mismo sentido, otros objetivos (Ley 115, 1994, art. 30, numerales *a* y *d*) plantean una importante precisión. El primero de ellos señala “la profundización en un campo del conocimiento...”; y el segundo “el desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento...”. La correlación entre estos objetivos implica que la metacognición, es decir la capacidad para aprender a aprender (Gaskins y Elliot, 1999), hace parte fundamental de las pretensiones formativas de la educación media. Objetivo clave para el área de lengua, y en particular para la formación argumentativa, puesto que una de las tareas fundamentales del sujeto que argumenta y, en general del sujeto que aprende, es hacerse consciente de los medios que emplea para construir, corregir, sustentar, replantear o ampliar sus conocimientos o sus creencias, y esto, al tiempo que compete a la pedagogía, compete a la

⁵² Esta noción, acuñada en los *Estándares Básicos de Competencias*, (MEN, 2006) se refiere a la idea de que los objetos de enseñanza y aprendizaje deben corresponderse entre sí, de un ciclo al siguiente, en una escala de aprendizajes de complejidad ascendente.

teoría de la argumentación. Volvemos sobre estos asuntos en el apartado de conclusiones (2.1.5)

El siguiente cuadro ayuda a visualizar estas ideas, sintetizadas en razón de los aspectos organizacionales comentados: estructura del sistema, edad de culminación, eje de articulación, relación con la etapa secundaria, discriminación curricular optativa, y finalidades de ciclo. En apartados siguientes del capítulo (4.1.2 y 4.1.3) observaremos el funcionamiento particular del área en atención a la estructuración del área, los objetivos, contenidos y progresiones del aprendizaje.

El caso de Colombia

Organización de ciclo (Ley 115)	Estructura del sistema		Edad de culminación		Eje de articulación	Relación con la educación secundaria		Discriminación curricular			Finalidades generales de ciclo			
								enseñanzas técnicas y aplicadas	enseñanzas técnicas o aplicadas	la Ley plantea las modalidades pero los currículos no las discriminan	Continuar las enseñanzas del ciclo anterior	Propiciar el ingreso a la educación superior o el trabajo	Favorecer la participación ciudadana	Desarrollar habilidades comunicativas
	El currículo toma el ciclo como unidad	El currículo discrimina cada grado del ciclo	16	17	competencias	hace parte de ella	Es posterior a ella							
Colombia 2006 (EBC)	X ⁵³		X		X		X			X	X		X	X
Colombia 2017 (DBA)		X	X		X		X			X	X		X	X

Cuadro 2.1: Organización del ciclo de educación media
(Ley 115, 1994; Estándares Básicos de Competencias, 2006; y Derechos Básicos de Aprendizaje, 2017)

⁵³ Este sistema de notación, aplica para los demás cuadros del presente capítulo, y se corresponde con los valores de: X (aspecto percibido con claridad); X (aspecto parcialmente percibido).

4.1.2 El lugar y los modos de concebir la argumentación oral

En este apartado nos ocupamos de reconocer la argumentación oral en función de dos niveles. Por un lado, describimos el modo en que se estructura el área de lengua y el lugar que ocupa el fenómeno argumentativo oral en dicha estructuración. Y en segundo lugar, rastreamos la concepción de argumentación oral que se adivina en el ciclo de educación media. Para ello, realizamos primero una descripción del área (el rótulo que la enmarca, el carácter de las asignaturas, el número de horas semanales prescritas (si aplica), la concepción de lenguaje que se adopta, y finalmente, los ejes propuestos para el diseño curricular). Luego, analizamos los modos de concebir la argumentación oral que se desprenden de esta descripción.

Estructuración del área de lengua

El currículo colombiano establece el área de lengua como una de las nueve áreas fundamentales y obligatorias (MEN, 1991, Art. 23). Áreas que ocupan como mínimo el 80% del plan de estudios, aun cuando su distribución por horas semanales de clase, guarda sujeción a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada centro escolar, como corresponde a un currículo descentralizado, tal y como lo hemos comentado en el apartado anterior. Sin embargo, el ministerio (MEN, 2002, Art. 2) decreta para la educación básica secundaria y la educación media un total de treinta horas semanales de clase. Base a partir de la cual se deduce el porcentaje mencionado para áreas fundamentales (80%) y el 20% restante para las optativas. Es decir que a cada área fundamental, incluida el área de lengua, le corresponde un mínimo de 2,6 horas semanales de docencia directa.

Expresada bajo el rótulo de *Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros*, la asignatura de lengua castellana se orienta como primera lengua, a partir de lineamientos curriculares independientes de aquellos que regulan el espacio de idiomas extranjeros. Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de esta primera lengua, se inscribe en un marco funcional comunicativo que sirve de base al diseño curricular. En este marco, el currículo despliega su concepción de lenguaje (MEN, 1998) como una articulación entre al menos tres nociones básicas. En primer lugar, la idea de currículo como proceso (Stenhouse, 1985) expresada en el énfasis

El caso de Colombia

hacia el aprendizaje de competencias (comunicativa y significativa: Hymes, 1972; y Baena, 1998; respectivamente); y en el establecimiento de ejes de proceso como la base del diseño curricular (MEN, 1998). En segundo lugar, interviene la concepción de lenguaje como discurso (van Dijk, 2008; Halliday y Matthiessen, 2004; Pêcheux, 1982); visible en la tendencia general del currículo a promover la enseñanza y el aprendizaje de los usos lingüísticos, las tipologías textuales, y a reconocer los aportes de la pragmática y de las ciencias del lenguaje a los usos de la lengua. Y en tercer lugar, la noción social constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1979; Bruner, 1969; Newman, 1959) representada en la descentralización misma del currículo, en el énfasis hacia el aprendizaje antes que hacia la enseñanza; en la apuesta por la formación antes que por la instrucción; y en la preocupación general por reconocer el aprendizaje como un proceso complejo de construcción del conocimiento⁵⁴.

Así, los contenidos del área se organizan a partir de cinco ejes, anclados al currículo por procesos, establecidos desde los *Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana* (MEN, 1998) y circunscritos posteriormente a los distintos ciclos y grados de la educación formal, primero desde los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006); y más tarde en función de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017)⁵⁵. Estos ejes son:

- Eje 1. Procesos de construcción de sistemas de significación
- Eje 2. Procesos de interpretación y producción de textos
- Eje 3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura
- Eje 4. Principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación
- Eje 5. Procesos de desarrollo del pensamiento

⁵⁴ Estos tres ámbitos de referencia en la concepción de lenguaje, se verán reflejados en los cinco ejes descritos en los párrafos siguientes de este apartado: *Ejes para pensar propuestas curriculares* (MEN, 1998).

⁵⁵ En los acápites siguientes del presente capítulo (4.2.3, y 4.2.4) precisamos cómo se expresan estos cinco ejes en los documentos posteriores a los lineamientos, es decir en las políticas curriculares de 2006 y de 2017.

La habilidad argumentativa oral no aparece asociada de modo exclusivo a ninguno de estos ejes, a pesar de lo cual, es posible encontrar elementos vinculados a la producción de textos argumentativos, a la oralidad como canal, al lenguaje no verbal, y a la construcción del conocimiento, en general. Por ello, realizamos ahora una descripción sucinta de cada uno de estos ejes, en atención al lugar que parece ocupar en ellos la argumentación oral.

- Eje 1. Procesos de construcción de sistemas de significación.

Aunque enfatiza en el código verbal, la propuesta subyacente a este eje, involucra también la importancia de generar actividades para potenciar las diversas formas de comunicación (sistemas de signos) que circulan por la vida escolar de los estudiantes y fuera de ella. Para lograrlo, el eje se subdivide en cuatro componentes de trabajo pedagógico: a) Construcción o adquisición de sistemas de significación; b) La lengua en uso; c) Explicación del funcionamiento de los sistemas de significación; y d) Control sobre el uso de los sistemas de significación.

Este primer eje hace mención incidental del habla como uno de estos sistemas. Pese a ello, las precisiones se limitan a: 1) cuestionar ciertos métodos para el aprendizaje de la escritura (primer componente); 2) señalar la necesidad de postergar los aprendizajes gramaticales hacia los grados más avanzados (tercer componente); y 3) sugerir la toma de distancia para “controlar” los aprendizajes asociados a la comprensión y a la producción de textos orales y escritos, pero en los ejemplos sólo se incluyen la escritura y la lectura (cuarto componente). Así, el segundo punto (la lengua en uso), resulta ser el único ámbito en el que la argumentación se plantea como objeto obligatorio de enseñanza y aprendizaje, propuesto eso sí, como una tipología textual, articulada al servicio de procesos orales, y de lectura y escritura.

- Eje 2. Procesos de interpretación y producción de textos

El concepto de texto se define en este segundo eje como “tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998: 61), y se precisa que los sujetos “deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de texto”. Ahora bien, estas “condiciones de...” se corresponden, a nivel formativo, con tres diferentes tipos de procesos: los que se refieren al

El caso de Colombia

nivel intratextual (donde operan las competencias gramatical, semántica y textual); los del nivel intertextual (en cuyo seno operan las competencias literaria y enciclopédica); y los del nivel extratextual (especialmente asociable a la competencia pragmática). Más adelante, se establecen los componentes vinculables a una didáctica de la comprensión y producción de textos, mediante ejemplos de la escritura de estudiantes de primaria, cuyo análisis se adelanta a la luz de la lingüística del texto. Específicamente, mediante rúbricas de evaluación que discriminan *dimensiones* y *niveles* del texto (van Dijk, 1978).

Así, puede concluirse que en este segundo eje no se declara que el texto sea exclusivamente escrito, mas tampoco se lo conceptualiza como producción oral. Pese a que el paso de una modalidad a otra es posible y potencialmente útil, y a que se comparten procedimientos similares al planear, producir y revisar textos tanto en un canal como en el otro. Lo que no significa, por supuesto, que una modalidad se pueda tomar como “modelo” de la otra (Georgíeva Níkleva, 2008). Pero aquí, en el segundo eje, estas cuestiones no se plantean.

- Eje 3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura.

Este eje sugiere pasar del almacenamiento al uso contextual de los conocimientos. El lugar escolar de la literatura constituye el centro de la sugerencia, y para ejemplificarlo, el documento relaciona tres niveles de enseñanza literaria: estético, historiográfico, y semiótico. Este paso al “saber hacer” se representa en los modos como el maestro y sus alumnos ponen en uso los contenidos de enseñanza durante la clase de literatura.

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la “recreatividad”; también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyeran y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación. (MEN, 1998: 80-81).

La argumentación se expresa así en tanto medio para reflejar y valorar aprendizajes relativos a la lectura literaria. “[...] no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura” (81). En este eje se resalta la necesidad del acervo lector y pedagógico del maestro de literatura cuyo esfuerzo habrá de orientarse a la interpretación profunda de los valores estéticos de la obra, en diálogo permanente con otras obras, y campos del saber. Aspectos claves por tener en cuenta durante el proceso de lectura. Por ello, la competencia literaria del docente se compone de dos dimensiones: 1) el reconocimiento del canon; y 2) la apropiación de enfoques teórico-analíticos. “Las dos dimensiones alcanzan su dinámica en el foro, en el debate y en la producción escrita” (88).

Así, este tercer eje nos pone de cara a la necesidad de una formación argumentativa oral que, surgida en el marco de la discusión literaria, permita y favorezca la utilización de recursos argumentativos orales sobre los que, por lo tanto, parece preciso ahondar. La alusión al trabajo escolar con géneros del discurso oral como el foro o el debate, en suma a la necesidad de la formación docente en ciencias del lenguaje, representa un compromiso claro frente a la funciones de la argumentación, y a la interdependencia de los procesos orales y escritos puestos al servicio del aprendizaje. Aspectos que se corresponden con el lugar de la lengua en la construcción del conocimiento, como lo han subrayado Molina y Carlino (2013); Leitão (2000); o Jorba, Gómez y Prat (2010), entre otros.

- Eje 4. Principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.

El cuarto eje marca el valor y la necesidad de incluir en el trabajo de área, los derechos y deberes de los usuarios de la lengua en contextos específicos de comunicación. “La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente, en el campo del lenguaje” (MEN, 1998: 89). Más adelante, se habla de cómo los mismos componentes que permiten la comprensión “suministran también la

El caso de Colombia

posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento” (89). En este eje se declara abiertamente el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad, por:

La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información [...]. Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva. (89).

De otro lado, este eje hace énfasis en el trabajo sobre las oralidades de los pueblos indígenas que se valen exclusivamente del habla para transmitir y preservar su cultura. Con este tópico: la atención a la diversidad étnica y cultural, se declara un cierto valor estético de la oralidad. La naturaleza y los objetos de estudio propios de disciplinas como la “Etnografía del habla” o la “Etnoeducación” se incluyen en el eje mediante comentarios que implican principios del funcionamiento escolar “[...] la etnoeducación abre un nuevo horizonte como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural” (93).

En otras palabras, este cuarto eje introduce una posibilidad abierta al diseño de propuestas curriculares destinadas al desarrollo de la competencia oral. Frente al caso particular de la argumentación, la encontramos como un fin y como un medio de los aprendizajes escolares, es decir con valor central para la inclusión del trabajo en torno a la interacción discursiva, a sus componentes lingüísticos y pragmáticos, a sus implicaciones éticas, y a su potencial en la construcción de la

identidad cultural. Sin embargo, las herramientas específicas para desarrollar esta propuesta no alcanzan un nivel mayor de concreción. Como tampoco lo alcanza, el valor de la oralidad en tanto medio de preservación cultural, o de transmisión de los saberes ancestrales. Al respecto, Moreno Blanco (2011, 33) señala:

[...] en el contexto colombiano la oralidad como problema no es sólo objeto de interés de una agenda teórica o epistemológica sino que, a partir de la puesta en marcha de la Constitución Política de 1991, la oralidad se ha convertido en problema de una agenda política de reconocimiento de nuestra heterogeneidad cultural.

Por ello, este autor mira con escepticismo hacia estos lineamientos, en los que advierte un cierto etnocentrismo. Para él, la perspectiva canónica de “el” corpus y no de “un” corpus, restringe y occidentaliza las bases curriculares para la generación de contenidos y propuestas de intervención escolar. La mirada a las poblaciones indígenas se hace con la extrañeza de “lo otro” y esto margina. En consecuencia, el autor postula la necesidad de promover una competencia cultural, antes que (o en adición a) una competencia literaria. Propuesta a la cual nosotros, en el marco de la revisión de la estructura del área de lenguaje que ahora ofrecemos, añadiríamos la necesidad de explicitar los mecanismos y modelos del trabajo sobre una argumentación oral para la escuela, más allá de simplemente mencionar que precisamos de tales mecanismos.

- Eje 5. Procesos de desarrollo del pensamiento.

Este último eje establece abiertamente la función epistémica del lenguaje. Es decir, subraya la idea de que tanto la adquisición de la lengua, como su desarrollo se encuentran ligadas a la estructura cognitiva del sujeto que aprende. En este sentido, el eje incluye la idea de que la escuela debería promover en los estudiantes la capacidad de adquirir y usar las herramientas de pensamiento necesarias para el aprendizaje. Esto es: adquirir formas del lenguaje, significados, estructuras, contextos, roles comunicativos, entre otros aspectos, ya que “las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos” (MEN, 1998: 96). Por su parte, el concepto de “cultura del

El caso de Colombia

pensamiento” Tishman, Perkins y Jay (1994) referido a las implicaciones cognitivas del uso de términos “especializados” en el espacio escolar, supone una correlación clave entre los usos de la lengua y el desarrollo del pensamiento. Correlación plenamente subrayada por estos autores:

Una objeción común al empleo de un lenguaje de pensamiento rico [...] es que muchos estudiantes (en especial los más pequeños) no están familiarizados con el vocabulario o con los conceptos de palabras como teoría, evidencia y prueba. Pero el vocabulario del lenguaje de pensamiento representa conceptos importantes para pensar; y, por la experiencia que existe en cuanto al aprendizaje del lenguaje en general, sabemos que los conceptos y el vocabulario se aprenden mejor en contextos naturales y cotidianos, tales como la lectura y la conversación (Tishman, Perkins y Jay, 1994: § 34).

Esta alusión a “la lectura y la conversación” como el contexto mismo de muchos aprendizajes escolares, supone el valor de uso que presta la argumentación al aprendizaje; en general, y a los aprendizajes específicos del área (como la educación literaria, o el dominio de habilidades orales) en particular. No obstante, según se aclara en este eje, conviene precisar y ayudar a que los estudiantes precisen el sentido en el que usan los términos puestos en juego durante las conversaciones de aula, sobre todo porque “palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero generalmente su significado no es claro” (MEN, 1998: 96).

Sobre esta falta de claridad suelen tejerse muchos de los aprendizajes base, de cuyo dominio dependen otros aprendizajes posteriores o más complejos. Por ello, este quinto eje, plantea un conjunto de alusiones clave al lugar del habla y de la argumentación como medios epistémicos de un elevado valor escolar. Aquí, los lineamientos recogen y exaltan la necesidad de que el “[...] profesor promueva la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social” (MEN, 1998: 98). Una estrategia de cuya utilidad se derivan el valor y la necesidad de una formación argumentativa oral, como lo ha puesto de relieve Delia Lerner de Zunino (1985: 13), citada en estos lineamientos a propósito de la habilidad para leer:

[...] en el caso de la comprensión lectora el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído.

Así, tenemos aquí una serie de reconocimientos al valor de la argumentación y de la oralidad en el aprendizaje, aun cuando, nuevamente, se usan principalmente ejemplos ajenos a la oralidad para mostrar la relación entre lenguaje y pensamiento. En consecuencia, la alusión a la argumentación oral parece limitarse a reconocerla como un medio útil para promover otros aprendizajes (como la lectura por ejemplo) aunque no como un objeto de enseñanza y aprendizaje en sí mismo, o por lo menos, esto no se plantea explícitamente.

- A modo de cierre

Podemos decir que en estos cinco ejes para pensar propuestas curriculares se establecen cuatro competencias fundamentales: 1) competencia crítica para la lectura; 2) competencia textual en la producción escrita; “3) competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas)” (MEN, 1998: 102); y 4) competencia para poner en diálogo los textos cuando se trata del abordaje de una obra literaria. En efecto, estos *lineamientos* desarrollan la competencia 1, al explicitar las estrategias cognitivas y metacognitivas para cualificar la comprensión; desarrollan también la competencia 2, en todo el eje 4.2 (procesos de interpretación y producción de textos); y también se explicitan los desarrollos de la competencia 4, gracias al apartado 4.3, donde se hace un análisis comparativo para establecer la dimensión intertextual expresada en “La telemáquia” que emerge tras una lectura hermenéutica de *Pedro Páramo*. Pero ¿dónde se establece la reflexión teórica para el desarrollo de la argumentación oral como competencia, como contenido, como operador cognitivo? En estos lineamientos la respuesta a esta pregunta apenas puede inferirse. Volvemos sobre el asunto en la conclusión del apartado.

Concepción de argumentación oral

Para esbozar un concepto de argumentación oral, asociado a la revisión de la estructura del área de lengua, habremos de aproximarnos primero a cada noción por separado (argumentación y oralidad) y luego a los puntos posibles de contacto que adivinados entre ambos campos. Lo anterior, puesto que no encontramos en la política objeto de revisión, un eje dedicado exclusivamente a trabajar sobre la conexión entre estos ámbitos, sino que su inclusión al espacio curricular se encuentra subsumida en campos más generales como la producción e interpretación de textos, o la relación entre lenguaje y pensamiento. Dedicamos pues, los párrafos siguientes del presente apartado a comentar de qué modo el currículo descrito parece concebir las ideas de argumentación, oralidad, y los posibles nexos entre ambas.

En primer lugar, advertimos una relación entre la estructuración misma del área y la argumentación en general, ya que, el carácter descentralizado del currículo de lengua, articulado además en “procesos” (como se observa en los ejes descritos en los párrafos anteriores) pone de relieve la necesidad de atender las condiciones cognitivas y socio-culturales de los sujetos que aprenden, más que las propiedades del sistema lingüístico. Como consecuencia de ello, señala Calderón (2011: 217), en los lineamientos curriculares el espacio escolar se reconoce como espacio argumentativo, en la medida en que “la expresión de ideas, valores y discursos en general” caracteriza la interacción escolar.

En el currículo, se ejemplifica de este modo aquella idea ducroniana de argumentación, según la cual, todo espacio de intercambio discursivo y simbólico entraña procesos argumentativos (Anscombe y Ducrot, 1988). Por esta razón, advertimos en los ejes citados la constante alusión al fenómeno argumentativo como uno de los ámbitos propios para ejercitar la producción y comprensión de textos (Eje 2), pero además como un mecanismo o un requisito para reflejar la comprensión de textos literarios (Eje 3); y también como un factor clave en la construcción del conocimiento (Eje 5). En otras palabras, estos lineamientos parecen sugerirnos la posibilidad (y sólo la posibilidad) de concebir la argumentación como un objeto y también como un medio de la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo lugar, advertimos una concepción de oralidad que, articulada en los procesos de producción y recepción textual (incluidos los textos orales de preservación y transmisión cultural) resignifica la idea de competencia. Así, en el contexto curricular anterior a estos lineamientos, el trabajo sobre las habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) “[...] tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas” (MEN, 1998: 47). Razón por la cual, la dimensión comunicativa (que sigue siendo clave en los lineamientos curriculares) ahora se inclina hacia los procesos de significación. Esto es, atiende a “los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (47). Sobre las habilidades de hablar y escuchar, esta apuesta por complementar el enfoque semántico-comunicativo se define así:

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos [...] en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera (50).

Ahora bien, frente a las conexiones entre argumentación y oralidad, encontramos que, en esta estructuración del área, se “enuncia” la competencia en “argumentación oral” pero no se la “conceptualiza”. En otras palabras, estos *lineamientos* sugieren la necesidad de que los alumnos argumenten de forma adecuada mediante la oralidad (pues tendrán que usar esa habilidad para acceder a nuevos conocimientos), pero el documento no explicita los componentes implicados en este aprendizaje, ni tampoco establece referentes conceptuales para reconocer

El caso de Colombia

las implicaciones de un debate o de una discusión crítica. Volvemos sobre el asunto en el apartado de conclusiones (4.1.5).

El siguiente cuadro nos ayuda a ver estas ideas articuladas en tres categorías o modos de concebir la argumentación oral: 1) en la concepción misma de lenguaje que subyace al área; 2) en la estructuración del área (donde establecemos tanto las competencias que se implican en la concepción del fenómeno, como las que parecen excluidas del documento; y 3) en los componentes del programa, donde procuramos establecer hasta dónde se “conceptualiza”, y hasta dónde se “enuncia” esta noción.

El lugar y los modos de concebir la Argumentación oral		Representación en el currículo de lengua		Programa colombiano de 1998		
				E. C ⁵⁶	C	I.C
...en la concepción de lenguaje		<i>Marco funcional comunicativo</i>		X		
		<i>Marco del sistema de la lengua</i>				
...en la estructura del área	Competencia	<i>Implicada en los intercambios escolares</i>		X		
		<i>Separada curricularmente en acciones como: hablar y escuchar</i>				
		<i>Reconocida en su potencial epistémico</i>		X		
		<i>Desarrollada en su potencial epistémico</i>				
		<i>Propuesta desde una gradación ascendente para su desarrollo</i>				
		<i>Diferenciada en ámbitos específicos (argumentar, persuadir, convencer, demostrar)</i>				
		<i>Explícita como parte del currículo (dimensión oral, bloque de comunicación oral, etc)</i>				
...como parte explícita del currículo de lengua		<i>Concepto de oralidad</i>				X
		<i>Concepto de argumentación</i>				X
		<i>Concepto de argumentación oral</i>			X	

Cuadro 2.2: El lugar y los modos de concebir la argumentación oral en el currículo de Lengua (MEN, 1998).

⁵⁶ Estas siglas se refieren a: (E.C) "Enunciado y Conceptualizado"; (E) "Enunciado"; (I.C) "Insuficientemente Conceptualizado".

4.1.3 Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral subyacentes al área de lengua

En este apartado analizamos los objetivos, los saberes y las progresiones asociadas a la formación argumentativa oral del área de lengua en el ciclo medio de escolaridad. Para ello, seguimos un proceso que establece primero las finalidades, luego los saberes y por último las progresiones. Dado que el currículo colombiano se orienta desde tres documentos diferentes hacemos la alusión a cada caso en razón de las posibilidades de contraste que creemos más adecuadas al proceso de análisis.

Los objetivos de formación

En Colombia, los currículos oficiales de lengua no estipulan explícitamente, por grados o ciclos, los objetivos formativos del área, más allá de aquellas finalidades generales que se implican en la concepción de lenguaje o en los ejes del diseño curricular (MEN, 1998)⁵⁷, es decir, aquellas finalidades relativas al interés de promover los usos contextualizados de la lengua, o de contribuir al desarrollo de una competencia comunicativa – significativa. No obstante, en los programas de 2006 y de 2017, es decir, en los *Estándares Básicos de Competencias*, y en los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, respectivamente, la distribución de las áreas en ciclos y en grados de escolaridad traduce los ejes del diseño curricular a categorías que intentan “dosificar” estos grandes objetivos, aunque, como lo hemos dicho, no llegan a explicitarlos para cada grado, o ciclo.

Por esta razón, hemos diseñado un instrumento de recolección de datos que contribuye, entre otras funciones, a explicitar los objetivos de formación⁵⁸. Luego de adelantar una primera lectura de la totalidad del currículo de lengua (ver Anexo 1) hemos optado por revisar las siguientes cinco categorías de análisis: Eje del diseño, Objetivo implícito, Enunciado, Tipo de contenido, y Componente argumentativo inferido. En suma, estas categorías constituyen la segunda versión del

⁵⁷ Ejes a los cuales nos hemos referido en el apartado anterior (4.1.2).

⁵⁸ En el acápite de metodología (capítulo 3) hemos descrito cada uno de los componentes del instrumento, (3.2.2) así como las dos versiones que han servido al análisis curricular.

instrumento, descrito en detalle en el capítulo de metodología (3.2.2) y responden a la necesidad de generar recursos para reconocer el lugar que ocupa la argumentación oral en el currículo. Objetivo clave de nuestra investigación y para cuya consecución analizamos ahora el área de lengua⁵⁹.

Objetivos del programa de 2006 (EBC)

De conformidad con la concepción de un currículo por procesos, anclado a competencias, y orientado al desarrollo de los usos contextualizados de la lengua, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* definen como objetivo central del área contribuir en el desarrollo de la habilidad comunicativa: “[...] todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo” (MEN, 2006: 21). En la introducción del documento (21) esta tarea se ramifica “hacia el enriquecimiento de seis dimensiones”:

- La comunicación
- La transmisión de información
- La representación de la realidad
- La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas
- El ejercicio de una ciudadanía responsable
- El sentido de la propia existencia

En estas dimensiones asociadas al área en su conjunto, es decir, sin sujeción a ningún ciclo en particular, sólo se encuentra la palabra “argumentación” en la dimensión referida al ejercicio de una ciudadanía responsable. Tal referencia se incluye en el sentido de articular la ética de la comunicación, el reconocimiento de la diversidad, y la construcción de acuerdos. Además de esta alusión, adivinamos algunas otras ideas ancladas al objetivo de formar para el desarrollo de una argumentación oral, en al menos otras tres de estas dimensiones. 1) En “La comunicación”, por subrayar el carácter “interactivo” y social del lenguaje; 2) en “La transmisión de información”, por aludir a la capacidad de producir y sustentar “nuevos significados”; y 3) en “La representación de la realidad”, por incluir la capacidad de organizar y

⁵⁹ Los Anexos 2 a 4 recogen el vaciado de los datos correspondientes al área de lengua.

El caso de Colombia

estructurar la experiencia para utilizar o transformar las representaciones que cada quien tiene de la realidad.

Encontramos tanto en este documento como en los lineamientos curriculares comentados en el acápite anterior (4.1.2) un interés por la argumentación oral como algo que se implica en la formación en lenguaje. Es decir, como una característica o un medio de la educación lingüística expresada como competencia por anclar su aprendizaje al uso de saberes aplicables o transferibles a contextos específicos de comunicación. Sin embargo, en esta parte introductoria del documento de *Estándares* no se dispone de un objetivo autónomo para la formación en oralidad, ni en argumentación. Aspecto que refuerza la idea ya comentada⁶⁰ de que el currículo colombiano, en su conjunto, parece sobreentender la necesidad o la posibilidad de enseñar y de aprender a argumentar oralmente. Pasamos ahora a examinar los componentes del ciclo cinco (educación media) para observar el modo como el documento particulariza los objetivos de la enseñanza en argumentación oral en el tramo final de la formación.

Antes de comentar estos objetivos del quinto ciclo, veamos cómo se estructuran los *estándares*⁶¹. En la definición general de “estándar”, éste se entiende como “[...] un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006: 11). Es decir que los estándares son una guía de escasa prescripción cuya función central es establecer criterios básicos para el diseño curricular. Su estructura consta de tres partes: 1) *Factores*: anclados a los ejes para diseñar propuestas curriculares y divididos en cinco campos: *producción textual, comprensión textual, sistemas simbólicos, literatura, y ética de la comunicación* (MEN, 1998); 2) *Enunciados identificadores*: donde se incluyen contenidos, y objetivos inmediatos o remotos (sin diferenciar entre unos y otros); y 3) *Subprocesos*, cuya articulación con el “enunciado identificador”, materializa el estándar. Se trata, en este tercer

⁶⁰ Acápite 4.1.2, Concepción de argumentación oral.

⁶¹ Los estándares se distribuyen en cinco ciclos de formación en los que se subsumen los doce grados de la educación básica y media. La equivalencia incluye: Ciclo 1 (de primero a tercero, básica primaria); Ciclo 2 (de cuarto a quinto, básica primaria); Ciclo 3 (de sexto a séptimo, básica secundaria); Cuarto ciclo (de octavo a noveno, básica secundaria); y Ciclo 5 (de décimo a once, educación media).

componente, de acciones mentales o de pensamiento que funcionan como indicios para reconocer el avance del estudiante hacia la consecución de los objetivos, y por ello, pueden funcionar como medios, o como síntomas del aprendizaje.

En la articulación entre *Enunciados identificadores* y *Subprocesos* se encuentran implícitamente los objetivos de formación. Para explicitarlos, relacionamos a continuación los fines que parecen implicarse en esta propuesta curricular diferenciando aquellos casos en los cuales la argumentación oral se intuye como objeto de aprendizaje, es decir, cuando el objetivo es aprender sobre argumentación oral; de aquellos otros casos en los cuales, esta habilidad opera como medio o factor de aprendizaje, es decir, cuando ésta aparece como un rasgo, o un requisito para lograr otros aprendizajes. Esta distinción puede ayudarnos a comprender mejor los fines de la formación argumentativa oral en el ciclo de educación media puesto que el programa de 2006 no diferencia apropiadamente entre actividades, contenidos, ni objetivos de formación (Calderón, 2011). Así, diferenciamos dos tipos de objetivos asociados a esta clasificación (aprender sobre -y aprender a través de- la argumentación oral).

- Objetivos para aprender sobre argumentación oral.

El *factor de Producción textual* es el único espacio del ciclo en el cual la argumentación oral aparece como objeto de la enseñanza. Esto significa que sólo allí el estudiante debe formarse para: “**producir** textos argumentativos que evidencian **su** conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que **hace** de ella en contextos comunicativos orales y escritos”⁶² (MEN, 2006: 40). Este *enunciado identificador* se constituye en el estado ideal, o el fin último del factor de producción para el quinto ciclo, por lo cual, los subprocesos habrán de conducir al estudiante hasta este objetivo. Ahora bien, estos subprocesos, o medios que el factor proporciona para llegar hasta allí, son: la asunción del valor epistémico de la lengua; el desarrollo de procesos de corrección textual; la comprensión y el uso de estrategias de producción textual; el

⁶² En este punto del análisis, adaptamos el modo enunciativo (de la primera a la tercera persona gramatical) para efectos de cohesión. Marcamos en negrilla las expresiones modificadas.

El caso de Colombia

conocimiento de la lengua y de los contextos de producción; y la producción de un género discursivo escrito: el ensayo.

- Objetivos para aprender a través de la argumentación oral.

Los objetivos de este nivel son menos claros que los del anterior por dos razones. 1) porque no siempre se los enuncia con la palabra “argumentación” u “oralidad”; y 2) porque aparecen tanto en los factores (es decir como objetivos generales de ciclo) como en los subprocesos (es decir como objetivos particulares de cada factor). Sin embargo, procuramos relacionar los puntos más llamativos del nivel agrupando para ello las ideas que hacen parte del factor (es decir las que aluden al ciclo), y diferenciándolas de aquellas que aparecen en los subprocesos (es decir las que aluden a cada factor en particular).

En el primer grupo, objetivos de ciclo, podemos encontrar un énfasis hacia la actitud crítica como el rasgo predominante de los aprendizajes a los que han de apuntar los factores de toda la etapa formativa. En *comprensión de textos*, se habla de “**interpretar** textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; en el factor de *literatura* se incluye “**analizar** crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias”; y en el de *medios de comunicación* se habla de “**interpretar** de forma crítica la información difundida a través de los medios”.

Así, encontramos que estos factores, inspirados en los ejes del diseño curricular (MEN, 1998) incluyen el sentido crítico en tanto indicador del suficiente nivel de aprendizaje. Ya sea como un rasgo de la interpretación de lectura de obras literarias, de textos divulgativos, o de la información proveniente de los *mass media*, la capacidad crítica parece, en los tres casos, el medio clave para considerar alcanzado este objetivo del área: comprender una amplia diversidad de textos. En otras palabras, estos factores, distintos del factor de *producción*, no plantean la argumentación como un objetivo explícito de formación, pero asumen que será a través de esta habilidad que los estudiantes logren dar cuenta, en el nivel esperado, de un aprendizaje que sí se incluye en estos *factores* como objetivo de la formación: desarrollar habilidades en comprensión e interpretación de textos.

Por otra parte, el segundo grupo (objetivos de factor) recoge aquellas finalidades intermedias que orientan, de modo un tanto más

local que los objetivos de ciclo, las acciones adelantadas dentro de cada factor. Tareas como “elaborar una hipótesis”, “diseñar un esquema de interpretación”, “asumir una actitud crítica”, “inferir las implicaciones de los medios de comunicación”, o “explicar cómo se genera el sentido mediante códigos verbales o no verbales”, pueden considerarse objetivos de la formación discursiva en muchos ámbitos de la lengua, incluido el campo de la argumentación oral. No obstante, en este ciclo, estas actividades sirven como subprocesos, es decir, como síntomas de otros aprendizajes tales como la capacidad de interpretar o de producir diversidad de textos.

Esta dinámica (objetivos de formación útiles a diversos aprendizajes discursivos, incluido el ámbito argumentativo) varía únicamente en dos subprocesos del factor de *Ética de la comunicación*: 1) “utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas”, y 2) “Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.” (MEN, 2006: 41). Tal diferencia, en la cual las tareas se restringen al ámbito de la argumentación oral, continúa sin embargo en la lógica de usar la argumentación como medio para, en este caso, “expresar respeto por la diversidad cultural y social”. Al final del apartado ofrecemos un cuadro que ayuda a representar estas conclusiones.

Objetivos del programa de 2017 (DBA)

Como un documento de apoyo a los *Lineamientos Curriculares* y a los *Estándares Básicos*, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, DBA (MEN, 2017a: 6)⁶³ representan una nueva propuesta de acompañamiento al diseño curricular en la cual los niveles de educación se organizan; no ya por ciclos de formación (como se hace en los Estándares) sino por grados, es decir, discriminando cada uno de los años escolares que componen la

⁶³ Esta constituye la segunda versión del documento publicado por el Ministerio de Educación, ya que la primera versión (MEN, 2015) fue reemplazada por los nuevos DBA (a los que nos referimos en el presente capítulo) dadas las notables limitaciones que presentaba. En el libro *Sobre los aprendizajes fundamentales* (2016), Bogotá: Kimpres, Fabio Jurado compila una serie de reflexiones en las cuales, al menos diez autores proponen su lectura crítica sobre aquellos DBA de 2015.

El caso de Colombia

educación formal. Esta propuesta incluye 8 derechos por cada curso y define a los “derechos básicos de aprendizaje, DBA” como pautas que:

“[...] explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.” (MEN, 2017a: 6).

Así, reconocemos en este documento el interés de continuar en la lógica de una formación por competencias sistematizadas ahora a partir de los tres componentes en los que se subdivide cada DBA: “1) el **enunciado** referencia el aprendizaje estructurante para el área; 2) las **evidencias** expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado; y 3) el **ejemplo** concreta y complementa las evidencias de aprendizaje” (MEN, 2017a: 7). En estos componentes hallamos una cierta correspondencia con la estructura de los *Estándares* en los cuales tampoco se explicitan los objetivos de formación. Asimismo, estos derechos extienden la idea de que el “Enunciado” (cifrado en competencias abstractas) se traduce en “Evidencias” que pueden entenderse, al mismo tiempo, como síntomas del aprendizaje, y como condiciones para llegar a los objetivos implicados en los “Enunciados”. Se trata, en todo caso, de objetivos que habremos de inferir, tal y como ocurre en el análisis de los *Estándares*.

Frente a los ejes propuestos para el diseño curricular (MEN, 1998) los DBA no especifican el eje en el que se articula cada derecho. Únicamente se presenta el número (derecho 1, derecho 2, etc) e inmediatamente después viene el “Enunciado”, es decir que los “Factores” de los *Estándares*, o los “Ejes” de los *Lineamientos*, desaparecen como dimensión explícita de este nuevo documento curricular. Sin embargo y de un modo similar a como ocurre en los *Estándares Básicos*, los DBA tematizan las competencias del área de lengua, de modo que el lector puede agrupar los derechos en atención a campos temáticos. Así, los derechos 1 y 2, apuntan a la comprensión y producción textual en el ámbito de los *mass media*; los derechos 3 y 4 se refieren a la comprensión de textos literarios, y de otras formas del arte; los 5 y 6, al trabajo sobre

las habilidades de comprensión (escuchar, y leer); y los 7 y 8 al ejercicio de las habilidades de producción (hablar y escribir).

- Objetivos para aprender sobre argumentación oral.

Finalidades de formación relativas a la escucha

Si bien en estos “Derechos” se elimina el rótulo de “ejes para el diseño curricular” o lo que en los *Estándares* se denomina “Factores”, podemos adivinar una cierta lógica que orienta las habilidades de “escuchar” y de “hablar” mediante aprendizajes que ascienden grado a grado. Así, el derecho 5 (Relativo a la escucha) se cifra en el objetivo de cualificarla. Tal cualificación parece orientada a la evaluación del discurso de un “otro”, que es el interlocutor, y a quien se le debe “evaluar” su participación oral en el sentido de valorar: progresión temática, calidad, tono de voz, y dominio temático (en grado 10°); o en atención al hecho de que los estudiantes comprendan “[...] que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición” (MEN, 2017a: 50) (en grado 11°).

En las correspondientes “Evidencias de aprendizaje”, los “Enunciados” encuentran resonancias especialmente dirigidas al ámbito argumentativo oral. En el grado 10°, estas “señales del aprendizaje” incluyen: el reconocimiento de la intención del hablante a partir de su lenguaje paraverbal; la capacidad de aplicar la estructura de géneros como el debate o la ponencia; y la habilidad para comprender contenidos implícitos. En el grado 11°, por su parte, este objetivo de cualificar la capacidad de escucha, se expresa mediante: la comprensión de “diferentes tipos de argumentos” (MEN, 2017a: 50); y la capacidad de inferir rasgos idiolectales del hablante a partir de su discurso oral.

Así, el derecho 5 (sobre la escucha) incluye planos de la lengua (idiolectal, pragmático, textual) que han de evaluarse en función de criterios de calidad ascendente: “valorar” en décimo; “comprender” en “once”; y que le apuntan al objetivo implícito de “aprender a escuchar mejor”. Entre los objetos de este aprendizaje, el campo argumentativo oral aparece en forma explícita mediante géneros como el debate; o gracias al hecho de plantear la existencia de tipos de argumentos que el estudiante deberá reconocer en un discurso ajeno.

El caso de Colombia

Finalidades de formación relativas al habla

Por su parte, el derecho 7 contiene las enseñanzas explícitas sobre producción oral y, en ellas, los objetivos apuntan a un ámbito para cada grado. Así, en el grado décimo, se persigue la producción de textos orales en los cuales se consideran la progresión temática, y la dimensión pragmática de la interlocución; mientras que, en grado once, el “Enunciado” parece limitarse a plantear la búsqueda del “[...] dominio de un tema, un texto, o la obra de un autor” (MEN, 2017a: 47) reflejados mediante “producciones orales”.

En las “Evidencias” correspondientes la argumentación oral vuelve a figurar como aspecto clave de los aprendizajes. En décimo, esta presencia se marca en tres de las cuatro evidencias, y se refiere a: 1) la expresión “respetuosa” de una posición durante espacios de “discusión”; 2) el dominio temático de los conceptos “clave” que se usan para “opinar”; y 3) la escritura de un texto para ser leído en “voz alta” en el que se incluyen “tipos de argumentos”. Por su parte, en grado once las evidencias circunscriben el proceso argumentativo oral a prácticas como: 1) el planteamiento de una posición personal; 2) el valor de apelar a fuentes externas de autoridad; 3) el seguimiento de la estructura discursiva: “introducción, justificación, argumentación y conclusiones” (MEN, 2017a: 51); y 4) la evasión de “falacias” en la discusión académica. Para abreviar, el derecho 7 incluye ámbitos específicos de la actividad argumentativa oral como la conexión entre escribir y hablar, la necesidad de fundamentar la opinión, la estructura misma de un discurso oral argumentativo, la existencia de falacias, o el valor de apelar a la autoridad, entre otras. Volvemos sobre el asunto en el apartado de conclusiones (4.1.5).

- Objetivos para aprender a través de la argumentación oral.

Como se ha dicho al comentar la estructura de los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, éstos se agrupan por campos temáticos y competenciales que hace falta inferir. Para reconocer los objetivos de formación a los cuales la argumentación oral sirve como medio, separamos a continuación estos campos temáticos de los DBA, y los agrupamos según correspondan a información proporcionada por el “Enunciado” (caso en el cual serían objetivos del “grado” en general); o a información

proporcionada por la “Evidencia de Aprendizaje” (caso en el cual serían objetivos del “derecho” particular).

En el primer grupo, objetivos inferidos en los “Enunciados”, encontramos correspondencia con aquella preocupación de los *Estándares Básicos* por apostarle a una formación en la actitud crítica. Este mismo propósito se halla en los DBA como una presencia transversal que pone a la actitud crítica como un síntoma del nivel ideal de comprensión textual (Derechos 1 y 6) y como un rasgo de ciertas producciones especialmente orales (socializaciones, y comentarios orales de lecturas compartidas: Derecho 2). A menudo, la expresión “sentido crítico” se acompaña de la palabra “argumentación” como un requisito complementario de estos aprendizajes, como ocurre en el Derecho 6, grado décimo: “Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído” (MEN, 2017a: 46).

En el segundo grupo, objetivos inferidos en las “Evidencias”, la dispersión de información es mayor por lo que inferimos las finalidades en atención al modo como se expresa, en los dos grados del ciclo, cada uno de los derechos. Los derechos 1 y 2 (asociados al ámbito de los medios masivos de comunicación) proponen como evidencias del aprendizaje el reconocimiento de “tipos de argumentos” en grado décimo; y, en grado once, la capacidad del estudiante para comprender “[...] que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor” (MEN, 2017a: 48). En vista de que estos derechos requieren la participación discursiva de los estudiantes, los objetivos subyacentes parecen buscar que el estudiante asuma una posición estratégica y crítica frente a los *mass media*.

Por otra parte, encontramos algunas “Evidencias” donde la argumentación oral opera como indicios del aprendizaje. Estos indicios han de reflejar habilidades en: 1) comprensión lectora (Derecho 6, grado décimo) “Deduce referentes sociales, culturales o ideológicos presentes en las voces que hablan en el texto y argumenta su posición al respecto” (MEN, 2017a: 46); 2) comprensión del plano paraverbal del habla (Derecho 2, grado once) “Identifica la intencionalidad de los anuncios publicitarios, políticos y deportivos que se producen en el contexto social y cultural” (48); o 3) comprensión de obras literarias (Derecho 4, grado

El caso de Colombia

once) “Asume una postura frente a la vigencia de las obras literarias clásicas” (49).

Así, estos objetivos para aprender a través de la argumentación oral, extienden el interés de “usar” la argumentación oral como un criterio para medir el nivel de comprensión textual (interés ya presente en los *Estándares*) y añade, a este mismo fin, algunas especificidades como la importancia del tono de la voz para “interpretar” la intención comunicativa del hablante; o la exposición del estudiante a géneros variados de la comunicación oral (debate, anuncio publicitario, foro, o discusión) como medios para la expresión de saberes diversos (competencia literaria, sentido crítico, experticia lectora).

En el siguiente cuadro reunimos estas ideas ordenadas de acuerdo con las finalidades encontradas. Procuramos mostrar, mediante el contraste de ambas programaciones (2006 y 2017), la información (incluida y excluida) de estas finalidades para promover (o problematizar) los aprendizajes sobre -y a través de- la argumentación oral.

Objetivos inferidos para aprender			Área de lengua	
			Programa colombiano	
			2006	2017
sobre argumentación oral	Producir argumentaciones orales	<i>Elaborar productos principalmente textuales (tipología argumentativa)</i>	X	
		<i>Participar en procesos principalmente discursivos (géneros del discurso oral, encuentros discursivos planificados)</i>		X
		<i>Emplear estrategias de producción definidas en el currículo</i>	X	X
		<i>Avanzar hacia la adecuación discursiva de usos cada vez más formales</i>		
		<i>Ejercitarse en el dominio y la comprensión de los planos no-verbal y paraverbal del habla</i>	X	X
	Desarrollar la escucha en y para la comprensión de argumentaciones orales	<i>Cualificar la escucha de modo progresivo</i>		X
		<i>Comprender, interpretar y valorar textos orales diversos</i>		X
		<i>Reconocer la intención comunicativa de los hablantes</i>	X	X
	Emplear estrategias de interacción oral	<i>Conocer y emplear normas de cortesía para conservar el equilibrio de los intercambios orales</i>		
	a través de la argumentación oral	<i>Reflejar niveles adecuados de lectura crítica de textos y obras diversas</i>	X	X
<i>Asumir y expresar una ética de la palabra hablada</i>		X		
<i>Evidenciar la función epistémica de la oralidad</i>		X		

Cuadro 2.3: Objetivos de formación inferidos para el área de lengua, ciclo de educación media, programas de 2006 y 2017

Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral en el área de lengua

Este apartado se orienta al reconocimiento de los saberes argumentativos orales estipulados para el área de lengua. Tal reconocimiento, como lo hemos expresado en el capítulo de metodología (3.2.2) conlleva la necesidad de discriminar entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que, aun cuando presentes en muchos escenarios de enseñanza y aprendizaje, cobran especial importancia en los currículos estructurados por competencias. Tal es el caso del currículo colombiano, en cuyo diseño se han relacionado tanto procesos, como competencias asociadas con el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos, en el marco de un enfoque comunicativo que promueve aprendizajes acerca de y –a través de– la argumentación. Dado que el ciclo de educación media constituye el tramo de cierre del sistema escolar, medimos la progresión de los aprendizajes con respecto al tramo anterior, es decir, concentramos la observación en el paso “hacia” la educación media. Por ello, en el apartado de progresiones, revisamos el lugar de la argumentación oral en el trayecto que va de grado 8° a 11°.

Saberes del programa de 2006 (EBC)

En los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, como se ha dicho, la discriminación en ciclos de formación, pone a la educación media como el cierre general del sistema de formación (ciclo 5). Esto significa que, en teoría, los conocimientos a los que debe acceder el estudiante alcanzan el nivel más alto (de complejidad y de desarrollo) en este tramo. En los *Lineamientos curriculares* de 1998 (que es el documento del que parte el programa de 2006) los conocimientos sobre argumentación oral se vinculan con una competencia “[...] argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas)” (MEN, 1998: 102). Hecho que, en principio, parece reducir los saberes argumentativos orales al estatus de “contenido procedimental” es decir, se piensa en la argumentación oral como un medio para comunicar los saberes de “diferentes disciplinas”; antes que como un objeto del saber en sí mismo.

Esto se refuerza en el hecho ya comentado (ver apartado 4.1.2) de que los mismos lineamientos hagan alusión a la actividad argumentativa oral como un mecanismo o un síntoma para evaluar los saberes acerca de la lectura literaria (MEN, 1998: 88) donde se habla del “debate o la argumentación oral” sin aportar ninguna precisión acerca de lo significa “aprender a debatir o argumentar a través del habla”. En el mismo sentido, la no explicitación de la argumentación oral ni siquiera como una subcompetencia de las competencias centrales de área (lingüística, comunicativa, significativa) parece corresponder a esta forma de “sobreentender” los contenidos conceptuales requeridos para el desarrollo de una competencia argumentativa (en general) y de una competencia argumentativa oral (en particular).

Con esta base, el programa de 2006 circunscribe los saberes al ciclo de educación media. Veamos el resultado en atención a los tipos de contenido. Como lo hemos subrayado a propósito de los objetivos de ciclo, los contenidos conceptuales parecen vertidos al aprendizaje de la producción de textos argumentativos orales. Esto es, parecen agrupados en la tarea de conocer ciertos tipos de texto, y sus principales características. “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” (MEN, 2006: 40). Los conocimientos específicos en los que se “desglosa” este saber, incluyen: comprender el valor epistémico del lenguaje; caracterizar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas para la producción; conocer diferentes niveles de la lengua; y conocer las características propias de un “ensayo”.

Por otro lado, los contenidos procedimentales ocupan un lugar privilegiado en este programa curricular, al punto que muchos de los aprendizajes sugeridos se formulan como actividades del tipo “produzco, elaboro, diseño, comparo, construyo”, expresiones que suelen dar inicio a los subprocesos, y que re-marcan el carácter competencial del diseño curricular. Frente al ámbito argumentativo oral, podríamos agrupar estos contenidos en dos conjuntos relativos a los procesos de: 1) producción; y 2) comprensión textual. En el primer grupo, el enunciado “Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos”, sumado a la tarea misma de producir un “ensayo” en el cual las ideas se desarrollan

El caso de Colombia

“con rigor” y en atención a las particularidades del género discursivo, representan los rasgos generales del procedimiento para construir textos.

En el segundo grupo de contenidos procedimentales (sobre comprensión textual) se incorporan procesos argumentativos como “Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos” (MEN, 2006: 40). Así como también se incluyen alusiones a “Construir reseñas críticas sobre la lectura” (40), o a comparar diversos textos para enriquecer la interpretación de obras literarias. Tareas que constituyen contenidos procedimentales en los cuales se pone en juego la habilidad argumentativa aunque no se busque su desarrollo. Es decir, que estos contenidos le apuntan a “usar” la argumentación (oral o escrita) para medir u optimizar otros aprendizajes (como la comprensión textual) mas no le apuestan a procesos “para” el aprendizaje de la argumentación oral en sí mismo.

Finalmente, los enunciados sobre contenidos actitudinales se asocian de modo un tanto más claro y explícito que en los otros tipos de contenidos, al ejercicio de una actitud crítica y de una ética del habla. Esta actitud se menciona tanto frente al componente de *comprensión*: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (40); como en el de *medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*: “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva” (41). En ambos casos (factores de comprensión y de medios de comunicación) la concreción de contenidos se establece mediante diversas alusiones al proceso de regulación de la lectura (elaborar hipótesis interpretativas, relacionar contenidos intra y extratextuales, o reconocer la intención comunicativa del hablante). Por su parte, en la ética de la comunicación el enunciado “Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo” (41) encuentra concreción en un contenido de aprendizaje directamente relacionado con la habilidad argumentativa oral “Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas” (41). Volvemos sobre el asunto en (4.1.5).

La progresión de los aprendizajes, área de lengua (2006)

Como ya lo anunciáramos, establecemos la progresión en el paso de la educación básica secundaria (ciclo 4) a la educación media (ciclo 5). Para ello, analizamos la llamada “coherencia vertical” que, como lo hemos mencionado, responde a la necesidad de cohesionar los ciclos de formación alrededor de una estructura de complejidad ascendente que posibilite una formación progresiva y coherente. Dicha tarea nos lleva a formular problemas asociados a dos campos. El primero tiene que ver con el fenómeno de la “producción de textos orales”, es decir, con las implicaciones de la producción en el paso señalado (de secundaria a media); y el segundo, atañe a las implicaciones del mismo paso entre los aprendizajes a través de la argumentación oral, y referidos a los ámbitos de comprensión, medios de comunicación, y ética de la comunicación. Veamos cada aspecto por separado.

- Progresión del aprendizaje (producción textual)

Para comprender la progresión conviene observar los enunciados identificadores y los subprocesos asociados, tal y como se estipulan en los estándares. Presentamos, en primer lugar las citas del caso, luego ofrecemos un comentario breve sobre los hallazgos de cada ciclo por separado, y más adelante, establecemos la progresión.

(Ciclo 4)

Factor: Producción textual

Enunciado Identificador:

Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

Subprocesos:

- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
- Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.

Esta unidad tiene una doble finalidad: exponer las ideas y llegar al consenso, la manera de conseguir este objetivo es a través de la

El caso de Colombia

producción de textos orales de tipo argumentativo. Ahora bien, en la articulación con los subprocesos vemos cómo esta producción requiere “caracterizar y usar estrategias descriptivas y explicativas” y, por lo tanto, en este estándar el texto oral de tipo argumentativo es un “medio” de exposición y de consenso y, al mismo tiempo, es el “fin” para el cual se caracterizan y se usan las estrategias descriptivas y explicativas. El siguiente peldaño corresponde al ciclo de educación media, así que aquí estaría la progresión.

(Ciclo 5)

Factor: Producción textual

Enunciado Identificador:

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.

Subprocesos:

- Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.

En este ciclo, el fin sí es la producción de textos argumentativos, pero ya no hay medios incluidos en el enunciado identificador, sino criterios de calidad, visibles en el hecho de que esta producción “evidencia” el conocimiento de la lengua, y el control en los usos orales y escritos. Este es el límite y el norte que plantean los estándares pues se trata del punto hacia donde debe progresar el aprendizaje argumentativo oral. Sin embargo, el subproceso correspondiente nos plantea de nuevo la idea de caracterizar y utilizar estrategias descriptivas, explicativas y ahora también analógicas, como medio para la producción textual. Veamos cómo se da el avance.

Tenemos al menos tres contenidos: 1) el contenido conceptual (argumentación oral); 2) el contenido procedimental (producir textos argumentativos orales); y 3) los tipos de estrategia argumentativa (que son un contenido conceptual más específico). En este paso al ciclo 5 el ascenso va de “producir textos orales de tipo argumentativo para exponer y consensuar”, hacia “producir textos argumentativos que evidencian el conocimiento acerca de la lengua y el control en el uso del

habla y la escritura". Esto significa que la producción de textos argumentativos orales se puede interpretar al menos de dos modos: a) como un *medio de la formación* (ya que para exponer y consensuar se requiere la producción de textos orales de tipo argumentativo); y; b) como un *síntoma de la formación* (ya que la producción de textos argumentativos evidencia el conocimiento de la lengua y el control de uso tanto en el habla como en la escritura).

Ahora, si el desarrollo del proceso de producción se define primero como "medio formativo", y luego como "síntoma del proceso de aprendizaje" ¿cuál es la progresión? Asumir que un primer aprendizaje (exponer y consensuar) deviene en un aprendizaje posterior (conocer y controlar la lengua) sería la respuesta de los estándares. Sin embargo, deducir que será la producción de textos argumentativos orales el nexo que provoque esta progresión puede ser arbitrario. ¿Cómo se sabe que una cosa lleva a la otra? ¿Producir textos argumentativos para exponer o consensuar deviene en conocer y usar de la lengua para la producción de textos argumentativos?

Antes que una progresión de aprendizajes aquí parece haber una sumatoria de contenidos, o su solapamiento. No es clara la razón por la cual primero se debe buscar el avance hacia el consenso "a través de la producción de argumentaciones", para luego producir un texto argumentativo "que da cuenta de saberes lingüísticos y pragmáticos"; tampoco sabemos si es posible desarrollar estos contenidos simultáneamente; o en el orden inverso; o si deban ser estos (y no otros) los contenidos que mejor favorecen la progresión. Desconocemos el objetivo argumentativo general (conocer, caracterizar, producir, comprender, conciliar) y así, desconocemos en qué fase del proceso, deben trabajarse los contenidos (estrategia analógica, niveles de la lengua, planeación textual, discurso, consenso, descripción). Volvemos sobre el asunto en el apartado de conclusiones.

- Progresión del aprendizaje (a través de la argumentación)

Como lo hemos comentado en el apartado de objetivos (4.1.3) la argumentación oral se constituye en objeto de aprendizaje, fundamentalmente en el campo de la producción textual, pero también podemos encontrar aprendizajes que requieren de esta habilidad

El caso de Colombia

argumentativa, o que la implican de modo indirecto, en otros campos. En especial, los factores de *Comprensión textual*, *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos* y *Ética de la comunicación*, incluyen alusiones al carácter crítico del uso del lenguaje, a la imparcialidad de algunos medios masivos de información, y a las conexiones entre ética y argumentación. Por estas razones, extendemos la pregunta sobre las progresiones del aprendizaje a estos otros dominios examinados ahora sobre los mismos ciclos del programa de 2006: en el paso del ciclo 4 al 5.

En el ámbito de *comprensión textual*, el ciclo 4 pone el énfasis en “el funcionamiento de la lengua”, “las estrategias de lectura”, y “el papel del interlocutor y del contexto” (MEN, 2006: 38). Mientras que en el ciclo 5 se declara lo siguiente “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (40). La progresión implicada parece ir del plano interpretativo al propositivo, pese a que no se define el sentido de las llamadas “actitud crítica” y “capacidad interpretativa”.

En el factor de *mass media*, ciclo 4, encontramos: “Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes” (MEN 2006: 39). Mientras que en el ciclo 5, el enunciado correspondiente dice: “Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”. (41). Así, la progresión parece ir de una aproximación “cautelosa” a los medios de comunicación (seleccionar información para confrontarla) hacia su abordaje crítico directamente. En este punto, cabe preguntarse por las razones para eliminar del ciclo final, la tarea de “confrontar con otras fuentes”, toda vez que, ambos ciclos buscan explicitar el recurso al nivel crítico.

Finalmente, el factor de *Ética de la comunicación* plantea para el ciclo 4: “Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación” (MEN, 2006: 39) y para el ciclo 5: “Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo (41). Aquí, la progresión va de la reflexión crítica sobre las formas de comunicación, hacia la expresión del respeto por la diversidad. Es decir, un paso de la consciencia pragmática a la sensibilidad ética y social. En (4.1.5) retomamos estos asuntos.

Saberes del programa de 2017 (DBA)

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) incluyen una mayor cantidad de información que los *Estándares* pues en esta nueva propuesta curricular los tramos se discriminan grado a grado, y no por ciclos o grupos de grados, como ya lo hemos comentado. A la nueva información se añade un ejemplo de actividad para el desarrollo de cada derecho, y así, la estructura general del documento adquiere un carácter más instrumental que el programa de 2006. La estructura de estos DBA nos lleva a revisar los dos grados de la educación media (para reconocer los contenidos) y a incluir los grados 8° y 9° de la educación básica secundaria para conservar el rango de análisis establecido en la revisión del programa de 2006.

Tanto en grado décimo como en once los contenidos conceptuales parecen especialmente referidos al aprendizaje de las condiciones de uso de la lengua con base en la noción de discurso. Esto es, la consideración de diversos contextos en el marco de los cuales se producen y se reciben los textos, en general, y algunas prácticas de argumentación, en particular. En grado 10°, este hecho, se reconoce en enunciados como "Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso" (MEN, 2017a: 44) o "Evalúa textos escritos teniendo en cuenta el plan de contenido, las relaciones de sentido y las estrategias discursivas empleadas" (46). En el grado once, por su parte, esta dimensión se traduce en aprendizajes como: "Da cuenta de la organización y de los componentes del texto", "Hace referencia a los contenidos de otros textos en sus producciones orales", "Evita el uso de falacias", o en actividades como la producción de un texto mediante "la estructura de introducción, justificación, argumentación y conclusiones". (51).

En un segundo grupo de contenidos conceptuales, estos DBA parecen destinar un espacio al aprendizaje de la escucha, como un reconocimiento conceptual de la dimensión paraverbal. Así, en grado 10° encontramos afirmaciones del tipo: "Comprende contenidos que no se dicen explícitamente por medio de ambigüedades o dobles sentidos", o "Infiere datos de sus interlocutores como carácter, actitud, propósito comunicativo a partir de las modulaciones de voz que estos emplean" (46). En el grado once, la idea equivalente incluye una cierta concreción al relacionar el objetivo comunicativo con el tono de voz: "Comprende

El caso de Colombia

que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor” (48).

Por su parte, en los DBA el plano procedimental constituye el eje central de los contenidos de aprendizaje. El “saber hacer” sobresale entre los demás saberes que el documento moviliza para su aprendizaje. En términos de argumentación oral, este plano funciona en dos vías complementarias: 1) participar del uso de la lengua en determinados contextos (producir textos argumentativos, expresar puntos de vista de modo coherente y argumentado, construir relatorías, aplicar en el discurso oral la estructura de un debate); y 2) emplear procesos mentales relativos al pensamiento crítico (inferir datos del interlocutor, atender a los sentidos implícitos del discurso ajeno, deducir referentes ideológicos, o sociales empleados en un discurso particular).

Finalmente, el conjunto de contenidos actitudinales, parece referido a la manera como debe ser considerada la información proveniente de los medios masivos de comunicación. Esto es: con actitud crítica “y propositiva”. A este posicionamiento al que invita el documento, se suma la necesidad de que el estudiante exprese de manera “respetuosa [...] sus posicionamientos [...] cuando participa en espacios de discusión” (MEN, 2017a: 47). Por último, cabe resaltar que existe una implicación actitudinal en la solicitud de “evitar el uso de falacias” en el sentido de reconocerlas como potencialmente entorpecedoras del acto argumentativo. Volvemos sobre estas cuestiones en el cuadro de cierre del apartado (Cuadro, 2.4).

La progresión de los aprendizajes, área de lengua (2017)

- Progresión del aprendizaje (producción textual)

El programa de 2017 destina los derechos 5 y 7 a la escucha y la producción de textos orales, respectivamente. En este documento los contenidos progresan del ciclo 4 al 5 mediante transformaciones que los *Enunciados* experimentan grado a grado. Para adelantar este análisis primero citamos el documento curricular y luego ofrecemos una interpretación de las progresiones allí implicadas. Vamos con las citas:

Derecho 5

(Ciclo 4)

Grado 8º, Enunciado: Escucha con atención a sus compañeros en diálogos informales y predice los contenidos de la comunicación.

Grado 9º, Enunciado: Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social.

(Ciclo 5)

Grado 10º, Enunciado: Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos.

Grado 11º, Enunciado: Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.

Derecho 7

(Ciclo 4)

Grado 8º, Enunciado: Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.

Grado 9º, Enunciado: Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos.

(Ciclo 5)

Grado 10º, Enunciado: Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa.

Grado 11º, Enunciado: Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.

Si interpretamos esta información podemos señalar que la habilidad de escuchar (Derecho 5) parece progresar de la informalidad a la formalidad discursiva. Esto se traduce en la gradación para reconocer: primero los rasgos del discurso cotidiano (8º); y luego la estructura de un debate (9º) Ciclo 4. Después, el Ciclo 5 concreta la lógica del debate ya no sólo en su comprensión, sino en la aplicación de la estructura específica del género (grado 10º); y finalmente, en grado 11º, se advierte un regreso al proceso de comprender un discurso ajeno, al que ahora se añade la evidencia de comprender “tipos de argumentos”.

El caso de Colombia

Por su parte, el derecho 7 (producción de textos orales) plantea una progresión poco clara. En primer lugar, porque la denominación del contenido conceptual “discurso oral” varía en el ascenso por los grados sin ninguna lógica aparente. Se habla de “intervención oral” (en 8°); de “texto oral” (en 9°); en 10° se habla también de “texto oral”, pero se lo ejemplifica con géneros del discurso (ponencia, entrevista, debate); y en 11°, la categoría correspondiente es “producción oral”. En segundo lugar, las funciones a las que sirve este “texto oral” tampoco parecen respetar una lógica particular. Tal producto sirve: para reconstruir el sentido de otros textos (8°); para exponer argumentos (9°); para demostrar atención a la estructura semántica y pragmática del texto (10°); y en 11°, para expresar “dominio de un tema, un texto o la obra de un autor” (MEN, 2017a: 51).

En tercer lugar, la falta de claridad con la que se propone la progresión del derecho 7, llega hasta las evidencias de aprendizaje. En este sentido encontramos al menos tres dificultades (evidencias redundantes, independientes y contradictorias). Sobre las evidencias redundantes vemos que, en el grado 8°, se pide “precisar” el significado de los conceptos, y en 9° se habla de “explicar” su significado. En 10° se pide “expresar” de manera coherente, y en 11°, se pide seguir una “estructura” en el desarrollo del tema. Por su parte, encontramos algunas evidencias independientes, es decir, aquellas que serían de utilidad en cualquiera de los grados (o en todos ellos) pero que aquí aparecen una única vez. Así, sólo en 8° se pide “exponer el punto de vista”; sólo en 9° se habla de “argumentar la postura”; sólo en 10° se pide “emplear aspectos no verbales del habla”; sólo en 11° se solicita “referenciar a terceros en el discurso oral propio”. Por último, parece haber una contradicción en la evidencia que pide “preparar una estructura retórica” (en 8°), pero en 11° solicita “evitar el uso de falacias”. Volvemos sobre estos asuntos en (4.1.5).

- Progresión del aprendizaje (a través de la argumentación oral)

Los ámbitos correspondientes a los aprendizajes “a través de” la argumentación oral, en el programa de 2017 son: el derecho 1 (sobre *medios de comunicación*); y el derecho 6 (sobre *comprensión textual*). Frente al primero de ellos, parece haber una progresión que va de procesos mentales de aproximación al lenguaje de los *mass media* (caracterizar,

comparar discursos) hacia el uso contextualizado de la lengua (asumir y expresar una posición frente al manejo que estos medios hacen de la información). Esto se observa al seguir los enunciados del ciclo 4 al 5: “Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información” en grado 8° (MEN, 2017: 36); “Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación” en grado 9° (40); “Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva” en 10° (44); y finalmente: “Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación” en grado 11° (48).

Por su parte, en el derecho 6 (sobre *comprensión lectora*) la progresión parece menos clara. Frente a las operaciones mentales: primero se ubica la inferencia y luego la comparación; y frente a la complejidad del proceso lector, primero está la interpretación y luego la comprensión. Esto se advierte en el ascenso hacia el ciclo final. En 8° el enunciado reza “Infiere múltiples sentidos en los textos que lee” (38); en 9° la tarea correspondiente es “Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua” (42). En 10° la afirmación es “Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído” (46); mientras que, en grado 11°, el estudiante “Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones” (51).

El cuadro presentado a continuación ayuda a observar mejor las ideas anteriores. A modo de síntesis, este cuadro reúne y representa los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que orientan el área de lengua, así como las progresiones implicadas en los programas de 2006 y 2017.

Conocimientos y Progresión del aprendizaje			Área de Lengua	2006 (EBC)	2017 (DBA)
Conocimientos Sobre argumentación oral	Conceptuales	En el programa predomina el concepto de texto		X	
		En el programa predomina el concepto de discurso			
		En el programa no se diferencia explícitamente entre texto y discurso			X
		El programa incluye conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)			X
		El programa define conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)			
	Procedimentales	El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de textos		X	X
		El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de géneros del discurso			X
		El programa establece componentes explícitos para el aprendizaje de la escucha			X
		El programa establece componentes explícitos para el ejercicio de la interacción oral			
	Actitudinales	El programa integra la argumentación como un medio para ejercer el respeto		X	X
		El programa sugiere la evasión de falacias como criterio de validez discursiva			X
		El programa promueve la actitud crítica como síntoma de la comprensión textual		X	X
		El programa incluye la ética de la comunicación como componente curricular explícito		X	
Progresiones de aprendizaje	Sobre la producción de textos argumentativos orales	La progresión se establece grado a grado o mediante alguna disposición explícita para lograr la gradación			X
		La progresión se orienta desde un componente independiente para la habilidad oral			X
		La progresión es clara en el ascenso de objetivos y en la exigencia de insumos			X
		La progresión es clara frente al aprendizaje de nociones como texto, discurso, producción, o intervención oral			
	A través de la argumentación oral	La progresión es clara en el avance de la argumentación oral hacia la cualificación de la capacidad de comprensión de textos verbales y multimodales		X	

Cuadro 2.4: Conocimientos y Progresión de aprendizajes, área de Lengua, programas de 2006 y 2017

4.1.4 Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo subyacentes al área de ciencias naturales

Los objetivos de formación

Objetivos del programa de 2006 (EBC)⁶⁴

De un modo equivalente a como se expresa el currículo de lengua, el área de *Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (MEN, 1994) se constituye en asignatura fundamental y obligatoria del currículo nacional, y se orienta desde *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998), *Estándares Básicos de Competencias: EBC* (MEN, 2006), y *Derechos Básicos de Aprendizaje: DBA* (MEN, 2017). De conformidad con este tipo de orientaciones el área no cuenta con objetivos explícitos de formación, discriminados por grados, ciclos o etapas de la educación formal, sino que éstos deben ser inferidos, tal y como ocurre en el área de lengua. Sin embargo, en la introducción de los correspondientes *Estándares*, se proponen como “grandes metas de la formación en ciencias” (MEN, 2006: 105), cuatro objetivos de área:

- Favorecer el desarrollo del pensamiento científico
- Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo
- Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia
- Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad

En la descripción de estas finalidades no encontramos un espacio particular para el trabajo sobre la habilidad argumentativa oral, pero sí para el desarrollo de una función epistemológica de la argumentación. Por ello, dirigimos la presente revisión a determinar qué finalidades, referidas a la argumentación en general, se adivinan en el currículo de ciencias naturales, y sólo hacia el final del apartado establecemos algunas

⁶⁴ Si bien el área de *Ciencias Naturales y Educación Ambiental* cuenta con *Lineamientos curriculares para el área*, donde se reflexiona sobre las funciones curriculares de la argumentación oral en la estructuración general del área, dejamos de lado este documento para el presente análisis, dado que nos interesan las concreciones particulares de este ámbito cognitivo-discursivo en los currículos específicos de educación media.

El caso de Colombia

posibles implicaciones de la actividad oral. Este desplazamiento del enfoque de análisis, incluido y justificado en los ajustes del instrumento de recolección de datos (ver acápite de metodología: 3.2.2) obedece al hecho de que el área de ciencias no persigue, ni tiene por qué perseguir la cualificación de la destreza oral (más que de modo incidental), pues la tarea central que le compete es el desarrollo del pensamiento científico. Desarrollo para el cual, la actividad argumentativa presta utilidad como medio de razonamiento, y como instrumento demostrativo, y esto, como veremos en el presente apartado, sí es competencia clave del área⁶⁵.

A continuación subrayamos cómo se expresa la argumentación en estas grandes finalidades del área. En el primer objetivo (Favorecer el desarrollo del pensamiento científico) vemos que “argumentar con sustento” se considera “[...] propio [...] de las personas que hacen ciencia” (MEN, 2006: 105). En el objetivo tres (Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia) se habla de “asumir una postura crítica frente a las contribuciones de las ciencias”. Y en el cuarto objetivo (Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad) se incluye el interés de “educar personas que se saben parte de un todo [...] que sustentan y debaten sus planteamientos [...] que escuchan los planteamientos de otros y revisan los propios” (107).

Así pues, en esta introducción del documento de *Estándares* se adivina un reconocimiento de la actividad argumentativa como medio de enseñanzas y de aprendizajes. En el primer caso (medio de enseñanzas) el discurso argumentativo constituye un criterio para evaluar el tipo de aproximación a los saberes científicos, pues saber “sustentar, debatir y asumir posturas críticas frente a las contribuciones de la ciencia” implica construir parte de los aprendizajes esperables. Del otro lado (la argumentación como medio de aprendizajes) la capacidad de argumentar se plantea como requisito para aproximarse a las ciencias, y en tal carácter, forma parte de sus aprendizajes básicos.

En estos objetivos generales la argumentación representa un mecanismo clave para la construcción y también para la expresión de los aprendizajes científicos. En otras palabras, este campo discursivo hace las veces de factor de aprendizaje (por asociar pensamiento científico “a

⁶⁵ Los Anexos 5 a 7 recogen el vaciado de los datos correspondientes a este programa.

capacidad crítica y argumentativa"); y también se lo intuye como un factor de enseñanza, pues asumimos que la expresión de los aprendizajes constituye un espacio clave para evaluar los alcances de la enseñanza, y en consecuencia, para re-direccionar, ampliar o proyectar estas enseñanzas hacia nuevos aprendizajes. Esta conexión entre la formación científica y la formación lingüística, se plantea de modo explícito en el currículo de Ciencias:

[...] no es posible pensar en aprendizajes auténticos en ciencias que no signifiquen relaciones profundas y armónicas con otras áreas [...] como el lenguaje. [...] La relación con el lenguaje surge de una manera que podría llamarse natural cuando la formación en ciencias debe propiciar el desarrollo de la capacidad para comunicar ideas científicas de forma clara y rigurosa, lo que implica un uso adecuado no solamente del lenguaje cotidiano, sino de aquel propio de las ciencias. En el desarrollo de indagaciones guiadas, el uso del lenguaje conlleva claridad en la exposición de hipótesis y habilidades para compartir con otros los hallazgos y comunicarlos, tanto oralmente como por escrito, en una gran variedad de contextos y con una gran variedad de artificios gráficos, simbólicos y literarios (MEN, 2006: 110).

De este modo parece plantearse el lugar de la argumentación en los objetivos generales del área; no bajo el rótulo explícito de argumentación, pero sí como un espacio clave para la formación científica, en cuyo desarrollo resulta indisociable la construcción y expresión de saberes científicos, tanto a través del canal oral, como del escrito. Veamos ahora qué ocurre cuando los *Estándares* circunscriben estas finalidades al ciclo de educación media, donde nuevamente habremos de inferir los objetivos.

Antes de presentar el análisis de ciclo, conviene revisar la estructura del documento en la cual se articulan tres dimensiones⁶⁶. Tres columnas que "se refieren a: 1) la *manera de aproximarse al conocimiento* [...]; 2) el *manejo de los conocimientos propios [...]* de las ciencias naturales; y 3) el *desarrollo de compromisos personales y sociales*" (MEN, 2006: 114). La primera columna, ubicada a la izquierda de los estándares, reúne las acciones de pensamiento y de producción correspondientes al proceder

⁶⁶ Al final del apartado ofrecemos un cuadro de resumen. (2.5)

El caso de Colombia

científico. La segunda, ubicada en el centro de la tabla de estándares, divide los conocimientos necesarios para el desarrollo de la competencia científica, discriminando tres ámbitos de conocimiento: *entorno vivo*; *entorno físico*; y *relación ciencia, tecnología y sociedad*. Por su parte, la tercera columna, ubicada al lado derecho del documento, recoge las responsabilidades del sujeto que aprende a la hora de valorar críticamente los avances y descubrimientos de las ciencias.

Para discriminar los objetivos de formación ahora no aplicamos el criterio empleado al revisar el área de lengua, sino que nos ocupamos sólo del “aprender –a través de- la argumentación. En el capítulo de metodología este desplazamiento se explica mediante un ajuste del instrumento (3.2.2). Como se muestra allí, la idea de registrar aprendizajes “sobre” y “a través de” la argumentación oral, pasa ahora por un nuevo filtro adecuado al perfil del área de ciencias naturales. Este filtro nos lleva a inferir, de un lado: aquellos objetivos que exigen la “expresión” de los razonamientos científicos (argumentar, proponer, sustentar); y del otro: aquellos otros que no la requieren, pero que se asocian a ella (establecer diferencias o relaciones causales, buscar información, escuchar a los otros, prepararse para debatir). En ambos casos el resultado de la selección se encuentra al servicio de los aprendizajes científicos, es decir, donde la argumentación se toma sólo como medio de los aprendizajes, y por ello, no se restringe al plano oral de la expresión. El cuadro (2.5) ubicado al final del presente apartado ayuda a visualizar mejor esta precisión metodológica.

- Objetivos de la formación argumentativa para expresar el razonamiento científico.

En el apartado del programa donde se busca que el estudiante se aproxime “al conocimiento como un científico natural” encontramos el enunciado “Propongo y sustento respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otros y con las de teorías científicas” (MEN, 2006: 140). Por su parte, la columna referida al “manejo de conocimientos propios de las ciencias” y circunscrita al ámbito “entorno vivo”, plantea la acción: “Argumento la importancia de la fotosíntesis como un proceso de conversión de energía necesaria para organismos aerobios” (140).

Así las cosas, sólo estas acciones parecen orientarse directamente a la expresión argumentativa como medio de aprendizajes científicos. Es decir, como acciones discursivas que reflejan la adecuada expresión de este tipo de aprendizajes. Sin embargo, aquí la actividad argumentativa parece reducida a la condición de “medio probatorio”, esto es, de criterio para aumentar la “credibilidad” de los aprendizajes asociados al conocimiento científico, de modo que se pueda examinar su “validez”. Esta idea podría reforzarse si se considera la sobre-expresión de la palabra “explico” como un ámbito discursivo esencial de las tres columnas de estándares. De esto se infiere el énfasis de este currículo de ciencias naturales por centrar los objetivos de formación (mediante la argumentación) en la “presentación de pruebas”.

- Objetivos de la formación argumentativa para razonar científicamente.

En este segundo conjunto de objetivos agrupamos aquellos enunciados que podrían incidir como medios del aprendizaje científico, pero que, además, requieren de procedimientos argumentativos que no llegan al nivel de la expresión. Esto es, procedimientos para aprender a razonar científicamente, potencialmente expresables a través del canal oral o escrito. Así, en (acciones propias del proceder científico) se hallan las siguientes ideas: “Establezco diferencias entre descripción, explicación y evidencia”; “Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente”; y “Establezco relaciones causales y multicausales entre los datos recopilados” (MEN, 2006: 140). Por su parte, en (responsabilidades éticas del sujeto que aprende sobre ciencia), encontramos los enunciados: “Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos”; y “Me informo para participar en debates sobre temas de interés general en ciencias” (141).

Como vemos, estos objetivos destinan un lugar para el reconocimiento de “recursos preparatorios” orientados a enriquecer la participación de los alumnos en espacios de argumentación. Acciones como: documentarse para intervenir, seleccionar la información adecuada, reconocer la autoría de las fuentes, o indagar por las relaciones

El caso de Colombia

causales, constituyen herramientas “de base” para avanzar hacia el objetivo de “aproximarse al proceder científico”. Igual a como ocurre con aquellas otras ideas agrupadas bajo la pretensión de “asumir responsabilidades éticas frente a los aprendizajes científicos” y referidas a: saber escuchar, admitir la posibilidad de error y de retractación, y prepararse para intervenir en “debates”. En suma, actividades que tienen tanto de estrategia como de comportamiento, y que responden al objetivo implícito de prepararse para la adecuada expresión de ideas, y para la construcción de consensos, en el marco del ámbito científico - escolar. Volvemos sobre estos asuntos en el apartado de conclusiones.

Objetivos del programa de 2017 (DBA)

El programa de 2017, área de Ciencias Naturales, no incluye ninguna estructuración distinta de aquella que orienta el programa de lengua (2017). De modo textual, la introducción de ambos documentos (DBA de lengua, y DBA de Ciencias) se limita a señalar que, en su conjunto, esta nueva propuesta busca complementar los currículos anteriores (*Lineamientos* y *Estándares*) mediante una única manera de ordenar los componentes: *Enunciados*, *Evidencias de aprendizaje* y *Ejemplos*⁶⁷.

El único cambio que distingue entre sí la estructura de los programas de 2017 (lengua, ciencias naturales) es el número de derechos por grado. Mientras que el área de lengua incluye ocho derechos tanto en grado décimo como en once; el documento de ciencias naturales contiene cuatro derechos para grado décimo, y cinco para grado once. Por otro lado, el programa de ciencias naturales elimina de su estructura los tres ámbitos de articulación en los que se subdivide el programa de 2006 (aproximarse al conocimiento como científico natural; manejar los conocimientos propios de las ciencias; y asumir las responsabilidades éticas correspondientes). Por estas razones, podemos dar por explicada la estructura del documento e iniciar la tarea de inferir los objetivos.

⁶⁷ Estas categorías han sido definidas en el apartado correspondiente al área de lenguaje de este mismo capítulo (programaciones de 2017).

- Objetivos de la formación argumentativa para expresar el razonamiento científico

Pese a que este programa no declara los ejes generales en los que se estructuran los derechos, podemos identificar la voluntad de separarlos en campos de conocimiento (ver cuadro: 2.5). Así, para el grado décimo los derechos 1 y 2 corresponden al ámbito de Física; el derecho 3 a Química; y el 4 a Biología. Por su parte, en grado 11° los derechos 1, 2 y 3 corresponden a Física; el derecho 4 a Química; y el 5 a Biología. Así, en el derecho asociado al campo de la Biología, grado 10°, se encuentra la siguiente evidencia: “Argumenta, basado en evidencias, los impactos biotécnicos, legales, sociales, y ambientales generados por el uso de transgénicos, clonación y terapias génicas” (MEN, 2017b: 35). Por su parte, la evidencia equivalente a este mismo campo (Biología) derecho 5, grado once, plantea lo siguiente: “Argumenta con base en evidencias sobre los efectos que tienen algunas actividades humanas (contaminación, minería, ganadería, agricultura, la construcción de carreteras y ciudades, tala de bosques) en la biodiversidad del país” (39).

A pesar de que estos casos constituyen las únicas referencias al componente argumentativo como *evidencias de aprendizaje* (ya que no encontramos otras alusiones ni en los derechos, ni en otras evidencias del ciclo) el componente de “ejemplos” aporta alguna información adicional. En los ejemplos del ámbito de Química, encontramos que, en 10°, el estudiante: “[...] recolecta información adicional para respaldar sus explicaciones y las comunica utilizando argumentos científicos”; y en 11°: “[...] determina si una reacción es exotérmica o endotérmica según las evidencias y datos obtenidos”. Asimismo, el ejemplo del ámbito de Biología, grado 10°, plantea que el estudiante: “[...] participa en un debate sobre manipulación genética, previo reporte del análisis de la información obtenida” (36).

- Objetivos de la formación argumentativa para razonar científicamente.

De un modo menos explícito que los objetivos que alcanzan la expresión, encontramos aquí, igual que en el programa de 2006, un cierto énfasis hacia el nivel preparatorio de las intervenciones argumentativas. En grado 10°, la idea de recolectar “información adicional”; o la

El caso de Colombia

necesidad de plantear inquietudes y de responderlas mediante la “[...] revisión bibliográfica”; la identificación de “[...] argumentos y explicaciones”; o “[...] comparando los diversos puntos de vista [...]” (MEN, 2017b: 36), nos lleva a identificar el valor del proceso de elaboración del discurso. Por otra parte, en el grado once no encontramos alusiones explícitas u objetivos de formación que no lleguen hasta la expresión argumentativa. Sin embargo, hallamos diversas acciones mentales que parecen predominar entre las evidencias de aprendizaje. Acciones como identificar, clasificar, predecir, reconocer, entre otras, aparecen como tareas claves para evidenciar los derechos de grado 11°, referidos especialmente a la idea de comprender: “la naturaleza de la propagación del sonido...”; la interacción entre “cargas eléctricas”; o “los diferentes mecanismos de reacción química”, entre otros.

El siguiente cuadro ayuda a sintetizar estas ideas en atención: 1) a los aspectos que estos programas incluyen; 2) al apartado de la estructura en el cual los incluyen y; 3) a los aspectos que parecen excluidos, pero que, a la luz de los hallazgos señalados en el marco teórico (2.2.3) parecen importantes en el contexto general de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Adicionalmente, volvemos sobre estos asuntos en las conclusiones del apartado (4.1.5).

Objetivos inferidos		Aprender a través de la argumentación						
		Objetivos para expresar el razonamiento científico			Objetivos para razonar científicamente			
		Trascender el uso puramente demostrativo de la argumentación	Aprender explícitamente a argumentar	Vincular entre sí las habilidades de comprender, evaluar y comunicar los saberes científicos	Elaborar y administrar recursos preparatorios para la actividad demostrativa	Reconocer la dimensión retórica del lenguaje de las ciencias	Diferenciar el sentido de las categorías científicas y argumentativas (evidencia, prueba, argumentación, justificación)	Asumir responsabilidades éticas frente a los aprendizajes científicos
Área de Ciencias Naturales								
Programa de 2006 EBC	Aproximarse al conocimiento			x	X		x	
	Manejar los conocimientos	Entorno vivo						
		Entorno físico						
		Relación ciencia, tecnología, sociedad						
	Desarrollar compromisos personales y sociales						X	
Programa de 2017 DBA	Física	10°						
		11°				x		
	Química	10°						
		11°				x		
	Biología	10°				x		X
		11°						X

Cuadro 2.5: Objetivos de formación inferidos para el área de Ciencias Naturales, ciclo de educación media, programas de 2006 y 2017

Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo en el área de ciencias naturales

Saberes del programa de 2006 (EBC)

Como lo señalamos en el análisis de objetivos, el aprendizaje de la argumentación oral no figura entre las enseñanzas específicas del área de ciencias naturales. En cambio, los aprendizajes centrales del ámbito se articulan en torno al desarrollo del pensamiento científico, tal y como lo requiere (o lo permite) la formación escolar. Por esta razón, establecer los saberes que sirven al aprendizaje de la argumentación oral, o a la progresión de su aprendizaje, resulta especialmente complejo en esta área. Sin embargo y en sintonía con los hallazgos señalados al revisar los objetivos de formación, el currículo de ciencias naturales, ciclo de educación media, incorpora una dimensión epistemológica de la argumentación en función de la cual rastreamos ahora los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa.

En el programa de 2006 los contenidos conceptuales se dividen por campos de conocimiento (entorno vivo, entorno físico, ciencia tecnología y sociedad) en los cuales la argumentación funciona como un medio demostrativo. Un ejemplo de esto, es el uso de la expresión “argumento la importancia de...” (MEN, 2006: 140-141) en el cual la argumentación aparece para satisfacer la necesidad de demostrar una idea, cuya importancia (o validez) debe precisarse. Así, la enseñanza de contenidos conceptuales como “la fotosíntesis” o “el valor de los anticonceptivos”, se vincula a la “argumentación de la importancia” que tienen estos temas. Es decir, se trata de un saber “acerca de un determinado tema” en función de su valor demostrable.

En el nivel procedimental, anclado a la columna “aproximación al conocimiento como científico natural” (MEN, 2006: 140), se implican saberes sobre argumentación como la capacidad para diferenciar entre descripción, explicación y evidencia; la apelación a fuentes de autoridad; o el establecimiento de relaciones de causalidad. Estos saberes se formulan como aprendizajes adquiridos para la “aproximación” al conocimiento científico, es decir, son contenidos procedimentales que el documento incluye como mecanismos para relacionar al estudiante con la ciencia. En otras palabras, estos contenidos se refieren a un “saber

hacer” con el discurso y con la capacidad de razonamiento para “conocer como un científico” y este propósito requiere que el estudiante “sepa sobre” argumentación. Por esta razón, el programa estipula los conocimientos argumentativos mencionados (causalidad, demostración, apelación a la autoridad) como requisitos de ciclo, antes que como ámbitos de formación.

Por su parte, encontramos un contenido actitudinal de peso para el uso del habla y la argumentación en la columna referida al “desarrollo de compromisos personales y sociales”. Se trata de subrayar el valor de la escucha como una actividad comunicativa, en función de la cual el alumno demuestra respeto por la palabra ajena, al tiempo que asume la posibilidad de retractación “ante argumentos más sólidos” que los suyos. En el mismo sentido, se plantea que el estudiante “reconozca y acepte el escepticismo de sus compañeros” (141) frente a su posición. Es decir que, entre estos compromisos personales y sociales, la escucha ocupa un doble espacio: como un comportamiento propio y válido (el alumno escucha activamente y puede estar en desacuerdo con los demás) y como un comportamiento ajeno y válido (el alumno sabe que otros le escuchan y que pueden estar en desacuerdo con sus ideas). Esta función, que podría sobreentenderse (si aplica para unos estudiantes, aplica para otros) resulta llamativa porque tal dimensión comunicativa (la consciencia de escuchar y de ser escuchado) no se plantea con tanta claridad en el currículo de lengua (MEN, 2006). Volvemos sobre estas ideas en las conclusiones del apartado.

La progresión de los aprendizajes, área de Ciencias Naturales (2006)

Si bien hemos establecido ámbitos de progresión de aprendizajes argumentativos orales, donde intentamos reconocer la lógica a la que responden los currículos de lengua en el paso hacia la educación media, la tarea equivalente en el área de ciencias naturales impone varias dificultades. Por un lado, el hecho de que los conocimientos argumentativos orales no se incluyan como objeto de enseñanza y aprendizaje, más allá de aquellos que aportan a la dinámica comunicativa de la clase de ciencias, o al plano epistemológico del quehacer científico, parece restringir la dimensión argumentativa a su potencial demostrativo, y sobreentender su valor de uso discursivo

El caso de Colombia

consciente, es decir susceptible de enseñarse y aprenderse. En consecuencia, los conocimientos argumentativos quedan subsumidos en ámbitos temáticos u operativos del área de ciencias como por ejemplo el reconocimiento de ciertos procesos biológicos, químicos, o de salud pública, sin hacer explícitas las herramientas de comunicación que se implican en tales reconocimientos.

Por otro lado, en los enunciados citados unos párrafos atrás para ejemplificar los tipos de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal) el programa de ciencias 2006 no parece formular ninguna lógica ascendente para el paso hacia la educación media. En cambio, muchas de estas acciones se enuncian de modo idéntico en los ciclos 4 y 5. Esto aplica tanto en el establecimiento de “diferencias entre evidencia, descripción, explicación” (MEN, 2006: 138) como en las tareas de: sustentar las respuestas, establecer relaciones causales y multicausales, escuchar activamente, conceder posibles réplicas al argumento propio, o informarse para participar en debates (141).

De los cambios (que no progresiones) subrayables entre los ciclos 4 y 5, encontramos, en el ciclo 4, las expresiones “explico la importancia de” y “justifico la importancia de” (138). La acción equivalente en el ciclo 5 es “argumento la importancia de” (140). Por otra parte, entre las acciones del ciclo 4 sobresale como única alusión a la palabra argumentar, la siguiente idea: “Argumento las ventajas y desventajas de la manipulación genética” (139). Como se ve, la falta de una lógica ascendente que proyecte los aprendizajes hacia un nivel progresivamente más complejo, se refuerza en la indefinición, o arbitrariedad nominal, con las cuales este currículo usa las categorías: justificar, explicar y argumentar. Hallazgo que, adicionalmente, entra en contradicción con la solicitud que el mismo programa le plantea al estudiante en el ciclo 5: “establezco diferencias entre evidencia, descripción, explicación” (MEN, 2006: 138).

Saberes del programa de 2017 (DBA)

Este programa, inicia la formulación de los *Enunciados* con la expresión “comprende”. Como se ha comentado, este hecho se corresponde con la pretensión de promover en los dos grados del ciclo de educación media, la capacidad del estudiante para comprender

conceptos, procedimientos, e implicaciones de la actividad científica. Así, y en suma al hecho de que el documento clasifica los derechos en campos de conocimiento (Biología, Química, Física) el aprendizaje de contenidos conceptuales referidos al campo de la argumentación queda al margen del programa. En cambio, los contenidos procedimentales sobresalen como parte explícita del currículo, y se refieren, en términos argumentativos, al establecimiento de pruebas o evidencias que los alumnos usan “para respaldar sus explicaciones” (MEN, 2017b: 35).

En este mismo sentido, la participación en debates responde al deseo de que los alumnos se documenten previamente, considerando argumentos y puntos de vista contrapuestos, en función de los cuales pueden fortalecer su propia capacidad de debatir “[...] participa en un debate sobre manipulación genética, previo reporte del análisis de la información obtenida (36). Así, la tarea procedimental central: “comprender”, involucra la expresión de ideas construidas o representadas mediante recursos de confiabilidad, a menudo expresados como pruebas, datos, evidencias, o argumentos al servicio de la demostración científica.

Por otra parte, los contenidos actitudinales parecen especialmente referidos a las implicaciones “bioéticas” de ciertas actividades científicas como: la manipulación genética, en grado 10°; o, en grado 11°, el nexo de causa – efecto que relaciona la intervención inapropiada de los seres humanos en el medio ambiente (ganadería, minería, tala masiva, entre otros modos de intervención) con el impacto negativo a la biodiversidad (o el calentamiento global). Estos componentes, directamente relacionados con los contenidos conceptuales que los enmarcan (derechos correspondientes al campo de biología) aparecen también enmarcados en el enunciado “comprendo” es decir, en correlación con los contenidos procedimentales, en los cuales se basa la estructura general del programa.

La progresión de los aprendizajes, área de Ciencias Naturales (2017)

Tal y como hemos analizado los programas de Lengua (2006 y 2017), y de Ciencias (2006), revisamos ahora la progresión de aprendizajes en el paso hacia la educación media, currículo de Ciencias

El caso de Colombia

Naturales, 2017. Para lograrlo, hemos debido reagrupar la información correspondiente al paso por los cuatro grados (8°, 9°, 10°, y 11°) discriminando la progresión no ya en función del número del derecho (como lo hiciéramos al revisar la progresión del área de lengua, 2017); sino dentro de cada campo disciplinar (Física, Química y Biología). Esta precisión operativa, justificada en el apartado de metodología (3.2.2), se observa con claridad en el vaciado de datos correspondiente (Anexo 9).

Así, reconstruimos progresiones sobre dos ámbitos de las ciencias naturales (Química y Biología) pues en el ámbito de Física, los conocimientos relativos al campo argumentativo no parecen enunciados, o al menos no con la misma claridad que en los otros dos casos. Vale resaltar que la progresión de aprendizajes en el ámbito de Química se establece tomando en consideración el *enunciado* del derecho, y su relación con el *ejemplo* que le corresponde, ya que en estos dos puntos se explicitan los factores argumentativos. Por su parte, en el ámbito de Biología, planteado también en razón de estos saberes explícitos, el establecimiento de progresiones tiene en cuenta *enunciados* y *evidencias de aprendizaje*. Veamos cada caso.

En Química, los *enunciados* de los cuatro grados parecen apuntarle al mismo objetivo: Comprender la noción de reacción química mediante el reconocimiento del proceso como se forman: los “productos nuevos” en grado 8° (MEN, 2017b: 27); las “variaciones de cantidad de soluto – solvente” en grado 9° (31); en 10°: los “compuestos inorgánicos” (35); y en grado 11°: los “compuestos orgánicos” (38). Esto equivale a decir que en ambos ciclos (4 y 5) los aprendizajes giran en torno al mismo tema “reacciones químicas” y su variación grado a grado se refiere únicamente a los “tipos” de reacciones, diferenciadas estas sí, de un grado a otro. En consecuencia, más que progresiones, los *enunciados* de química plantean jerarquías de los aprendizajes, de modo similar a como ocurre en los correspondientes *ejemplos*, donde tampoco se adivina progresión alguna, sino un recurso constante a la elaboración de preguntas y respuestas asociadas a una doble dimensión: “evidencias” (resultados experimentales); y “referentes teóricos” (noción de enlace, argumentos “teórico” - “científico”; recolección de información adicional, datos).

Por el contrario, la secuenciación de aprendizajes parece clara frente al ámbito de Biología, en el marco de una finalidad desarrollada a

través de los cuatro grados, e inferible en los siguientes términos: Reconocer riesgos y factores que influyen en la preservación de los seres vivos y en la conservación del planeta. Esta claridad, se debe al modo como el programa “dosifica” el aprendizaje de estos contenidos, referidos primero: a la preservación de la vida en el planeta (8°); luego a la herencia y el mejoramiento genéticos (9°); más adelante, a las implicaciones de la manipulación genética (10°); y, finalmente, en grado 11°, a una visión sistémica del estado actual del medio ambiente. Sin embargo, los aprendizajes referidos al ámbito argumentativo, en el paso por estos mismos grados, no parecen gozar de la misma transparencia.

Antes que una secuenciación de los saberes argumentativos, se advierte una alusión constante a los procesos de explicar, demostrar, argumentar, e identificar causas, como aspectos funcionales presentes en una gran cantidad de las *evidencias de aprendizaje*, consideradas así entre los indicios clave del proceso de aprendizaje. Sin embargo, no parece clara la diferencia entre unas categorías y otras, sino que estas, aparecen en unos grados y en otros, sin ninguna sujeción aparente a la progresión de aprendizajes argumentativos. Para la muestra: en 8°: “Explica la importancia de...” (MEN, 2017b: 29); en 9°: “Demuestra la relación...” (31); “Explica las evidencias que dan sustento a...”; “Argumenta con evidencias científicas...” (33); en 10°: “Argumenta, basado en evidencias...” (35); y en 11°: “Explica el fenómeno X identificando sus causas”, “Argumenta con base en evidencias...” (39).

El siguiente cuadro reagrupa estas ideas para ayudar a visualizar mejor nuestra interpretación del lugar ocupado por la argumentación en los currículos colombianos de ciencias. Sobre el caso general del currículo de Colombia volvemos en el apartado 4.4 para establecer la comparación con el currículo español - catalán. Apartado que nos permitirá regresar sobre todos los aspectos analizados hasta este punto y contrastarlos en función de los cuatro parámetros comparativos en los cuales se articula nuestra propuesta general de análisis. Asimismo, en el apartado (4.1.5), que ofrecemos inmediatamente después del siguiente cuadro, el lector encuentra las conclusiones parciales sobre el caso de Colombia en su conjunto.

Conocimientos Y Progresión del aprendizaje			Área de Ciencias Naturales		
			2006 (EBC)	2017 (DBA)	
Conocimientos relativos a la argumentación	Contenidos	Conceptuales	el programa contempla el uso de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)	X	X
			el programa contempla el aprendizaje explícito de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)		
			el programa sugiere el valor de diferenciar entre justificación, explicación, demostración o argumentación	X	
			el programa establece diferencias entre justificación, explicación, demostración o argumentación		
	Procedimentales	el programa promueve la apelación a pruebas, fuentes de autoridad, referencias teóricas, o prácticas experimentales para argumentar	X	X	
		el programa promueve la ejercitación de operaciones mentales del tipo (predecir, comprender, clasificar, inferir)	X	X	
		el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias	X		
	Actitudinales	el programa introduce el componente bioético al tratar temáticas diversas (manipulación genética, consumo y uso de objetos o sistemas tecnológicos, cuidado de recursos naturales)		X	
		el programa promueve la consciencia frente a las implicaciones éticas, sociales o reproductivas de la planificación familiar	X	X	
el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias		X			
Progresiones del aprendizaje	Relativas al campo de conocimiento	El programa establece progresiones del aprendizaje hacia procesos cognitivo-lingüísticos cada vez más complejos (de "identificar", a "validar", de "describir" a "justificar").		X	
	Relativas a la argumentación	El programa sugiere la necesidad de proyectar el aprendizaje de saberes argumentativos para comunicar el conocimiento científico			
		El programa establece la proyección de aprendizajes argumentativos para comunicar el conocimiento científico			

Cuadro 2.6: Conocimientos y Progresión de aprendizajes, área de Ciencias Naturales, programas de 2006 y 2017

4.1.5 Conclusiones parciales sobre el caso de Colombia

Conclusiones sobre la organización del ciclo

La organización de la educación media colombiana refleja una descentralización del currículo visible en la formación por procesos vinculados al eje del diseño por competencias. El espacio destinado a las competencias particulares en comunicación oral, presente en la continuidad general del área de *Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros*, se plantea para la educación media en el marco de una materia obligatoria para las dos opciones de formación (académica y técnica), aunque con diferencia de grado según la modalidad⁶⁸. Frente a los objetivos de etapa el ciclo sostiene la pretensión de formar a los alumnos en el uso contextualizado del lenguaje, y de contribuir a una serie de procesos como la incorporación del alumnado al colectivo social, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la participación ciudadana, democrática y cooperativa; la continuidad formativa en el nivel de educación superior, y/o la gestión del espacio laboral. En consecuencia, estos objetivos implican indirectamente la habilidad argumentativa oral pero el desarrollo de la correspondiente competencia habrá de concebirse y de regularse en el marco de los currículos específicos de la educación media.

Conclusiones sobre la estructuración del área de lengua

En los ejes para la estructuración del área (MEN, 1198) el documento de lineamientos sugiere la importancia de argumentar oralmente, pero no proporciona los mecanismos necesarios para lograrlo. Este hecho trasciende hasta las concepciones de “argumentación” y “oralidad”, ambas vinculadas en el documento a la noción de lenguaje como discurso, como se infiere gracias a la alusión constante a la dimensión pragmática de la lengua en uso. Sin embargo, la conexión

⁶⁸ Si bien la ley 115 (MEN, 1994) no incluye la etapa de educación media en la educación obligatoria, la inexistencia real de la oferta “diversificada” (Jurado, 2016b: 52) reduce este tramo a la condición de obligatorio, pues el currículo no diferencia entre una modalidad y otra (Pérez Martínez, 2016: § 1); no especifica las diferencias curriculares entre los tramos de básica secundaria y media (OECD, 2016: 216); ni permite el acceso a la educación superior a quienes no hayan concluido este tramo (Malaver, 2016: § 6).

El caso de Colombia

entre ambos campos (argumentación y oralidad) no se define aquí en un único sentido, sino según se considere en relación con: 1) el intercambio escolar (como contexto funcional de la argumentación); 2) el uso de la lengua (donde argumentación y oralidad parecen objetos de enseñanza y aprendizaje); o 3) la construcción del conocimiento (como factor epistemológico). Quedan, sin embargo, en estos lineamientos generales del área, toda clase de dudas sobre lo que significa la tarea misma de argumentar oralmente, sobre el marco teórico que define los nexos entre oralidad y argumentación, y sobre los mecanismos para promover su aprendizaje, su enseñanza, su desarrollo y su evaluación.

Conclusiones sobre los objetivos de formación en el área de lengua *En el programa de 2006*

El aprendizaje “sobre” la argumentación oral, reducido al factor de *producción textual*, parece asumirse desde enseñanzas implicadas en el marco de un “tipo de texto”, sujeto al uso de estrategias, y adaptable a la intención comunicativa del hablante, mediante el control y la corrección de versiones “borrador” del producto final. Así, estos ítems de los *estándares*, sumados al reconocimiento del valor epistémico del lenguaje, o del conocimiento del sistema de la lengua, parecen implicar o excluir ideas centrales del proceso de producción como la definición o el tipo de estrategia que mencionan (apenas enunciadas); el proceso de escucha (que no se menciona en ningún *factor, enunciado, o subproceso* del ciclo); el trabajo sobre géneros específicos del discurso oral (y no sólo de la escritura); o el planteamiento de aspectos más específicos de la actividad discursiva (como los niveles a-verbales del habla) o los modelos para producir formas particulares de argumentación (de predominancia retórica, dialéctica, o lógica).

Por su parte, el grupo de objetivos orientados al servicio de aprendizajes diferentes de la argumentación oral (como la habilidad en comprensión textual, o el ejercicio de una adecuada ética de la comunicación) conlleva el valor de una formación argumentativa oral que se constituye como un ámbito de naturaleza transversal, de especial importancia en este último ciclo de la educación formal. Igual a como ocurre con los objetivos de aprendizaje “sobre” argumentación oral, en este programa de 2006, parecen sobre-entenderse los rasgos, los medios

y los objetivos explícitos de una formación en la actitud crítica y la argumentación oral. De modo casi exclusivo, este ámbito del discurso se asume como un saber “natural” gracias a cuyo dominio el estudiante refleja el nivel de aprendizaje al que ha llegado en función de los otros objetivos del área a los que nos hemos referido en el correspondiente apartado, pero que no se proponen como el núcleo de un aprendizaje autónomo, con referentes conceptuales propios, ni con estrategias explícitas para su desarrollo, su aprendizaje, su comprensión o su enseñanza.

En el programa de 2017

En este programa los objetivos del aprendizaje sobre argumentación oral, diferenciados en las habilidades de escuchar y de hablar, comportan diferentes rasgos. En el derecho 5 (escuchar) los objetivos no se concretan en un modelo particular del ejercicio argumentativo oral. Es decir, no se vinculan explícitamente a ningún enfoque teórico (retórico, dialéctico, lógico, pragmático, de la enunciación, etc) que permita inferir cómo se entiende la argumentación oral en esta búsqueda de “aprender a escuchar al otro”. Tampoco se encuentra claramente la diferencia entre los “géneros del discurso” oral y las “tipologías textuales” que se incluyen tanto en los “Enunciados” como en sus “Evidencias de aprendizaje”.

Por su parte, en el derecho 7 (sobre hablar) resulta poco clara la idea de “hablar” si se considera el uso indistinto de las expresiones mediante las cuales se rotulan los objetivos. Se habla de “producir textos orales...” (en 10º) y de “expresar por medio de producciones orales el dominio temático...” (en 11º) lo cual desdibuja el objetivo del ciclo pues en el primer grado se busca llevar a los estudiantes a la producción de textos orales de cierto nivel; pero luego, se persigue el dominio de un tema “reflejable” en “producciones orales”. Por lo tanto, no se diferencia entre un texto oral y una producción oral; ni se sabe tampoco si es “lógico” que el aprendizaje de la producción del texto oral (10º), conduzca al aprendizaje del dominio de un tema “expresable” por medio del habla (11º).

Ahora bien, frente a los aprendizajes “a través de la argumentación oral” en este programa de 2017 persiste la indefinición o

El caso de Colombia

el solapamiento de las categorías “texto” y “discurso”, empleadas indistintamente y sin sujeción a un marco teórico claro que permita controlar los significados de estos términos para evitar los riesgos derivados de “instrumentalizar” demasiado el trabajo con tipologías textuales reducidas a su función superestructural, o empleadas en detrimento de los rasgos específicos de los “géneros discursivos” en los cuales se circunscriben las prácticas de comunicación.

Conclusiones sobre conocimientos y progresiones del área de lengua *Saberes del programa de 2006*

En el programa de 2006 el desarrollo de la habilidad argumentativa oral implica movilizar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, pese a que allí, no se los discrimina entre sí con la claridad suficiente. El nivel conceptual se traduce en el hecho de que el estudiante conozca o “sepa sobre” textos argumentativos, sobre niveles de la lengua, y sobre estrategias de producción textual, a pesar de que el documento no aclara qué significa cada uno de estos conceptos, ni diferencia entre oralidad y escritura, aunque incluya ambos canales. El nivel procedimental, articula dos tipos de procesos: 1) para producir textos (que “evidencian” conocimiento de la lengua y de las reglas para su uso contextual); y 2) para comprender diversos textos (con actitud crítica y capacidad interpretativa). En ambos procesos (producir y comprender) la argumentación sirve como un “saber hacer” más o menos automático, es decir, sin sujeción a pautas explícitas para aprender o enseñar a argumentar oralmente en el nivel esperado. Por último, los contenidos actitudinales, parecen orientar la habilidad argumentativa oral al aprendizaje del diálogo, el consenso, o la asunción de una actitud ético - crítica. Es decir, funciones de un “saber ser” en relación con otros, para evitar la segregación, y en sintonía con la capacidad de evitar la manipulación.

Progresiones del programa de 2006

Frente a las progresiones del aprendizaje (acerca de la argumentación oral) este programa presenta dificultades en la jerarquía de los objetivos de formación, en los contenidos de aprendizaje, y en las acciones asociadas al paso hacia la educación media. Esto se debe a que

las ideas relativas a la *producción textual* se enuncian sin un orden lo suficientemente justificado y esto deriva en ambigüedades sobre el para qué se produce el texto; sobre los insumos que se requieren para llegar a su producción; y sobre el orden o la jerarquía de los aprendizajes a los que la producción responde o da lugar.

Con respecto a las progresiones (a través de la argumentación oral) en general, se trata de aprendizajes que apelan a la función argumentativa oral para facilitar el paso desde una cierta “pasividad” discursiva (ciclo 4) hacia su activación (ciclo 5). Este paso va: de interpretar a proponer (en el factor de *Comprensión*); de aproximarse a interpretar (en el de *mass media*); y de reflexionar a expresar (en el de *Ética*). No obstante, quedan sobreentendidos los contenidos que soportan estas formas de progresión. Es decir, no se sabe con la suficiente claridad: 1) qué es, y cómo se ejerce la “capacidad argumentativa” (*Comprensión*); 2) en qué consiste “interpretar con actitud crítica” (*mass media*); y 3) qué son, o cómo se adoptan la consciencia pragmática, y el “respeto por la diversidad” (*Ética de la comunicación*).

Saberes del programa de 2017

Los contenidos conceptuales de este programa (2017) incluyen y explicitan aprendizajes sobre el discurso (las estrategias discursivas, la organización y los componentes del texto, la relación entre lenguaje paraverbal y producción – interpretación de sentidos); y también sobre el fenómeno argumentativo (los tipos de argumentos, las falacias, o la estructura del discurso: introducción, justificación, argumentación y conclusiones). Estas ideas reflejan un interés general (es decir, poco definido) por el uso de la lengua, su dimensión pragmática, y las nociones de discurso, argumentación o escucha. Por su parte, en el nivel procedimental el programa incorpora contenidos para usar el discurso argumentativo, es decir, para participar en la producción de textos orales como debates, discusiones, o ejercicios “más espontáneos” para posicionar opiniones personales, o escuchar y rebatir. Los contenidos actitudinales establecen contenidos para saber “ser” en el uso de la argumentación oral, esto es, para asumir actitudes críticas (frente a la información de los medios masivos de comunicación); de respeto (frente

El caso de Colombia

al otro en el empleo de la palabra y al participar de la discusión); y de cautela (frente al uso de falacias).

Progresiones del programa de 2017

Frente a los aprendizajes de producción, es decir, aprendizajes “sobre” argumentación oral, el programa de 2017 subdivide el componente de producción oral en las tareas de escuchar (derecho 5) y de hablar (derecho 7). En la tarea de escuchar, el paso al ciclo de educación media parece ir de contextos coloquiales a géneros formales del discurso oral, en medio de los cuales se advierten rupturas frente a la participación en los espacios para escuchar (más frecuentes en 10° que en 11°), y frente al interés por diferenciar tipos de argumentos (incluido sólo en 11°). De otro lado, la tarea de producir textos orales, resulta menos clara que la de escuchar ya que el concepto de “discurso oral” se rotula de diversas maneras sin aportar definiciones específicas para cada término “producción”, “texto”, “intervención”, o “discurso”. Este asunto trasciende la definición misma del concepto y llega hasta los problemas implicados en *evidencias* “redundantes” (en cada grado aparece: definir conceptos); independientes (emplear aspectos no verbales, y defender la opinión personal, sólo aparecen en un grado); y contradictorios (elaborar discursos retóricos, al tiempo que se evitan las falacias).

Por su parte, las progresiones del aprendizaje “a través de” la argumentación oral se refieren nuevamente a la función intermediaria de ciertos saberes como la asunción de la actitud crítica para la cual se precisa de capacidad expresiva. Una vez más, encontramos la argumentación pensada al servicio de una aptitud lectora que progresa de la reflexión hacia la expresión (en los derechos sobre *mass media*) y que presenta ciertas rupturas frente a la lectura del código verbal (interpretar, antes que comprender; inferir antes que comparar). En este programa (2017) el lugar de la *ética de la comunicación* ya no es explícito (como lo fuera en los programas de 1998 y de 2006) sino que parece subsumido en otros intereses de la formación en lenguaje.

Conclusiones sobre los objetivos de formación en el área de ciencias naturales

En los objetivos de la “expresión” argumentativa la validación de pruebas parece ser el elemento central. Con un número mayor de evidencias que en el programa de 2006, la presencia de la actividad discursiva se limita en 2017 a reflejar “el impacto” o los “efectos” de la manipulación genética o de la intervención humana en la biodiversidad, siempre mediante la alusión a las “evidencias” necesarias para confiar en la “validez” del argumento. Confianza que también se deposita en los “ejemplos” citados donde el eje argumentativo es la cualificación de las pruebas, sean estas derivadas de la preparación para debatir, la comparación entre fuentes externas de autoridad, o la atención a las evidencias que arroja el ejercicio de experimentación. En este contexto, ambos programas de ciencias (2006 y 2017) incluyen tareas relativas a “explicar” y “argumentar”, pero sólo el programa de 2006 insinúa la importancia de definir y de diferenciar categorías como (descripción, explicación o evidencia).

Por su parte, los objetivos que giran en torno a la argumentación, pero que no alcanzan el nivel de la expresión, podrían entenderse como indicios del nivel de “comprensión” de los aprendizajes científicos a los que ha de llegar el estudiante. Tanto en el programa de 2006 como en el de 2017 estos indicios se vinculan a dos campos: 1) al trabajo preparatorio para la elaboración discursiva; y 2) al uso de operaciones mentales como analizar, predecir, identificar, o clasificar. Ahora bien, el hecho de que en 2006 el programa trate el área en la globalidad del ciclo, facilita su expresión curricular. En cambio, el programa de 2017 dispersa información en ambos grados de la etapa, lo cual aumenta el grado de prescripción, al tiempo que pretende “alimentar” las finalidades “generales” del área. En este contexto el objetivo general de la asignatura podría inferirse como: “comprender diversos fenómenos de las ciencias naturales”.

En este panorama se adivina un interés escaso por explorar la dimensión “retórica” de la argumentación científica; por reconocer o enseñar los mecanismos explícitos de la argumentación; o por trascender la función meramente demostrativa del lenguaje científico.

Conclusiones sobre conocimientos y progresiones del área de ciencias naturales

En ciencias, los programas de 2006 y 2017 se inclinan hacia el dominio de contenidos procedimentales articulados en nociones como “evidencia”, “apelación a la autoridad”, o “causalidad”. Nociones que, en ambos programas, ponen el énfasis en un “proceder” que va desde “conocer” aspectos temáticos y metodológicos de las ciencias, hasta la capacidad de “comunicar” los conocimientos científicos. “Explico”, “caracterizo”, “establezco”, “relaciono”, “comparo”, son algunos de los verbos característicos de los dos programas. Esta conexión entre conceptos y procedimientos apela a recursos del discurso verbal que ninguno de los dos programas dispone como aprendizajes explícitos sobre argumentación. Sin embargo, en los contenidos actitudinales del programa de 2006, la tarea de escuchar en el marco de la práctica demostrativa promueve una dialéctica de la escucha que incluye un respeto basado en el intercambio colectivo de ideas y de críticas, mientras que, en 2017, el trabajo enfático sobre la habilidad de “comprender” vuelca los intereses actitudinales (de corte bioético) hacia el dominio de procesos de pensamiento, es decir, los dispone como una dimensión transversal al programa.

Frente a las progresiones del aprendizaje la propuesta de 2006 no respeta ninguna lógica aparente. Las acciones que orientan las enseñanzas de este currículo se repiten de modo idéntico en ambos ciclos del programa. Asimismo, el tratamiento indiferenciado de nociones como “justificar” o “exponer” pone la tarea de “explicar” a la misma altura de la de “justificar”, aun cuando la primera suponga un mayor nivel de imparcialidad que la segunda (Charaudeau, 2009) e implique aprendizajes diversos de naturaleza argumentativa y demostrativa que el programa no contempla. Por su parte, el currículo de 2017 admite la caracterización de progresiones en los campos de química y biología. En química no se marca una progresión clara: ni en temas del área, ni en aprendizajes argumentativos, sino que, estos últimos, parecen reducidos a -y expresados mediante- dos tipos de acciones: la experimentación (que aporta evidencias), y el recurso a la teoría (usado para corroborar o justificar la experimentación). Del otro lado, en el campo de biología, la progresión de aprendizajes temáticos parece clara (hacia la sensibilidad

medioambiental), pero la argumentación sigue presente sólo como mecanismo demostrativo. Es decir que, en este último programa, la argumentación importa y está presente en el paso al último ciclo de formación pero parecen ausentes sus funciones no demostrativas; estática la progresión de su aprendizaje; e indefinidas sus categorías asociadas. Estas conclusiones se retoman en 4.4, para establecer la comparación con los currículos de España - Cataluña.

4.2 El caso de España - Cataluña

Este apartado constituye una revisión del lugar que ocupa la argumentación oral en las programaciones del ámbito competencial MEC (tanto en las disposiciones del Estado español, como en las correspondientes a la Comunidad Autónoma de Cataluña, en los grados 3º y 4º de la ESO, áreas de lengua y ciencias experimentales). Para su elaboración, seguimos el mismo esquema de análisis que usamos en el caso de Colombia, es decir, describimos e interpretamos: 1) la organización del ciclo; 2) el lugar y los modos de concebir la argumentación oral; y 3) los objetivos, saberes y progresiones de la formación argumentativa oral en las áreas objeto de análisis.

4.2.1 La organización del ciclo

Destinamos esta primera dimensión del análisis a describir aquellos aspectos que determinan las bases y la naturaleza de los grados 3º y 4º de la ESO. Grados en función de los cuales, más adelante, habremos de establecer la comparativa curricular. Estos aspectos son: factores socio-históricos a partir de los cuales se ha gestado la política vigente; ubicación del tramo de análisis en el marco de la educación obligatoria; carácter del currículo (centralizado o descentralizado); eje del diseño curricular; modo como se estructura el ciclo; y finalidades asociadas.

Desde la promulgación de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE, (MEC, 2013) la ESO se organiza en dos ciclos: el primero de tres cursos, y el segundo de uno. El análisis que pretendemos desarrollar toma en consideración el paso del primero al segundo de estos ciclos, es decir, incluye dos años escolares: el último del ciclo 1; y el único del ciclo 2⁶⁹. A su vez, este segundo y último año escolar de la ESO puede ser cursado en dos opciones: Académicas o Aplicadas, cada una de las cuales conduce a un ámbito de formación post-

⁶⁹ Estos grados se corresponden con la etapa de educación media en Colombia, tanto por las edades del alumnado que los cursan, como por el hecho de constituirse en un tramo final de ambos sistemas educativos, esto es: donde culmina la educación obligatoria (en España) y la educación formal (en Colombia).

obligatoria diferente: las enseñanzas académicas, al Bachillerato; las aplicadas, a la Formación Profesional.⁷⁰

Esta misma ley orgánica constituye actualmente la política educativa de base a partir de la cual las comunidades autónomas diseñan y adaptan propuestas para complementar el currículo central y para ejercer el derecho de las comunidades autónomas y de los centros docentes a la autonomía institucional. Una autonomía asociada a intereses como: favorecer el trabajo profesoral en equipo; fomentar la investigación a partir de la docencia; y adaptar el currículo a las necesidades, particularidades, potencialidades del alumnado y de los mismos centros escolares. (MEC, 2014: 174 – 175).

Por su parte, el eje predominante en la estructura curricular de la LOMCE, continúa articulado en el diseño de un *currículum* por competencias tal y como, en su momento, lo estipulara la *Ley Orgánica de Educación*, LOE (MEC, 2006) planteada en torno a las *key competences*. Para Ángel Pérez Gómez (2007) el hecho de que el enfoque por competencias sólo encuentre su lugar en el *currículum* español hasta esta reforma, devela un revés político en detrimento de la discusión pedagógica, pues ya en el año 2000, mediante el documento DESECO, la OECD (2005) había definido una posición frente a este enfoque⁷¹. Sin embargo, la presencia de competencias en el panorama educativo español de entonces (MEC, 2006) no pareció resolver los problemas de calidad contra los cuales, en teoría, el gobierno nacional plantea la LOMCE en el año 2013. Entre los argumentos para justificar la nueva reforma, el ministerio subraya los bajos niveles de rendimiento escolar, considerados desde pruebas internacionales como PISA, y el temprano abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, hecho

⁷⁰ El carácter obligatorio de la educación en este país incluye 10 cursos escolares, correspondientes al periodo en que los alumnos van de los 6 a los 16 años de edad. En la actualidad, este rango se conserva tal y como fuera estipulado por la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, LOGSE (MEC, 1990). En este contexto, la educación obligatoria comprende dos etapas: la Educación Primaria, que incluye 6 cursos sin sujeción a ciclos internos, como lo prescribe la LOMCE (MEC, 2013); y la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) cuya estructura incluye los dos ciclos mencionados.

⁷¹ Posición acogida e implementada en aquella misma época, por varios Estados miembros de la Unión Europea (Pérez Gómez, 2007).

El caso de España - Cataluña

reportado por EUROSTAT (ambas fuentes citadas en el preámbulo de la LOMCE).

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (MEC, 2013: 5).

Como se comentó en la introducción del presente capítulo diversos analistas señalan que esta ley orgánica podría representar una amenaza de segregación para los alumnos “menos competentes” (Álvarez, 2017; y Torres-Santomé, 2017); una reducción en la potestad de las comunidades autónomas (De Vicente, 2013); y una cierta ambivalencia sobre la función y el paso a la educación post-obligatoria. Ambivalencia mediada por la presión de aplicar pruebas estandarizadas para regular el acceso de los estudiantes a los ciclos posteriores de formación (Bolívar, 2015a). En estas observaciones queda asentada la posibilidad de una nueva reforma que podría gestarse en el devenir de nuevas propuestas de gobierno⁷².

En este panorama, el currículo español vigente prescribe una concepción de competencia vinculada al “saber hacer”, y subsumida, como hemos dicho, en la categoría de “competencias clave”. Por su parte, estas competencias clave se definen como “[...] aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (MEC, 2014: 170). De manera particular, el Real Decreto que estipula los currículos de

⁷² Si bien estos asuntos merecen un tratamiento detallado, la correspondiente tarea excede los intereses directos del presente apartado. Para una comprensión más profunda del tema, véanse los trabajos de Álvarez (2017); Torres-Santomé (2017); Bolívar (2015); De Vicente (2013).

la educación obligatoria señala que, se entenderá por competencias: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (172). Para la ESO, la LOMCE propone el desarrollo de 7 competencias, entre las cuales se encuentra la competencia en comunicación lingüística. Hecho que acentúa el valor de uso de la lengua, e implica para la comunicación lingüística un lugar transversal en el desarrollo integral del *curriculum*. Las competencias clave enunciadas en el documento son:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

De otro lado, este mismo valor de uso atribuido a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (por plantear el asunto en virtud de la competencia en comunicación) encuentra correspondencia plena en los objetivos de la etapa. En este sentido, la LOMCE conserva las finalidades planteadas para la ESO en la política anterior (MEC, 2006), pero aclara que el segundo de estos ciclos, es decir 4º de ESO, ahora “[...] tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico” (MEC, 2014: 177). Este hecho se explica, como ya lo hemos comentado, en el paso de la educación obligatoria a la post-obligatorio, donde la selección entre enseñanzas académicas, o enseñanzas aplicadas, permite al estudiante acceder: o bien al bachillerato (si opta por las enseñanzas académicas); o bien a la formación profesional de grado medio (si se decide por las enseñanzas aplicadas).

Así pues, en estas finalidades de etapa (heredadas de la LOE) no aparece la formación en argumentación oral, pese a lo cual, los siguientes objetivos del decreto (MEC, 2014) pueden asociarse a una habilidad genérica en comunicación, eventualmente referida al fenómeno de la argumentación oral: objetivos “a, b, y c” (pues en ellos se subraya la cooperación, los derechos y deberes de la interacción social; así como el

El caso de España - Cataluña

ejercicio del respeto por la diferencia); el objetivo “e” (que incluye la destreza en la búsqueda y el uso de información “con sentido crítico”); y el objetivo “h”, referido a:

“Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (177).

Este conjunto de objetivos se formula en atención a la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de uso contextualizado. Lo cual implica la sujeción al enfoque por competencias, y en particular a las competencias “básicas” (Lomas y Gracida, 2008). Además, esta propuesta pone en interacción la formación académica con la educación para la vida, el reconocimiento de la diferencia y el ejercicio del derecho al conocimiento; a la participación ciudadana, a la interlocución, a la investigación, y a las posibilidades de la autogestión de los aprendizajes. Todo lo cual pone al lenguaje como una dimensión transversal de estos mismos aprendizajes, pues desde allí se apuesta por el consenso, el diálogo, la valoración de lo propio y de lo ajeno, la participación discursiva, el sentido crítico, y la capacidad de aprender a aprender, además de incluir a las mismas habilidades comunicativas básicas como insumo y como objeto de evaluación del progreso formativo. En definitiva, estas habilidades se asocian a la capacidad para comprender y producir diversidad de textos en el contexto escolar, y de allí su valor central en los objetivos generales de la ESO, y en la proyección formativa del enfoque por competencias.

Por su parte, la administración educativa de la Generalitat de Catalunya (DEGC, 2015)⁷³ explicita la conexión entre las competencias y los contenidos clave de cada área como un mecanismo para establecer la contribución de las materias al desarrollo general de estas competencias. Así, la propuesta le apunta a unas competencias “básicas” que se agrupan en dimensiones graduadas por niveles ascendentes, mediante

⁷³ La sigla DEGC corresponde a: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. En adelante, citamos de este modo el respectivo documento.

una estructura que el programa catalán ofrece para revelar la progresión de los aprendizajes que atraviesan toda la etapa.

S'entén per competències bàsiques d'àmbit aquelles competències que li són pròpies. Aquestes competències estan agrupades en dimensions, graduades en tres nivells de consecució al final de l'etapa i associades als continguts curriculars clau. Les competències, que concreten les dimensions, s'han de considerar totalment integrades amb els continguts (DEGC, 2015: 5).

Frente a los objetivos de ciclo, la comunidad de Cataluña adopta el mismo conjunto de finalidades estipuladas por el programa hispánico, más el objetivo "h", en ambas programaciones referido al área de lengua, incluye en el decreto de la Generalitat, precisiones como la noción de "habilidades comunicativas"; de "hábitos de lectura"; o de "comunicación empática" (DEGC, 2015: 3). Asimismo, en este decreto se explicita la voluntad de lograr que todo el alumnado alcance una competencia comunicativa "[...] de manera que pugui utilitzar normalment i de manera correcta el català i el castellà, i pugui comprendre i emetre missatges orals i escrits en les llengües estrangeres que el centre hagi determinat en el projecte educatiu" (4). Esta disposición particular se concreta bajo de la figura de "Proyecto educativo plurilingüe".

Por su parte, la organización del segundo ciclo (4º grado de la ESO) varía, en el *currículum* catalán, respecto de la LOMCE. El cambio consiste en facultar a los alumnos para elegir una de las dos modalidades (enseñanzas académicas o aplicadas) o ambas: "El quart curs s'organitza de manera que els alumnes puguin escollir cursar una **o ambdues**⁷⁴ d'aquestes opcions" (DEGC, 2015: 7). Esta opción, se encuentra reforzada en una medida curricular del ciclo, según la cual, los centros deben ofrecer "materias compactadas" (aquellas que agrupan, en un sólo curso, dos materias optativas) de modo que todos los alumnos puedan realizar la evaluación final de etapa en una o ambas modalidades. Por ello, esta disposición parece distanciarse del carácter dicotómico con el cual la LOMCE legisla el mismo asunto: "Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto

⁷⁴ La negrilla es nuestra

El caso de España - Cataluña

curso de la Educación Secundaria Obligatoria **por una de las dos**⁷⁵ siguientes opciones [...] enseñanzas académicas [...] enseñanzas aplicadas” (MEC, 2014: 179).

El siguiente cuadro resume los rasgos generales de estos programas revisados en el tramo final de la ESO. Para ello, se incluye información relativa a la edad de culminación de la etapa, la estructuración curricular (por grados, por ciclos), el eje de articulación, la vinculación entre el tramo descrito y la educación secundaria, el carácter de los espacios optativos, y los objetivos de ciclo. Adicionalmente, volvemos sobre estos asuntos en las conclusiones del apartado (4.2.5).

⁷⁵ La negrilla es nuestra

Organización de ciclo (LOMCE) grados 3° y 4° (ESO)	Estructura del sistema		Edad de culminación		Eje de articulación	Relación con la educación secundaria		Discriminación curricular			Finalidades generales de ciclo			
	El currículo toma el ciclo como unidad	El currículo discrimina cada grado del ciclo	16	17	competencias	hace parte de ella	es posterior a ella	enseñanzas técnicas y aplicadas	enseñanzas técnicas o aplicadas	la Ley plantea las modalidades pero los currículos no las discriminan	Continuar las enseñanzas del ciclo anterior	Propiciar el ingreso a la educación superior y/o el trabajo	Favorecer la participación ciudadana	Desarrollar habilidades comunicativas
(LOMCE, 2013)	X		X		X	X			X		X	X	X	X
(DEGC, 2015)		X	X		X	X		X			X	X	X	X

Cuadro 2.7: Organización del ciclo, grados 3° y 4° de la ESO, Territorio MEC (CAC).

4.2.2 El lugar y los modos de concebir la argumentación oral

Destinamos este apartado al reconocimiento de la argumentación oral en función de dos niveles. Por un lado, ofrecemos una descripción del modo en que se estructura el área de lengua y del lugar que ocupa el fenómeno argumentativo oral en dicha estructuración. En segundo lugar, rastreamos la concepción de argumentación oral subyacente a los cursos objeto de revisión. Para ello, realizamos primero una descripción del área (el rótulo que la enmarca, el carácter de las asignaturas, el número de horas semanales prescritas (si aplica), la concepción de lenguaje que se adopta, y finalmente, los ejes propuestos para el diseño curricular); y luego analizamos los modos de concebir la argumentación oral que se desprenden de esta descripción.

Estructuración del área de lengua

Tanto en los documentos curriculares del Estado español como en los de la Comunidad Autónoma de Cataluña la asignatura de lengua se enmarca en un enfoque funcional comunicativo expresado en la política general con el rótulo de *Lengua Castellana y Literatura*. En el caso particular del currículo catalán, el estudio de la lengua castellana se integra al estudio de las lenguas cooficiales de la Comunidad Autónoma: “Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i aranès, a Aran” (DEGC, 2015: 6), relacionadas entre sí bajo el marco del *Projecto educativo plurilingüe* al que nos hemos referido en el apartado anterior. Asimismo, en ambos casos, el área de primera lengua ocupa un espacio independiente de la(s) asignatura(s) de lengua(s) extranjera(s), aun cuando, el documento de la comunidad catalana agrupa en “ámbitos de conocimiento” aquellos espacios académicos susceptibles de compartir los lineamientos curriculares. Por ello, además de las lenguas cooficiales, el decret 187 de 2015 incluye en el “ámbito lingüístico” un espacio para “lenguas extranjeras” (que son materia común); y otro para “Latín” (que es materia optativa de 4º grado ESO) (21).

Frente a la franja horaria, cabe recordar que la asignatura de lengua se halla ubicada en el grupo de materias “generales” del bloque de “troncales”, es decir, áreas de interés común y en las cuales tanto los

contenidos como los horarios mínimos se fijan desde el Ministerio⁷⁶. Así, en los grados 3º y 4º de la ESO (este último considerado tanto desde enseñanzas académicas, como aplicadas) el área hace parte de las 5 asignaturas generales - troncales cuyo horario mínimo “[...] no será inferior al 50% del total del horario lectivo que establezca cada administración educativa” (LOMCE, 2014: 180). En la Comunidad de Cataluña esta prescripción se traduce en 6 horas semanales mínimas para el área, distribuidas en: 3 para *Lengua catalana y literatura*; y 3 para *Lengua castellana y literatura*. Disposición susceptible a los ajustes propios del programa de cada centro escolar, siempre y cuando se destine un mínimo del 60% del horario total al trabajo sobre áreas básicas:

Les matèries de llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, llengua estrangera, ciències socials: geografia i història, ciències de la naturalesa i matemàtiques han de tenir presència a tots els cursos i el seu horari global no pot ser inferior al 60% del total d'hores per curs (DEGC, 2015: 19).

En la LOMCE, por otra parte, los contenidos de la asignatura se estructuran alrededor de cuatro bloques ordenados como sigue:

- **Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar**⁷⁷
- Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua
- Bloque 4. Educación literaria

Mientras que la administración de la Comunidad de Cataluña articula el área en torno a las diferentes competencias que se incluyen en el “ámbito lingüístico” y que se concretan en cinco dimensiones:

- Dimensión de comprensión lectora
- Dimensión de expresión escrita

⁷⁶ La LOMCE organiza las asignaturas en tres grupos A) *Troncales*: contenidos y horarios fijados por el Ministerio. B) *Específicas*: estándares de aprendizaje evaluables fijados por el Ministerio; contenidos y horarios establecidos por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. C) *De libre configuración*: competencia de las comunidades autónomas.

⁷⁷ La negrilla es nuestra

El caso de España - Cataluña

- **Dimensión de comunicación oral**⁷⁸
- Dimensión literaria
- Dimensión actitudinal y plurilingüe

El hecho de que tanto el programa hispánico como el catalán incluyan un apartado exclusivo para el trabajo sobre la oralidad (desarrollado en los currículos específicos de cada ciclo) facilita la tarea de revisión que pretendemos llevar a cabo pues permite restringir la selección de datos a este bloque - dimensión. Por ello, ahora pasamos a describir las concepciones asociadas a la argumentación, a la oralidad y, si fuera el caso, al modo como el currículo prescribe la conexión entre ambas dimensiones. Tarea que supone considerar los campos donde la oralidad argumentativa se hace explícita, de manera que sea la misma estructura del currículo la que nos ayude a seleccionar los datos. Veamos la concepción de argumentación oral proyectada desde el área.

Concepción de argumentación oral

Para conceptualizar la argumentación oral resulta oportuno rastrear la concepción de oralidad emergente tanto del programa hispánico como del catalán. Tarea que conlleva un acercamiento a la estructura de los currículos correspondientes a los grados objeto de estudio. Sin embargo, no describimos ahora la estructura completa de todo el currículo de lengua (tarea que llevaremos a cabo en el apartado siguiente: 4.2.3) sino que nos limitamos a mencionar aquellos componentes de ambas políticas en virtud de los cuales inferimos la concepción de argumentación oral. Para ello, vamos primero a la LOMCE y luego al correspondiente decreto de la Generalitat de Catalunya.

Así, encontramos que, en la LOMCE (MEC, 2014), tanto “hablar” como “escuchar” constituyen ámbitos explícitos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en los dos ciclos de la etapa ESO. El currículo hispánico independiza una habilidad respecto de la otra y este hecho permite visualizar el énfasis del enfoque funcional comunicativo. Esto es: el aprendizaje de la oralidad como un proceso enmarcado en la

⁷⁸ La negrilla es nuestra

comunicación, y “traducible” en dos ámbitos: 1) la escucha: orientada a comprender e interpretar textos orales “en relación con” ámbitos de uso; finalidades comunicativas; o géneros del discurso oral (MEC, 2014: 359) y; 2) el habla: referida a “conocer y usar” estrategias propias de las prácticas reales de comunicación, donde el nivel lingüístico (planeación de las intervenciones, reconocimiento y uso de estrategias de cortesía, dominio prosódico, etc.) se entiende en interacción permanente con el reconocimiento - dominio del contexto comunicativo (público - privado; monogestionado – plurigestionado; formal - informal).

Frente a la argumentación oral, la LOMCE, destina un espacio entre los contenidos de la escucha, en el cual se habla de “texto argumentativo” como uno de los tipos de texto que el alumnado ha de comprender, interpretar y valorar “en atención a la finalidad comunicativa” (359). En los contenidos sobre “hablar” el dominio de estrategias incluye para los estudiantes la tarea de participar en debates y en otras prácticas discursivas donde habrán de reflejarse conocimientos tales como: normas de cortesía, principios – estrategias de interacción verbal, entre otros.

Por su parte, el currículo catalán señala que “La comunicació oral consisteix en la capacitat de comprendre i expressar els missatges orals tenint present la situació comunicativa” (DEGC, 2015: 29) En el marco de esta concepción, la *dimensión de comunicación oral* se compone de tres competencias referidas a “escuchar, hablar y emplear estrategias de interacción oral”⁷⁹ respectivamente. Estas tres competencias representan el conjunto de aprendizajes de la etapa cuya agrupación se expresa en los tres niveles de la gradación a la cual nos hemos referido en un apartado anterior (4.2.1). Gradación planteada para cada una de las tres competencias, e interpretable como criterio de progresión de aprendizajes, es decir, como una descripción de hacia dónde deben dirigirse las enseñanzas sobre oralidad en su ascenso por los ciclos de la etapa ESO.

Frente a la argumentación oral, encontramos como *Contenido clave # 19* (Pragmática) “Gèneres de text [...] conversacionals formals, [...]”

⁷⁹ Dejamos la explicación detallada de estas competencias y de sus componentes asociados para el apartado 4.2.3, donde se analizan los objetivos de formación del área.

El caso de España - Cataluña

persuasius, [...] argumentatius” (30), enunciación que devela una concepción abierta del fenómeno argumentativo oral, pues independiza la categoría de persuasión respecto de la de argumentación, e integra su estudio en el marco de los “textos orales”. Así, resulta evidente el énfasis formativo hacia los usos del lenguaje hablado, dado que este contenido clave se ubica en paralelo frente a otros, entre los cuales convendrá subrayar: los procesos mentales asociados a la oralidad (CC6⁸⁰); el nivel prosódico y no verbal (CC7); el carácter formal e informal del habla (CC8); y el plano de la cortesía verbal (CC16). Es decir, encontramos aquí un conjunto de contenidos – competencias, que se implican en los usos del lenguaje hablado y, por lo tanto, en sus aprendizajes asociados.

El siguiente cuadro agrupa y sintetiza estos aspectos en función del lugar y los modos de concebir la argumentación oral: primero en relación con la concepción de lenguaje; luego en relación con la estructuración del área y, al final; en relación con la concepción de argumentación oral.

⁸⁰ Esta sigla (CC) se refiere a “Continguts clau” (contenidos clave) que es la categoría bajo la cual el currículo catalán denomina el vínculo entre contenido y competencia clave (DEGC, 2015: 6).

El lugar y los modos de concebir la Argumentación oral		Representación en el currículo de lengua			LOMCE, 2013			DEGC, 2015		
					Aspecto			Aspecto		
					E. C ⁸¹	C	I.C	E. C	C	I.C
...en la concepción de lenguaje		<i>Marco funcional comunicativo</i>			X			X		
		<i>Marco del sistema de la lengua</i>								
...en la estructura del área	Competencia	<i>Implicada en los intercambios escolares</i>								
		<i>Separada curricularmente en acciones como: hablar y escuchar</i>			X			X		
		<i>Reconocida en su potencial epistémico</i>			x			X		
		<i>Desarrollada en su potencial epistémico</i>						X		
		<i>Propuesta desde una gradación ascendente para su desarrollo</i>						X		
		<i>Diferenciada en ámbitos específicos (argumentar, persuadir, convencer, demostrar)</i>			x			x		
		<i>Explícita como parte del currículo (dimensión oral, bloque de comunicación oral, etc)</i>			X			X		
...como parte explícita del currículo de lengua		<i>Concepto de oralidad</i>			X			X		
		<i>Concepto de argumentación</i>				x			x	
		<i>Concepto de argumentación oral</i>				x		X		

Cuadro 2.8: El lugar y los modos de concebir la argumentación oral en el currículo de Lengua, Territorio MEC (CAC).

⁸¹ Estas siglas se refieren a: (E.C) “Enunciado y Conceptualizado”; (E) “Enunciado”; (I.C) “Insuficientemente Conceptualizado”.

4.2.3 Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral subyacentes al área de lengua

En este apartado analizamos los objetivos, los saberes y las progresiones asociadas a la formación argumentativa oral del área de lengua, grados 3º y 4º de la ESO. Para ello, tal y como presentamos el caso de Colombia, aquí seguimos un proceso que establece primero las finalidades, luego los saberes y por último las progresiones.

Los objetivos de formación

Para el análisis de objetivos en el área de lengua, partimos del reconocimiento general de la estructura de los currículos, luego establecemos el objetivo general del área, más adelante revisamos los objetivos que se implican en el apartado curricular destinado al trabajo sobre comunicación oral (es decir, el bloque – dimensión circunscrito a la comunicación oral), y luego reunimos los objetivos referentes al aprendizaje -a través de- la argumentación oral. Con respecto al proceso de revisión, articulamos una descripción comparada de cada uno de los aspectos anteriores; primero en las disposiciones del Estado, y luego en las concreciones de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

La LOMCE (MEC, 2014) establece el currículo de la ESO mediante una estructuración por bloques (como se comentó en el apartado anterior) cuya regulación para cada ciclo incluye tres factores (Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de Aprendizaje Evaluables). En estos factores se concretan tanto los contenidos, como las competencias propias de cada bloque - ciclo - etapa, sin que allí se rotule de modo explícito la categoría de “competencias”. En el apartado introductorio del documento, no obstante, las finalidades del área se fijan con sujeción al eje competencial:

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional (MEC, 2014: 357).

Más adelante, el mismo documento precisa la finalidad de la formación en oralidad:

Con el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás (358).

Si bien no encontramos aquí una alusión particular a los objetivos de formación en argumentación oral, celebramos la orientación del área hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Orientación coincidente con el énfasis curricular de la administración educativa de Cataluña, donde este mismo interés (desarrollar la competencia comunicativa del alumnado) conlleva una articulación necesaria y estrecha entre contenidos y criterios de evaluación:

Partint de la idea que l'objectiu principal de la llengua i de la literatura, tant catalanes com castellanes, és l'assoliment de les competències pròpies de la matèria, els continguts i els criteris d'avaluació del currículum han d'estar íntimament lligats al desenvolupament d'aquestes competències (DEGC, 2015: 42).

Esta iniciativa, común a ambos currículos, convierte en finalidad el interés de lograr estudiantes cada vez más capaces y más conscientes de su capacidad para avanzar hacia usos discursivos adecuados a los contextos de uso. Es decir, estudiantes que saben acerca de lenguaje, y que pueden hacer uso de ese conocimiento al participar apropiadamente en situaciones variadas de comunicación, entre las cuales se encuentra la argumentación oral. Esta disposición sobresale en las orientaciones generales del área, pero su concreción parece variar del programa hispánico al catalán.

En la LOMCE, como lo comentábamos, la estructuración del bloque (Comunicación oral: hablar y escuchar) no expresa abiertamente la categoría de "competencia" sino que agrupa: por un lado, contenidos; por otro, criterios de evaluación; y, por otro, estándares de aprendizaje evaluables. Este modo enunciativo nos lleva a inferir los objetivos referidos al aprendizaje sobre argumentación oral, discriminando los

El caso de España - Cataluña

campos de hablar y escuchar. Así, frente a la habilidad de escuchar, el programa hispánico busca que el estudiante desarrolle su capacidad para “comprender, interpretar y valorar” (MEC, 2014: 357) textos orales argumentativos; y, frente a la capacidad de hablar, los objetivos parecen apuntarle tanto al conocimiento como al uso de estrategias propias del lenguaje hablado, en espacios diversos de intercambio comunicativo, entre los cuales se encuentra el debate.

Por su parte, el currículo de la Comunidad Autónoma de Cataluña, además de explicitar las competencias que corresponden a la habilidad oral (y a las demás habilidades comunicativas) aporta cuatro componentes en los que se desglosa cada competencia. Antes de precisar los objetivos de aprendizaje sobre argumentación oral, veamos en qué consisten estos componentes: 1) Contenidos cuyo dominio se hace necesario para el desarrollo de la habilidad; 2) Niveles de gradación para el avance hacia el dominio de la competencia; 3) “Contenidos clave” articulados en competencias; y 4) Contenidos y Criterios de evaluación para cada uno de los cursos de la etapa. Este modo de estructurar la materia, ofrece una cantidad importante de información, que incluye los presupuestos de la LOMCE sobre el sentido de “habilidad” que se da al tratamiento del habla y de la escucha, pero aporta algunos otros factores que comentamos en el siguiente párrafo.

En primer lugar, al objetivo de “comprender, interpretar y valorar” propuesto en la LOMCE, el decreto catalán antepone “obtener información”, con lo cual el valor y el uso de las fuentes se implica como un momento preliminar en la competencia de “escuchar” (en el ámbito argumentativo, este hecho resulta de suma importancia por la “apelación a la autoridad”). En segundo lugar, el currículo de la Comunidad de Cataluña explicita como objetivo transversal de la etapa la producción y comprensión “en lenguajes audiovisuales - medios digitales” (DEGC, 2015: 31) tarea que enmarca la dimensión multimodal del habla, e integra los lenguajes digitales como objeto transversal del currículo de lengua. En tercer lugar, la propuesta de una tercera competencia (metodológicamente escindida de la escucha y del habla) referida al empleo de estrategias de interacción oral, constituye una finalidad especial de la formación para el uso del lenguaje hablado. Este último cambio, le da peso y estatus de competencia al interés por trabajar la cortesía verbal, que la LOMCE incluye como un apéndice de los

contenidos sobre “hablar”, pero que aquí, en el decreto catalán, ocupa un lugar prioritario.

Frente a la variación de objetivos en el paso de un curso al otro (de 3° a 4° de ESO) el componente de “Criterios de evaluación” se encuentra presente en ambos currículos, y plantea una lógica clara sobre los aprendizajes susceptibles de evaluarse al final de la etapa. En este sentido, tales criterios representan los objetivos en función de los cuales habrá de dirigirse el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que las finalidades formativas coincidan con los aprendizajes evaluados. Para esclarecer esta función, tanto los criterios del programa hispánico como del catalán, siguen un modo enunciativo similar y expresan ideas cercanas entre sí, frente a la habilidad oral. Estos criterios se refieren, primero: a comprender, interpretar y valorar textos orales diversos (desde los ámbitos espontáneos hasta los académicos); luego, a reconocer, interpretar y evaluar producciones orales propias y ajenas (atendiendo a criterios progresivos de calidad, y a los planos no - verbal y paraverbal del habla); y, más adelante, los criterios incluyen; aprender a hablar en público en situaciones diversas; y conocer, usar y valorar normas de cortesía.

Como diferencias en los criterios de evaluación sobresale, del programa catalán, un interés por especificar el sentido en el que habrán de entenderse estos criterios. En el enunciado referente a la escucha, por ejemplo, el objetivo de “comprender, interpretar y valorar” textos orales, se complementa del siguiente modo “[...] captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, realitzant inferències i determinant l’actitud del parlant” (DEGC, 2015: 46). Asimismo, al interés por evaluar el plano paraverbal de las producciones orales, el decreto catalán adiciona la necesidad de evaluar el plano no - verbal; y al propósito de aprender a hablar en público, le suma las estrategias para lograr ese aprendizaje “[...] aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l’ús oral de la llengua” (46). También sobresale el hecho de que el currículo de la comunidad catalana incluya un último criterio para el ámbito oral, referido al estudio del sistema de la lengua en función del enfoque funcional comunicativo, e integre los lenguajes multimedia en tal criterio:

El caso de España - Cataluña

Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió i expressió de textos orals i multimèdia, i per compondre i revisar progressivament autònoma els textos propis i aliens (46).

A propósito de estos mismos criterios, la LOMCE (2013) establece para el 4º grado de la ESO una dimensión particularmente asociada a la función epistémica del habla “Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta” (LOMCE, 2014: 365). Esta idea, dispuesta por el programa hispánico en este punto de la etapa, en el currículo catalán constituye un rasgo general de la dimensión en comunicación oral, y por ello, el documento la ubica como una propiedad de la competencia asociada, sin sujeción a ningún punto particular de la etapa, sino vinculada al conjunto de saberes implicados en tal dimensión⁸² “La competència oral facilita, a través dels intercanvis amb els altres, elaborar i expressar idees, opinions i sentiments, i construeix el propi pensament i desenvolupa l’expressivitat i la fluïdesa” (DEGC, 2015: 29).

El último aspecto al cual nos referimos en el presente análisis de objetivos de formación en argumentación oral, se refiere a los aprendizajes externos al bloque – dimensión de comunicación oral. Por tratarse de contenidos – competencias – actitudes, no incluidas en el espacio curricularmente predestinado al aprendizaje de esta habilidad comunicativa, agrupamos esta información bajo la categoría de aprendizajes -a través de la argumentación oral- tal y como lo hiciéramos al analizar el currículo colombiano.

En la LOMCE los objetivos de formación a través de la argumentación oral parecen especialmente presentes en el bloque de *Comunicación escrita: leer y escribir*, donde tanto para el primero, como para el segundo ciclo de la etapa, los criterios de evaluación incluyen

⁸² Si bien con respecto al bloque de comunicación oral, sólo en este ciclo de la etapa encontramos la alusión a la función epistémica del habla, en la descripción general de la asignatura, la LOMCE ya reconoce abiertamente la conexión lenguaje - pensamiento: “La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje” (LOMCE, 2014: 357 – 358).

“Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás” (LOMCE, 2014: 361). Interés que se refuerza en el bloque de *Educación literaria*, donde esta finalidad se traduce en aproximarse a obras, periodos, o contextos de producción literaria con “[...] juicios personales razonados” (364). Frente a la ética en el uso de la palabra hablada, la LOMCE no estipula un apartado particular (más allá del uso de las normas de cortesía y de la interacción oral, incluidas en el bloque de comunicación oral), pese a que, en el bloque de *Conocimiento de la lengua*, primer ciclo, “Conocer la realidad plurilingüe de España, la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales” (363) parte de -o implica- una pretensión del reconocimiento a la diferencia. Aspecto indirectamente referido a la valoración del otro como interlocutor válido.

Del otro lado, en los documentos curriculares de la Comunidad Autónoma de Cataluña, los aprendizajes a los cuales la argumentación oral sirve como medio formativo se enmarcan en dos de las dimensiones que estructuran el programa: *Dimensión literaria*, y *Dimensión actitudinal y plurilingüe*. En la primera, dos competencias asociadas a la dimensión aluden al asunto: la Competencia 10, referida a la lectura de obras propias de la literatura catalana, castellana y universal, en la cual se subraya que la lectura de este tipo de obras ayuda a concretar la competencia literaria, además de fomentar “L’expressió d’opinions raonades mitjançant el desenvolupament del sentit crític” (DEGC, 2015: 11); y la competencia 11 (también anclada a la dimensión literaria) y referida a: “Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos” (DEGC, 2015: 14). En esta última competencia, los tres niveles de gradación del logro que han de atravesar la etapa en una escala de aprendizajes ascendentes, incluyen la tarea de “expresar opiniones razonadas”.

La *Dimensión actitudinal y plurilingüe*, desarrollada no ya en función de “competencias”, sino de “actitudes”, incluye en el currículo catalán dos nuevos ámbitos del aprendizaje a través de la argumentación oral: en la “Actitud 2. “Implicar-se activament i reflexiva en interaccions

El caso de España - Cataluña

orals amb una actitud dialogant i d'escolta" (17). Actitud, que incluye la afirmación de que las interacciones orales desarrollan:

- La construcció del coneixement.
- La millor defensa dels propis drets i de la pròpia opinió.
- L'assertivitat.
- L'escolta activa.
- El respecte envers l'opinió dels altres. (17).

Y en la "Actitud 3. Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu" (18) que implica procesos argumentativos orales pues para la asunción de esta actitud, el estudiante precisa de la capacidad para manifestar el conocimiento y utilizar la experiencia lingüística a fin de lograr una comunicación eficaz con determinados interlocutores además de "[...] valorar les implicacions culturals i lingüístiques que aporten els parlants d'altres llengües" (18). El siguiente cuadro sintetiza estas ideas.

Objetivos inferidos para aprender		Área de lengua	Programa	
			hispanico	atalán
sobre argumentación oral	Producir argumentaciones orales	<i>Elaborar productos principalmente textuales (tipología argumentativa)</i>		
		<i>Participar en procesos principalmente discursivos (géneros del discurso oral, encuentros discursivos planificados)</i>	X	X
		<i>Emplear estrategias de producción definidas en el currículo</i>	X	X
		<i>Avanzar hacia la adecuación discursiva de usos cada vez más formales</i>	X	X
		<i>Ejercitarse en el dominio y la comprensión de los planos no-verbal y paraverbal del habla</i>	X	X
	Desarrollar la escucha en y para la comprensión de argumentaciones orales	<i>Cualificar la escucha de modo progresivo</i>	X	X
		<i>Comprender, interpretar y valorar textos orales diversos</i>	X	X
		<i>Reconocer la intención comunicativa de los hablantes</i>	X	X
	Emplear estrategias de interacción oral	<i>Conocer y emplear normas de cortesía para conservar el equilibrio de los intercambios orales</i>	X	X
	a través de la argumentación oral	<i>Reflejar niveles adecuados de lectura crítica de textos y obras diversas</i>	X	X
<i>Asumir y expresar una ética de la palabra hablada</i>		X	X	
<i>Evidenciar la función epistémica de la oralidad</i>		X	X	

Cuadro 2.9: Objetivos de formación inferidos para el área de lengua, Grados 3º y 4º de la ESO. Territorio MEC (CAC)

Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo oral en el área de lengua

Saberes del programa hispánico

Como lo mencionamos en la estructuración del área (4.2.2) el programa hispánico ordena la etapa ESO en dos ciclos cada uno de los cuales se organiza, a su vez, en los 4 bloques ya descritos (4.2.2). Así, el bloque 1 *Comunicación oral: escuchar y hablar*, constituye el espacio donde habrán de identificarse los saberes “sobre” argumentación oral contemplados en este diseño curricular⁸³. Asimismo, recordamos la sujeción del programa a un enfoque por competencias, cuya concreción para el área de lengua, inscribe el campo de estudios en la perspectiva funcional-comunicativa. Sobre esta base se asienta la inclinación de la LOMCE (2014) hacia el plano procedimental, es decir, hacia la preeminencia de un “saber hacer” en el cual habrán de engranarse los demás *Contenidos*, los *Criterios de evaluación*, y los *Estándares de Aprendizaje Evaluables*.

Por ello, la materia de *Lengua Castellana y Literatura* incluye conocimientos pensados para la adecuada participación de los alumnos en situaciones comunicativas diversas, ya que: “Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro” (LOMCE, 2014: 357). En otras palabras, tanto los contenidos conceptuales, como los actitudinales, parecen representados al servicio del conjunto general de contenidos procedimentales estipulados en el programa.

De allí que el programa hispánico busque, principalmente, que el estudiante llegue a valorar e interpretar de modo adecuado los textos y discursos que oye (por un lado); y, por otro, a dominar las estrategias de producción textual necesarias para el uso contextualizado, eficaz y cooperativo de la oralidad. Es decir, usos de la comunicación oral que la etapa ha de enriquecer, separando las habilidades de escuchar y de hablar.

⁸³ Para el reconocimiento de los saberes –a través de- la argumentación oral, donde se implican otros bloques del programa, destinamos un espacio en el apartado siguiente (progresiones del aprendizaje).

En este sentido, los contenidos conceptuales sobre el habla se refieren específicamente a dos tipos de nociones: aquellas relativas a la estructura de los textos y discursos; y aquellas sobre el reconocimiento y uso de los factores implicados en prácticas orales diversas. Sobre el primer grupo (estructura de textos) ambos ciclos de la etapa señalan que la comprensión, interpretación y valoración de textos orales (habilidad de escuchar) deberá considerar tanto “[...] el ámbito de uso: personal [...] académico [...] y social” (LOMCE, 2014: 359), como “[...] la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, [...] argumentativos” (359). También se alude a géneros del discurso como el debate o el coloquio, aunque no ya en relación con el “ámbito” o la “intención comunicativa”, sino con la “[...] comprensión del sentido global” (359). Sin embargo, el programa no explicita como *Contenidos* los conceptos implicados en estas acciones, pese a que sí incluye algunos de ellos en el apartado de *Criterios de evaluación*: “claridad expositiva [...] adecuación, coherencia y cohesión [...] aspectos prosódicos y elementos no verbales” (LOMCE, 2014: 359).

Por su parte, el segundo grupo de nociones (factores implicados en prácticas orales) parece representar otros contenidos conceptuales de la etapa, no ya sobre la habilidad de escuchar, sino de hablar. “[...] estrategias necesarias para hablar en público [...] normas básicas de interacción, intervención y cortesía” (359) aparecen como factores que, así explicitados, han de integrarse al objeto general de enseñanza. Sin embargo, la especificidad de estos conceptos, y de sus nociones asociadas, tampoco se encuentra en el apartado que el programa denomina *Contenidos*, sino que logra alguna concreción entre los denominados *Estándares de aprendizaje evaluables* donde, por ejemplo, encontramos “[...] estrategias de enfatización y expansión [...] estrategias de cohesión textual oral [...] instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciados desconocidos [...] aspectos prosódicos del lenguaje no verbal [...] gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales” (LOMCE, 2014: 359-360), entre otros. ¿Por qué estas nociones no están ancladas al conjunto de saberes conceptuales en el espacio destinado a los *Contenidos*? Regresamos al asunto en las conclusiones del apartado.

Frente a los contenidos procedimentales, predominantes en los diseños curriculares por competencias como la LOMCE, el bloque de

El caso de España - Cataluña

Comunicación oral se halla circunscrito a procesos diversos (lingüísticos, discursivos, estratégicos, sociales, actitudinales) de cuyo dominio depende el grado de competencia comunicativa que, en teoría, la etapa busca favorecer. Esta competencia, como lo hemos venido resaltando, se traduce en las habilidades de escuchar y de hablar, e incluye para cada una diferentes contenidos procedimentales. Así, en ambos ciclos la escucha integra: el reconocimiento del “ámbito de uso” (o lo que podríamos asociar al grado de formalidad); la identificación de la “intención comunicativa” (en el marco de las superestructuras textuales); y la elaboración del “sentido global” de prácticas de comunicación (entendidas como géneros del discurso) tales como “[...] debates, coloquios y conversaciones espontáneas” (LOMCE, 2014: 359).

Por otra parte, los procedimientos que materializan la habilidad de hablar giran en torno al “Conocimiento, uso y aplicación de estrategias” (359) útiles para producir y evaluar textos orales, asumidos como procesos, antes que como productos. Esta concepción se evidencia tanto en la sugerencia de hacer “[...] planificación del discurso” (359) como en la permanente alusión a la “valoración” de los textos orales. Perspectiva que además se sobreentiende en la referencia a “prácticas orales formales” o en la afirmación misma de participar en “debates y coloquios”, esto es, en prácticas discursivas que precisan de premeditación, requieren moderación externa, e invitan a la retroalimentación.

Frente a las conexiones entre escuchar y hablar, el apartado de *Contenidos* no plantea nexos que permitan reconocer la interdependencia de estas dos habilidades en ninguno de los dos ciclos. En cambio, la etapa parece enfatizar en el uso de “tipologías textuales” como vehículos útiles a la tarea de escuchar para reconocer intenciones comunicativas (narrativa, argumentativa, etc); mientras que, en el apartado rotulado como “hablar”, estas tipologías desaparecen. Frente a la dimensión argumentativa oral esta limitación parece reducir la argumentación a la condición de superestructura textual, apartándola así de las prácticas sociales de uso. Aspecto que se refuerza en el *Estándar de aprendizaje evaluable*: “Comprende el sentido global de textos publicitarios [...] distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y [...] de la opinión en noticias” (359), puesto que estas nociones “persuasión” y “opinión”, no han sido incluidas como contenido de enseñanza. En otras

palabras, el programa carece de nexos procedimentales para vincular las habilidades de escuchar y de hablar; además de superponer el uso de estas destrezas desde dos enfoques (tipologías textuales y géneros del discurso) no necesariamente compatibles, ni cohesionados como contenidos explícitos al servicio del desarrollo de una competencia en oralidad.

Respecto a los contenidos actitudinales, el bloque de *Comunicación oral*, alude en ambos ciclos, a las “[...] normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan [...] prácticas orales” (LOMCE, 2014: 359), como un condicionante para la participación del alumnado en “[...] debates y coloquios”, en el ciclo 1; y a los que se añaden, en el ciclo 2, las “[...] prácticas discursivas orales propias de los medios masivos de comunicación” (365). Estos ámbitos suponen, para la práctica argumentativa, la predisposición al consenso, la conciliación, y la evasión (o al menos el control) de los posibles *actos amenazadores de la imagen* implicados en estos espacios de interlocución. Aspectos, sin embargo, no explicitados en ninguno de los dos ciclos, sino englobados allí, desde alusiones generales como las fórmulas del tratamiento cortés que el programa etiqueta dentro de los *Estándares de Aprendizaje Evaluables* (en lugar de enunciarlos como *Contenidos*); y que, en el ciclo 1, se formulan como acciones del estudiante que “Respetar las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales [...] escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida” (359); mientras que, en el ciclo 2, la petición, ligeramente alterada, pone al estudiante a participar “[...] activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio” (LOMCE, 2014: 366).

En principio, sólo estos ámbitos del bloque de *Comunicación oral* implican contenidos actitudinales en el programa hispánico, pese a lo cual, una revisión por los demás bloques de la etapa, pone en evidencia al menos dos aspectos adicionales. Por una parte, tanto el bloque 2, *Comunicación escrita*, como el 4, *Educación Literaria*, plantean la necesidad de “Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias” (361). Es decir, lo que en otros apartados del análisis hemos interpretado como síntomas de adquisición de la competencia lectora, donde cabe la presunción de que este “manifestar la actitud” implique o integre componentes de argumentación oral. Por

El caso de España - Cataluña

otra parte, en el bloque 3, *Conocimiento de la lengua*, el apartado de *Contenidos* incluye, en el primer ciclo de la etapa, la idea de conocer el “[...] origen histórico de la realidad plurilingüe de España” (363) como una fuente de “enriquecimiento personal” y como una parte del patrimonio histórico. Lo cual implica para el alumnado un posicionamiento personal frente a la diversidad lingüística, entendida así como fuente de riqueza cultural y, en tal carácter, como objeto inspirador de actitudes de valoración y de respeto. Este contenido, no encuentra equivalencia, ni complemento alguno en el ciclo 2.

La progresión de los aprendizajes, área de lengua (LOMCE, 2014)

Tal y como hemos llevado a cabo la revisión de progresiones en el currículo de Colombia, integramos ahora la distinción entre aprendizajes –sobre- y –a través de- la argumentación oral. Distinción útil al reconocimiento del fenómeno objeto de estudio desde el esquema de análisis que orienta nuestra búsqueda general de información curricular y que, como se ha justificado en el apartado de metodología, nos ayuda a explicitar componentes curriculares que integran o aluden a la argumentación oral sin rotular, necesariamente, las categorías de “oralidad” ni “argumentación”. Con el objetivo de conservar las etapas - ciclos – grados de revisión (basados en el establecimiento de progresiones del currículo colombiano), incluimos aquí los dos grados que anteceden la etapa central de revisión, de manera que el análisis presentado a continuación integra los grados 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, representados en los dos ciclos de la etapa.

- Progresiones relativas al aprendizaje “sobre” la argumentación oral.

En el programa hispánico, bloque 1, la habilidad de escuchar no supone una progresión de aprendizajes en el paso del primer al segundo ciclo de la etapa ESO. La LOMCE enuncia de modo idéntico dos de los tres contenidos de aprendizaje, referidos a “Comprender, interpretar y valorar” (359) textos orales. El único cambio visible en el ascenso por la etapa consiste en añadir (al segundo ciclo) el género “entrevista”, que viene a sumarse a los ámbitos discursivos formulados en el primer ciclo “debate, coloquio, conversaciones espontáneas” (359), y que, en ambos

ciclos responde al interés de lograr la comprensión “global” de los textos orales objeto de trabajo escolar.

Frente al habla, la noción de “producciones orales” se asocia y se condiciona desde el “Conocimiento y uso progresivamente autónomo de estrategias” (365) de interacción y cortesía. Por el modo de enunciarse, pareciera que estas estrategias representan un objeto de dominio progresivo. Esto es, aquellas que el estudiante irá dominando gradualmente a lo largo de la etapa. No obstante, este contenido se conserva idéntico en ambos ciclos, lo cual conlleva a sobreentender la manera como se puede llegar hasta este uso “progresivamente autónomo” de las estrategias objeto de aprendizaje.

En cambio, sobre los insumos para “hablar en público” el primer ciclo incluye “planificación del discurso” y “evaluación progresiva” mientras que, en el segundo, la tarea se desplaza hacia conocer, usar y aplicar “instrumentos de autoevaluación”. En ambos ciclos, estas estrategias se ponen al servicio de discursos orales “formales e informales”, gracias a lo cual, la actividad procura llevar al estudiante desde la evaluación progresiva de su discurso oral (en público), hacia favorecer el conocimiento, uso y aplicación de “instrumentos de autoevaluación”. Una progresión articulada en la idea del discurso oral como proceso (es decir como una práctica planificada), y cuya evaluación ha de progresar hacia la autoevaluación. Por su parte, el último enunciado del acápite de *Contenidos* sobre “hablar” varía del ciclo uno al dos, en el siguiente sentido:

Primer ciclo

“Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales” (359).

Segundo ciclo

“Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate” (365).

Aquí se implica una ruptura de la progresión entre los objetivos de formación, y otra entre sus contenidos asociados. Sobre los objetivos

El caso de España - Cataluña

el problema consiste en que primero se deba participar en los géneros “observando” una serie de normas; para luego conocer, comparar, usar y valorar estas mismas normas. La ruptura surge de una consideración lógica elemental, según la cual, será más natural acercarse primero al objeto de aprendizaje (normas de cortesía), y luego observar su aplicabilidad en contextos de comunicación como el debate, o el coloquio, en los cuales, además, hay que participar.

Por otra parte, los géneros discursivos implicados en esta progresión no se consideran *Contenidos* de aprendizaje (en ninguno de los dos ciclos) sino que se los toma como el contexto discursivo en el marco del cual se “respetan las normas de interacción” (en el primer ciclo); y se conoce, compara, usa y valora el conjunto de normas de cortesía (en el segundo ciclo). En principio, esto supone la premisa (hasta cierto punto aceptable) de que algunos contenidos (como las normas de interlocución) han de aprenderse en el uso, pero en la forma como se enuncia la actividad, los géneros del discurso quedan reducidos a un plano demasiado instrumental, es decir limitados a la función de servir como el contexto de otros aprendizajes. Lo cual no sería problemático si, además de servir como medio, estos contextos constituyesen objetos autónomos de enseñanza, pero el programa no ofrece ningún mecanismo para que esto ocurra.

De otro lado, la mayoría de *Criterios de aprendizaje* que el programa proporciona se conservan sin alteración en ambos ciclos. Sin embargo, se advierten algunas variaciones que no parecen representar progresiones pues se trata de aspectos incluidos únicamente en uno de los dos ciclos. Por ejemplo, el enunciado “Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar” (359), sólo aparece en el primer ciclo, a pesar de que esta noción de la dimensión pragmática (acto de habla) bien podría proyectarse en un grado de complejidad mayor al ciclo siguiente. De igual forma, sólo el segundo ciclo alude a la necesidad de “Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje” (365), aun cuando la función epistémica del habla constituya una dimensión transversal de aprendizaje.

Entre los *Estándares de Aprendizaje Evaluables*, por su parte, el bloque 1 también conserva idénticos muchos de los enunciados de ambos ciclos. En algunos casos, sin embargo, se advierten variaciones que afectan la dimensión argumentativa oral. Frente al ámbito de los medios masivos de comunicación y la publicidad, por ejemplo, el primer ciclo menciona que el alumno “Comprende el sentido global” de este tipo de textos “distinguiendo entre información y persuasión” (359), mientras que, en el segundo ciclo, el estándar reza “Distingue entre información y opinión [...] y entre persuasión y opinión” (365). Así, parece que la progresión invierte el sentido de esta enseñanza, pues lo que se aprende en el segundo ciclo (distinguir ciertos campos de comunicación); es un requisito o un factor del primero (comprender el sentido global de los textos distinguiendo entre esos ciertos campos de comunicación).

No obstante, otros *Estándares* de este mismo bloque, sí sugieren nexos de progresión frente al aprendizaje de la argumentación oral. Así, en el ciclo uno encontramos el enunciado: “Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular” (359), estándar al cual, el segundo ciclo, responde con el enunciado: “Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido” (365).

Aquí la progresión va de un proceso de escucha general “interpretar textos diversos” a una discriminación específica de componentes argumentativos (propósito, tesis, argumentos) considerados dentro de géneros del discurso como el debate. Esto supone un paso de la superestructura textual argumentativa a los componentes argumentativos de géneros como el debate. Pero, asumir que el programa hispánico sugiere esta lógica para la progresión, nos lleva a recordar que, no obstante, las categorías de “géneros del discurso”, “tipologías textuales” y ahora, además, las nociones de “tesis” o “argumento” no alcanzan estatus conceptual en el apartado de *Contenidos*. Volvemos sobre estos aspectos en el apartado de conclusiones.

El caso de España - Cataluña

- Progresiones del aprendizaje “a través de” la argumentación oral

En el bloque 2, *Comunicación escrita: leer y escribir*, la presencia de la argumentación oral se expresa en tensión con la actitud crítica que, como se ha dicho, habrá de reflejar el nivel esperado de comprensión lectora. Una comprensión consecuente con la “[...] lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás” (361). Tal enunciado, presente como *Criterio de evaluación* en ambos ciclos de este bloque, no reporta ninguna variación en el paso de un ciclo al otro.

También en el Bloque 2, ahora en el acápite denominado *Estándares de aprendizaje evaluables*, encontramos los siguientes enunciados:

Primer ciclo

Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo (362).

Segundo ciclo

Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada (368).

Si bien en estos estándares no encontramos propiamente implicada a la argumentación oral, gracias a ellos podemos identificar cómo el programa establece la incorporación de “tipos de argumento” y sugiere la imitación de modelos, vinculados únicamente al ámbito escrito. Llama la atención el hecho de que se promueva así la producción de “tipos de texto” en lugar de anclar esta labor a los géneros del discurso como ocurre en el bloque correspondiente al habla. En este punto, la lógica de ascenso por los dos ciclos parece ir de la escritura de textos argumentativos hacia la “redacción” de tipologías diversas (orientación aparentemente inductiva: de la argumentación al conjunto general de tipologías textuales) pese a que la progresión podría plantearse, por ejemplo, desde la producción argumentativa escrita, hacia la conexión entre escritura y oralidad (o bien al contrario), pero, de cualquier modo, en atención a la función progresiva de la argumentación en el desarrollo

de ambas habilidades (escribir y hablar). Lo anterior, toda vez que el reconocimiento de los tipos de argumento constituye una habilidad cognitiva central tanto para escribir (y comprender) textos argumentativos, como para el desarrollo de la correspondiente habilidad en argumentación oral.

Por su parte, el bloque 3, *Conocimiento de la lengua*, incluye entre sus *Contenidos* la alusión al respeto por la diversidad lingüística y plurilingüe de España (a la cual hemos hecho referencia en párrafos anteriores, como contenido actitudinal). Asimismo, este bloque plantea la siguiente idea “Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos” (363). Aprendizaje para el cual, la argumentación constituye un espacio discursivo ideal, no sólo porque las diferentes formas de generalización pueden entrañar razonamientos inapropiados, sino porque la modalización constituye un mecanismo clave para la regulación de discursos falibles, y, en tal carácter, susceptibles a la cualificación, corrección, o demostración, es decir, procesos en los que se implica directamente la práctica argumentativa. Por esta razón, extrañamos un contenido equivalente en el segundo ciclo de este bloque. El programa hispánico no plantea tal progresión, ni tampoco conserva el contenido en el paso hacia el ciclo dos.

En el Bloque 4, *Educación literaria*, la expresión rigurosa, clara y coherente de conclusiones, críticas y opiniones personales derivada de la lectura de obras literarias, constituye un estándar de aprendizaje evaluable que el programa dispone, en ambos ciclos de la etapa, sin alterar ningún aspecto del enunciado: “Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia” (370). Este hecho, podría obedecer a la idea de que tal conducta (el aporte y la expresión de juicios razonados sobre las obras objeto de lectura) constituya un resultado y no un proceso. Sin embargo, las destrezas allí implicadas podrían plantearse desde una gradación que favorezca la paulatina adquisición de una habilidad tan compleja como esta.

El caso de España - Cataluña

Saberes del programa catalán

En correspondencia con los presupuestos de la LOMCE, el currículo de lengua en el decreto de la Generalitat de Cataluña se estructura en torno a un eje competencial desde donde se proyecta para la ESO el diseño de un programa articulado en las Dimensiones ya descritas (4.2.2). En estas dimensiones se explicita la gradación para el logro de sus competencias asociadas mediante una escala de tres niveles ascendentes. Niveles a los cuales el decreto añade, para cada competencia, una lista de *Contenidos clave*, reforzada, a su vez, en un apartado final del currículo, donde se establece un conjunto adicional de *Contenidos* y *Criterios de evaluación* discriminados en relación con los 4 grados de la etapa ESO. Así, la presencia de saberes diversos caracteriza la estructura del programa catalán, desde cuyo apartado introductorio se advierte al lector sobre el valor y la importancia que los conocimientos desempeñan en el logro de las competencias:

“Per poder comunicar-se a través de la llengua, una persona ha de tenir coneixements de les funcions del llenguatge, el lèxic i la gramàtica funcional. Això comporta ser conscient dels principals tipus d’interacció verbal, de l’existència de textos literaris i no literaris, de les principals característiques dels diferents estils i registres de la llengua i de la diversitat del llenguatge, i de la comunicació en funció del context” (DEGC, 2015: 1).

En este contexto, los contenidos conceptuales se enuncian como *contenidos clave* compartidos por las tres competencias ancladas a la dimensión oral de la etapa (competencias 7, 8 y 9). Estos contenidos incluyen “processos de comprensió oral”; “elements prosòdics i no verbals”; “textos orals formals i no formals”; “formes de cortesia” (12), además de las dimensiones de la lengua (pragmática, fonética, fonológica, lexical, semántica, morfológica, sintáctica) a las cuales se añaden, al final del listado de contenidos, el lenguaje audiovisual y los sistemas digitales de comunicación.

Entre estos contenidos la argumentación oral no ocupa un lugar específico más allá del espacio general donde se integran los aspectos inherentes a la actividad oral (dimensiones de la lengua hablada, prosodia, elementos no verbales y paralingüísticos, normas de cortesia).

Sin embargo, en los contenidos referentes a la dimensión pragmática del habla, el programa habla de “Gèneres de text” (12) entre los cuales incluye a los géneros persuasivos y argumentativos. Estos géneros, no obstante, aparecen como contenido clave en cuatro de las cinco dimensiones del programa (dimensión lectora, escrita, oral, literaria) es decir, sólo quedan excluidos de la dimensión actitudinal y plurilingüe, donde la noción de “competencia” se reemplaza por la de “actitud”. Este hecho revela la importancia de los géneros asociados a la argumentación, en el programa catalán, aunque las particularidades que caracterizan la expresión de estos géneros mediante unas habilidades u otras, no termina de especificarse.

Por su parte, encontramos algunos otros contenidos conceptuales, en relación con la dimensión *literaria* del programa. Allí, la expresión oral o escrita de opiniones razonadas sobre las obras literarias sirve tanto a los aprendizajes literarios como orales ya que, en esta competencia “[...] es potencia la capacitat d’elaborar un discurs crític argumentat a l’hora de comentar els textos literaris” (DEGC, 2015: 14). Volvemos sobre estos asuntos en las conclusiones del apartado.

Respecto de los contenidos procedimentales, en los cuales se articula el diseño general del programa, la argumentación oral se implica, de modo indirecto en las tres competencias de la dimensión oral. Así, la competencia “7”, vinculada a la escucha, plantea un desarrollo procesual que parte de obtener la información relevante, para luego interpretarla y reconocer su sentido global, de modo que, en un tercer y último punto del proceso, el estudiante pueda “Valorar-la de manera crítica i raonada” (9). En la misma competencia, el programa aclara que este trabajo de escuchar, deberá proceder frente a diferentes ámbitos de comunicación, entre los cuales subraya el espacio de la vida cotidiana, el de los medios de comunicación, y el espacio académico.

De otro lado, en la competencia “8”, vinculada a la producción oral, encontramos también una serie de acciones que podrían seguirse de diversas maneras (no únicamente secuenciales) ya que el programa presenta esta información a modo de listado donde se ubican los aspectos necesarios para considerarse competente en la producción de textos orales. Estos aspectos son diferenciar entre el oral conversacional y el oral monologado; emplear un registro acorde al interlocutor y al grado de

El caso de España - Cataluña

formalidad de la situación comunicativa; procurar la expresión clara de la información mediante recursos de cohesión y coherencia; y, por último, hablar con adecuación lingüística, prosódica, y no verbal. Como se ve, estos factores operan como conjunto en favor de la competencia para producir textos orales, en lugar de funcionar como secuencia de acciones o etapas.

Más adelante, la competencia “9” (sobre la interacción oral) se refiere al dominio estratégico de hábitos de comunicación directamente relacionados con las máximas conversacionales de Grice (1975). Acciones como ser cortés, mantener temas de mutuo interés, cooperar con el interlocutor para lograr fluidez discursiva, evitar la ambigüedad, entre otras, constituyen los contenidos procedimentales dispuestos para esta última competencia de la dimensión oral.

Si bien, estas competencias delimitan el nivel procedimental de los diseños catalanes y establecen los contenidos asociados, más adelante, en las “Orientaciones para la evaluación” (20), el decreto habrá de señalar dos procesos especialmente asociados a la argumentación oral. En el primero, encontramos que:

“És necessari aprendre a parlar en públic, en discursos relacionats amb l'àmbit escolar/acadèmic i social i per discursos que tenen com a finalitat exposar i argumentar especialment, en situacions formals o informals, de manera individual o en grup, en àmbits presencials o virtuals, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua” (DEGC, 2015: 20).

Se infiere de esta orientación que la capacidad para hablar en público constituye un contenido procedimental clave toda vez que, en él, se integran tanto los ámbitos de uso del lenguaje (escolar, académico, social) como los contenidos conceptuales que componen la situación comunicativa (grado de formalidad, número de participantes, tipo de estrategias requeridas). Como se declara en la cita estos contenidos cobran especial valor en el contexto de la argumentación oral.

Por su parte, en otra orientación para la evaluación, esta vez referida al valor de conocer, usar y valorar normas de cortesía, el decreto subraya que “En els debats i tertúlies, s’hauria de poder analitzar la validesa dels arguments i interpretar de forma crítica tant la seva forma

com el contingut" (20). Consideración fundamental para el desarrollo de la habilidad en argumentación oral y, en consecuencia, para los aprendizajes sobre y a través de esta habilidad. Razón por la cual, pareciera necesario explicitar su lugar, no únicamente en las "orientaciones para la evaluación" sino, además, entre las 3 competencias de la etapa y, más aún, en los tres niveles para el logro de las competencias, donde haría falta explicitar la manera concreta como habrá de avanzar el complejo proceso de aprendizaje para llegar a: "analizar y validar un argumento".

Finalmente, los contenidos actitudinales pueden reconocerse en la dimensión actitudinal y plurilingüe, expresada no ya mediante "competencias" (como lo hemos señalado), sino a través de "actitudes". En este apartado, el programa menciona que, al implicarse activa y reflexivamente en interacciones orales, el alumno habrá de participar "[...] amb una actitud dialogant i d'escolta" (17). En este sentido, el decreto catalán señala que aun cuando las actitudes dependen de características personales de los alumnos, la práctica de aula puede ayudar a intervenir en su consolidación. Para ello, el apartado enuncia campos en los cuales se requieren, expresan o desarrollan algunas actitudes, como, por ejemplo "La millor defensa dels propis drets i de la pròpia opinió; L'assertivitat; L'escolta activa; El respecte envers l'opinió dels altres" (17).

La progresión de los aprendizajes, área de lengua (DEGC, 2015)

Para el establecimiento de progresiones del aprendizaje en el programa de la Comunidad de Cataluña, nuevamente consideramos los 4 grados que constituyen la totalidad de la etapa ESO y, una vez más, apelamos a la clasificación entre aprendizajes sobre y –a través de– la argumentación oral. En atención a la estructura curricular presentada en el decreto, analizamos ahora tanto los apartados referidos a la *Gradación del nivel de logro de las competencias*, como aquellos otros discriminados grado a grado y en los cuales se incluyen tanto *Contenidos* como *Criterios de evaluación*.

El caso de España - Cataluña

- Progresión de aprendizajes sobre argumentación oral

Como lo hemos comentado, la *Dimensión de comunicación oral* del programa catalán se traduce en tres competencias, cada una de las cuales incluye una escala de gradación de aprendizajes a través de la cual, el programa “dosifica” el logro general de cada competencia a lo largo de la ESO. Así encontramos las siguientes escalas en función de las cuales estimamos un primer ámbito de progresiones. Para facilitar la interpretación de los enunciados, conservamos el cuadro de gradaciones presente en el decreto catalán. Sobre la competencia 7 (Obtener información, interpretar y valorar textos orales de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos, incluyendo los elementos prosódicos y no verbales) (DEGC, 2015: 9), encontramos la siguiente progresión:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
7.1. Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos orals.	7.2. Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos orals.	7.3. Valorar de manera crítica i raonada els continguts i el propòsit dels textos orals.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 7 (DEGC, 2015: 9)

Como se advierte en estos niveles, el desarrollo de la habilidad de escuchar parte de un plano literal (obtener información, interpretar el propósito comunicativo); pasa luego por una etapa que integra el reconocimiento de la información implícita y, finalmente, la habilidad integra la valoración, crítica y razonada, de los contenidos y propósitos de los textos orales, es decir, plantea una progresión hacia de la escucha crítica. De un modo equivalente, la competencia 8 (Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, empleando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes), propone la siguiente escala:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
8.1. Produir textos orals organitzats i enllaçats, amb registre, lèxic, morfosintaxi o prosòdia suficientment acceptables.	8.2. Produir textos orals ben organitzats i enllaçats, amb registre, lèxic, morfosintaxi, prosòdia i elements no verbals correctes.	8.3. Produir textos orals molt ben organitzats i enllaçats, amb registre adequat, amb correcció lèxica, morfosintàctica i prosòdica, i amb bon ús dels elements no verbals.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 8 (DEGC, 2015: 10)

En esta competencia, la progresión de aprendizajes sobre la producción de textos orales se plantea desde dos frentes: por un lado, el avance toma como referencia las características del texto producido (primero “organizado”; luego “bien organizado” y, por último “muy bien organizado”). Por el otro lado, la progresión se refiere a la calidad del enlace entre distintos componentes del texto (registro, léxico, prosodia), desde la cual se da un enriquecimiento que parte del empleo de estos componentes en un nivel “aceptable”, los lleva luego al nivel “correcto” y, por último, plantea su “buen uso”, es decir, una progresión hacia la cualificación de prácticas discursivas cada vez más adecuadas al contexto de uso. Finalmente, la competencia 9 (Emplear estrategias de interacción de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso) recurre a la siguiente gradación:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
9.1. Iniciar, mantenir i acabar el discurs; saber escoltar i respectar el torn de paraula i les convencions establertes d'acord amb la situació comunicativa.	9.2. Iniciar, mantenir i acabar el discurs; saber escoltar i respectar el torn de paraula i les convencions establertes d'acord amb la situació comunicativa, i cooperar amb l'interlocutor per tal de facilitar el diàleg.	9.3. Iniciar, mantenir i acabar el discurs; saber escoltar i respectar el torn de paraula i les convencions establertes d'acord amb la situació comunicativa, cooperar amb l'interlocutor per tal de facilitar el diàleg, i oferir i demanar aclariments..

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 9 (DEGC, 2015: 12).

Esta habilidad, centrada en la conservación del equilibrio de los intercambios orales, supone, en primer lugar, una estructuración estable del discurso (inicio, mantenimiento y cierre). Sobre esta base, la progresión adiciona componentes a medida que la competencia avanza por la etapa formativa desde el respeto por las convenciones básicas de interlocución, pasando luego por la “cooperación” para el diálogo, y a la

El caso de España - Cataluña

cual se suma, por último, la disposición de pedir y ofrecer aclaraciones. Es decir, la progresión va del simple planteamiento de prácticas de interacción oral, hacia la cualificación de la habilidad interactiva.

Además de las escalas de progresión que acabamos de describir, el decreto de la Generalitat de Cataluña establece, para la *Dimensión de comunicación oral*, tanto *Contenidos* como *Criterios de evaluación* asociados a cada uno de los cuatro grados que componen la etapa ESO. En este sentido, el apartado de *Contenidos* enuncia dos progresiones claras frente a: 1) la producción de “géneros de textos argumentativos” (concebidos desde argumentaciones “simples” hasta géneros del discurso más formales); y 2) la interacción oral: desde procesos más sencillos como “Recerca i exposició d’informació, Debats” (1º ESO); hacia la práctica asertiva en géneros formalmente reglamentados, entre los cuales se encuentra el debate (4º ESO) “Comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre), recerca i exposició d’informació; assertivitat i manteniment de les pròpies idees; debats pautats i reglamentats” (DEGC, 2015: 39).

Los *Criterios de evaluación*, por su parte, suponen al menos tres ámbitos de progresión. En primer lugar, el desarrollo de la escucha. Habilidad que avanza mediante la recurrencia de ciertos componentes (captar sentidos globales, realizar inferencias, determinar la actitud del hablante) a los cuales se añade, en el 4º de ESO, la tarea de valorar aspectos de forma y contenido. En segundo lugar encontramos como espacio de progresión el aprendizaje del habla en público. Para esta destreza, el programa parte desde una argumentación sencilla, a la cual más tarde se integran géneros publicitarios, para, finalmente, llegar al énfasis en los géneros académicos:

“Aprendre a parlar en públic, en situacions formals o informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l’ús oral de la llengua oral, per a discursos relacionats amb l’àmbit escolar/acadèmic i social i per discursos que tenen com a finalitat exposar i argumentar” (DEGC, 2015: 42).

Por último, la participación en debates constituye un tercer ámbito de progresión implicado en estos *Criterios de evaluación*. El avance parte del conocimiento general de la estructura textual, para consolidarse luego mediante la integración de las normas de cortesía, la validación de argumentos, y la atención a la conexión entre la forma y el contenido del discurso oral. Una progresión que, como las anteriores, gira en torno al paso desde usos espontáneos y, en general, sencillos, hacia dominios públicos, con un mayor grado de complejidad, y llevados a cabo en situaciones reales de comunicación en las cuales habrán de considerarse la adecuación, el control, y la eficacia del discurso oral. Retomamos el asunto al final del apartado.

- Progresión de aprendizajes a través de la argumentación oral

En este grupo encontramos tres dimensiones del programa asociadas a la argumentación oral (comprensión lectora, educación literaria, y dimensión actitudinal y plurilingüe). A continuación enunciamos estas progresiones e incluimos, en los casos donde es posible, las tablas de gradación que proporciona el decreto catalán. Así, en la dimensión de *Comprensión lectora*, competencia 1, (Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos), encontramos la siguiente escala de progresión:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
1.1. Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos escrits.	1.2. Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos escrits.	1.3. Valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits tot posant en funcionament coneixements externs del text i previs.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 1 (DEGC, 2015: 3).

En esta gradación apreciamos de modo explícito cómo la capacidad para valorar el contenido y el propósito de los textos constituye el más alto nivel de competencia, a la vez que representa un espacio donde la argumentación se implica como mecanismo de aprendizaje. El proceso de obtener información, luego interpretarla y,

por último, valorarla con capacidad crítica y de razonamiento, da cuenta del avance mediante una progresión que parte del reconocimiento de sentidos literales, y llega luego a la lectura crítica, una habilidad que deviene en la expresión de opiniones para cuya validación, resulta necesaria la capacidad de razonar. En otra competencia, la número (11), esta vez relacionada con la *Dimensión literaria*, encontramos la idea de: Expresar oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias, identificando géneros, e interpretando y valorando los recursos literarios de las obras:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
11.1. Expressar opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, tòpics i temes principals, i interpretant suficientment recursos literaris.	11.2. Expressar opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant alguns subgèneres, subtemes, tòpics, i trets estètics, i interpretant recursos literaris.	11.3. Expressar opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant subgèneres, eixos temàtics i tòpics i trets estètics en relació amb altres obres, temes i motius, i interpretant i valorant recursos literaris.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 11 (DEGC, 2015: 15).

A diferencia de lo que ocurre con la gradación de la capacidad de razonamiento, en esta competencia 11 (sobre literatura), la “expresión de opiniones razonadas” no “progresa” del nivel 1 hacia el nivel 3 de la gradación, sino que se sostiene en los tres niveles como el síntoma clave que permite medir el progreso de otra capacidad: la de avanzar desde “géneros” globales, hacia “subgéneros”, “ejes temáticos” y “rasgos estéticos”, cada vez más específicos de las obras literarias objeto de lectura, y en función de las cuales se articula el progreso de la habilidad lectora.

Una última progresión que identificamos sobre aprendizajes –a través de- la argumentación oral, se enmarca en la *Dimensión actitudinal y plurilingüe*. Dimensión en la cual, el programa de la comunidad catalana no dispone de una gradación explícita como las que hemos citado hasta ahora, a pesar de que, en esta última dimensión, la razón para no plantear abiertamente estas progresiones parece implicarse en la definición que el decreto ofrece sobre el significado de la noción de “actitud”. Noción que, como lo hemos comentado, entra a remplazar la categoría de “competencia”. Así, el decreto señala que una “actitud”:

[...] és una predisposició mental a comportar-se d'una manera consistent i persistent davant de determinades situacions. S'hi solen destacar uns components cognitius (idees, pensaments i creences), uns d'afectius (sentiments i emocions) al mateix temps que també uns altres de tipus conatiu o de comportament (accions repetides o hàbits) (DEGC, 2015: 17).

En este contexto, la articulación entre los planos cognitivo, afectivo, y del comportamiento, dispone las actitudes en un espacio que podríamos llamar transversal por el hecho de implicarlas en las demás competencias. Por ello, cabe señalar que será en el marco de progreso de aquellas otras competencias (en comunicación oral, por ejemplo) donde estas actitudes vayan ganando concreción, en la medida en que el alumnado avance por los ciclos de la etapa ESO. De allí que la pretensión de implicarse activa y reflexivamente en interacciones orales con “actitud dialogante y de escucha” (DEGC, 2015: 17), constituya más una disposición social que precisa de prácticas recurrentes y que se toma en calidad de “actitud” transversal, antes que como una secuencia lógica de pasos por seguir. Pasos que, no obstante, sí se implican (y se requieren) en la competencia 7 (sobre la escucha), como ya lo hemos comentado.

En el siguiente cuadro agrupamos estas ideas desde nuestra propia lectura de los saberes presentes en el área de lengua. Es decir, presentamos los hallazgos de modo sintético y en atención a los contenidos que el programa enuncia, aunque no define, y a los saberes y progresiones que, aun cuando deberían estar presentes (según nuestro criterio) se encuentran ausentes de los programas estudiados. Adicionalmente, volvemos sobre estos asuntos en las conclusiones del apartado (4.2.5).

El caso de España - Cataluña

Conocimientos y Progresión del aprendizaje			Área de Lengua		
			hispanico	catalan	
Conocimientos Sobre argumentación oral	Contenidos	Conceptuales	En el programa predomina el concepto de texto		
			En el programa predomina el concepto de discurso		X
			En el programa no se diferencia explícitamente entre texto y discurso	X	
			El programa incluye conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)	X	X
			El programa define conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)		
	Procedimentales	El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de textos	X		
		El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de géneros del discurso		X	
		El programa establece componentes explícitos para el aprendizaje de la escucha	X	X	
		El programa establece componentes explícitos para el ejercicio de la interacción oral		X	
	Actitudinales	El programa integra la argumentación como un medio para ejercer el respeto	X	X	
		El programa sugiere la evasión de falacias como criterio de validez discursiva		X	
		El programa promueve la actitud crítica como síntoma de la comprensión textual	X	X	
		El programa incluye la ética de la comunicación como componente curricular explícito	X	X	
Progresiones de aprendizaje	Sobre la producción de textos argumentativos orales	La progresión se establece grado a grado o mediante alguna disposición explícita para lograr la gradación		X	
		La progresión se orienta desde un componente independiente para la habilidad oral	X	X	
		La progresión es clara en el ascenso de objetivos y en la exigencia de insumos		X	
		La progresión es clara frente al aprendizaje de nociones como texto, discurso, producción, o intervención oral		X	
	A través de la argumentación oral	La progresión es clara en el avance de la argumentación oral hacia la cualificación de la capacidad de comprensión de textos verbales y multimodales	X	X	

Cuadro 2.10: Conocimientos y Progresión de aprendizajes, área de Lengua, programas Territorio MEC (CAC)

4.2.4 Objetivos, saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo subyacentes al área de ciencias naturales

Los objetivos de formación

Objetivos del programa hispánico

En la LOMCE (2013) el campo de las ciencias experimentales se dispone mediante dos espacios académicos (*a.* Biología y Geología; y *b.* Física y Química). Estos se conciben como asignaturas *troncales*, para ser cursadas en paralelo y con carácter obligatorio durante el 3º grado de la ESO⁸⁴. En cambio, el 4º curso (segundo ciclo de la ESO), condiciona estas materias como “opcionales”, por lo cual, tanto al optar por las “enseñanzas académicas” como por las “aplicadas”, los estudiantes de 4º grado acceden a ellas sólo de forma voluntaria. Lo anterior, ya que en la opción “académicas” se eligen 2 de 4 materias; y en la opción “aplicadas”, las materias de ciencias son remplazadas por la asignatura “Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional” (que también es opcional).

En consecuencia y de acuerdo con los criterios de selección de datos relacionados en el apartado de metodología (capítulo 3), adelantamos el presente análisis en atención a las áreas de *Biología y Geología* (por una parte); y *Física y Química* (por la otra), ambas consideradas en el currículo del primer ciclo de ESO donde se ubica el 3º grado. Para desarrollar la revisión empleamos nuevamente la distinción entre objetivos para “expresar el razonamiento científico”, y objetivos para “razonar científicamente”. Así, empezamos por subrayar el objetivo general de la materia “a” (Biología y Geología), entre cuyas disposiciones iniciales la LOMCE expresa el objetivo general de ciclo:

El principal objetivo es que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades y competencias que les permitan cuidar su cuerpo tanto a nivel físico como mental, así como valorar y tener una actuación crítica ante la información y ante actitudes sociales que puedan repercutir negativamente en su desarrollo físico, social y psicológico; se pretende

⁸⁴A diferencia de lo que ocurre en los dos primeros cursos de este ciclo (ESO, primer ciclo), donde estas dos materias *troncales* se disponen de modo secuencial (*Biología y Geología*, en primer curso; *Física y Química*, en segundo).

El caso de España - Cataluña

también que entiendan y valoren la importancia de preservar el medio ambiente por las repercusiones que tiene sobre su salud; así mismo, deben aprender a ser responsables de sus decisiones diarias y las consecuencias que las mismas tienen en su salud y en el entorno que les rodea, y a comprender el valor que la investigación tiene en los avances médicos y en el impacto de la calidad de vida de las personas (LOMCE, 2014: 204-205).

Este macro objetivo se vincula a la idea, también declarada en la presentación de la asignatura, de que el espacio académico de *Biología y Geología* contribuya “[...] a que el alumnado adquiriera unos conocimientos y destrezas básicas que le permitan adquirir una cultura científica” (MEC, 2014: 204). Todo lo cual, alcanza concreción en los 7 bloques que constituyen el currículo de esta asignatura para el primer ciclo de la ESO. Estos bloques son: 1) Habilidades, destrezas y estrategias. Metodología científica; 2) La Tierra en el universo; 3) La biodiversidad en el planeta Tierra; 4) Las personas y la salud. Promoción de la salud; 5) El relieve terrestre y su evolución; 6) Los ecosistemas; y 7) Proyecto de investigación.

En el ámbito de *Física y Química*, por su parte, el objetivo general de la asignatura implica varios aspectos:

[...] incentivar un aprendizaje contextualizado que relacione los principios en vigor con la evolución histórica del conocimiento científico; que establezca la relación entre ciencia, tecnología y sociedad; que potencie la argumentación verbal, la capacidad de establecer relaciones cuantitativas y espaciales, así como la de resolver problemas con precisión y rigor (LOMCE, 2014: 257).

De modo particular, el primer ciclo de la ESO implica para esta materia, un objetivo prioritario “[...] contribuir a la cimentación de una cultura científica básica” (257). Objetivo que parte del carácter “terminal” de la asignatura, es decir, parte de la consideración de que este grado es el último en el cual la asignatura será cursada por todos los alumnos. Durante este ciclo, el espacio de *Física y Química* se desarrolla en 5 bloques: 1) La actividad científica; 2) La materia; 3) Los cambios; 4) El movimiento y las fuerzas; y 5) Energía. Veamos ahora los objetivos específicos de estas asignaturas.

- Objetivos de la formación argumentativa para expresar el razonamiento científico

En el primer espacio (*Biología y Geología*) las categorías de “argumentación” y “justificación” aparecen en 6 de los 7 bloques que conforman la materia. Tal presencia se expresa de maneras diversas en el ciclo, y por ello, convendrá pormenorizar los enunciados. En principio, estos enunciados se enmarcan en una dimensión comunicativo-cognitiva en la cual la argumentación comporta varios rasgos: a) precisa de ciertos antecedentes: “Utiliza la información de carácter científico para formarse una opinión propia y argumentar sobre problemas relacionados” (205); b) se usa para posicionar una idea: “Justificar y argumentar la importancia de preservar y no contaminar las aguas dulces y saladas” (206); c) para establecer vínculos entre los fenómenos naturales y su origen: “Identifica y justifica con argumentaciones sencillas, las causas que sustentan el papel protector de la atmósfera para los seres vivos” (206); o d) para corroborar supuestos: “Elaborar hipótesis y contrastarlas a través de la experimentación o la observación y la argumentación”.

En estos ejemplos, la argumentación actúa como una fuente para elevar la confiabilidad en los conocimientos o procedimientos científicos, entendidos en relación directa con el lenguaje de las ciencias. Un interés potenciado, en principio, desde la función demostrativa de la argumentación. Es decir, desde la presentación de diferentes tipos de pruebas (documentación previa, experimentación, apelación a modelos, corroboración o aplicabilidad de saberes científicos en contextos extraescolares) que hacen confiable el proceso por medio del cual los alumnos construyen y comunican cierto tipo de conocimientos.

Entre los objetivos subyacentes a esta tendencia se infiere el propósito de acentuar el carácter demostrativo del conocimiento científico, pensado al servicio de consolidar opiniones sobre cuestiones científicas; de someter a confrontación práctica los principios teóricos; o de establecer relaciones causales. Sin embargo, en enunciados como “Expresa con precisión y coherencia tanto verbalmente como por escrito las conclusiones de sus investigaciones” (210) queda en entredicho la precisión en el uso del lenguaje que, en este caso, asocia la noción de “verbalidad” únicamente al código oral.

El caso de España - Cataluña

Por su parte, en la materia de *Física y Química*, la palabra “argumentación”, de escasa aparición (en total 2 veces, y únicamente en el bloque 5: “La energía”), parece connotar nuevamente procesos demostrativos: “Argumenta que la energía se puede transferir, almacenar o disipar, pero no crear ni destruir” (262); “Analiza la predominancia de las fuentes de energía convencionales frente a las alternativas, argumentando los motivos por los que estas últimas aún no están suficientemente explotadas” (262).

Igual a como ocurre con la noción de “justificación” (presente en todos los bloques de la materia), vinculada también con la importancia de “probar” la fiabilidad de ciertas ideas. Para lograrlo, este programa apela principalmente al establecimiento de relaciones causales: “Justificar las propiedades de los diferentes estados de agregación de la materia y sus cambios de estado, a través del modelo cinético-molecular” (259); o: “Justifica si un movimiento es acelerado o no a partir de las representaciones gráficas del espacio y de la velocidad en función del tiempo” (261). Regresamos al asunto en (4.2.5).

- Objetivos de la formación argumentativa para razonar científicamente

En la asignatura de *Biología y Geología*, los objetivos implicados en el razonamiento científico se explicitan como momentos de un proceso de aproximación a la disciplina. Estos momentos se refieren, primero, al “acceso” al conocimiento; y luego, a su “valoración”. El “acceso” se adelanta a través de procedimientos generales como: “Buscar, seleccionar e interpretar la información de carácter científico” (205); o específicos, del tipo: “Investigar y recabar información sobre los problemas de contaminación ambiental actuales y sus repercusiones” (206). Por su parte, la “valoración” de saberes se lleva a cabo mediante procesos (reflexivos o prácticos) que permiten o favorecen el contacto entre los alumnos, el saber científico y la naturaleza: “Categoriza los fenómenos principales relacionados con el movimiento y posición de los astros, deduciendo su importancia para la vida” (206); “Contrasta el proceso de nutrición autótrofa y nutrición heterótrofa, deduciendo la relación que hay entre ellas” (207); “Analizar la acción geológica de los glaciares y justificar las características de las formas de erosión y depósito

resultantes” (209); “Relacionar la actividad sísmica y volcánica con la dinámica del interior terrestre y justificar su distribución planetaria” (209).

De igual forma, la asignatura de *Física y Química* promueve el “acceso” a la información como un componente de base: “Interpretar la información sobre temas científicos de carácter divulgativo que aparece en publicaciones y medios de comunicación” (258). Así como también encontramos la “valoración” de hechos o fenómenos articulados en procesos experimentales. Procesos determinados por técnicas e insumos necesarios para cualificar las interacciones con el medio físico, y para explicar los resultados de dichas interacciones: “Registra observaciones, datos y resultados de manera organizada y rigurosa, y los comunica de forma oral y escrita utilizando esquemas, gráficos, tablas y expresiones matemáticas” (258). En otros casos, la valoración no se asocia directamente con la comunicación de ideas, sino que implica procesos reflexivos que son, en sí mismos, objeto del trabajo escolar. Podemos ejemplificar este asunto, con indicadores del tipo: “Deducir la ley de conservación de la masa y reconocer reactivos y productos a través de experiencias sencillas en el laboratorio y/o de simulaciones por ordenador” (260); “Valorar la importancia de la industria química en la sociedad y su influencia en el medio ambiente” (260); “Reconoce, describe y compara las fuentes renovables y no renovables de energía, analizando con sentido crítico su impacto medioambiental” (262). En las conclusiones del apartado interpretamos las implicaciones curriculares estas finalidades.

Objetivos del programa catalán

Para el primer ciclo de la ESO, el decreto catalán dispone el área de *Ciències de la naturalesa* (biología i geología a primer i tercer; física i química a segon i tercer), como “materia común”, es decir, obligatoria para todo el alumnado. Igual a como ocurre en la LOMCE, este espacio académico se convierte en asignatura de “opción” sólo en el 4º grado, y se ubica dentro del “ámbito científico-tecnológico” en el cual se subsumen, para toda la etapa, las 9 materias del ámbito (comunes,

optativas y compactadas)⁸⁵. La estructuración de este ámbito responde a la lógica del desarrollo competencial, es decir, se adapta al interés general de promover el desarrollo de la “competencia científica” entendida como “[...] la capacitat i la voluntat d'utilitzar el conjunt dels coneixements i la metodologia que es fan servir per explicar la naturalesa, amb la finalitat de plantejar preguntes i extreure'n conclusions basades en proves” (DEGC, 2015: 133). Para alcanzar este macro objetivo de formación, el decreto plantea 15 competencias específicas del ámbito, agrupadas en 4 dimensiones (Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana; Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana; Medio ambiente; y Salud). Ancladas a estas dimensiones se encuentran las finalidades relativas a la actividad argumentativa del ámbito, veamos de qué modo.

- Objetivos de la formación argumentativa para expresar el razonamiento científico

Los objetivos que alcanzan la expresión argumentativa en el programa catalán de ciencias, varían en función de las dimensiones del ámbito. Así, la primera de estas dimensiones (Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana) implica el desarrollo de tareas agrupadas en competencias disciplinares de campos como la Biología, la Geología, la Física o la Química. Estas competencias, en las cuales se implican los objetivos de formación, parten de procesos relativamente sencillos como “identificar y caracterizar” sistemas y modelos científicos (competencias 1, 2 y 3), y llegan hasta operaciones más complejas como investigar para resolver problemas, o aplicar, elaborar y validar conocimientos científicos (competencias 4, 5 y 6).

En este contexto, las competencias 1, 2 y 3 (articuladas en operaciones mentales como identificar, reconocer, caracterizar) vinculan la expresión del razonamiento con el uso de los lenguajes específicos de las disciplinas: “Utilitzar els models de la física i de la química per elaborar explicacions científiques” (DEGC, 2015: 115); o “[...] comunicar la solució mitjançant terminologia i llenguatge simbòlic propis de la ciència” (116). Lenguajes a los cuales, las competencias 4, 5 y 6 (aplicar,

⁸⁵Con el ánimo de conservar el rango comparativo (de acuerdo con los datos tomados de la LOMCE para el análisis de este campo) centramos la presente revisión en el primer ciclo de la etapa.

elaborar, validar), añaden operaciones para cualificar los aprendizajes científicos valorándolos por su grado de contextualización. Es decir, por el reconocimiento de las condiciones en medio de las cuales se aplica el razonamiento científico: “Justificar les accions a emprendre establint correctament els condicionants, les seves relacions i les conseqüències que pot tenir un canvi en aquestes condicions per a la solució que es proposa” (119). De igual forma, estas competencias “avanzadas” promueven el desarrollo de procesos argumentativos sensibles tanto a la demostración experimental, como al carácter histórico de los saberes científicos: “Argumentar la validesa de les hipòtesis relacionant-les amb les proves obtingudes i amb els marcs teòrics, en diferents moments de la història. Aquest procés d’argumentació és individual i col·lectiu” (120).

Por su parte, las otras 3 dimensiones que estructuran el programa catalán de ciencias (dimensión 2: Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana; dimensión 3: Medio Ambiente; y dimensión 4: Salud) parecen relacionar la expresión argumentativa con el reconocimiento o el ejercicio de una ética de las ciencias y la tecnología. Esto se observa en la dimensión 2, mediante la importancia allí conferida a procesos como: “Justificar les accions per minimitzar l’impacte mediambiental d’un aparell” (121); o como: “[...] argumentar i contrastar evidències sobre la necessitat dels sistemes tecnològics i les seves repercussions negatives” (122). En el mismo sentido, la dimensión 3 incluye enunciados del tipo: “Justificar les mesures i actituds de prevenció dels riscos naturals” (124); o: “Argumentar l’adequació de les accions d’autoprotecció més adients per a cada situació” (124). Tal y como ocurre en la dimensión 4, donde también se mencionan enfáticamente los procesos argumentativos mediante los cuales los alumnos habrán de asumir responsabilidades frente a la sexualidad y la reproducción humanas; y habrán de tomar posiciones (o de adoptar actitudes críticas) frente al uso de sustancias alucinógenas, sus implicaciones sociales, o sus efectos químicos.

Pese a este evidente énfasis en las cuestiones éticas, convendrá subrayar que, en estas últimas dimensiones del programa (tecnología, medio ambiente, salud) también se observan aspectos argumentativos relativos al proceder experimental: “[...] argumentar millores en la seva construcció d’acord amb les deficiències observades i/o materials utilitzats” (123); o a la consideración de la ciencia como un fenómeno multidisciplinario: “Argumentar les mesures d’estalvi d’un recurs

concret en relació amb d'altres i en funció dels principis científics, socials i econòmics implicats" (125). Es decir que, en este programa de ciencias, el decreto catalán dispone los objetivos de formación de modo que la expresión del razonamiento científico se articule en procesos argumentativos referidos principalmente a: 1) identificar, comunicar y validar el conocimiento científico (dimensión 1); y 2) posicionar compromisos, asumir actitudes, y compartir principios éticos (dimensiones 2, 3 y 4). Más adelante (en 4.5.2) retomamos estas finalidades para adelantar su interpretación.

- Objetivos de la formación argumentativa para razonar científicamente

A diferencia de lo que ocurre con los objetivos relativos a la expresión del razonamiento, las finalidades formativas para razonar en el marco de este programa catalán de ciencias, parecen ancladas al dominio y al uso de recursos analíticos. En la dimensión 1, por ejemplo, encontramos el enunciado "Tenir criteri per seleccionar dades, hipòtesis i proves experimentals que reforcin o refutin una explicació científica segons un determinat model teòric" (115). Este aspecto supone dominar criterios de selección de información que puedan emplearse con fines probatorios. Igual a como ocurre en la dimensión 4 donde, además, se apela al carácter del estudiante, y a la solidez de sus convicciones en relación con "sus" propios criterios: "Tenir un criteri propi que permeti dur a terme les accions necessàries i adequades tant en l'àmbit personal com en el social, valorant la veracitat científica de les informacions i superant les influències i pressions de l'entorn" (127).

Este programa también incluye, como operaciones-destrezas necesarias para el adecuado desarrollo de la competencia científica del alumnado, la capacidad de "[...] utilitzar estratègies que permetin afrontar la presa de decisions de manera racional i crítica" (127). Se advierten adicionalmente recursos que el alumno habrá de poseer y que constituyen principios de base en la concepción misma de ciencia: "Reconèixer que el coneixement científic establert, les creences, les expectatives, els valors, les condicions i les circumstàncies del context sociocultural en què es desenvolupa influeixen a l'hora de planificar els experiments, recopilar les dades i interpretar-les" (120). Es decir, para

desarrollar el razonamiento científico, el alumnado deberá “dominar” una serie de recursos analíticos (modelos, criterios, principios, estrategias) que el programa formula como saberes de base para ejercitarse en el pensamiento científico.

Por su parte, encontramos otros elementos anclados también a las capacidades analíticas, pero no ya en el sentido de dominar operaciones mentales, sino de “realizar acciones” para razonar sobre procesos científicos. Acciones como aplicar, registrar, reconstruir, o evaluar, susceptibles de asociarse a los objetivos para razonar científicamente dado que en la mayoría de casos se trata de procesos cognitivos ligados a conductas científicas: “[...] fer previsions dels canvis que poden esdevenir, i usar els registres i representacions del temps i l’espai per reconstruir la història d’un territori” (117). U operaciones del tipo: “[...] comprendre el problema a resoldre, identificar les variables que hi intervenen” (118); así como: “[...] avaluar amb sentit crític la informació rellevant de l’efecte de les drogues sobre el sistema nerviós i analitzar-ne les repercussions que se’n deriven” (127); o como: “Aplicar criteris científics i tecnològics en relació amb les recomanacions del fabricant dels aparells d’ús domèstic” (121).

El siguiente cuadro esquematiza estas ideas en función de los espacios (materias o ámbitos de conocimiento) que cada programa emplea para agrupar o clasificar las áreas vinculadas al campo científico. Para ello, ofrecemos información relativa tanto a los objetivos evidenciados en los programas, como a los que, aun cuando importantes, no aparecen como parte explícita de la información curricular.

Objetivos inferidos		Aprender a través de la argumentación						
		Objetivos para expresar el razonamiento científico			Objetivos para razonar científicamente			
		Trascender el uso puramente demostrativo de la argumentación	Aprender explícitamente a argumentar	Vincular entre sí las habilidades de comprender, evaluar y comunicar los saberes científicos	Elaborar y administrar recursos preparatorios para la actividad demostrativa	Reconocer la dimensión retórica del lenguaje de las ciencias	Diferenciar el sentido de las categorías científicas y argumentativas (evidencia, prueba, argumentación, justificación)	Asumir responsabilidades éticas frente a los aprendizajes científicos
ESO, Ciclo 1 Área de Ciencias Naturales								
hispanico	Biología y Geología (grados 1° y 3°)	X		X	X			X
	Física y Química (grados 2° y 3°)			X	X			X
catalán	<i>Dimensiones (Grados 1°, 2° y 3°)</i>	Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana	X	X	X	X	X	X
		Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana	X	X	X	X	X	X
		Medio ambiente	X	X	X	X	X	X
		Salud	X	X	X	X		X

Cuadro 2.11: Objetivos de formación inferidos para el área de Ciencias Naturales, primer ciclo de ESO, programas Territorio MEC (CAC)

Saberes y progresiones del aprendizaje argumentativo en el área de ciencias naturales

Saberes del programa hispánico

De la misma manera que en los demás programas analizados, los conocimientos vinculados al currículo de ciencias experimentales de la LOMCE obedecen al enfoque competencial, es decir, se enuncian desde una articulación compleja entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, potencialmente aprehensibles desde la contextualización, el uso y la transformación del conocimiento. En este contexto, los contenidos procedimentales ocupan el lugar central del programa hispánico tanto en el área de *Biología y Geología* como de *Física y Química*. Áreas en las cuales la desvinculación entre estos distintos tipos de saberes responde al interés metodológico de visualizar mejor cada dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal) antes que al hecho de pensar en estas categorías como entidades aisladas. Sin embargo, la tarea de discriminar estos campos aquí resulta especialmente compleja.

Como se ha descrito en el apartado de objetivos, la LOMCE ordena sus áreas de ciencias en atención a “bloques” de contenido. Esta clasificación nos ayuda a reconocer los tipos de saberes que las asignaturas científicas tematizan de modo diferente para cada área. Así, en el área de *Biología y Geología*, los grandes campos temáticos parecen agrupados en los bloques 2 a 6 (La Tierra en el universo; La biodiversidad en el planeta Tierra; Las personas y la salud; El relieve terrestre y su evolución; y: Los ecosistemas); mientras que, en *Física y Química*, los contenidos equivalentes a este nivel conceptual se ubican en los bloques 2 a 5 (La materia; Los cambios; El movimiento y las fuerzas; y Energía).

En estos contenidos conceptuales, la organización curricular de la LOMCE revela el uso de conocimientos “acerca de” las disciplinas, en función de los cuales el alumno ha de avanzar hacia el desarrollo de su competencia científica. Para ello, ambas asignaturas integran diversidad de procesos necesarios para “acceder” al contenido conceptual de estas áreas (recolectar y sopesar información científica, caracterizar y aplicar modelos teóricos, realizar prácticas de laboratorio soportadas en presupuestos científicos verificables). Acceso para el cual los estudiantes precisan de ciertos saberes que entran en juego como herramientas de

aprendizaje y que, por ello, han de asumirse como conocimiento de base. Entre estos saberes, que hacen parte del capital intelectual con el que deben contar los alumnos, parecen estar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relativos a la argumentación.

Esto se observa, tanto en la exclusión del aprendizaje explícito de la argumentación (ausente en ambas áreas), como en el hecho de que el programa hispánico, en general, incluya expresiones como “argumentar” o “justificar” sin ofrecer definición alguna del sentido en el que habrán de entenderse estas nociones. En el área de *Biología y Geología*, por ejemplo, encontramos enunciados del tipo: “Categoriza las principales enfermedades de transmisión sexual y argumenta sobre su prevención” (LOMCE, 2014: 208); “Argumentar la importancia de una buena alimentación y del ejercicio físico en la salud” (208); o: “Justifica la existencia de zonas en las que los terremotos son más frecuentes y de mayor magnitud” (209). En el área de *Física y Química*, por su parte, este mismo enfoque se refleja en ideas como: “Justifica el comportamiento de los gases en situaciones cotidianas relacionándolo con el modelo cinético-molecular” (259); o “Defiende razonadamente la influencia que el desarrollo de la industria química ha tenido en el progreso de la sociedad, a partir de fuentes científicas de distinta procedencia” (260).

Como vemos, ambas asignaturas incluyen las palabras “argumentación” y “justificación” sobre-entendidas como medios demostrativos. Es decir que para esta etapa de escolaridad se espera que los alumnos dominen los contenidos relativos a la “argumentación” y, además, se espera que puedan emplear estos contenidos para “demostrar” la importancia de..., la existencia de..., la influencia de..., o la manera como operan..., determinados “fenómenos científicos”. En otras palabras, estos espacios académicos dan por aprendida la noción de “argumentación”, sus implicaciones procedimentales, y las funciones actitudinales que cumple, al punto de exigir el uso (o el dominio) de estos saberes como mecanismos para problematizar (y comprender) otros contenidos como la importancia de prevenir una cierta enfermedad, la frecuencia con la ocurren los terremotos, o el comportamiento de los gases, del modelo cinético – molecular, o de la industria química en tensión con el impacto ambiental, entre otros contenidos.

Pese a esta dificultad para discriminar tipos de saberes argumentativos (por la manera como se sobreentiende el fenómeno de la argumentación) el énfasis competencial de estos programas sumado a su disposición en bloques de trabajo permite, por ejemplo, revisar otros contenidos no ya en función de los grandes campos temáticos de la ciencia; sino sobre la metodología científica. Gracias a esto, podemos identificar la inclusión de contenidos procedimentales considerados de modo concreto en los bloques 1 y 7, del área de *Biología y Geología* (Metodología científica y Proyecto de investigación); y en el bloque 1 de *Física y Química* (La actividad científica). En estos bloques el programa integra aspectos más cercanos al proceder científico que a sus productos disciplinares, es decir, se trata de bloques pensados para el reconocimiento y el dominio del nivel procedimental.

En este nivel, la argumentación se observa con más claridad que frente al nivel conceptual, ya que el “método” científico se explica en el programa hispánico como un conjunto de operaciones discriminadas en tareas. Estas tareas, a su vez, dejan al descubierto los procedimientos científicos que sirven a los fines demostrativos y que, por lo tanto, se vinculan al campo de la argumentación. En *Biología y Geología* (bloque 1) tales procedimientos se refieren a: “Buscar, seleccionar e interpretar la información de carácter científico” (205); y, en el bloque 7, además de estos mecanismos probatorios, se incluye el proceso de exposición y defensa pública del “[...] proyecto de investigación realizado” (210).

En el mismo sentido, la asignatura de *Física y Química* (bloque 1) sugiere un proceso investigativo análogo al anterior frente al hecho de “documentarse”, “investigar”, o “experimentar” para luego comunicar el resultado de estas experiencias, ya sea mediante “gráficos” o “tablas”, o bien desde el “trabajo individual y en equipo” (258). En consecuencia, podemos inferir que ambas áreas recurren a procesos útiles tanto en la comprensión de saberes científicos, como en su evaluación (buscar información, interpretarla y luego confrontarla). Es decir, procesos del razonamiento “metodológico” que, finalmente, permiten o cualifican la comunicación de estos saberes. Esta comunicación, presente en ambas asignaturas, y en ambas referida al acto de “argumentar” y/o de “justificar”, añade un componente especialmente cercano a la actividad argumentativa oral en el programa de *Biología y Geología*, toda vez que,

El caso de España - Cataluña

al final de su investigación, los alumnos habrán de “defenderla” ante el resto de la clase.

Con respecto al nivel actitudinal, en *Biología y Geología* se integra el conocimiento de ciertos problemas (la contaminación ambiental, las implicaciones del sedentarismo, la mala alimentación, el consumo irresponsable de recursos naturales, o la administración irreflexiva de la vida sexual y reproductiva) con la adopción de actitudes y comportamientos adecuados a su tratamiento (valorar la importancia de ciertos hábitos, preservar determinados elementos, hacerse consciente de las consecuencias o de los peligros que acarrear ciertas conductas para las personas o para el medio). Asimismo, en *Física y Química*, se advierten alusiones al impacto ambiental de la industria química o de las fuentes de energía: “Reconoce, describe y compara las fuentes renovables y no renovables de energía, analizando con sentido crítico su impacto medioambiental” (262), como contenidos actitudinales a los que, en esta última área, se añade la valoración y el respeto por el trabajo de los demás, y en grupo. Más adelante volvemos sobre estos asuntos.

Saberes del programa catalán

Como lo indicamos en el apartado de objetivos, la estructuración por “dimensiones”, característica del programa de la comunidad de Cataluña, articula tanto finalidades como tipos de conocimientos. Estas dimensiones orientadoras del ámbito *científico-tecnológico*, nos llevan a identificar tendencias para los aprendizajes de la argumentación expresados mediante las 15 competencias que componen el ámbito. Para observar estas tendencias enmarcamos los tipos de contenido en atención a las cuatro dimensiones del programa (1. Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana; 2. Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana; 3. Medio ambiente; y 4. Salud).

Los saberes relativos a la argumentación no parecen explícitamente dispuestos como contenido conceptual en este programa. De un modo similar a como ocurre en la LOMCE, en el decreto catalán reaparece el énfasis procedimental visibilizado en las finalidades de formación. Finalidades que componen las “competencias” por desarrollar, y en medio de las cuales, el aprendizaje de “conceptos” se pone al servicio de (o se subsume en) el dominio de “procedimientos”.

Este desarrollo de competencias científicas presupone así el aprendizaje de contenidos procedimentales (como reconocer o caracterizar modelos, diseñar investigaciones, o validar experiencias o conocimientos científicos) en función de los cuales se integran tanto los contenidos conceptuales (modelos disciplinares de la física, la química o la biología, o conocimientos y estrategias para comunicar el resultado de las experiencias de aula o de laboratorio); como los actitudinales (reconocimiento y prevención del impacto ambiental o de los factores que afectan la salud humana).

En este panorama la argumentación parece funcionar, una vez más, como un saber operativo que se pone a disposición de otros aprendizajes de carácter científico. En estos otros aprendizajes, sin embargo, parece evidente el lugar de la “causalidad” como un tipo de relación especialmente importante para el desarrollo de la competencia científica y, en consecuencia, para el reconocimiento de los contenidos del programa. Tanto en la caracterización de fenómenos naturales, como en la construcción y el diseño de objetos tecnológicos para resolver problemas “cotidianos”, los alumnos de esta etapa requieren de una habilidad particular referida al establecimiento de relaciones causales. ¿Por qué ocurre tal o cual fenómeno?, ¿a qué fines responde el uso de una determinada herramienta tecnológica?, ¿cómo puede prevenirse cierta forma de contaminación ambiental?, entre otros aspectos, constituyen procedimientos que implican la capacidad de relacionar hechos con modelos teóricos mediante los cuales, los alumnos deben descubrir causas, o prever determinadas consecuencias.

Esto se observa en la dimensión: “Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana”, ya que, luego de caracterizar los modelos disciplinares de base (competencias 1, 2, 3 y 4), los alumnos deben aplicar el razonamiento científico y los procesos para elaborar y validar conocimientos, (competencias 5 y 6), es decir, deben reconocer las causas de los fenómenos naturales (o de los problemas cotidianos), y deben validar los marcos conceptuales que les dan respuesta (o solución). Asimismo, las demás dimensiones del programa (Tecnología, Medio ambiente, Salud) parecen pensadas desde el reconocimiento de rasgos y de riesgos implicados en el uso de objetos, en el desarrollo de procesos científicos, o en la asunción de comportamientos bioéticamente relevantes. Todo lo cual se considera desde sus causas o efectos; o bien

El caso de España - Cataluña

desde la necesidad de “comprender” para “comprobar” (hipótesis, o teorías), o para “prevenir” (enfermedades, contaminación ambiental, efectos indeseados de sistemas o dispositivos tecnológicos). Al final del siguiente apartado ofrecemos un cuadro que ayuda a visualizar estas ideas (ver 2.12).

La progresión de los aprendizajes, área de ciencias

Sin bien no revisamos ahora el paso del primer al segundo ciclo de la ESO en el programa de ciencias experimentales (dado que el ámbito se hace “optativo” en el cuarto grado), el hecho de que el ciclo uno de esta etapa incluya tres cursos, nos obliga a revisar la manera como los programas diseñan la progresión de los conocimientos a lo largo de este primer ciclo. Así encontramos en el programa hispánico al menos dos alusiones al carácter progresivo de los aprendizajes del ámbito. En la presentación del espacio de *Biología y Geología*, se lee: “Durante esta etapa se persigue asentar los conocimientos ya adquiridos, para ir construyendo curso a curso conocimientos y destrezas que permitan a alumnos y alumnas ser ciudadanos respetuosos consigo mismos, con los demás y con el medio” (LOMCE, 2014: 204). En *Física y Química*, por su parte, encontramos la siguiente alusión: “El enfoque con el que se busca introducir los distintos conceptos ha de ser fundamentalmente fenomenológico; de este modo, la materia se presenta como la explicación lógica de todo aquello a lo que el alumno está acostumbrado y conoce” (257).

Como se observa, ambas asignaturas del programa se articulan en procesos de aprendizaje que implican la conexión entre teoría y práctica como un rasgo de base. Esto se refiere, en *Biología y Geología*, al camino para “ir construyendo” saberes y destrezas a partir de los conocimientos sobre ciencias adquiridos por los estudiantes en la etapa formativa anterior; y, en *Física y Química*, el mismo proceso implica profundizar en la comprensión de aquello que los alumnos “ya conocen” gracias a la interacción misma con el medio natural. Es decir, se trata de acceder al lenguaje mediante el cual la ciencia explica aquello que, de modo intuitivo, el alumnado ya conoce. En consecuencia, ambas asignaturas del programa hispánico de ciencias enuncian el valor de promover los aprendizajes mediante una escala ascendente que parte de la experiencia

práctica (por el contacto con el medio) y pretende llegar hasta su teorización científica.

Sin embargo, además de estas alusiones tomadas de los acápites introductorios de ambas áreas, la LOMCE no ofrece los complementos correspondientes en los "Bloques" donde se expresa el contenido curricular de ciencias propiamente dicho. Por el contrario, esta distribución por bloques de contenido (de la que hemos hecho ya diversas descripciones) no parece ofrecer mayores indicios para reconocer el modo como habrán de seguirse estas progresiones. En el caso particular de la argumentación esto se debe a la exclusión de los aprendizajes explícitamente argumentativos, y a su automatización en ambas asignaturas como se ha comentado en apartados anteriores. Lo cual se traduce en un vacío de la progresión de aprendizajes pues el programa implícita todos los criterios de progresión en los bloques de las asignaturas, e implícita además las nociones cercanas al proceso de argumentación, como también lo hemos expresado ya.

Por su parte, el programa de la comunidad de Cataluña, donde el cuarto grado de la ESO también ofrece las asignaturas de ciencias en calidad de materias "optativas", sí proporciona criterios específicos para rastrear progresiones del aprendizaje. Estos criterios, anclados a las 15 competencias del ámbito, explicitan la lógica progresiva de los aprendizajes para cada competencia mediante tres grados ascendentes. Este hecho ofrece una importante cantidad de información, por lo cual, procuramos agrupar las ideas correspondientes según su nivel de implicación en los fenómenos argumentativos y de acuerdo con las cuatro dimensiones que componen el ámbito. Así entonces, la primera dimensión (Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana) ofrece al menos dos formas de progresión de aprendizajes argumentativos. Una de estas formas se refiere a la cualificación del uso del lenguaje para "comunicar" los aprendizajes; mientras que, la otra, se refiere al grado de complejidad del proceso (cognitivo o lingüístico) que la gradación ordena en atención al proceso mismo de aprendizaje. Frente

El caso de España - Cataluña

al primer tipo de progresión (hacia la cualificación discursiva) encontramos para las competencias 1 y 2, la siguiente escala:

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 1 (DEGC, 2015: 115).

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
1.1. Relacionar un fenomen natural amb el model d'explicació que li correspon, identificar-ne els elements bàsics i comunicar-ho amb llenguatge planer.	1.2. Identificar les relacions entre els conceptes i les variables rellevants del model d'explicació que correspon al fenomen que s'estudia, i comunicar-ho amb la terminologia científica pertinent.	1.3. Predir els canvis que tindran lloc quan es modifiquen les condicions que afecten el fenomen caracteritzat, i comunicar la solució mitjançant la terminologia i el llenguatge simbòlic propis de la ciència.

Como se observa, la aproximación de los alumnos a los fenómenos, modelos, conceptos y variables de las disciplinas científicas debe poderse “comunicar” de cierta manera. Primero desde un lenguaje “planeado”, luego mediante la “terminología científica pertinente” y, por último, esta comunicación habrá de integrar tanto la “terminología” como el “lenguaje simbólico” propios de la ciencia. Es decir que el dominio de estas competencias se piensa desde la adquisición progresiva de recursos comunicativos (planear, acceder a la terminología, reconocer y emplear sistemas simbólicos) para avanzar desde la habilidad de relacionar fenómenos naturales con modelos explicativos, hasta la capacidad de predecir los cambios que puede sufrir un cierto fenómeno bajo determinadas condiciones. Este mismo campo de progresión (hacia la cualificación discursiva) se encuentra en la competencia cuatro de la misma dimensión, en la cual la resolución de problemas por vía experimental debe comunicarse: primero de forma “adecuada”, luego con “precisión” y, finalmente, en el marco de los “modelos aprendidos”:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
4.1. Resoldre problemes científics senzills, que comportin la realització de totes les fases del disseny experimental, i comunicar els resultats de forma adequada.	4.2. Resoldre problemes científics senzills, que comportin la realització de totes les fases del disseny experimental, mostrant capacitat de control; referir els resultats a la hipòtesi inicial, comunicar-los amb precisió, i fer prediccions senzilles.	4.3. Resoldre problemes científics que comportin la realització de totes les fases del disseny experimental, interpretant i comunicant els resultats en el marc dels models apresos, i fent prediccions més elaborades.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 4 (DEGC, 2015: 118).

Frente al segundo tipo de progresiones, relativas al grado de complejidad del proceso (cognitivo o lingüístico) implicado en el desarrollo de las competencias, encontramos los siguientes casos. La competencia 3, en primer lugar, plantea el “reconocimiento” de evidencias, luego su “interpretación”, y finalmente, el proceso trasciende hacia la “justificación” de las interrelaciones co-evolutivas entre la tierra y los seres vivos. En la competencia 6, por su parte, la progresión va desde la “Identificación de rasgos característicos” (implicados en procesos de elaboración y validación del conocimiento científico), y se dirige luego hacia la “evaluación” de estos mismos rasgos: primero en el contexto de las publicaciones científicas; y luego en el marco de “cada momento histórico”⁸⁶:

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
6.1. Identificar els trets característics dels processos implicats en l'elaboració i validació del coneixement científic en un determinat moment històric, des de la reflexió de les activitats d'indagació pròpies i de l'anàlisi de les publicacions científiques.	6.2. Avaluar els trets característics dels processos implicats en l'elaboració i validació del coneixement científic, des de la reflexió de les activitats d'indagació pròpies i de l'anàlisi de les publicacions científiques, en diferents moments o des de diferents perspectives.	6.3. Avaluar els trets característics dels processos implicats en l'elaboració i validació del coneixement científic en cada moment històric, i predir canvis que podrien produir-se en el futur.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 6 (DEGC, 2015: 120).

Frente a las otras tres dimensiones del ámbito científico tecnológico (Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana, Medio ambiente, y Salud) El fenómeno argumentativo parece respetar una misma lógica a través de las nueve competencias en las cuales se concretan estas 3 dimensiones. Tal lógica se refiere a un tipo de progresión de aprendizajes frente a la cual, la habilidad en argumentación se ubica en el tercer nivel de la gradación, es decir, en el más alto nivel de complejidad del proceso. Este rasgo, común a las 3 dimensiones, parece obedecer a la voluntad de proyectar los

⁸⁶Volvemos sobre esta primera dimensión del ámbito científico-tecnológico en las conclusiones del apartado.

El caso de España - Cataluña

aprendizajes del área hacia el establecimiento de actitudes, principios y conductas plenamente “argumentadas”.

Por ejemplo, en la dimensión de “Objetos y sistemas tecnológicos”, tanto la competencia siete como la ocho implican avanzar “hacia posiciones éticas claramente argumentadas”. Esto se observa en la gradación que va desde “aplicar” acciones, luego “justificarlas” y, por último, “argumentarlas” en el marco de un interés global por reducir el impacto ambiental derivado del uso de dispositivos tecnológicos (competencia 7). Por su parte, la competencia 8 plantea un ejercicio de confrontación entre usar “justificadamente” sistemas tecnológicos, y evaluar sus efectos en el medio ambiente. Desde este punto la progresión pasa luego a las tareas de “argumentar y contrastar” evidencias que permitan reconocer la auténtica necesidad de dichos sistemas. Asimismo, la dimensión 9 del ámbito, relacionada con la capacidad de construir objetos tecnológicos, plantea el paso de: 1) enumerar pasos para construir el objeto; 2) justificar el orden de esos pasos; y llega finalmente a: 3) argumentar mejoras en la construcción del objeto, a partir de las deficiencias observadas en los pasos anteriores.

En la dimensión de “Medio ambiente”, por otra parte, el desarrollo de hábitos para prevenir el impacto ambiental depende nuevamente de la capacidad argumentativa. En este caso, la competencia 10 recurre a una gradación que va desde “proponer” medidas preventivas de riesgos naturales; pasa luego a la tarea de “justificar las medidas y actitudes de prevención”, y, finalmente, se refiere a la tarea de “argumentar” la adecuación de estas medidas. En la competencia 11, una lógica análoga a la anterior, plantea: 1) la identificación de factores de riesgo frente al consumo desmesurado de recursos naturales; 2) el establecimiento de relaciones entre el consumo de estos recursos y su

impacto ambiental; y 3) la argumentación sobre la adopción de medidas para el ahorro de estos recursos.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 11 (DEGC, 2015: 125).

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
11.1. Identificar els principals factors que cal tenir en compte per evitar el consum desmesurat d'un recurs natural i per aplicar les mesures d'estalvi i recuperació adequades.	11.2. Relacionar el consum d'un recurs natural amb les seves limitacions i els impactes que causa en els ecosistemes, i aplicar amb criteri mesures per minimitzar-los.	11.3. Argumentar les mesures d'estalvi d'un recurs concret en relació amb d'altres i en funció dels principis científics, socials i econòmics implicats.

En la cuarta y última dimensión: “Salud”, la progresión opera del mismo modo. La competencia 12, sobre trastornos de salud, invita al alumno a aplicar medidas preventivas desde la “Identificación” de conductas de riesgo (en primer lugar), luego la “justificación” de alteraciones de la salud a escala “orgánica y celular” y, por último, la gradación lleva al alumno hasta la argumentación “desde una visión sistémica” útil a la explicación de riesgos y a la implementación de medidas preventivas. En las competencias 13, 14 y 15, referidas al uso de drogas, la alimentación saludable, y la sexualidad – reproducción (respectivamente), se observa la misma escala de ascenso en los aprendizajes. El primer grado de la progresión en estas tres competencias se refiere a procesos como “aplicar” (medidas preventivas o conocimientos); el segundo a “justificar” (la adopción de ciertas medidas); y en tercer y último grado, las tres competencias incluyen el proceso de “argumentación”, o están completamente centradas en él, ya sea desde: sostener (razones para adoptar ciertas precauciones); evaluar (puntos de vista divergentes); o defender (respuestas con base en información científica).

El caso de España - Cataluña

Gradació del nivell d'assoliment de la competència

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
15.1. Aplicar els coneixements científics bàsics en la resolució de qüestions i en les mesures preventives pertinents a la seva edat, i prendre decisions per minimitzar el risc de contraure o contagiar una MTS i/o que es produeixi un embaràs.	15.2. Justificar les respostes de les qüestions sobre l'adopció de mesures preventives per garantir unes relacions sexuals segures i valorar les conseqüències, en l'àmbit personal i social, que pot comportar no prendre-les.	15.3. Argumentar les respostes de les qüestions sobre l'adopció de mesures preventives i contrastar informacions i punts de vista alternatius relacionats amb la sexualitat i reproducció humanes, mitjançant coneixements científics més profunds i complexos.

Cuadro de gradación para el logro de la competencia 15 (DEGC, 2015: 128).

En el siguiente cuadro representamos el apartado general de saberes en el área de ciencias. Para ello, agrupamos los tipos de contenido que se implican en esta área y los presentamos en segmentos diferenciados para cada tipo de contenido y de progresión. Tanto en el caso de los contenidos como de las progresiones los enunciados intentan develar la información que, a nuestro juicio, caracteriza los programas de ciencias analizados, ya sea por su presencia (efectiva o implícita) o bien por su ausencia de la LOMCE, o de los programas de la comunidad catalana. Adicionalmente, volvemos sobre estos asuntos en el siguiente apartado (4.2.5).

Conocimientos Y Progresión del aprendizaje			Área de Ciencias Naturales		
			hispanico	catalan	
Conocimientos relativos a la argumentación	Contenidos	Conceptuales	el programa contempla el uso de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)	X	X
			el programa contempla el aprendizaje explícito de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)		X
			el programa sugiere el valor de diferenciar entre justificación, explicación, demostración o argumentación		
			el programa establece diferencias entre justificación, explicación, demostración o argumentación		X
	Procedimentales	el programa promueve la apelación a pruebas, fuentes de autoridad, referencias teóricas, o prácticas experimentales para argumentar	X	X	
		el programa promueve la ejercitación de operaciones mentales del tipo (predecir, comprender, clasificar, inferir)	X	X	
		el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias	X	X	
	Actitudinales	el programa introduce el componente bioético al tratar temáticas diversas (manipulación genética, consumo y uso de objetos o sistemas tecnológicos, cuidado de recursos naturales)	X	X	
		el programa promueve la consciencia frente a las implicaciones éticas, sociales o reproductivas de la planificación familiar	X	X	
		el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias	X	X	
Progresiones del aprendizaje	Relativas al campo de conocimiento	El programa establece progresiones del aprendizaje hacia procesos cognitivo-lingüísticos cada vez más complejos (de "identificar", a "validar", de "describir" a "justificar").		X	
	Relativas a la argumentación	El programa sugiere la necesidad de proyectar el aprendizaje de saberes argumentativos para comunicar el conocimiento científico	X	X	
		El programa establece la proyección de aprendizajes argumentativos para comunicar el conocimiento científico		X	

Cuadro 2.12: Conocimientos y Progresión de aprendizajes, área de Ciencias Naturales. Territorio MEC (CAC).

4.2.5 Conclusiones parciales sobre el caso de España-Cataluña

Conclusiones sobre la organización del ciclo

Ambos currículos (el hispánico y el catalán) ordenan la etapa ESO en función de competencias clave. En ambos casos, se trata de currículos descentralizados; y las finalidades formativas de ciclo se comparten, pese a que los programas de la Comunidad de Cataluña hacen énfasis en el desarrollo de una competencia comunicativa con carácter plurilingüe. Frente a la educación lingüística, ambos documentos incluyen la necesidad de trabajar el plano oral y el escrito, y prestan especial atención al “uso” de la lengua como objetivo general de formación. Por su parte, la organización del segundo ciclo de la ESO, resulta más incluyente en el programa de la Generalitat de Catalunya por la flexibilización del currículo, por la figura de “materias compactadas” y porque, a diferencia de la LOMCE, el decret 187 de 2015, propone los itinerarios como opción, y no como condición.

Conclusiones sobre la estructuración del área de lengua

Tanto el programa hispánico como el catalán destinan un espacio al trabajo específico sobre oralidad: la LOMCE, como bloque; el decret, como dimensión. También ambos documentos separan la escucha del habla, e integran, en ambas habilidades, la dimensión argumentativa del lenguaje: la escucha, en función de interpretar la argumentación como una finalidad de algunos textos (LOMCE); o desde la habilidad para interpretar – valorar con sentido crítico el contenido de los textos orales (decret 187). Por su parte, el habla incluye el conocimiento y uso de estrategias para participar oralmente (en la LOMCE); y, en el programa catalán, esta habilidad se dirige a la cualificación progresiva de la producción de textos orales.

Como diferencias, parece evidente la solidez y el carácter explícito de la estructuración por competencias (en el currículo catalán) pues allí se las asocia directamente con los contenidos clave, y se las plantea como proceso (dadas las “gradaciones para el logro de la competencia”). También sobresale el hecho de que la Comunidad Autónoma de Cataluña incluya, además de las dimensiones de la oralidad mencionadas (hablar y escuchar), un tercer ámbito denominado “empleo

de estrategias de interacción oral". Por otra parte, el programa hispánico, no establece la diferencia entre textos "persuasivos" y "argumentativos", como sí lo hace el decret 187.

Conclusiones sobre los objetivos de formación en el área de lengua

Tanto el programa hispánico como el catalán buscan promover el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En la LOMCE, este interés se concreta en objetivos que deben inferirse dado que allí la categoría de "competencia" no se rotula explícitamente. Por otra parte, ambos programas separan el lugar del habla respecto de la escucha, gracias a lo cual encontramos finalidades relacionadas directamente con los aprendizajes -sobre- argumentación oral. Así, la LOMCE dirige la escucha hacia el objetivo de comprender, interpretar y valorar textos orales; y el habla, hacia lograr usos estratégicos, contextualizados y conscientes. Mientras que, la administración catalana, además de separar estas habilidades y de rotularlas como competencias, añade una tercera habilidad (empleo de estrategias de interacción oral) especialmente dirigida al dominio de los mecanismos para conservar el equilibrio de los intercambios orales. Asimismo, el decreto catalán ofrece algunas concreciones adicionales sobre: 1) el sentido de cada competencia; 2) las acciones intermedias que permiten su consecución; y 3) los criterios que permiten rastrear el desarrollo de estas competencias a lo largo de la etapa. Por otra parte, ambas programaciones aluden a la función del habla en la construcción del conocimiento, pero la LOMCE enfatiza la función en el 4º grado de la ESO mientras que, en el currículo catalán, se la concibe como un ámbito transversal de la etapa.

Finalmente, los aprendizajes que hemos denominado "a través de la argumentación", y que también se encuentran presentes en ambos currículos, parecen dirigirse a la "expresión" de ciertos aprendizajes tanto lingüísticos como sociales. Esto es, en ambos programas la tarea de expresar opiniones razonadas, críticas y sensibles a la palabra ajena, constituye el síntoma por excelencia del nivel crítico y razonado, al que deben llegar los estudiantes en la comprensión lectora de textos y obras diversas. Por otra parte, la asunción de una actitud inclusiva y de respeto por la diferencia en el uso del habla se subsume en el conocimiento – uso de estrategias de cortesía verbal (en el programa hispánico); mientras que

El caso de España-Cataluña

hace parte explícita del currículo catalán (donde se ubica como competencia actitudinal y plurilingüe) y se refiere a la capacidad para escuchar y valorar la palabra del otro, en el marco del diálogo y de la diversidad lingüística.

Conclusiones sobre conocimientos y progresiones del área de lengua

Saberes en el programa hispánico

La LOMCE supone para el desarrollo de la competencia en comunicación oral una estructuración por contenidos enfáticamente procedimentales. Contenidos que, no obstante, el documento agrupa como información sobre conocer, usar, y evaluar discursos, o participar en prácticas orales, sin enunciar, en ninguno de los dos ciclos, el procedimiento lógico, ni la jerarquía de los procesos que mejor convienen al desarrollo de las competencias en juego. Se alude a la planificación, se insta a la participación, se sugiere el uso de estrategias, o la evaluación de productos, pero no está claro el lugar de cada uno de estos contenidos en el marco general del ciclo; ni en la articulación interna de los procesos objeto de enseñanza (comprensión y producción de textos y discursos orales).

Por su parte, la dimensión de contenidos conceptuales se dispersa entre las nociones de "texto" y "discurso", sin lograr la suficiente definición, a pesar de que son justamente éstas las nociones a partir de las cuales se establecen *Criterios de evaluación* y *Estándares evaluables*, entre cuyos enunciados figuran conceptos como "opinión", "persuasión", "lenguaje no verbal", "cohesión", "prosodia", o "estrategias de expansión", entre otros, ninguno de los cuales se enuncia en el apartado de *Contenidos*. Esto deviene, necesariamente, en la pregunta por ¿cómo evaluar lo que no constituye contenido de enseñanza? Pregunta que cabe extender a los contenidos actitudinales, estos últimos, referidos a la expresión de un sentido crítico articulado en procesos lectores, y al ejercicio de una cortesía verbal poco explicitada desde sus categorías asociadas.

Progresiones en el programa hispánico

El programa hispánico dispone la totalidad de la etapa ESO en atención a los ciclos que la constituyen, aunque sin discriminar entre los cursos que, a su vez, constituyen a cada ciclo. Por ello, las progresiones se muestran como la articulación de un ciclo al siguiente, e incluyen los dos campos de revisión descritos (aprendizajes sobre y –a través de- la argumentación oral). Frente al primero, progresiones del aprendizaje sobre argumentación oral, hemos considerado el bloque 1, en el cual la habilidad de escuchar no reporta ninguna progresión dado que los enunciados se conservan casi idénticos de un ciclo al otro en la mayoría de los casos. Hecho que reaparece frente a la habilidad de hablar, en tareas como conocer y usar normas de regulación del discurso oral. En otros casos, adicionalmente, el problema llega hasta la inversión lógica de los aprendizajes (primero usar las normas de cortesía y luego conocerlas; o bien, primero usar la capacidad de distinguir entre dos campos discursivos, y luego aprender a distinguirlos). Por su parte, en otros casos el problema incluye aprendizajes que sólo aparecen en uno de los dos ciclos como, por ejemplo, practicar actos de habla, o valorar la función epistémica de la oralidad. En cambio, frente a la destreza de “hablar en público” sí se advierte una progresión que va de la planificación y evaluación del discurso, hacia su autoevaluación.

Con respecto a las progresiones de aprendizajes –a través de- la argumentación oral, la revisión de los tres bloques restantes del programa hispánico (2: comunicación escrita; 3: conocimiento de la lengua; y 4: educación literaria) nos lleva a reconocer que, en el bloque 2, la atención a la diversidad lingüística sólo se incluye en el primer ciclo. Por su parte, en este mismo bloque la actitud crítica frente a la lectura constituye, en ambos ciclos, un síntoma de la habilidad lectora, aunque el programa no formula ninguna precisión al respecto en la que se considere el paso de un ciclo al siguiente. Precisión de la que también carece, en el bloque 3, el uso de la “modalización”, entendido como un mecanismo clave del proceso de argumentación, incluido únicamente, en el primer ciclo de la etapa. Finalmente, en el bloque 4, la idea de aportar conclusiones, puntos de vista y críticas como medios para expresar la valoración rigurosa de las obras literarias constituye un estándar

El caso de España-Cataluña

evaluable de la etapa expresado del mismo modo en ambos ciclos, es decir, sin considerar la progresión de su aprendizaje.

Saberes en el programa catalán

El programa de la comunidad de Cataluña dispone los saberes relativos al área de lengua en sintonía con el enfoque competencial. Por lo tanto, predominan allí los contenidos procedimentales del programa, este último, fundamentado en el desarrollo de tres competencias básicas: potenciar las habilidades de escuchar, producir textos orales diversos, y dominar estrategias para optimizar hábitos de interacción oral. Sobre esta base, el decreto integra algunos procedimientos vinculados a la actividad argumentativa oral como llevar la capacidad de escuchar hacia el nivel crítico; la de producir textos, hacia los dominios formales de la lengua; y la de interactuar, hacia la conservación del equilibrio interlocutivo. Para ello, el eje procedimental vincula contenidos conceptuales como la triada: verbal - no verbal – paraverbal; los géneros textuales (persuasivos y argumentativos); o el comentario argumentado de textos literarios. Pese a lo cual, los procedimientos para, por ejemplo, hablar en público, o analizar y validar argumentos orales, apenas sí se enuncian en las “Orientaciones para la evaluación”, más no entre los contenidos clave, ni entre los niveles de logro de la competencia. El plano actitudinal, por su parte, propende por el respeto a los derechos de interlocución y por el ejercicio de una escucha activa y respetuosa de la diversidad lingüística.

Progresiones en el programa catalán

Con respecto a los aprendizajes “sobre argumentación oral”, el decreto catalán plantea tres progresiones: 1) “sobre escuchar” (proyectada desde una comprensión literal, y dirigida luego a la decodificación de implícitos y a la valoración crítica del discurso); 2) “sobre producción oral”, (articulada desde una organización elemental hasta una organización compleja y cualificada en el uso adecuado de “enlaces” lexicales, prosódicos, textuales); y 3) “sobre la interacción” (pensada hacia la cualificación de la habilidad interactiva entendida, fundamentalmente, como “cooperación” discursiva). Estos aprendizajes “sobre” la argumentación oral, también encuentran progresiones grado a grado en el apartado de *Contenidos*. Allí se pasa de argumentaciones

simples (en 1º de la ESO) a la participación en debates reglados en el grado 4º. Progresión que parece complementarse, frente a la escucha, en el apartado de *Criterios de evaluación*. En este último se establecen actividades de base como captar sentidos globales, y a las cuales se añade, en el último grado de la etapa, la valoración crítica de la forma y el contenido discursivos⁸⁷.

Por su parte, las progresiones de aprendizajes “a través de” la argumentación oral se expresan en tres dimensiones del programa catalán. La dimensión de *Comprensión de lectura* (cuya progresión va del reconocimiento y la obtención de informaciones literales hacia el establecimiento de interpretaciones profundas, razonadas, y críticas); la *dimensión literaria*, donde la “expresión de opiniones razonadas” opera como el medio para medir la progresión de otro aprendizaje: “conocer tipos, géneros y sub-géneros literarios” cada vez más específicos. Y, Finalmente, en la *dimensión actitudinal* la noción de actitud se asume como una dimensión que integra componentes cognitivos (pensamientos y creencias); afectivos (emociones, sentimientos); y de la conducta (hábitos), es decir, contenidos del dominio argumentativo susceptibles al aprendizaje progresivo.

Conclusiones sobre los objetivos de formación en el área de ciencias naturales

Tanto el programa hispánico como el catalán atienden al nivel expresivo del razonamiento desde objetivos anclados al desarrollo de competencias científicas. Sin embargo, la LOMCE (2014) promueve este interés fundamentalmente desde el dominio de la capacidad demostrativa, mientras que el decreto catalán, lo hace desde una suerte de progresión científica que parte de procesos relativamente simples como identificar, o reconocer información científica, hasta operaciones

⁸⁷Llama la atención que, entre estos *Criterios de evaluación*, el decreto plantee una progresión sobre el habla en público, donde la argumentación oral avanza hacia su máxima complejidad en 4º de la ESO (Debatir en contextos reglamentados, con adecuación, puesta en juego de habilidades de cortesía, y conocimiento para evaluar y validar argumentos), sin que esta información se haya proporcionado explícitamente en las competencias 8 y 9, referidas a la producción y a la interacción oral.

El caso de España-Cataluña

más complejas como investigar para solucionar problemas científicos, o validar los saberes en virtud de ciertos marcos teóricos.

Para ello, el programa hispánico centra su atención en la presentación de pruebas para validar saberes científicos (antes que en la promoción de una “cultura científica” a la que, en teoría, le apuesta), pese a que no incluye alusiones explícitas al aprendizaje de la argumentación; ni tampoco es claro a qué se refieren los procesos de argumentar o de justificar; qué diferencia una categoría de la otra, o cuándo es más oportuno usar una expresión y no la otra. Por su parte, el desarrollo de la competencia científica en el decreto catalán, se entiende en una relación de complejidad ascendente donde la destreza para “comunicar” integra otras competencias como la habilidad de “comprender ciencias” (que antecede la expresión de saberes, o es simultánea a ella); y de “validar sus resultados” (que opera al mismo tiempo que la habilidad comunicativa, o es posterior a ella).

Por estas razones, puede concluirse que las finalidades de la formación científica responden, en ambos programas, al desarrollo de la competencia científica, pero que los medios para lograrlo varían de un caso al otro. En la LOMCE, la función demostrativa del lenguaje se pone *por encima* del carácter contingente, histórico e inacabado de la ciencia, lo cual deviene en la automatización del proceso argumentativo, a diferencia de lo que ocurre en el decreto catalán donde se apela a recursos para aprender a argumentar, no explícitamente, pero sí mediante el proceso de comprensión, elaboración y comunicación de los saberes científicos.

Frente al nivel del razonamiento, en el programa hispánico parece evidente la búsqueda de un contacto entre los saberes y los métodos de la ciencia. Contacto cifrado en objetivos para *conseguir* información y para *evaluarla*. Así, tanto las finalidades del *razonamiento* como las de la *expresión* se vinculan entre sí en enunciados curriculares formulados mediante oraciones compuestas que hacen compleja la tarea de diferenciar un proceso del otro. Esto se refuerza en las imprecisiones del lenguaje utilizado en los currículos de ambas asignaturas de ciencias, en las cuales la LOMCE integra operaciones mentales como “reconocer”, “valorar”, “analizar”, “deducir”, o “comparar”; a menudo formuladas junto con procesos expresivos como “describir”, “justificar”, o

“argumentar”, sin que el lector sepa de modo preciso a qué hace referencia cada concepto.

Por su parte, en el programa catalán los objetivos relativos al razonamiento científico, parecen constituirse en finalidades intermedias para el aprendizaje de las ciencias, como dominar y aplicar criterios o estrategias de selección, comprensión y evaluación de datos. Es decir, objetivos que representan recursos analíticos claves para comprender las ciencias, porque estimulan la capacidad de habituarse al establecimiento de relaciones causales, a la validación de criterios de selección y de análisis de información, y a la adopción de principios de acción frente a diversos campos de conocimiento. Recursos tan útiles en la adquisición de la competencia científica, como en el desarrollo de la competencia en argumentación. Esta última, vinculada en el decreto catalán a la adquisición, desarrollo y uso de recursos probatorios; pero también a la capacidad para reconocer el carácter inacabado del conocimiento, identificar la influencia de las creencias en el establecimiento de paradigmas y de “verdades” científicas y, en consecuencia, para validar o no tanto los saberes científicos y tecnológicos objeto de enseñanza y aprendizaje, como los métodos desplegados en su comprensión, su elaboración, y su comunicación.

Conclusiones sobre conocimientos y progresiones del área de ciencias naturales

Los Saberes

Tanto el programa hispánico como el catalán se articulan en contenidos principalmente procedimentales, en medio de los cuales se integran o subsumen los demás tipos de contenidos. También en ambos programas, este predominio procedimental se enmarca en procesos principalmente demostrativos, pero el modo de entender la demostración varía de un caso al otro. Así, el programa hispánico dispone en bloques específicos los aprendizajes del método científico, mientras que, el decreto catalán, además de separar el plano metodológico del conceptual, ofrece una diversidad de prácticas que hacen más visible el comportamiento científico que en la LOMCE. ¿Por qué ocurren ciertos fenómenos?; ¿cómo se pueden obtener evidencias para afirmar o rebatir una determinada hipótesis científica?, ¿de qué

El caso de España-Cataluña

modo se pueden relacionar los modelos científicos con las pruebas experimentales obtenidas en laboratorio o mediante registros históricos?, aparecen entre los razonamientos que el programa de la comunidad catalana dispone para estos fines.

En cambio, la presencia de contenidos conceptuales y actitudinales se implica en ambos programas, al punto que se requieren diversas inferencias para reconocer el lugar de la argumentación oral en este tipo de contenidos. El programa hispánico, por ejemplo, integra un conjunto de saberes argumentativos que son “requeridos” antes que “enseñados”, mientras que, en el currículo catalán, con alguna claridad, se infiere la noción de “causalidad” como un aspecto clave, donde se articulan la corroboración de hipótesis, el establecimiento de datos experimentales, y la confrontación de supuestos teóricos. Sin embargo, en ambos programas la “automatización” o el “sobre-entendimiento” de las nociones relativas a la argumentación, dificulta su reconocimiento.

Finalmente, el plano actitudinal comporta en el programa hispánico un carácter transversal y poco profundo que tiende a reducir estos contenidos a la mención de la conciencia medioambiental, o de los hábitos convenientes a la salud humana. Consciencia asociada, en ambas asignaturas de la LOMCE, al ejercicio de un “sentido crítico” que no llega a definirse con la suficiente claridad. Entre tanto, los contenidos actitudinales del decreto catalán, referidos también al reconocimiento de riesgos “ambientales, de salud, o al usar determinados dispositivos tecnológicos”, gozan de una dimensión de trabajo adicional referida a la adopción de medidas preventivas basadas en “estrategias y conocimientos” aportados por disciplinas científicas, y soportados en evidencias que validan determinadas premisas, y que exhortan al alumnado para adoptar conductas y actitudes específicas.

Las Progresiones

Ambos programas de ciencias reconocen la importancia de proyectar los aprendizajes en un proceso ascendente dentro del primer ciclo de la ESO. Sin embargo, la LOMCE únicamente enuncia el valor de estas progresiones (pensadas como un acceso al lenguaje de las ciencias para re-conceptualizar el conocimiento intuitivo de la naturaleza) pues los bloques de contenido no desarrollan la manera como habrán de

seguirse estas progresiones. En cambio, el decreto de la Comunidad de Cataluña ofrece un cuadro para la gradación de logros en cada una de las 15 competencias de las que consta el ámbito científico - tecnológico. Estos cuadros, nos permiten identificar al menos 3 tipos de progresiones referidas a: 1 (ascender hasta el dominio discursivo para comunicar ideas científicas); 2 (profundizar en el grado de complejidad de los procesos lingüísticos y cognitivos requeridos para el aprendizaje de las ciencias); y 3 (avanzar hacia la argumentación para dar pleno sustento a las ideas y prácticas que sintetizan la adquisición de competencias científicas).

De estas 3 formas de progresión, las primeras dos corresponden a la dimensión (Indagación de fenómenos naturales de la vida cotidiana) e implican las tareas de: 1) avanzar hasta dominar la habilidad de “comunicar adecuadamente las ideas” (mediante planeación, acceso a lenguajes simbólicos, y prácticas expresivas diversas); y 2) potenciar los recursos lingüísticos y cognitivos (mediante el paso de operaciones como “identificar o reconocer” a otras como “justificar, evaluar o argumentar”). Por su parte, la tercera forma de progresión, presente en las tres dimensiones restantes (Objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana, Medio ambiente, Salud), plantea la argumentación como el punto más alto de la gradación. Una característica llamativa por dejar en claro que los ámbitos de mayor implicación “ética” para el aprendizaje de las ciencias (conservación de recursos naturales, consumo y uso reflexivo de dispositivos tecnológicos, principios de acción responsables en temas de alimentación, sexualidad o drogadicción), deben soportarse en creencias, principios y conductas que tienden a alcanzar sustento, legitimidad y madurez mediante la argumentación, o gracias a ella.

4.3 La comparativa curricular

Esta última unidad del capítulo de análisis constituye la comparativa curricular propiamente dicha. Para facilitar el ejercicio de contraste ofrecemos un apartado específico para cada uno de los cuatro parámetros de la revisión desarrollada. A modo de síntesis ofrecemos diversos cuadros que ayudan a visualizar los resultados de la comparación en cada una de las dimensiones del análisis. Con excepción del apartado comparativo de “saberes y progresiones del aprendizaje en el área de lengua” (donde hemos debido incluir dos cuadros: uno para agrupar tipos de contenido; otro exclusivamente destinado a relacionar las progresiones) todos los demás apartados de la presente unidad disponen de un cuadro general de resumen por cada parámetro.

4.3.1 Aspectos generales por destacar en la organización del ciclo

Para empezar, convendrá subrayar que tanto en Colombia como en España – Cataluña el tramo escolar que hemos revisado constituye un punto final de etapa. En Colombia, la denominada educación media (grados 10° y 11°) representa el último ciclo de la educación formal, asumido como la etapa de cierre de la educación obligatoria ante la falta de discriminación curricular para diferenciar la oferta “diversificada” (Pérez Martínez, 2016), y por el hecho de ser un tramo de superación obligatoria para el ingreso a la universidad (Malaver, 2016). En el contexto Español - Catalán, por su parte, la etapa equivalente, comprendida entre los grados 3° y 4° de la ESO, representa el cierre de la educación obligatoria, e incluye el paso del primer al segundo ciclo de esta etapa.

En ambos casos se trata de la culminación de grandes tramos: la educación formal en Colombia; la obligatoria en España – Cataluña, y también en ambos casos los alumnos cursan este punto de su formación cuando se encuentran en una edad promedio de 15 a 16 años. Sin embargo, en Colombia culminar de la educación formal supone el final de la formación preuniversitaria, a diferencia de lo que ocurre en España - Cataluña donde, al término de la ESO, los alumnos encuentran una oferta educativa post - obligatoria que varía en función de enseñanzas académicas (vinculadas al bachillerato), o aplicadas (vinculadas a la

formación de “grado medio”). Esta característica le confiere sentido al carácter propedéutico del 4º grado de la ESO en el *currículum* de España – Cataluña (pues la elección de la ruta de formación depende del itinerario seleccionado por el alumno para concluir la ESO), y amplía el rango de educación preuniversitaria, como no ocurre en Colombia donde los estudiantes que acceden a la universidad suelen ingresar con un promedio de 16 a 17 años de edad.

En esta forma de organización existe una diferencia adicional entre ambos sistemas escolares referida al hecho de que la educación media colombiana constituya un tramo posterior a la educación básica secundaria, mientras que, en España y Cataluña, los grados equivalentes hacen parte de ella. Esta diferencia acentúa una confusión surgida del currículo y referida al hecho de que los ciclos del sistema escolar se expresen mediante una gradación que, en el currículo nacional de Colombia, no discrimina las áreas según las “modalidades” de formación para la última etapa. Antes bien, esta política educativa ofrece una única propuesta curricular para el desarrollo de la educación media, y de allí se desprende que en el currículo este tramo se enuncie como posterior a la educación obligatoria, aun cuando en las aulas, simplemente se trate de dos cursos más de la etapa secundaria (OECD, 2016). Este aspecto ha hecho carrera en diversos contextos de discusión, al punto que la definición del tramo se asume como un aspecto neurálgico de las reformas curriculares por venir (Jurado, 2016); y la intención de incluir “formalmente” este ciclo como parte de la educación obligatoria ya aparezca como una meta gubernamental explícita del ministerio colombiano de educación (OECD, 2016).

Con respecto al carácter de los programas, en ambos países se trata de currículos descentralizados y articulados en el eje competencial. Frente a la descentralización, en Colombia el ejercicio de la autonomía de los centros escolares se ejerce a partir de los *Lineamientos Curriculares de las áreas* (MEN, 1998); en España, desde la LOMCE (2013); y en Cataluña, desde el decreto 187 de 2015. Estas políticas parten de una propuesta de los gobiernos nacionales, mediante la cual se confiere flexibilidad a los currículos centrales. La autonomía de las comunidades y centros escolares se desarrolla así para dar concreción a sus programas curriculares y responde, en ambos países, al reconocimiento de los

La comparativa curricular

contextos regionales. No obstante, la manera de implementar los programas en estas comunidades varía de un contexto a otro.

En el caso de Colombia, la política no alcanza una regulación por comunidades autónomas (departamentos o municipios) sino que va directamente a los centros escolares mediante la figura del PEI (proyecto educativo institucional). Este hecho genera una dispersión tal que el registro o la sistematización de esta información escapa a la voluntad de reconocer u ordenar a gran escala estos programas, de modo que terminan siendo las evaluaciones nacionales estandarizadas (pruebas “saber”) las que “reflejan” los alcances del programa central, y determinan los mecanismos para su regulación.

Por su parte, la propuesta del gobierno central de España encuentra pública concreción a través de los currículos de las comunidades autónomas, uno de los cuales se constituye en el citado decreto de la comunidad catalana. En este contexto y pese a las diferencias que caracterizan la política colombiana respecto de la española, ambos sistemas escolares incluyen en el ciclo analizado el interés de articular los estudios preuniversitarios con la inserción al mundo laboral. Este rasgo, mejor curricularizado en los programas de España – Cataluña (por la diversificación de los currículos post-obligatorios) genera en ambos casos incertidumbres relativas a la función de la escuela y sus dinámicas de formación frente a los intereses del mercado laboral.

Sin embargo, en Colombia la ausencia de una oferta curricular sólida para orientar la formación nacional “diversificada” hace que el asunto no alcance mayores resonancias en el propio currículo (Pérez Martínez, 2016). En la LOMCE, por el contrario, parece evidente la tendencia a mencionar el valor de perfilar a los alumnos para “facilitarles” el acceso al mundo del trabajo, pese a lo cual, la oferta de itinerarios para lograr esta empresa puede interpretarse como un medio de “clasificación” del alumnado más tendiente a segregar a los alumnos “menos competentes”, que a ampliar el abanico de posibilidades para garantizar el acceso equitativo a la educación universitaria (Álvarez, 2017; y Torres-Santomé, 2017).

Sobre esta base, ambos países adoptan un enfoque de formación por competencias, pero el modo de ordenarlas en los currículos para el

ciclo analizado, varía de unos programas a otros. En algunos casos el programa discrimina las competencias para cada uno de los grados del ciclo (Colombia programa de 2017; Cataluña, decreto 187 de 2015); mientras que, en otros casos, sólo se proponen competencias para el marco general del ciclo (Colombia programa de 2006; LOMCE, 2013). Sin embargo, los currículos de los dos países se articulan en el eje competencial desde el año 2006, cuando el enfoque fuera explícitamente adoptado por ambas naciones.

Para el caso de Colombia, será mediante los *Estándares Básicos de Competencias* (2006) que el enfoque alcance una discriminación para cada etapa de formación; y en España – Cataluña, la reforma correspondiente se constituye en la LOE (también del año 2006)⁸⁸. En estas políticas la competencia en “comunicación lingüística” hace parte de los objetivos de formación transversales de etapa en ambos sistemas escolares y se refiere, también en ambos casos, a la adquisición y el desarrollo de habilidades de uso de la lengua en contextos particulares de comunicación. En el área de lengua, este objetivo aparece con carácter obligatorio tanto en la política colombiana (MEN, 1998, 2006 y 2017), como en los programas de España y Cataluña (MEC, 2013; DEGC, 2015) estos últimos, donde la habilidad lingüística y comunicativa se rotula como competencia “clave”.

Para concluir, convendrá subrayar que el decreto de la comunidad catalana despliega la noción de materia “compactada” (en la cual pueden subsumirse dos asignaturas) como un mecanismo para hacer caso a la regulación de la LOMCE (sobre la necesidad de elegir el itinerario en el 4º de ESO) sin que el alumno se vea obligado a tomar una prueba de acceso “o” la otra (enseñanzas académicas “o” aplicadas) sino que pueda tomar una o ambas opciones de modo que pueda decidir entre los dos caminos de formación post-obligatoria aún después de presentar las respectivas pruebas de acceso. Pruebas que, de otro modo, le conducirían sólo a una de las dos opciones.

En el siguiente cuadro sintetizamos esta información de modo que puedan visibilizarse los criterios de contraste en torno a la organización

⁸⁸ Si bien el análisis propuesto se refiere a la LOMCE, en España el enfoque competencial fue introducido desde esta Ley Orgánica (LOE) de 2006 según lo recuerda Ángel Pérez Gómez (2007).

La comparativa curricular

del ciclo comparado. Para ello seguimos el mismo esquema con el cual cerramos el análisis de este parámetro en cada sistema escolar, es decir, los aspectos que permiten determinar puntos de encuentro y diferencias relativas a la organización del ciclo, entre un sistema escolar y el otro.

Organización de ciclo	Estructura del sistema		Edad de culminación		Eje de articulación	Relación con la educación secundaria		Discriminación curricular			Finalidades generales de ciclo			
								enseñanzas técnicas y aplicadas	enseñanzas técnicas o aplicadas	la Ley plantea las modalidades pero los currículos no las discriminan	Continuar las enseñanzas del ciclo anterior	Propiciar el ingreso a la educación superior y/o el trabajo	Favorecer la participación ciudadana	Desarrollar habilidades comunicativas
	El currículo toma el ciclo como unidad	El currículo discrimina cada grado del ciclo	16	17	competencias	hace parte de ella	es posterior a ella							
Currículos														
Colombia 2006 (EBC)	X ⁸⁹		X		X		X			X	X		x	X
Colombia 2017 (DBA)		X	X		X		X			X	X		x	X
España	X		X		X	X		X		X	x		x	X
Cataluña		X	X		X	X		X			X	X	X	X

Cuadro 2.13: Organización del ciclo (Educación media en los programas colombianos; grados 3° y 4° de ESO en los programas de España y Cataluña)

⁸⁹ Este sistema de notación, aplica para los demás cuadros del presente capítulo, y se corresponde con los valores de: **X** (aspecto percibido con claridad); **x** (aspecto parcialmente percibido).

4.3.2 Consideraciones generales sobre el lugar y definición de la argumentación oral en los programas

Bases, estructura y tiempo destinado al área

Sobre las bases que soportan el currículo en los programas analizados existe una tendencia predominante hacia el enfoque comunicativo-funcional. Enfoque al que se suma el plano socio-cultural de los aprendizajes, presente en ambos países aun cuando expresado de modo más claro en el programa catalán (por las diversas alusiones a la dimensión pragmática del habla, y por la inclusión de una competencia particular para el dominio de recursos de “interacción” comunicativa). También en Colombia, este reconocimiento del plano sociocultural se articula con marcada claridad en el programa de 1998 gracias a la conceptualización misma del lenguaje como “discurso”; y de su aprendizaje como proceso social.

Frente a la estructura del área, existe una diferencia que separa los programas colombianos de los de España y Cataluña. La competencia en comunicación oral se rotula como “dimensión” (en el programa catalán), y como “bloque” (en el hispánico), mientras que los *curricula* de Colombia disponen la dimensión oral de otro modo. El programa de 2006 no ofrece en la estructura curricular un espacio específico para el habla, más allá de la inclusión de procesos de participación oral que se agrupan junto a los de composición escrita en el *Factor* denominado “producción textual”. Por su parte, el programa de 2017 elimina los factores para agrupar como “derechos de aprendizaje” las habilidades de hablar (derecho 7), y de escuchar (derecho 5). Este hecho hace que la concepción de oralidad adoptada en los currículos comparados sea más fácil de inferir en los programas hispánico y catalán, que en los colombianos.

Respecto a las franjas horarias tenemos una dispersión mayor. En Colombia, el área de lengua se entiende como “área fundamental” lo cual significa que, aún con la posibilidad de aumentar el número de horas semanales según los PEI de cada centro escolar, el área supone un mínimo de 2.6 horas semanales de docencia directa. Por su parte, la LOMCE ubica el área de lengua en el grupo de materias “generales” del bloque de “troncales”. Grupo conformado por 5 asignaturas, y cuyo horario mínimo es del 50% del total del horario lectivo establecido por

cada administración educativa. Esta directriz se traduce al decreto catalán en un equivalente a 6 horas semanales mínimas, distribuidas en 3 (para lengua catalana y literatura); y 3 más (para lengua castellana y literatura). Es decir que la disposición horaria mínima duplica en España y Cataluña el número de horas estipuladas para los programas colombianos.

Concepción de argumentación oral

La revisión de los programas de Colombia y de España - Cataluña nos lleva a concluir que en ninguno de ellos, el área de lengua define explícitamente la noción de argumentación oral. De hecho, será sólo el concepto de oralidad el que alcance a definirse en el marco del enfoque comunicativo funcional: con una claridad evidente en el decreto catalán (donde la dimensión se explicita mediante 3 competencias de alcance progresivo referidas a: hablar, escuchar, e interactuar); con alusiones explícitas en la LOMCE y en el programa colombiano de 1998 (en ambos casos vinculada como parte de la competencia comunicativo - lingüística); y, finalmente, en los programas colombianos de 2006 y 2017, la noción de oralidad se subsume o se solapa en medio de otras categorías (producción oral, habla, discurso oral, texto oral) ninguna de las cuales se conceptualiza de modo preciso.

Por su parte, la noción de argumentación, indefinida también en la mayoría de los casos, parece reconocida como parte de la dinámica misma de interacción escolar en los programas colombianos de 1998 y 2006, en la LOMCE y en el decreto catalán. Estos programas reconocen la importancia de “negociar” sentidos como parte del proceso mismo de aprendizaje y, en consecuencia, implican la habilidad argumentativa aun cuando la función epistémica del habla sólo se reconoce en ellos de modo tangencial. Asimismo la alusión a nociones como argumentación, exposición, descripción, justificación parece recurrente en todos los programas pese a que, en algunos de ellos, la indefinición o el uso arbitrario de estas categorías parece más marcada (como en la LOMCE, o en el programa colombiano de 2006); mientras que, en otros casos, la inclusión de categorías propias del campo argumentativo (retórica, falacia, persuasión) implican un mayor espectro semántico para la definición del campo de la argumentación (programa catalán, programa colombiano de 2017). Aun cuando ninguno de los programas

La comparativa curricular

comparados define estas categorías de modo preciso, el decreto catalán estructura de modo mucho más claro las propiedades de la competencia asociada al proceso de argumentación.

En los currículos de ambos países, vistos de modo general, predomina el uso de la palabra argumentación frente a la de justificación, pese a que en la mayoría de casos la idea subyacente consiste en formarse opiniones “razonadas” o guiadas por el “sentido crítico” para interactuar en clase, comentar lecturas, posicionar o rebatir creencias, y ejercer el respeto por los derechos de interlocución. Estos aspectos varían de un programa a otro en claridad o cantidad de recursos para explicitar actividades, pero en todos los programas analizados encontramos ejemplos de cada uno de ellos. También en todos los programas, la habilidad de argumentar parece entenderse como un requisito para acceder a otros saberes, o demostrar el logro de ciertos objetivos del área (alcanzar el nivel de comprensión lectora esperado, demostrar preparación para la intervención oral en clase) más que como un objeto autónomo de enseñanza susceptible al aprendizaje y a la ejercitación.

Por otra parte, convendrá recordar que no todos los programas incluyen un espacio de la estructura curricular destinado exclusivamente al trabajo de las destrezas orales. Antes bien, el programa colombiano de 2006 subsume los componentes relativos al habla en el espacio de “producción textual” donde, como hemos dicho, la oralidad se agrupa con aspectos de la composición escrita y donde resulta especialmente difícil reconocer objetivos sobre la habilidad de escuchar, o identificar los géneros específicos del ámbito oral, todo lo cual redundaría en limitaciones adicionales que dificultan el reconocimiento de la concepción de oralidad que subyace al programa. Una limitación característica de la investigación en el campo de la oralidad (visto de modo amplio), por tratarse de un fenómeno transversal a la interacción de aula en particular (Cros, 2003), y a las prácticas sociales en general (Hassan, 2012).

De estas ideas cabe concluir que sí existe un lugar destinado a la argumentación oral en los currículos de ambos países y que esto demuestra el valor del ámbito en la etapa escolar analizada. Sin embargo, existe también una cierta pobreza en el tratamiento teórico que estos programas hacen de las categorías asociadas a la argumentación oral (texto oral, producción oral, conversación, diálogo, debate); a la adopción

de modelos específicos de la actividad argumentativa (retóricos, dialécticos, epistémicos, lógicos); y a los recursos para su tratamiento y desarrollo y, en consecuencia, para su definición tanto en el ámbito del lenguaje y el discurso, como en el espacio destinado a su enseñanza y aprendizaje. Un aprendizaje que bien habría de graduarse de modo que la complejidad de la habilidad no se traduzca en solapamientos o repeticiones de información asumidos en los programas como parte del capital intelectual de los alumnos. Por el contrario, estos programas deberían ofrecer, como sólo lo hace el decreto catalán, criterios de gradación para el desarrollo de las competencias relativas a la actividad argumentativa oral, y para que así los alumnos accedan a los conocimientos y habilidades que estos programas pretenden ofrecerles, sin siquiera llegar a definir de modo claro las nociones asociadas a la argumentación oral.

El siguiente cuadro resume estas conclusiones y ayuda a contrastar los componentes en los distintos programas. La información se presenta tanto desde los componentes presentes en los currículos comparados, como desde los ausentes.

La comparativa curricular

Representación en el currículo de lengua		Programa																	
		colombiano									hispanico			catalán					
		1998			2006			2017											
		E.C ⁹⁰	C	I.C	E.C	C	I.C	E.C	C	I.C	E.C	C	I.C	E.C	C	I.C			
...en la concepción de lenguaje	Marco funcional comunicativo	X			X			X				X			X				
	Marco del sistema de la lengua																		
...en la estructura del área	Competencia Argumentativa oral	Implicada en los intercambios escolares	X										X			X			
		Separada curricularmente en competencias para hablar y para escuchar	X						X				X			X			
		Reconocida en su potencial epistémico	X			X							X			X			
		Desarrollada en su potencial epistémico																	
		Propuesta desde una gradación ascendente para su desarrollo															X		
		Diferenciada en ámbitos específicos (argumentar, persuadir, convencer, demostrar)															X		
		Explícita como parte del currículo (dimensión oral, bloque de comunicación oral)	X							X				X			X		
...como parte explícita del currículo de lengua	Concepto de oralidad	X										X			X				
	Concepto de argumentación			X									X			X			
	Concepto de argumentación oral		X										X		X				

Cuadro 2.14: El lugar y los modos de concebir la argumentación oral en el currículo de Lengua (Programas colombianos “1998; 2006; 2017”; y del Territorio MEC, CAC).

⁹⁰ Estas siglas se refieren a: (E.C) “Enunciado y Conceptualizado”; (E) “Enunciado”; (I.C) “Insuficientemente Conceptualizado”.

4.3.3 Aspectos generales por subrayar sobre los objetivos, los saberes y las progresiones de la formación argumentativa oral en el área de lengua

Objetivos de formación

En general, los currículos de lengua estudiados en los dos países se articulan para lograr la consecución de un mismo macro objetivo de enseñanza: contribuir al desarrollo de la habilidad comunicativa y lingüística del alumnado. Este objetivo, enmarcado en la perspectiva funcional comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje de las primeras lenguas, trae aparejada una doble dimensión: finalidades para aprender acerca de la argumentación oral; y para aprender a través de ella. Ahora bien, el hecho de que ninguno de los programas estudiados rotule bajo la categoría de “objetivos” las finalidades explícitas del área, hace necesaria la inferencia de estos objetivos. Pese a esto, tal labor inferencial resulta más cómoda en unos programas que en otros. Veamos cada caso.

Objetivos de aprendizaje sobre argumentación oral

- Producir argumentaciones orales

Pese a las diferencias estructurales de los distintos programas analizados, todos ellos disponen mecanismos para que los alumnos se impliquen en actividades orales de argumentación. Este interés supone, en el programa colombiano de 2006, la construcción de “textos orales” de tipologías diversas entre las cuales se encuentra la argumentación. En los demás programas, en cambio, el objetivo equivalente parece más cercano a la noción de “discurso” que a la de “texto”, pues se advierten referencias frecuentes a los géneros del discurso oral (debate, coloquio, foro) y a procesos de uso del lenguaje anclados a finalidades como: lograr usos lingüísticos “estratégicos, contextualizados y conscientes” (en la LOMCE); aprender a hablar en público y enfatizar en la planeación discursiva oral (en el decreto catalán); o al seguimiento de la estructura discursiva “introducción, justificación, argumentación y conclusiones” (en el programa colombiano de 2017).

Así, la finalidad de producir argumentaciones orales se dispersa en categorías como “texto oral”, “discurso oral”, o “producción oral”,

La comparativa curricular

ninguna de las cuales se define de modo suficiente en los programas analizados. Sin embargo, en los programas de ambos países encontramos alusiones al carácter social del habla, y allí, todos los currículos estudiados aluden al valor de prepararse para “hablar en público” (en el sentido de apelar a fuentes de autoridad, confrontar posiciones, o documentarse previamente) para participar en espacios de discusión cada vez más formales. En este contexto, la finalidad formativa de base implica avanzar hacia la adecuación discursiva para lograr usos progresivamente mejor planificados, ejecutados y evaluados y, por ello, de mayor correspondencia con los intereses formativos del área.

Esta finalidad, compartida por todos los programas, resulta plenamente clara en el decreto catalán (donde se ofrece una escala para medir los “pasos” por seguir en la consecución del objetivo); resulta apenas enunciada en la LOMCE y en el programa colombiano de 2006 (donde las actividades no parecen respetar ninguna lógica progresiva); y resulta confusa en el programa colombiano de 2017 (en el cual se acentúa la indefinición del proceso de producción oral, debido al uso arbitrario de las categorías empleadas para enunciar los fenómenos orales).

- Desarrollar la escucha en y para la comprensión de argumentaciones orales

Si bien la mayor parte de los currículos analizados destina algún espacio para el trabajo sobre la habilidad de escuchar, el resultado varía de un programa a otro. En Colombia, por ejemplo, sólo el programa de 2017 incluye en el derecho 5 las implicaciones para desarrollar la habilidad de escuchar. No obstante, en ambos currículos de Colombia se habla de usar estrategias y de reconocer la intención comunicativa de los usuarios, pero nunca se definen estas estrategias, ni se concretan los modelos para evaluar la argumentación oral. Modelos que son, en ocasiones de dominancia dialéctica (el programa de 2006 propende por una ética del discurso, y el de 2017 por la evasión de las falacias); y en otros casos le apuntan al plano retórico (en 2006 se promueve la “eficacia” discursiva, y en 2017 se postulan objetivos como “valorar” o “comprender” argumentos ajenos empleados en las operaciones oratorias de la retórica clásica). Pero estos marcos nunca se mencionan, ni se diferencian en los documentos citados.

Por su parte, tanto el programa hispánico como el catalán apuestan por el desarrollo de la escucha desde apartados curriculares exclusivamente destinados a esta labor. Para ello, la LOMCE declara el objetivo de “comprender, interpretar y valorar textos orales”, mientras que, en la comunidad catalana se presenta, además del objetivo anterior, una finalidad adicional (emplear estrategias de interacción oral) dirigida como competencia al dominio de estrategias de cortesía verbal orientadas a la conservación del equilibrio interlocutivo. Es decir que allí, en el decreto catalán, la escucha se entiende como una competencia autónoma (vinculada a objetivos de formación particulares), pero además, se piensa en ella desde la articulación entre hablar y escuchar. Perspectiva gracias a la cual se hace énfasis en el carácter interactivo de la práctica oral, antes que en la disyunción de las destrezas de “hablar” y “escuchar”, consideradas así como habilidades susceptibles al desarrollo recíproco.

Objetivos de aprendizaje a través de la argumentación oral

De un modo más o menos uniforme en los currículos de ambos países, los objetivos para aprender mediante la argumentación se refieren a 3 ámbitos claramente diferenciados: 1) reflejar niveles adecuados de lectura crítica de textos y obras diversas; 2) asumir y expresar una ética de la palabra hablada; y 3) evidenciar la función epistémica de la oralidad. En el primer caso, la finalidad de “leer” con sentido crítico aparece en todos los programas como un objetivo final del ámbito de comprensión textual. Allí, la argumentación oral funciona como medio del aprendizaje en la medida en que visibiliza o hace sintomático el nivel de comprensión de lectura alcanzado por el estudiante. En teoría, todos los programas esperan que el alumno demuestre una cierta capacidad de posicionarse frente al contenido de los textos y obras que lee, al punto que pueda defender posiciones personales mediante opiniones cualificadas, expresadas con dominio argumentativo e implicadas en la capacidad de expresión oral en público. Este objetivo, de carácter progresivamente complejo, aparece expresado de modo genérico en todos los programas, salvo en el decreto catalán, donde el asunto alcanza una concreción mayor gracias a: 1) el sentido de la competencia en comprensión lectora; 2) las acciones intermedias que permiten su

La comparativa curricular

consecución; y 3) los criterios para rastrear su desarrollo a lo largo de la etapa.

El segundo ámbito (asumir y expresar una ética del habla) aparece expresado en ambos países, pero la profundidad y el énfasis de los objetivos asociados al asunto varía de un programa a otro. Por ejemplo, la asunción de una actitud inclusiva y de respeto por la diferencia en el uso del habla, se subsume en el conocimiento – uso de estrategias de cortesía verbal (en el programa hispánico); mientras que hace parte explícita del currículo catalán (donde se ubica como competencia actitudinal y plurilingüe) y se refiere a la capacidad para escuchar y valorar la palabra del otro, en el marco del diálogo y de la diversidad lingüística. Asimismo, el programa colombiano de 2006 destina un *Factor* específico a la “ética de la comunicación” (donde queda en evidencia el valor de la argumentación implicada en todos los subprocesos dispuestos para este factor de la etapa). En cambio, el programa colombiano de 2017, hace apenas alguna alusión a la expresión “respetuosa” de los “posicionamientos” del alumno (MEN, 2017: 47) ubicando el asunto como una “evidencia” en uno solo de los derechos del grado 10°, lo cual da cuenta de la poca importancia otorgada en este último programa a los aspectos éticos del área en la etapa analizada.

Finalmente, el lugar del lenguaje en la construcción del conocimiento aparece en la mayoría de currículos estudiados (exceptuando el programa de Colombia 2017). En todos los demás, se reconoce al menos desde la mera enunciación de la idea, el valor epistémico de la lengua. En el programa colombiano de 2006, por ejemplo, la idea se expresa en el factor de “Producción textual” donde se busca que el estudiante comprenda el “valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento” (MEN, 2006: 40). Igual a como ocurre en los programas de España y Cataluña, cada uno de los cuales alude a la función del habla en la construcción del conocimiento, pero la LOMCE enfatiza esta función en el 4° grado de la ESO; mientras que en el *curriculum* catalán, se la concibe como un ámbito transversal de la etapa.

El siguiente cuadro resume estas conclusiones y permite visualizar el contraste entre los cuatro programas analizados.

Objetivos inferidos para aprender		Área de lengua	Programa			
			colombiano		hispanico	catalán
			2006	2017		
sobre argumentación oral	Producir argumentaciones orales	<i>Elaborar productos principalmente textuales (tipología argumentativa)</i>	X			
		<i>Participar en procesos principalmente discursivos (géneros del discurso oral, encuentros discursivos planificados)</i>		X	X	X
		<i>Emplear estrategias de producción definidas en el currículo</i>	X	X	X	X
		<i>Avanzar hacia la adecuación discursiva de usos cada vez más formales</i>			X	X
		<i>Ejercitarse en el dominio y la comprensión de los planos no-verbal y paraverbal del habla</i>		X	X	X
	Desarrollar la escucha en y para la comprensión de argumentaciones orales	<i>Cualificar la escucha de modo progresivo</i>		X	X	X
		<i>Comprender, interpretar y valorar textos orales diversos</i>		X	X	X
		<i>Reconocer la intención comunicativa de los hablantes</i>	X	X	X	X
	Emplear estrategias de interacción oral	<i>Conocer y emplear normas de cortesía para conservar el equilibrio de los intercambios orales</i>			X	X
	a través de la argumentación oral	<i>Reflejar niveles adecuados de lectura crítica de textos y obras diversas</i>	X	X	X	X
<i>Asumir y expresar una ética de la palabra hablada</i>		X		X	X	
<i>Evidenciar la función epistémica de la oralidad</i>		X		X	X	

Cuadro 2.15: Objetivos de formación inferidos para el área de lengua, ciclo de educación media, programas colombianos (2006 y 2017), y del Territorio MEC (CAC)

La comparativa curricular

Saberes del área de lengua

Esta sección se constituye en dos apartados: contenidos y progresiones del aprendizaje. En el primero realizamos una discriminación en tipos de contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales), y en el segundo agrupamos las progresiones relativas al aprendizaje “sobre” argumentación oral, y las diferenciamos de aquellas otras formas de progresión implicadas en los aprendizajes “a través de” la argumentación oral. Este modo de presentación de la información obedece al interés de ofrecer la comparación de los saberes en función del modo como fue revisado cada uno de los cuatro programas ahora contrastados. Dada la cantidad de información que se implica en la presente sección ofrecemos al final del apartado un esquema para la síntesis de contenidos, y otro para resumir las progresiones.

Tipos de contenido

- Contenidos conceptuales

En la conceptualización del área de lengua, las propuestas curriculares de ambos países vehiculan la noción de argumentación oral mediante contenidos conceptuales diversos, aunque vinculados al mismo principio (el conocimiento - dominio de la producción de argumentaciones orales y su correlativa comprensión). Este principio, se mueve entre la generación de productos “textuales y discursivos” y el manejo de herramientas lingüísticas y cognitivas que el alumno debe conocer y emplear. Así, los contenidos conceptuales resultan menos precisos en el programa colombiano de 2006 y en la LOMCE (por falta de alusiones explícitas al lenguaje de la argumentación, por el uso “arbitrario” de nociones como “texto” o “discurso” y, en el caso de Colombia (2006), por la omisión de la escucha como un componente curricular independiente del habla).

Por su parte, tanto el decreto catalán como el programa colombiano de 2017 parecen vincular de modo más preciso la producción y comprensión de argumentaciones orales con la noción de “discurso”. En el programa catalán, este hecho se refleja en atención a la triada: verbal - no verbal – paraverbal, en la inclusión de los géneros textuales (persuasivos y argumentativos), y en el comentario argumentado de

textos literarios; mientras que, en el programa colombiano de 2017, el énfasis discursivo se advierte en una serie de referencias implícitas a la teoría de la argumentación donde se integran saberes como la estructura discursiva de la retórica antigua, la dimensión pragmática de la argumentación, los tipos de argumentos, las falacias, o la importancia de analizar el lenguaje del “otro” durante la discusión.

Sin embargo, encontramos arbitrariedades diversas en la propuesta colombiana frente a las diferencias conceptuales entre oralidad y escritura (en 2006), o frente a las nociones de falacia, retórica, o tipos de argumentos (en 2017). En España, por su parte, la LOMCE parece dispersar algunos de sus contenidos conceptuales entre las nociones de “texto” y “discurso”, sin lograr la suficiente definición, a pesar de que son justamente éstas las nociones a partir de las cuales se establecen los *Criterios de evaluación* y los *Estándares evaluables*. Criterios y Estándares entre cuyos enunciados figuran nociones como “opinión”, “persuasión”, “lenguaje no verbal”, “cohesión”, “prosodia”, o “estrategias de expansión”, entre otras, ninguna de las cuales se enuncia en el apartado de *Contenidos* de la LOMCE. Lo cual deviene necesariamente en la pregunta por ¿cómo evaluar lo que no constituye contenido de enseñanza?

- **Contenidos Procedimentales**

Los contenidos procedimentales representan el eje central de los programas de lengua en ambos países. En todos los currículos analizados los saberes parecen dispuestos como requisitos o insumos que reflejan o contribuyen al desarrollo de competencias en lenguaje. Gracias a lo cual, en la mayoría de programas analizados el énfasis en un “saber - hacer” con el lenguaje o mediante él, se expresa en la búsqueda, estimulación y valoración de dos tipos de procesos discursivos (los de comprensión y los de producción de textos y discursos). Procesos centrales en todos los programas estudiados, y a los cuales, el decreto catalán añade, como un componente curricular adicional, el plano de la “interacción” discursiva.

En Colombia el ámbito específico de producción (programa de 2006) pone el énfasis en la “expresión de ideas” como un síntoma del dominio de la lengua y de su uso (es decir, acentúa el valor de las producciones orales para “medir” a través de ellas los alcances de la

La comparativa curricular

enseñanza) sin aportar para ello mayores precisiones. Por su parte, en 2017, la producción parece más cercana a la participación concreta en géneros como el debate, o el ejercicio de posicionar la opinión, que al dominio general de la superestructura textual argumentativa en abstracto.

Asimismo, en estos programas colombianos la tarea de “comprensión textual” varía en razón del lugar que ocupa la “escucha” como el proceso oral correspondiente a la habilidad de comprender, enunciada sólo en el programa de 2017. En cambio, en 2006, la comprensión argumentativa se refiere principalmente a la “actitud crítica y la capacidad interpretativa” del sujeto que lee para luego “socializar” su lectura. Pese al valor evidente de incluir la escucha y de explicitar el campo de la oralidad en el currículo de 2017, ambos programas colombianos sobreentienden o solapan las particularidades de lo que significa “producir textos orales” en contraste con lo que implica “participar en géneros del discurso oral”; o en atención a lo que supone “comprender estos mismos textos y géneros orales”.

Por su parte, la LOMCE trata como unidad los procesos de producir y comprender textos y discursos, articulados en tareas como conocer, usar, y evaluar discursos específicos o prácticas orales (en general), sin enunciar el procedimiento lógico, ni la jerarquía de los procesos que mejor convienen al desarrollo progresivo de las competencias allí implicadas. Planificar intervenciones orales, participar en espacios de discusión, usar estrategias, evaluar productos, entre otras acciones, aparecen explícitamente en el programa hispánico donde, no obstante, quedan indefinidos el lugar de cada uno de estos procesos, y su articulación interna en función de los procesos de comprensión y producción de textos y discursos orales que, en definitiva, constituyen el eje central del área.

El programa de la comunidad de Cataluña, por su parte, dispone los contenidos procedimentales del área de lengua mediante el desarrollo de tres competencias fundamentales: potenciar las habilidades de escuchar, producir textos orales diversos, y dominar estrategias para optimizar hábitos de interacción oral. Sobre esta base, el decreto vincula una serie de procedimientos intermedios que contribuyen al desarrollo de la habilidad argumentativa oral o que se implican en ella. Estos

procedimientos establecen caminos de complejidad ascendente para llevar la capacidad de producir textos orales hacia los dominios formales de la lengua hablada; la de escuchar hacia el nivel crítico; y la de interactuar hacia la conservación del equilibrio interlocutivo. Sin embargo, los procedimientos para, por ejemplo, hablar en público, o analizar y validar argumentos orales, apenas sí se enuncian en las “Orientaciones para la evaluación”, más no entre los contenidos clave, ni entre los niveles de logro de la competencia.

- **Contenidos Actitudinales**

Sobre los contenidos actitudinales, la habilidad argumentativa oral parece orientada a una cierta ejercitación de la relación diálogo - consenso, y a la asunción de una actitud ético - crítica. En Colombia, esta búsqueda de la conciliación a través del lenguaje oral se evidencia en enunciados destinados a evitar la segregación, o el maltrato mediante el habla (en el programa de 2006); y en 2017, se refiere a la adopción general de actitudes de respeto frente al otro en el empleo de la palabra y, concretamente, al participar de la discusión oral. Tarea a la cual se añade, en este último programa, una nueva preocupación dialéctica de naturaleza argumentativa: evitar el uso de falacias. Entre tanto, en España y Cataluña la promoción del diálogo y del consenso, encuentran para el área de lengua alusiones explícitas en el uso de estrategias de “cortesía verbal”. Si bien en ambos programas (en el hispánico y en el catalán) se advierten enunciados sobre este campo, el decreto de la comunidad catalana tiene sobre la LOMCE, la ventaja de asociar la cortesía a la competencia “actitudinal y plurilingüe” donde esta goza de una cierta independencia curricular que le confiere peso en la estructura del programa y estatus de contenido actitudinal.

Por otro lado, las nociones de “actitud crítica”, y de “ética” en la comunicación (presentes en todos los programas analizados) se refieren, la primera, al rasgo o nivel de lectura al que se aspire lleguen todos los estudiantes (leer con actitud y con capacidad crítica); y la segunda (actitud ética), se entiende como una necesidad social, más claramente definida en el contexto español-catalán que en el colombiano. Así las cosas, leer en el “nivel crítico” o con “actitud crítica” resulta ser en todos los casos una de las mayores preocupaciones para el desarrollo de la

La comparativa curricular

capacidad lectora de textos y de obras diversas. Y la asunción de actitudes éticas se encuentra: presente como componente explícito del currículo colombiano de 2006; ausente en el de 2017 (o supeditado allí como un elemento auxiliar); mientras que en la LOMCE, se lo encuentra mediante el ejercicio de una cortesía verbal poco explicitada desde sus categorías asociadas; y, finalmente, en el decreto catalán, este tipo de contenido propende por el respeto a los derechos de interlocución y por el ejercicio de una escucha activa y respetuosa de la diversidad lingüística.

Progresiones del aprendizaje

Para hacer compatibles los programas de lengua comparados, centramos la revisión de progresiones que marcan los caminos del área “hacia” el ciclo estudiado. Es decir, revisamos los cuatro grados que componen la ESO en España – Cataluña, y que equivalen al paso del grado 8° a 11° en los currículos colombianos. Así tenemos 4 cursos calendario discriminados curricularmente en ciclos (LOMCE, programa colombiano de 2006); o grado a grado (decreto catalán y programa colombiano de 2017), desde los cuales adelantamos el contraste de progresiones en atención a los aprendizajes sobre y -a través de- la argumentación oral.

- Progresiones para aprender sobre argumentación oral

Encontramos al menos 3 criterios considerados para el reconocimiento de progresiones: 1) aprendizajes que implican progresiones claras; 2) aprendizajes que implican problemas de progresión (saberes de secuenciación arbitraria, confusa, o contradictoria) y; 3) aprendizajes que no implican progresiones (bien porque no hay paso de un ciclo o grado al siguiente; o bien porque el aspecto sólo se plantea en uno de los ciclos o grados analizados). Sobre el primer grupo (progresiones claras) encontramos en el decreto catalán la gradación de aprendizajes más elaborada de los cuatro programas estudiados. Allí existen al menos dos recursos de explicitación de progresiones (Niveles de gradación para el logro de las competencias, y Contenidos y Criterios de evaluación discriminados en el ascenso grado a grado).

En este contexto, la gradación de aprendizajes “sobre” argumentación oral se expresa en el programa catalán mediante tres progresiones: 1) la “complejidad del proceso de escucha” (que va desde una comprensión literal, hacia la decodificación de implícitos y la valoración crítica del discurso); 2) la “producción oral”, pensada desde la “organización” del discurso y el empleo de componentes lexicales, prosódicos, textuales, (proyectados hacia niveles de uso y planificación cada vez mejor estructurados); y 3) “la interacción oral” (que avanza hacia la cualificación de la habilidad interactiva entendida, fundamentalmente, como “cooperación” discursiva).

En los *Contenidos* del programa catalán, estas progresiones suponen un avance de las habilidades de producción textual e interacción, que parten de argumentaciones básicas en 1º de la ESO, y llegan hasta la participación en debates reglados en el grado 4º. Una progresión equivalente se adivina en paralelo sobre la habilidad de escuchar (presente en el apartado de *Criterios de evaluación*) donde se establece una serie de actividades básicas (captar sentidos globales, reconocer la intención comunicativa del hablante) y a las cuales se añade, en el 4º grado de la ESO, la valoración crítica de la forma y el contenido discursivos.

Por su parte, en el programa hispánico cabe reconocer una progresión de aprendizaje clara referida a la destreza de “hablar en público” (que va de la planificación y evaluación del discurso, hacia su autoevaluación). En este mismo sentido, sólo el programa de 2017 logra para el currículo de Colombia una cierta claridad en la gradación de la habilidad de “escuchar”, marcada en el paso de contextos coloquiales hacia géneros formales del discurso oral en los cuales la tarea central parece ser la decodificación del nivel paraverbal. Desde allí se infieren (en el programa colombiano de 2017): primero los rasgos formales del código lingüístico, luego los sentidos implícitos del discurso, y finalmente, las implicaciones socio-culturales del hablante.

Con respecto al segundo criterio para marcar la gradación (progresiones problemáticas) habremos de subrayar que el programa colombiano de 2017 representa de modo problemático los aprendizajes referidos a la “producción oral”, por cuanto la noción de discurso oral parece empañarse en el ascenso hacia el ciclo final, donde se la denomina:

La comparativa curricular

primero como intervención, luego como texto, y finalmente como producción oral. A tal indefinición se añade la atribución de funciones del texto oral, sin establecer entre ellas una conexión clara (reconstruir sentidos, exponer argumentos, reflejar conocimientos estructurales y pragmáticos de la comunicación); ni precisar el sentido de las evidencias de aprendizaje, que así, resultan redundantes (frente a la definición de conceptos); independientes (al emplear aspectos no verbales, o defender la opinión personal); y contradictorios (al elaborar discursos retóricos, mientras se exhorta a la evasión de las falacias).

En el programa colombiano de 2006, por su parte, las progresiones de este mismo campo (la producción oral) adolecen de limitaciones similares a las anteriores. Para empezar, convendrá recordar que en los grados 8° y 9° de este programa, la producción oral se agrupa en un solo componente junto con la escritura, a diferencia de lo que ocurre en los grados siguientes del mismo programa (10° y 11°) donde a cada canal de expresión le corresponde su propio espacio en la estructura curricular. Esta diferencia entre ciclos deriva en ambigüedades sobre el sentido de subsumir las destrezas de hablar y escribir en un solo apartado (aun cuando se las encuentra por separado en el ciclo anterior).

También respecto de la “producción oral” encontramos dificultades de progresión tanto en la LOMCE como en el decreto catalán. En el programa hispánico, el problema llega hasta la inversión lógica de los aprendizajes (primero usar las normas de cortesía y luego conocerlas; y primero usar la capacidad de distinguir entre dos campos discursivos, y luego aprender a distinguirlos). En el decreto catalán, por su parte, el problema obedece al hecho de que, entre los *Criterios de evaluación*, el decreto plantee una progresión sobre el habla en público, donde la argumentación oral avanza hacia su máxima complejidad en 4° de la ESO, sin que esta información se haya proporcionado explícitamente en las competencias 8 y 9, referidas a la producción y a la interacción oral.

El tercer y último criterio de clasificación de progresiones para el aprendizaje “sobre” la argumentación, se refiere a la ausencia de progresiones. En el programa colombiano de 2006, la ausencia de la escucha como un espacio explícito del currículo deviene en la ausencia de progresiones para lograr su desarrollo. Por su parte, la falta de un

componente explícito para el tratamiento de la cortesía verbal en los dos programas de lengua en Colombia, implica la ausencia de progresiones para su aprendizaje. De otro lado, el programa hispánico incluye aprendizajes que sólo aparecen en uno de los dos ciclos, como por ejemplo: practicar actos de habla, o valorar la función epistémica de la oralidad; mientras que, en otros casos, este mismo currículo conserva la enunciación de aprendizajes de modo idéntico en el paso de un ciclo al siguiente. La habilidad de escuchar, o la de hablar (por ejemplo) aparecen enunciadas del mismo modo en ambos ciclos de la etapa, donde se las vincula con tareas como conocer y usar normas de regulación del discurso oral.

- Progresiones para aprender a través de la argumentación oral

Si bien el conjunto anterior de progresiones se ubica de modo evidente en los bloques, dimensiones, factores o derechos destinados al campo de la comunicación oral, las progresiones referidas al aprendizaje “a través” de la argumentación oral se dispersan por los demás bloques – dimensiones – factores – derechos de los programas analizados. Para ordenar esta información, ofrecemos los mismos criterios del apartado anterior: progresiones claras, problemáticas e inexistentes.

Una vez más, el primer criterio (claridad en la gradación) se ejemplifica de manera precisa en el decreto de la comunidad catalana. De modo particular, las tres dimensiones no referidas al campo del habla, implican en este programa el ascenso de aprendizajes que se valen de procesos argumentativos orales para avanzar. Esto se observa en la dimensión de *Comprensión de lectura*, donde la argumentación oral refleja y dirige la capacidad de comprensión hacia el grado de complejidad deseado, puesto que el reconocimiento y la obtención de informaciones literales, habrá de trascender al establecimiento de interpretaciones profundas en las cuales se implican la habilidad de razonar, y el sentido crítico.

Asimismo, tanto la *dimensión literaria*, como la *actitudinal*, usan o recurren a componentes argumentativos orales en el programa catalán. Estos se refieren la “expresión de opiniones razonadas” sostenidas como una constante en los tres niveles de gradación de la dimensión literaria, y mediante las cuales debe rastrearse la progresión de otro aprendizaje:

La comparativa curricular

“el conocimiento de tipos y géneros literarios” cuyos rasgos estéticos resultan cada vez más complejos y específicos. Por otra parte, la noción de actitud entendida como una “predisposición mental para comportarse de acuerdo con unas determinadas circunstancias” integra componentes relativos a la cooperación discursiva y por ello, al ámbito argumentativo. En el contexto catalán, estos componentes integran recursos cognitivos (pensamientos y creencias), afectivos (emociones, sentimientos), y de la conducta (hábitos).

En el contexto colombiano, encontramos también claridad de la gradación de algunos aprendizajes referidos, en 2006, al progreso desde una cierta pasividad (ciclo 4) hacia una cierta actividad discursiva (ciclo 5). Este paso va: de interpretar a proponer (en el factor de *Comprensión*); de aproximarse a interpretar (en el de *Mass media*); y de reflexionar a expresar (en el de *Ética*). En 2017, por su parte, la progresión marca un paso de la reflexión a la expresión (en la aproximación a los medios masivos de comunicación). Si bien estas progresiones podrían vincularse a la expresión verbal independientemente del canal de expresión, la recurrente apelación a procesos como “socializar las lecturas o los contenidos publicitarios” sugieren el valor del habla en las actividades de aula que implican la “puesta en común” de este tipo de ejercicios.

Frente al segundo criterio (Progresiones problemáticas) se trata en este caso de problemas de los programas colombianos. En 2017, por ejemplo, el currículo comporta rupturas frente a la lectura del código verbal (interpretar, antes que comprender; inferir antes que comparar) lo cual deviene en limitaciones para el campo argumentativo oral puesto que la habilidad crítica, como se ha dicho, implica el avance progresivo de dominios como las operaciones mentales, o el grado de complejidad lectora. En el mismo sentido, ambos programas colombianos parecen sobreentender el significado de nociones asociadas a la progresión, tales como “capacidad argumentativa”; o “interpretación con actitud crítica”.

Por su parte, el tercer criterio (falta de progresiones) encuentra diversos ejemplos en el programa hispánico. En el bloque de *Comunicación escrita*, por ejemplo, la atención a la diversidad lingüística sólo se incluye en el primer ciclo, igual a como ocurre con el uso de la “modalización”, en el bloque de *Conocimiento de la lengua*. Por su parte, la presencia de enunciados idénticos en ambos ciclos de la etapa

constituye otro problema de las gradaciones del aprendizaje en la LOMCE. Esta segunda dificultad se expresa frente a la actitud crítica en el proceso lector (bloque de *Comprensión*); y frente a la idea de aportar conclusiones, puntos de vista y críticas como medios para expresar la valoración rigurosa de las obras literarias (bloque de *literatura*). En ambos casos (actitud crítica al leer, y al valorar obras literarias) se enuncia sin considerar ninguna variación de un ciclo al siguiente, lo cual constituye una subvaloración del proceso mediante el cual, la habilidad argumentativa sirve a la cualificación progresiva de aprendizajes complejos como la lectura crítica, en sentido amplio, o la lectura literaria, en particular.

Los siguientes dos cuadros ayudan a visibilizar estas ideas mediante su distribución en dos grandes grupos: tipos de contenido (cuadro 2.16); y progresiones (cuadro 2.17). En ellos, la información representa nuestras conclusiones frente a la información que los programas incluyen, la que implicitan, la que desdibujan o la que excluyen.

Conocimientos argumentativos orales		Área de Lengua	Programa			
			colombiano		hispanico	Catalán
			2006	2017		
Tipos de contenido	Conceptuales	<i>En el programa predomina el concepto de texto</i>	X			
		<i>En el programa predomina el concepto de discurso</i>				X
		<i>En el programa no se diferencia explícitamente entre texto y discurso</i>		X	X	
		<i>El programa incluye conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)</i>		X	X	X
		<i>El programa define conceptos propios del ámbito argumentativo (tipos de argumento, falacias, estructura retórica)</i>				
	Procedimentales	<i>El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de textos</i>	X	X	X	
		<i>El programa está centrado en procesos de producción y comprensión de géneros del discurso</i>		X		X
		<i>El programa establece componentes explícitos para el aprendizaje de la escucha</i>		X	X	X
		<i>El programa establece componentes explícitos para el ejercicio de la interacción oral</i>				X
	Actitudinales	<i>El programa integra la argumentación como un medio para ejercer el respeto</i>	X	X	X	X
		<i>El programa sugiere la evasión de falacias como criterio de validez discursiva</i>		X		X
		<i>El programa promueve la actitud crítica como síntoma de la comprensión textual</i>	X	X	X	X
		<i>El programa incluye la ética de la comunicación como componente curricular explícito</i>	X		X	X
		<i>El programa incluye la cortesía verbal como componente curricular explícito</i>			X	X

Cuadro 2.16: Conocimientos argumentativos orales, área de lengua, programas colombianos (2006 y 2017), y del Territorio MEC (CAC)

Progresión de los aprendizajes		Área de Lengua	Programa			
			colombiano		hispanico	Canlan
			2006	2017		
"Sobre" argumentación oral	Progresiones de aprendizaje claras	Avanzar en la complejidad del proceso de escucha				X
		Avanzar en la calidad del proceso de composición oral				X
		Avanzar hacia la cualificación de la habilidad interactiva oral				X
		Avanzar de la producción de argumentaciones orales genéricas hacia los géneros del discurso (debate, discusión)				X
		Avanzar hacia la autoevaluación del habla en público			X	
		Avanzar hacia la habilidad de escuchar (de lo espontáneo hacia géneros formales del discurso oral)		X		
	Progresiones de aprendizaje problemáticas	Inconsistencias en el tratamiento de la categoría de "oralidad"		X		
		Ambigüedades en las funciones de la producción oral	X	X		
		Contradicciones en los usos argumentativos (dialécticos, retóricos)		X		
		Inversiones lógicas del proceso de aprendizaje de la argumentación		X		
	No hay progresiones de aprendizaje	La escucha no aparece como parte explícita del programa y por ello no se plantea la progresión de su aprendizaje	X	X		
		Algunos campos de la producción oral aparecen en un solo ciclo	X		X	X
Algunos campos de la producción oral aparecen de modo idéntico en ambos ciclos				X		
"A través de" la argumentación oral	Progresiones de aprendizaje claras	La argumentación oral permite avanzar en la complejidad del proceso lector hasta el nivel crítico				X
		La argumentación oral facilita la expresión de opiniones razonadas en la interpretación de obras literarias cada vez más complejas				X
		La argumentación oral favorece el paso de: "entrar en contacto" a "interpretar" y de "interpretar" a "expresar"	X	X		
	Progresiones de aprendizaje problemáticas	Inversiones lógicas del proceso de lectura verbal		X		
		Indefinición de categorías como actitud crítica o capacidad argumentativa	X	X	X	
	No hay progresiones de aprendizaje	Valoración de la diversidad lingüística en un solo ciclo			X	
		Uso de recursos de modalización en un solo ciclo			X	
		La actitud crítica en el avance por el proceso lector se enuncia de modo idéntico en ambos ciclos			X	
		El aporte de opiniones razonadas para valorar obras literarias con sentido crítico se enuncia de modo idéntico en ambos ciclos			X	
					X	

Cuadro 2.17: Progresión de aprendizajes, área de lengua, programas colombianos (2006 y 2017), y del Territorio MEC (CAC)

4.3.4 Aspectos generales por subrayar sobre los objetivos, los saberes y las progresiones de la formación argumentativa en el área de ciencias

Objetivos de formación

Dado el carácter de los programas de ciencias naturales en los currículos de Colombia y de España - Cataluña hemos clasificado las finalidades de aprendizaje en dos grupos: objetivos de formación que llegan a la expresión del razonamiento, y objetivos que influyen en procesos de razonamiento argumentativo sin alcanzar la expresión. Si bien en todos los currículos analizados encontramos finalidades relativas a uno y otro grupo, la estructuración del área de ciencias difiere entre las programaciones estudiadas de modo que los objetivos se ven afectados. Por ello, antes de comparar estos dos grandes grupos de objetivos veamos de modo sucinto las diferencias estructurales.

Relación entre objetivos y estructuración del área de ciencias

Si bien los *curricula* de ciencias analizados se estructuran de modo diferente, en todos ellos se incluye alguna forma de separación disciplinar. Este hecho hace que en los dos programas colombianos encontremos apartados diferenciados para los campos de Biología, Química y Física, y que en los programas de España - Cataluña se advierta, además de las tres áreas anteriores, el campo de la Geología. Pese a esta aparente similitud, y al hecho de que todos los programas incluyan como un macro objetivo curricular el desarrollo de la competencia científica, las diferencias estructurales generan una variación especial, entre otras razones, porque en el 4º grado de la ESO, las asignaturas de ciencias naturales se hacen optativas en los programas de España - Cataluña.

Frente a la organización disciplinar, en Colombia sólo el programa de 2006 explicita los criterios del diseño, agrupando los campos temáticos (biología, química, física) en uno de sus ejes (conocimientos propios del ámbito científico); y diferenciándolos de los otros dos ámbitos de la estructura curricular (aproximarse al conocimiento como un científico natural; y asumir compromisos éticos frente al quehacer científico). Así, estos dos últimos ejes no encuentran correspondencia

explícita en el programa colombiano de 2017 y, en consecuencia, los objetivos implicados en el proceder científico y en el desarrollo de la dimensión bioética, quedan diluidos entre los demás componentes de este programa de 2017. Adicionalmente, esta disparidad implica peligros en el sentido de obligar al lector a inferir (o a adivinar) en este último programa, el eje desde el cual se articula cada objetivo, y tiende a aumentar el grado de prescripción, discriminando las tareas por grados de escolaridad, y no sólo por ciclos de formación, como lo planteaba el programa de 2006.

Por su parte, en los programas de España - Cataluña la estructura del ámbito se hace especialmente compleja. La LOMCE diferencia entre dos grandes asignaturas (1. *Biología y Geología*; 2. *Física y Química*) cada una de las cuales cuenta con su propio programa curricular, mientras que, el decreto catalán, plantea para la ESO el asunto desde el “ámbito científico tecnológico” donde incluye las dos asignaturas antes citadas, además de otras 7 materias entre las cuales se encuentran asignaturas “comunes, compactadas y optativas”. De modo análogo a como ocurre en el área de lengua (programas hispánico y catalán), tanto la LOMCE como el decreto de la comunidad catalana estructuran el área de ciencias en “bloques” y “dimensiones” (respectivamente). Este hecho, ayuda a visualizar la información relativa al proceder científico (explícita en ambos programas) y a diferenciarla de los demás aspectos del programa, igual a como ocurre en el currículo colombiano de 2006.

La consideración de estos aspectos estructurales, permite pues una mejor aproximación a los objetivos de formación implicados en los programas español, catalán y colombiano (de 2006). Aproximación que ayuda a ordenar la información desde criterios más cercanos entre sí para escindir, hasta donde es posible, la metodología científica respecto de sus productos disciplinares. Tarea que facilita el reconocimiento de los objetivos de formación, a diferencia de lo que ocurre en el programa colombiano de 2017 donde, como veremos en los siguientes párrafos, la mayor parte del currículo de ciencias se vuelca al trabajo sobre operaciones mentales pensadas en relación directa con las disciplinas científicas de base (biología, química y física). Como un objetivo genérico, e indistinto a las finalidades de expresión y de razonamiento científico, está presente en todos los programas analizados el interés de reconocer aspectos éticos implicados en las ciencias naturales.

La comparativa curricular

Objetivos que alcanzan la expresión del razonamiento científico

En el nivel de la expresión discursiva una característica compartida por la mayoría de programas de ambos países es la poca especificidad para tratar el plano oral respecto del escrito. Si bien en todos ellos encontramos referencias al uso de la lengua para “comunicar” saberes científicos, esta comunicación parece entendida de modo genérico desde la noción de “lenguaje verbal” en los dos programas colombianos y en la LOMCE. No obstante, el decreto catalán contempla, además de la expresión discursiva, el valor del lenguaje “de las ciencias” y de los “sistemas de símbolos” propios del conocimiento científico. Pese a esta importante diferencia, ninguno de los programas ofrece recursos suficientes para entender las implicaciones específicas del habla en la comunicación científica, dado lo cual, el objetivo subyacente podría enunciarse como: “expresar en lenguaje verbal, u otros sistemas simbólicos, los conocimientos y procesos científicos objeto de aprendizaje en las áreas de ciencias naturales”.

De otro lado podemos afirmar que todos los programas aluden al carácter epistémico del lenguaje, es decir, en todos ellos la relación lengua – conocimiento se implica como una conexión de ocurrencia necesaria para el aprendizaje de las ciencias, asociada a las denominadas habilidades “cognitivo-lingüísticas” (Jorba y Prat, 2000). Sin embargo, la manera como los programas describen esta conexión entre lengua y saber varía en razón de la concepción argumentativa adoptada en cada caso. En principio, el énfasis en los procesos demostrativos parece determinar la concepción argumentativa privilegiada en la mayoría de programas. Así, el objetivo inferido podría enunciarse como: “demostrar la importancia de... o la validez de... determinados fenómenos o procedimientos relativos a la ciencia, mediante el uso de pruebas, datos, o evidencias científicas”. Veamos algunas implicaciones de esta finalidad en relación a cada programa.

En principio, esta finalidad se traduce, para el caso de Colombia, en objetivos argumentativos que llegan al nivel de la expresión del razonamiento y que parecen evidenciar el carácter instrumental mediante el cual, los alumnos deben apelar a la “demostración” para alcanzar los aprendizajes esperados. Si bien en el currículo de 2006 la discriminación entre conocimientos, actitudes y procesos es clara y hace

parte de la estructura curricular, ambos programas colombianos (2006 y 2017) limitan el ejercicio discursivo de argumentación al uso de “pruebas”; “datos” o “evidencias” entendidas como medios para sustentar el valor o la veracidad de ciertas “conclusiones” sometidas así a procesos demostrativos.

Perspectiva coincidente con la concepción de argumentación de la LOMCE, donde el uso de pruebas se pone al servicio de procesos como “argumentar” o “justificar”, presentes tanto en el área de *Biología y Geología* como de *Física y Química*, pese a que, en esta última materia, estos procesos apenas se enuncian. El decreto catalán, por su parte, ofrece algunas precisiones adicionales, pese a que ninguno de los cuatro programas define con precisión las nociones de “argumentación” o “justificación” inevitablemente ancladas a los objetivos de expresión en todos los currículos analizados. Tampoco se plantea, en ninguno de los programas el aprendizaje explícito de los procesos argumentativos, aun cuando el currículo colombiano de 2006 señala la importancia de diferenciar entre “evidencia”, “explicación” y “argumento”; y el decreto catalán ofrece una escala de complejidad ascendente donde la argumentación ocupa el lugar más alto.

Así, entre los aspectos que diferencian el tratamiento de la expresión argumentativa en el programa de Cataluña, se encuentra la búsqueda de la habilidad comunicativa desde una suerte de progresión científica que va de procesos relativamente simples como identificar, o reconocer información, hasta operaciones más complejas como investigar para solucionar problemas científicos, o validar los saberes en virtud de ciertos marcos teóricos. En este contexto, la búsqueda de recursos explícitos para comunicar los saberes (dominar el lenguaje de las ciencias, utilizar modelos para elaborar las explicaciones científicas) se proyecta como un aprendizaje progresivo, en el cual la “demostración de los fenómenos científicos” constituye un efecto del aprendizaje.

Es decir que, en el decreto catalán, la adecuada expresión del razonamiento requiere de aprendizajes ascendentes que llegan hasta la “demostración” sólo después de ejercitado el plano cognitivo-lingüístico en procesos “iniciales” como identificar, reconocer y comprender nociones científicas. Esta concepción pone a la argumentación como una dimensión resultante de los aprendizajes científicos y además como un

La comparativa curricular

factor implicado en ellos. Es decir, no plantea el objetivo de “demostrar” sólo como un requisito del área (tal y como parece planteado en las concepciones correspondientes a los demás programas), sino que el currículo de la comunidad de Cataluña ofrece un camino más claro para desarrollar una competencia científica, inevitablemente implicada en procesos de argumentación demostrativa, aun cuando no sólo en ellos.

Objetivos implicados en el razonamiento científico

Con respecto a las finalidades argumentativas que sirven al razonamiento científico aunque no llegan a expresarlo, podemos señalar al menos tres grandes objetivos: 1) desarrollar mecanismos preparatorios para la expresión; 2) establecer puentes entre los saberes y el método científico; y 3) reconocer la dimensión retórica de las ciencias. Respecto al primero de estos objetivos, todos los programas apelan a “recursos preparatorios” que potencian el ejercicio de la argumentación. En Colombia, esto se observa en el interés de prepararse para la adecuada expresión de las ideas (programa de 2006); mientras que, en 2017, el objetivo se articula en dos tipos de informaciones: 1) actividades operativas como: recolectar información, revisar bibliografía, identificar argumentos y explicaciones, o comparar puntos de vista; y 2) acciones mentales como: estimar, reconocer, analizar, predecir, o clasificar. Es decir, operaciones útiles tanto a la construcción de saberes científicos; como a la preparación discursiva para argumentar.

En España, por su parte, este interés en los recursos preparatorios parece poco claro (por el solapamiento de operaciones mentales con procesos expresivos en los enunciados del programa); mientras que en Cataluña alcanza la mayor concreción de los cuatro programas analizados (pues la preparación se dispone como parte del interés general por “evaluar” el conocimiento científico, y se la articula además tanto en la “construcción” como en la “comunicación” de ese mismo conocimiento). El segundo objetivo, referido al vínculo método – conocimiento, se encuentra: ausente en el currículo de Colombia 2017 (volcado sobre las disciplinas); implicado en la LOMCE y en el programa colombiano de 2006 (donde la estructura curricular dispone un ámbito explícito para la reflexión sobre el método); y debidamente conceptualizado en el decreto catalán (donde además de incluir el

apartado en la estructura del programa, el dominio y la aplicación de criterios para la selección de datos o el manejo de pruebas se pone a la misma altura del acceso al conocimiento).

Por su parte, la capacidad para reconocer la dimensión retórica de las ciencias, o simplemente de trascender el énfasis demostrativo, no parece desarrollada en los programas de Colombia; apenas se enuncia en la LOMCE (donde se habla de promover la “cultura científica” pero no se proveen recursos suficientes para lograrlo); mientras que esta meta alcanza mayor concreción en el programa catalán. En este último, la adquisición, el desarrollo y el uso de recursos probatorios; se suman a la capacidad de reconocer el carácter inacabado del conocimiento, de identificar la influencia de las creencias en el establecimiento de paradigmas y de “verdades” científicas y; en consecuencia, este programa potencia la adopción y el uso de criterios para validar (o no) tanto los saberes científicos y tecnológicos objeto de enseñanza y aprendizaje, como los métodos desplegados en su comprensión, su elaboración, y su comunicación.

El siguiente cuadro ayuda a visualizar estos objetivos en función de los criterios de clasificación mediante los cuales los hemos ordenado (finalidades relativas al razonamiento; y relativas a la expresión del razonamiento). La información del cuadro apela tanto a los rasgos propios de los programas de ciencias analizados, como a nuestra lectura sobre las preferencias, vacíos o inconsistencias de estos mismos programas.

Objetivos inferidos		Área de Ciencias Naturales		Programa	
		colombiano		hispanico	catalán
		2006	2017		
en relación con la estructuración del área	<i>El programa diferencia curricularmente entre la metodología científica y las disciplinas científicas</i>	X		X	X
	<i>El programa no diferencia curricularmente entre la metodología científica y las disciplinas científicas</i>		X		
para aprender a expresar el razonamiento científico	<i>Expresar en lenguajes diversos los saberes científicos objeto de aprendizaje</i>	X	X	X	X
	<i>Trascender el uso puramente demostrativo de la argumentación</i>			x	X
	<i>Aprender explícitamente a argumentar</i>				x
	<i>Vincular entre sí las habilidades de comprender, evaluar y comunicar los saberes científicos</i>	x		x	X
para aprender a razonar científicamente	<i>Elaborar y administrar recursos preparatorios para la actividad demostrativa</i>	X	X	X	X
	<i>Establecer puentes entre los saberes y el método científico</i>	x		x	X
	<i>Reconocer la dimensión retórica del lenguaje de las ciencias</i>			x	X
	<i>Diferenciar el sentido de las categorías científicas y argumentativas (evidencia, prueba, argumentación, justificación)</i>	x			x
	<i>Asumir responsabilidades éticas frente a los aprendizajes científicos</i>	X	X	X	X

Cuadro 2.18: Objetivos de formación inferidos para el área de Ciencias Naturales, primer ciclo de ESO (Territorio MEC, CAC); ciclo de educación media (programas colombianos de 2006 y 2017)

Saberes del área de ciencias naturales

Este apartado ofrece la síntesis general de saberes y progresiones comparadas para el área de ciencias naturales en los programas colombianos de 2006 y 2017, hispánico y catalán. La información se ordena en atención a los tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), y las progresiones del aprendizaje se clasifican directamente sobre la dimensión epistémica de la argumentación. En consecuencia, e igual a como ocurre en el análisis comparativo de objetivos de formación científica, la presente sección no distingue entre progresiones del aprendizaje “sobre” y “a través de” la argumentación. Al final de este último apartado se ofrece un cuadro general de síntesis.

Tipos de contenido

- Contenidos conceptuales

Si bien los cuatro programas analizados involucran de maneras diversas las palabras “argumentación” y “justificación”, ninguno de ellos plantea el aprendizaje explícito de los procesos lingüísticos y cognitivos que implica el dominio pleno de estas categorías. Antes bien, el énfasis de los currículos de ciencias naturales en ambos países se pone al servicio de “actividades” científicas que permiten validar saberes, o que los implican en el sentido de servir de marco teórico o de pretexto para la corroboración de hipótesis diversas por la vía experimental. En general, las alusiones al contenido conceptual argumentativo resultan insuficientes en estos programas igual a como ocurre frente a las nociones relativas a la oralidad.

Pese a que todos los programas estudiados incluyen el valor de “comunicar” los saberes científicos, las diferencias que separan la oralidad de la escritura, o de los lenguajes simbólicos de la ciencia, apenas sí se enuncian de modo tangencial. A lo sumo, los programas de Colombia incluyen expresiones del tipo “evidencia, causalidad, prueba, argumento científico, o debate”, puestos siempre al servicio del quehacer demostrativo. Igual a como ocurre en la LOMCE, donde encontramos expresiones muy cercanas a las del programa colombiano, también dispuestas como una “presencia tangencial” de saberes conceptuales sobre argumentación, que importan sólo en la medida que permiten

construir, comprender o evaluar saberes científicos. En el programa catalán, por su parte, la noción de “causalidad” parece implicada (aunque no definida) en una importante cantidad de procesos científicos que bien atañen a las condiciones de validez inferencial desarrolladas por la lógica y por la teoría argumentación, a ninguna de las cuales se apela de modo explícito en el decreto catalán.

- Contenidos procedimentales

Del tratamiento instrumentalizado que se le da al plano conceptual de la argumentación en estos programas de ciencias, se desprende que no haya en estos currículos tanto un “aprendizaje”, sino más bien una “utilización” del “saber hacer” cosas con la argumentación y con el razonamiento. Esta perspectiva determina el conjunto de saberes procedimentales de estos programas y explica la predominancia competencial de todos los currículos estudiados. Currículos caracterizados por un cierto énfasis formativo en el “proceder” de un alumno que, además de aprender - conocer sobre ciencias naturales, debe estar en capacidad de comunicar ese conocimiento.

Tal capacidad resulta más clara en el programa colombiano de 2006, en el decreto catalán y en la LOMCE (donde encontramos claramente la distinción entre la metodología y los campos disciplinares en los cuales se aplica) mientras que, en el programa colombiano de 2017, la metodología parece presente a la vez que imbricada en los campos de Química, Física y Biología. Por su parte, la estructuración curricular de la LOMCE, lleva aparejada el desarrollo de un proyecto investigativo para el final de la etapa ESO como un rasgo distintivo y pertinente al desarrollo de habilidades para la defensa y la exposición de ideas en público.

Iniciativa a la cual el decreto catalán va dando forma en el desarrollo del ámbito científico - tecnológico, gracias a la apelación recurrente a la “causalidad científica”. Lo cual contribuye en la preparación del estudiante que ha de dominar habilidades científicas, mediante la formulación de interrogantes y respuestas que le obligan a establecer nexos causales (por qué ocurren ciertos fenómenos; cómo se pueden obtener evidencias para afirmar o rebatir una determinada hipótesis científica, de qué modo se pueden relacionar los modelos

científicos con las pruebas experimentales obtenidas en laboratorio o mediante registros históricos). Es decir que a la disposición investigativa del programa hispánico, el decreto catalán superpone (implícitamente) el valor de emplear la causalidad como un medio “cualificador” de una argumentación oral que en la LOMCE y en los programas colombianos se asume como un saber de aprendizaje automático, aunque útil para reflejar la calidad del proceso de aprendizaje de las ciencias.

- **Contenidos actitudinales**

Frente a los contenidos actitudinales, la variación de unos programas a otros parece ser mayor. En Colombia, por ejemplo, el programa de 2006 cifra un factor clave para la argumentación oral: la tarea de escuchar en el marco de prácticas demostrativas, en la cuales se promueve una dialéctica de la escucha basada en el intercambio colectivo de ideas y de críticas. Por su parte, en 2017, el centro de los contenidos actitudinales consiste en ayudar a que los alumnos se hagan conscientes de las consecuencias negativas de la intervención humana en el medio ambiente.

Aspecto coincidente con las disposiciones de la LOMCE, donde la conciencia medioambiental se suma al desarrollo de hábitos convenientes a la salud humana. Una conciencia asociada al ejercicio de un “sentido crítico” que el programa hispánico no llega a definir con la suficiente claridad. Por su parte, el decreto catalán incluye también el reconocimiento de los “riesgos ambientales”, pero añade a estos, las implicaciones éticas de los hábitos alimentaciones, deportivos o relativos al uso de dispositivos tecnológicos. Un rasgo determinante del programa de la comunidad catalana, en el plano actitudinal, consiste en “oponer” a estos riesgos o peligros, la importancia de adoptar medidas preventivas basadas en “estrategias y conocimientos” aportados por disciplinas científicas, y soportados en evidencias que validan determinadas premisas, y que exhortan al alumnado para adoptar conductas y actitudes específicas.

Progresiones del aprendizaje

Los currículos analizados comparten algunos aspectos, y difieren en otros. Entre lo que se comparte, resulta evidente cómo la argumentación no se constituye tanto en un saber que ha de aprenderse en estos últimos grados, sino más bien en un saber que los estudiantes usan, poniéndole al servicio de los aprendizajes científicos. Esta concepción, presente en los programas de ambos países, se expresa de modos diversos. La diferencia más evidente quizás consista en que los currículos de España - Cataluña consideran importante proyectar el aprendizaje de la argumentación, mientras que en los programas colombianos esta importancia apenas se sugiere.

Tanto la LOMCE como el decreto catalán reconocen así el carácter ascendente del aprendizaje de la argumentación dentro del primer ciclo de la ESO. Sin embargo, el programa hispánico apenas enuncia esta preocupación, articulada en el acceso al lenguaje de las ciencias como condición necesaria para acceder al conocimiento científico, para el cual, no obstante, el programa hispánico no proporciona los recursos necesarios para seguir las progresiones allí implicadas.

Vacío comparable en los programas colombianos con la falta de recursos para marcar la progresión del aprendizaje argumentativo. Progresión ausente debido al hecho de no diferenciar entre los saberes argumentativos enunciados de modo casi igual en los ciclos 4 y 5 de ambos currículos colombianos. En general, estos saberes coinciden con la concepción de argumentación oral de la LOMCE, y se refieren a: justificar las intervenciones, demostrar a partir de pruebas (experimentales o teóricas), o prepararse para debatir. En otras palabras, la progresión de aprendizajes argumentativos se encuentra sugerida pero no desarrollada en el programa hispánico, mientras que en los programas colombianos no aparece ni de un modo ni del otro.

En cambio, el programa catalán apela a la “gradación de logros” propia de su estructura curricular, gracias a la cual las 15 competencias de las que consta el ámbito científico tecnológico ofrecen recursos claros de progresión. En relación al campo argumentativo sobresalen al menos 3 progresiones: 1) hacia el dominio discursivo para comunicar ideas científicas; 2) para profundizar en el grado de complejidad de los procesos lingüísticos y cognitivos requeridos; y 3) para avanzar hacia el

sustento argumentado de ideas y de prácticas que han de reflejar la adquisición de competencias científicas.

Estas progresiones implicadas en el decreto de la comunidad catalana alcanzan un segundo nivel de concreción en el sentido de apelar a recursos explícitos de avance. Así, la primera progresión (sobre el dominio discursivo) traduce la tarea de avanzar hasta dominar la habilidad de “comunicar adecuadamente las ideas”, en actividades específicas como: planear las intervenciones, acceder a los lenguajes simbólicos de la ciencia, y adelantar prácticas expresivas diversas. La segunda progresión (centrada en potenciar los recursos lingüísticos y cognitivos) se articula mediante el paso de operaciones simples como “identificar o reconocer”, a otras más complejas como “justificar, evaluar o argumentar”.

Por último, la tercera forma de progresión (centrada en el proceso mismo de justificación) plantea la argumentación como el punto más alto de la gradación. Una característica llamativa por dejar en claro que los ámbitos de mayor implicación “ética” para el aprendizaje de las ciencias (conservación de recursos naturales, consumo y uso reflexivo de dispositivos tecnológicos, principios de acción responsables en temas de alimentación, sexualidad o drogadicción), deben soportarse en creencias, principios y conductas que tienden a alcanzar sustento, legitimidad y madurez mediante la argumentación, o gracias a ella.

Conviene subrayar que el hecho de sobreentender la posibilidad de desarrollar capacidades progresivamente mejorables frente al ejercicio argumentativo, la cualificación del razonamiento lógico, o las conexiones entre ambos, constituye un vacío evidente en estos programas. Adicionalmente, a la no progresión de estos aprendizajes, se añade el tratamiento indiferenciado de nociones como justificar, argumentar, demostrar o explicar, aspecto que también responde a la reducción en que se ve constreñida la argumentación considerada sólo como mecanismo demostrativo en los programas colombianos y en el hispánico. En síntesis, la argumentación importa y está presente en el paso al último ciclo de formación (tanto en los programas colombianos, como en los de España - Cataluña) pero el decreto catalán ofrece herramientas para trascender las funciones demostrativas de la argumentación, y para dinamizar la progresión de su aprendizaje. En

La comparativa curricular

ninguno de los programas analizados, sin embargo, se definen claramente las categorías de argumentación, justificación o demostración.

Así, llegamos al final del apartado comparativo donde logramos precisar puntos de encuentro y desencuentro entre los currículos de Colombia y de España - Cataluña. Contraste en virtud de los cuatro parámetros comparativos que aquí nos ayudan a condensar la información y a visualizarla con mayor facilidad. También esta última sección del capítulo cuatro nos aporta las líneas básicas de trabajo para formular, en el capítulo siguiente, las bases para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en el ciclo de educación media.

Igual a como lo hemos venido anotando, el siguiente y último cuadro del presente capítulo cumple la función de representar, de modo sintético, los hallazgos a los cuales hemos llegado mediante el ejercicio de contraste. En este caso, reunimos en una sola malla tanto contenidos como progresiones del aprendizaje de las ciencias.

Conocimientos Y Progresiones del aprendizaje			Área de Ciencias Naturales		Programa			
					colombiano		hispanico	catalán
					2006	2017		
Conocimientos relativos a la argumentación	Conceptuales	el programa contempla el uso de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)	X	X	X	X		
		el programa contempla el aprendizaje explícito de conceptos argumentativos (evidencia, causalidad, prueba, debate)				X		
		el programa sugiere el valor de diferenciar entre justificación, explicación, demostración o argumentación	X					
		el programa establece diferencias entre justificación, explicación, demostración o argumentación				X		
	Procedimentales	el programa promueve la apelación a pruebas, fuentes de autoridad, referencias teóricas, o prácticas experimentales para argumentar	X	X	X	X		
		el programa promueve la ejercitación de operaciones mentales del tipo (predecir, comprender, clasificar, inferir)	X	X	X	X		
		el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias	X		X	X		
	Actitudinales	el programa introduce el componente bioético al tratar temáticas diversas (manipulación genética, consumo y uso de objetos o sistemas tecnológicos, cuidado de recursos naturales)		X	X	X		
		el programa promueve la consciencia frente a las implicaciones éticas, sociales o reproductivas de la planificación familiar	X	X	X	X		
		el programa promueve una dialéctica de la escucha en el marco de la discusión general de la clase de ciencias	X		X	X		
Progresiones del aprendizaje	Relativas al campo de conocimiento	El programa establece progresiones del aprendizaje hacia procesos cognitivo-lingüísticos cada vez más complejos (de "identificar", a "validar", de "describir" a "justificar").				X		
	Relativas a la argumentación	El programa sugiere la necesidad de proyectar el aprendizaje de saberes argumentativos para comunicar el conocimiento científico			X	X		
		El programa establece la proyección de aprendizajes argumentativos para comunicar el conocimiento científico				X		

Cuadro 2.19: Conocimientos y Progresión de aprendizajes, área de Ciencias Naturales, programas colombianos (2006, 2017), y del Territorio MEC (CAC)

Capítulo 5

Bases didáctico – curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

El presente capítulo ayuda a examinar, en primera instancia, el nivel de correspondencia entre las concepciones didácticas privilegiadas para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral, y los presupuestos curriculares que “traducen” estas concepciones en las programaciones estudiadas. Para ello, recurrimos a las líneas didácticas de avance a las que llegamos en el apartado 2.2.4 del marco teórico, a propósito de aquellas dimensiones compartidas por la didáctica de la lengua y la de las ciencias, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral. En esencia, esta primera sección del capítulo busca identificar cuáles de estas dimensiones didácticas se corresponden con los presupuestos estipulados por las programaciones curriculares comparadas, y en qué medida.

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

En la segunda parte, este capítulo reúne una serie de factores que podrían contribuir en el enriquecimiento del lugar escolar de la argumentación oral. Enriquecimiento inspirado en una propuesta que presentamos a modo de “bases” para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral, y en cuyos orígenes se asienta el deseo de subsanar los vacíos, discontinuidades o indefiniciones que ofrece la síntesis didáctico-curricular a la cual nos referimos en el párrafo anterior. Así, esta segunda sección del capítulo ofrece una propuesta articulada en la doble dimensión didáctico-curricular ahora traducida en seis factores claves, o “bases” para el desarrollo escolar de la argumentación oral.

Separamos en apartados autónomos cada una de las dimensiones (y de las bases) que componen este capítulo, debido al interés metodológico de ordenar los apartados para facilitar su comprensión, y no en atención a la creencia de que estos puedan operar con total independencia unos de otros. Al contrario, consideramos que la información relacionada en las dos secciones de este capítulo ha de entenderse desde interacciones complejas entre todas estas dimensiones de emergente cooperación para la enseñanza y el aprendizaje adecuados de la argumentación oral.

5.1 Tensiones didáctico-curriculares

*[...] no tengo más remedio que deducir
que cada cual saca el provecho que necesita
o el provecho al que puede optar,
a pesar del sistema educativo que le ha caído en suerte,
y no gracias a él.
[...]
cada cual aprende lo que necesita,
no de un sistema de enseñanza,
sino de los propios profesores, de lo que ellos son,
no del método o de las normas que puedan aplicar
William Saroyan (1971, 68-69)*

Esta primera sección se compone de cinco dimensiones en el marco de las cuales la argumentación oral ofrece puntos de contacto y de ruptura que parecen vincular o separar el campo didáctico del curricular. Tales dimensiones, inspiradas en los hallazgos de la comparativa curricular (ver apartado 4.3) y en las aportaciones didácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de las ciencias experimentales (ver apartados 2.2.2 y 2.2.3), incluyen los campos “sociocultural”, “semiótico”, “ético”, “discursivo - textual” y “cognitivo”. Para ordenar estas dimensiones hacemos alusión primero a los hallazgos curriculares y luego a su correspondencia (positiva o negativa) en el plano didáctico.

5.1.1 La dimensión sociocultural

*El desarrollo de todo ser, incluido el niño,
su “propio movimiento”,
su “propia vida”, está condicionado
por “la entera totalidad de las múltiples
relaciones” con la realidad circundante
Grygory Kostiuk (2015, 57)*

El reconocimiento general del espacio escolar como espacio socio-cultural se expresa en todos los currículos analizados. Así se refleja en la vinculación explícita de los programas al enfoque social - constructivista del

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

aprendizaje, y en las estructuraciones curriculares articuladas en torno al eje competencial. La idea de escuela en la cual se inscriben los currículos de Colombia, y de España - Cataluña, parte de subordinar los contenidos de aprendizaje al desarrollo de habilidades para usar el conocimiento. Habilidades que han de entenderse en tensión permanente con los contextos en el marco de los cuales tienen sentido y función, esto es, en tensión con el entorno sociocultural al que se circunscriben.

Este perfil curricular se adivina en las grandes metas de ciclo en los programas analizados, es decir, en la organización del tramo escolar y en la concepción curricular que la soporta. En las concreciones específicas de área (en los casos analizados) quedan, no obstante, algunos vacíos referidos al sentido en el que los aprendizajes deben orientarse para alcanzar esta dimensión sociocultural. La falta de criterios para proyectar el aprendizaje de competencias en el ascenso grado a grado (MEN, 2006, 2017; LOMCE, 2014), la enunciación de aprendizajes que no constituyen contenidos explícitos de enseñanza (LOMCE, 2014), o el exceso de confianza en la corroboración de aprendizajes por la vía exclusivamente experimental (MEN, 2006), entre otros aspectos, tienden a entorpecer la contextualización sociocultural de los conocimientos escolares en el *curriculum*.

Por su parte, la investigación didáctica apela a la tensión entre los aprendizajes disciplinares y el contexto sociocultural en el que estos tienen lugar, como una dupla de base para el adecuado funcionamiento del espacio escolar. El aprendizaje se entiende así como un proceso y como un producto inevitablemente condicionado por las circunstancias culturales, sociales, afectivas, cognitivas, entre otras, que entran en juego durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso particular de la didáctica de la lengua oral, la asunción del enfoque comunicativo funcional como la base disciplinaria de la que parten la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, no sólo pone al habla y a la escucha como habilidades de “uso” (en contextos sociales diversos) sino que reivindica las prácticas del discurso oral como prácticas culturales, es decir, cifradas en reglas de comunicación que permiten la inferencia de criterios para valorar su calidad (Ribas, 2011), al tiempo que legitiman la adopción de recursos y de estrategias para lograr la

Tensiones didáctico-curriculares

“eficacia comunicativa” (Hymes, 1972) y la “adecuación” en el uso de la palabra hablada (Abascal, 2011).

Asimismo, en la didáctica de las ciencias, la idea de “cultura científica” (Lopes-Scarpa y Frateschi-trivelato, 2013) ha hecho carrera para entender la noción de ciencia escolar como la vinculación entre ciertas “prácticas socio – científicas” y ciertas “acciones comunicativas” que las consolidan y transmiten. Dada la dificultad cada vez mayor para establecer los saberes científicos como resultados objetivos equiparables a la idea de “verdades”, las dimensiones social y cultural de la didáctica de las ciencias confieren a estos conocimientos el estatus de “consensos” de la comunidad científica (Jiménez-Aleixandre, 2010). En otras palabras, procuran investirlos de falibilidad para reivindicar así el valor de la argumentación científica que es, en últimas, lo que permite el avance de las ciencias (Caamaño, 2010), entendidas fundamentalmente como productos culturales.

Como vemos, tanto el espacio curricular como el didáctico incluyen la dimensión sociocultural como un factor visible en ambos marcos, aun cuando mejor conceptualizado en el territorio didáctico. En este sentido, será preciso ofrecer puntos de convergencia específicos que ayuden a reconocer y a estimular esta dimensión en el espacio escolar. Para ello dedicamos, más adelante, la reflexión correspondiente a *La argumentación oral como código cultural*.

5.1.2 La dimensión semiótica

*[...] el mundo del significado ha sido
siempre multimodal, [...]
los modos de los que disponemos para
representar, conocer y comunicar son múltiples
– la imagen, el color, la forma, el habla,
los gestos, la escritura, la disposición (retórica)
Julián Ezquerro (2010: 124)*

La prescripción misma de los aprendizajes relativos a la oralidad pone a los programas curriculares estudiados en la necesidad de definir este

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

campo del discurso. Si bien en todos los currículos comparados identificamos alusiones a la oralidad, no podríamos asumir que tales alusiones equivalgan a la definición del concepto de “habla”. Por el contrario, el uso de rótulos diversos para designar la “oralidad” trasciende el plano del habla problematizando además las dimensiones que la acompañan.

Tanto las tensiones entre oralidad y escritura, como entre lo verbal, lo no verbal, y lo paraverbal, encuentran cabida en los programas curriculares estudiados pese a que en ninguno de ellos se definen estas nociones, ni los vínculos entre ellas. En algunos casos se subsumen oralidad y escritura (MEN, 2006), en otros se explicita la habilidad de “escuchar” (MEN, 2017; LOMCE, 2014) pero en pocos casos se ofrecen recursos conceptuales para reconocer el plano interactivo (DEGC, 2015) o proyectar su aprendizaje desde contenidos explícitos de enseñanza. Con excepción del decreto catalán, estos programas hablan de modo genérico del lenguaje no verbal, o de gestualidad, pero las marcas específicas para su tratamiento con fines escolares a menudo ocupa un espacio marginal o poco claro en los objetivos de aprendizaje del habla y de la escucha.

En la didáctica de la lengua, por el contrario, el valor de la dimensión no verbal y del paralenguaje resulta esencial por la explicitación de los recursos objeto de aprendizaje (Abascal, 2011), por la codificación y decodificación de significados (Davis, 2003), por el desarrollo de las competencias orales y, especialmente, por la necesidad de establecer criterios para la adecuada valoración del discurso oral (Ribas, 2011). Tanta importancia reviste el canal expresivo en los estudios semióticos contemporáneos que la categoría de “multimodalidad” (Kress, 2010) hace emerger criterios útiles para conjurar los defectos clásicos de la noción “no verbal”, esta última, basada en la ausencia de un concepto para definir otro, lo cual supone limitaciones para la enseñanza y el aprendizaje de esta “multimodalidad” del lenguaje humano (Diop, 2016).

En la didáctica de las ciencias, las particularidades de la oralidad en el aprendizaje del área y en el desarrollo general del pensamiento científico

Tensiones didáctico-curriculares

no se han descrito plenamente (desde la diferenciación entre la expresión oral y la escrita, por ejemplo) aun cuando se alude de modo enfático a la relación lenguaje - cognición (Prat, 2000; Jorba, 2000). Sin embargo, este campo de los estudios didácticos se acerca cada vez más a la clarificación de su propio lenguaje, en el cual se cifran aspectos específicos de la oralidad y de la argumentación como se observa en la reciente descripción del concepto de “argumentación multimodal” (Ruíz y Ocampo, 2019), empleado para reconocer componentes propios de la argumentación científica en el contexto escolar.

Así, convendrá trazar vínculos para favorecer el tratamiento escolar de estos campos – códigos de comunicación desde su indefinición en las orientaciones curriculares, hasta su lugar emergente en la investigación didáctica. Vínculos necesarios para hacer frente a las necesidades generales de la formación escolar en oralidad, y al desarrollo específico de habilidades en argumentación oral útiles tanto dentro como fuera del área de lengua. En los apartados para representar la argumentación oral “*como confluencia de códigos expresivos*” y “*como contexto multimodal*” precisamos estos aspectos.

5.1.3 La dimensión ética

Hay un consenso general sobre los modos en que se adquieren el conocimiento, el prejuicio y las ideologías, también a través del discurso.

Por consiguiente los autores, especialmente los profesionales y las organizaciones deberían tomar clara conciencia de las consecuencias posibles o probables que pueden tener sus discursos en las representaciones sociales de quienes los reciben

Teun van Dijk (2008, 47)

En el área de lengua, la mayoría de los currículos estudiados incluyen la dimensión ética como una competencia autónoma vinculada al ejercicio de los derechos de interlocución, en general (MEN, 2006; LOMCE, 2014) o, de modo específico, en atención al respeto por la diversidad lingüística (DEGC, 2015). En este panorama, la oralidad representa un contexto de suma importancia para el ejercicio de una ética expresada en el uso de la

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

palabra hablada. Una ética que vincula contenidos específicos implicados en la relación lenguaje – ética como las estrategias de cortesía verbal, por ejemplo.

En términos argumentativos, esta misma relación (oralidad – ética) alcanza concreciones especiales para el ejercicio de la confrontación “respetuosa”; la búsqueda del equilibrio interlocutivo (LOMCE, 2014; DEGC, 2015); o la evasión de “falacias” (MEN, 2017). Pero, con excepción del decreto catalán (donde la dimensión ética goza de cierta autonomía como competencia actitudinal y plurilingüe), los currículos de lengua estudiados dejan en el aire los mecanismos específicos que permiten, simultáneamente, desarrollar la competencia comunicativa, ejercer los derechos de interlocución y asumir los correspondientes deberes. Procesos que, si bien no son necesariamente contradictorios, tampoco se implican entre sí.

En el área de ciencias, por su parte, los currículos también incluyen una dimensión ética ahora vinculada a riesgos ambientales, salud pública, o impacto tecnológico. Ámbitos en los cuales la conexión entre ética y lenguaje pierde fuerza respecto del área de lengua. En general, los currículos de ciencias estudiados limitan sus intereses “éticos” a enunciar las medidas preventivas o de control que ayudan a “contrarrestar” riesgos y peligros implicados en el campo científico. Ya sea mediante progresiones claras y denuncias específicas (DEGC, 2015), o con alusiones tangenciales de estos mismos asuntos (LOMCE, 2014; MEN, 2017), pareciera que hace falta explorar en los currículos de ciencias la conexión entre ética y lenguaje en función de, por ejemplo, el carácter persuasivo del discurso científico (Khun, 1971).

En el contexto de las didácticas disciplinares la relación ética – lenguaje viene determinada por el tipo de prácticas discursivas que la escuela propicia, más allá de las áreas específicas o de las disciplinas de base. En el ámbito específico de la argumentación oral, el espacio de aula conlleva a la disposición de jerarquías, reglas de comunicación, e implicaciones retóricas diversas en las cuales se integran la autoridad y el poder (Bourdieu, 2008). Sin embargo, las aristas éticas del discurso docente, en tanto que

Tensiones didáctico-curriculares

discurso argumentativo (Cros 2003), parten de un carácter social inherente tanto a las prácticas de aula, como a la propia palabra hablada, sin que estos aspectos alcancen la claridad suficiente en la didáctica de la comunicación oral.

Usar la oralidad en el aula presupone así la puesta en escena de diversos factores (personales, sociales, cognitivos, lingüísticos, afectivos, entre otros) a través de los cuales se moviliza una ética del habla ejercida en el uso mismo de la palabra, y susceptible a la enseñanza y el aprendizaje como una dimensión transversal a las áreas curriculares del conocimiento, y a las prácticas humanas en sentido amplio. Así, conviene precisar los medios que la argumentación oral presta al desarrollo y al ejercicio de la dimensión ética en el marco de las áreas escolares. Una dimensión sobre la cual se insiste bastante en los programas curriculares, y cuyas implicaciones para las áreas de lenguaje y ciencias naturales son aún materia de investigación didáctica.

En el apartado *La argumentación oral como proceso de legitimación de creencias y de prácticas* abordamos el asunto.

5.1.4 La dimensión discursivo – textual

*A mi juicio,
la argumentación es una noción genérica
y son las situaciones de comunicación
las que especifican si se trata
de argumentación explicativa,
demostrativa o persuasiva
Patrick Charaudeau (2009, 282)*

Sobre los currículos de Colombia y de España - Cataluña, cabe afirmar que el área de lengua integra la argumentación oral desde una macro finalidad formativa común: la producción – comprensión de textos y discursos. En los ciclos escolares objeto de comparación, la presencia de este objetivo se ubica en un lugar prioritario, lo cual entra en sintonía con la formación competencial, es decir, con el uso de los conocimientos lingüísticos en situaciones comunicativas diversas a menudo rotuladas

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

como textos o discursos. Ahora bien, la definición de lo que significa “texto” o “discurso”, así como de los medios para desarrollar su producción u optimizar su comprensión, supone los problemas descritos en los capítulos anteriores. Problemas sobre el solapamiento entre categorías como “tipologías textuales” y “géneros del discurso” (MEN, 2017); sobre la enunciación de una, mientras se trabaja la otra (LOMCE, 2014), o, en general, problemas sobre la administración curricular de los procesos que mejor convienen al objetivo de desarrollar estas habilidades.

En la didáctica de la lengua, la investigación subraya la existencia de este ámbito como una problemática ya clásica (Nonnon, 1998) relativa a los peligros de generar aprendizajes excesivamente instrumentales, es decir, en los cuales la atención a la forma del producto se prioriza sobre los contenidos comunicados. En consecuencia, la vinculación del enfoque comunicativo funcional de la lengua (predominante en la didáctica de las primeras lenguas) pone el énfasis en procesos de uso de la lengua y la comunicación como la base de la cual, típicamente, derivan la producción y recepción de textos, obras y discursos diversos. Sin embargo, la definición de estas categorías (“texto”, “discurso”) y el grado de pertinencia escolar de una u otra, sigue siendo objeto de discusión tanto en el contexto didáctico (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010: 500), como entre los propios analistas del discurso (van Dijk, 2007).

Por su parte, en la didáctica de las ciencias la tarea de “etiquetar” los productos comunicativos también entraña ambigüedades a las cuales nos hemos referido en el marco teórico. En este ámbito del conocimiento la existencia de sistemas diversos para comunicar los saberes (lenguajes formales, modelos teóricos, lenguaje verbal) desplaza el énfasis de la problemática sobre textos y discursos, hacia la confiabilidad de los datos aducidos para sostener las afirmaciones científicas. Es decir que la tarea demostrativa constituye la finalidad última a la cual los diversos formatos expresivos sirven como medio. Por esto, en este campo de estudio las preocupaciones semánticas típicas se refieren a la definición (o indefinición) de nociones como “prueba, dato, verdad, argumento, o conclusión”, y al tipo o la calidad de los procesos que las movilizan: “argumentar, justificar, demostrar, probar”.

Tensiones didáctico-curriculares

Como vemos, existe una disparidad entre los campos curricular y didáctico frente a la adopción de recursos para promover la producción y recepción de textos y discursos diversos. Recursos que parten de indefiniciones más evidentes en los programas curriculares de lenguaje que en los de ciencias. Entre tanto, la tradición en didáctica de la lengua discute estos asuntos desde hace varias décadas, en una búsqueda inacabada de posibilidades para favorecer el dominio de las habilidades lingüísticas y comunicativas. En la didáctica de las ciencias, por su parte, el asunto queda subordinado como un objetivo auxiliar o indirecto, que tiende a escapar a las posibilidades (o a las pretensiones) de la formación científica, no porque se ignore el valor del lenguaje en la dimensión cognitiva, sino porque esta última opera desde una confluencia directa entre el plano lingüístico y el cognitivo, antes que como un asunto de meros códigos comunicativos. *La argumentación oral como objeto de producción y recepción* se orienta a representar esta dimensión discursivo - textual.

5.1.5 La dimensión cognitiva

*Un niño que hace una suma,
un abogado que presenta un caso,
un astrónomo que predice un eclipse:
todas estas actividades pueden ser consideradas
o bien psicológicamente, porque suponen
"procesos cognitivos",
o bien críticamente, porque suponen el uso,
bueno o malo, de procedimientos racionales.
Los procedimientos y métodos racionales
no existen en el aire,
separados de los individuos razonantes,
sino que son aprendidos, empleados,
a veces modificados y en ocasiones incluso
abandonados por la persona que lleva a cabo el razonamiento*
Stephen Toulmin (2007, 270)

Los programas curriculares comparados, tanto en el área de lengua como de ciencias, reconocen el valor de la lengua en la construcción del

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

conocimiento. Ya sea desde enunciados genéricos (MEN, 2006); o desde la ubicación del asunto como objeto de trabajo en algún punto aislado de la formación secundaria (LOMCE, 2014); ya sea desde el reconocimiento de una dimensión epistémica transversal al currículo (DEGC, 2015); o en la articulación (dilución) del plano lingüístico en el cognitivo (como predomina en los programas de ciencias analizados), los currículos estudiados aluden a una dimensión epistémica de los aprendizajes lingüísticos y científicos.

En este contexto, la argumentación oral es a menudo un camino propicio para la expresión de los aprendizajes y, por ello, podría ser también el ámbito donde mejor se “sintomaticen” los alcances de la enseñanza. En otras palabras, las prácticas de argumentación promovidas en estos currículos reflejan la dimensión cognitiva en una suerte de intercambios prototípicos. Medir los niveles de comprensión lectora, corroborar una determinada hipótesis, demostrar dominio temático, o habilidad expresiva, sopesar una creencia o cuestionar ciertas prácticas, figuran entre los espacios generales donde la argumentación opera como medio de enseñanzas y aprendizajes.

En la didáctica de la lengua esta función del lenguaje y de la argumentación deviene en principios de trabajo corroborados mediante la investigación de aula (Molina y Carlino, 2013), e inscritos en tradiciones potentes donde, por ejemplo, la escritura y la lectura constituyen caminos de aprendizaje privilegiados dentro de diversos campos de conocimiento (WAC, WID). En este panorama el lugar de la argumentación oral se reconoce también, aunque en menor medida, como un espacio central en la rectificación de creencias y en la construcción de los saberes. Procesos en los cuales la movilización del “sentido común” o la “sabiduría popular” opera como una fuente esencialmente epistémica (Leitão, 2000) anclada a procesos espontáneos de argumentación oral, al tiempo que constituye la base para llegar a otras formas (más complejas) de conocimiento.

En la didáctica de las ciencias, por su parte, la conexión entre lenguaje y conocimiento parece gozar de un amplio nivel de explicitación teórica. Las denominadas habilidades “cognitivo-lingüísticas” (Jorba y Prat, 2000)

Tensiones didáctico-curriculares

operan en el centro de esta perspectiva. En esencia, la concepción subyacente consiste en señalar que la construcción del conocimiento es indisociable del lenguaje. Tanto desde el punto de vista de la transmisión, como del acceso a los lenguajes formales, será en todo caso el lenguaje natural la principal vía de acceso al saber. Acceso en el cual, la argumentación ocupa un lugar prioritario en la medida en que permite la “evaluación” del conocimiento científico (OECD, 2006) que es la base a partir de la cual se dan su “construcción”, “re- construcción” y “comunicación”. En definitiva, la dimensión cognitiva implica la argumentación como una dimensión del lenguaje natural donde se articulan el pensamiento crítico, la capacidad de razonamiento, los lenguajes formales y la divulgación de los saberes científicos objeto del aprendizaje escolar (Tamayo, Zona y Loaiza, 2014).

La dimensión cognitiva se implica en el espacio curricular (sin la suficiente claridad conceptual), y se desarrolla como componente explícito de las didácticas disciplinares de las ciencias naturales (donde ocupa el lugar central) y de las primeras lenguas (donde opera como un ámbito emergente). La explicitación de vínculos entre ambos campos deviene en la necesidad de abordar las particularidades de la conexión lengua – pensamiento en el espacio escolar. *La argumentación oral como mecanismo epistemológico* constituye así un punto de encuentro entre los vacíos del *currículum* y los motivos de discusión didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las primeras lenguas, de las ciencias naturales, y, en general, de todas las áreas curriculares. Áreas para cuyo dominio escolar es preciso reconocer y estimular el plano cognitivo-lingüístico.

5.2 Bases para un modelo escolar de argumentación oral

Una vez cotejados los planos curricular y didáctico, y una vez señalados los puntos centrales de encuentro y desencuentro que caracterizan el lugar allí ocupado por la argumentación oral, podemos aventurar una reflexión de base para su posible mejoramiento. Unas bases para resignificar el lugar didáctico-curricular de la argumentación oral mediante su disposición en seis apartados pensados en correspondencia con las dimensiones descritas en la sección anterior. Así, presentamos la siguiente propuesta a través de la cual puede entenderse la argumentación oral: “como código cultural”; “como confluencia de códigos”; “como interacción multimodal”; “como proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas”; “como objeto de recepción y producción”; y “como mecanismo epistemológico”. Apartados al final de los cuales ofrecemos: un listado de prácticas y de estrategias que pueden favorecer el desarrollo escolar de cada dimensión; y una sucinta reflexión de cierre que subraya componentes y funciones curriculares de interés para cada caso.

5.2.1 La argumentación oral como código cultural

*Dado que toda acción pedagógica se define
como un acto de imposición de un arbitrario cultural
que se disimula como tal y que disimula
lo arbitrario de lo que inculca,
el sistema de enseñanza cumple, inevitablemente,
una función de legitimación cultural*
Pierre Bourdieu (2012, 104)

Uno de los lugares comunes a los cuales se enfrenta la enseñanza escolar de la oralidad se refiere al hecho de que los alumnos llegan a la escuela cuando ya “saben” hablar. Este hecho, por evidente que pueda parecer, trae aparejado un conjunto complejo de concepciones (de maestros y de estudiantes) relativas a qué requiere enseñanza y aprendizaje (y qué no), cómo se enseña (o cómo no se enseña), y también a qué constituye (o no) objeto de interés o de evaluación. Si bien es cierto que la oralidad no precisa de un mediador para ser formalmente aprendida, como ocurre con

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

la escritura (Calsamiglia y Tusón, 1999), también es cierto que aún quedan muchos interrogantes sobre el lugar de la oralidad en la cultura escolar.

Entre tanto, el aprendizaje natural del habla, generado en el proceso mismo de socialización, se da en la dinámica de acceso al entorno de cada persona y, en este sentido, hablar constituye una práctica social y cultural por excelencia. Sin embargo, los aprendizajes relativos a la oralidad no espontánea alcanzan en la escuela funciones diversas a menudo ancladas al interés de optimizar las capacidades para comunicarse “con eficacia” en contextos diversos de comunicación oral.

Para lograrlo, la escuela se convierte en un contexto movilizador de relaciones que integran prácticas sociales y saberes específicos gobernados por reglas institucionales. Tanto desde el punto de vista de la interacción escolar, como desde el poder “legitimador” de las prácticas lingüísticas y comunicativas privilegiadas en el aula, el aprendizaje escolar de la oralidad supone el interés de potenciar la “eficacia” entendida como la consecución de objetivos comunicativos culturalmente “útiles”.

En general, este interés se traduce en el aprendizaje de prácticas “formales” del discurso oral que, si bien son esenciales para el acceso a los lenguajes formales de las ciencias y, en general, a la alta alfabetización, podrían explicitarse y comprenderse como una “parte” del entorno cultural. En otras palabras, convendrá aceptar que, en esencia, los aprendizajes escolares sobre el habla le apuntan al desarrollo de capacidades para usar la lengua oral con eficacia en los contextos que la cultura escolar (en general) proporciona e impone.

En el marco de estos intereses la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral se entiende en tensión con el dominio formal de la lengua. Es decir, su aprendizaje se asume como el adecuado manejo de recursos cognitivos y expresivos cifrados en estrategias de comprensión y producción de saberes “empaquetados” en formatos comunicativos diversos (“géneros del discurso” como el debate o la discusión, textos de “tipología argumentativa”, demostraciones). En diversos *curricula*, por su parte, estos formatos se “estratifican” según criterios competenciales

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

ascendentes en los cuales la argumentación suele verse como uno de los “escalones” más “altos” y “complejos” del dominio de uso de la lengua.

Sin embargo, sobre esta dinámica se tejen concepciones escolares en las cuales la oralidad y la argumentación pueden quedar reducidas a su lugar como meros formatos expresivos con función comunicativa. En cambio, plantear la argumentación oral como código cultural supone repensar estas categorías para vincularlas como dimensiones intra y extraescolares. Dimensiones donde la oralidad que la escuela busca favorecer no deviene solo de una “exterioridad” institucional, ajena al aprendiz, y que ignora o censura la oralidad “no escolar”, sino que busca integrarla al abanico de aprendizajes que hacen parte de una cultura “social y discursiva” (más amplia) en la cual se engloba la “cultura” escolar.

En el mismo sentido, la idea de argumentación como una práctica reglada para aducir pruebas en defensa (o en contra) de una determinada hipótesis o tesis tiende a subvalorar los *esquemas argumentativos* que se gestan al margen de la escuela, y que vienen a funcionar como parte del capital cultural de los alumnos. Capital “alimentado” por un repertorio de concepciones, creencias, y razonamientos a partir de los cuales los alumnos se dan a la tarea de argumentar de las maneras como lo avala o lo exige la escuela.

Estas maneras (reconocidas por la institución) suelen privilegiar los procesos de razonamiento para la “construcción de ideas” entendidas principalmente como “conocimiento”, aun cuando sabemos que: “Las ideas se organizan en saberes de conocimientos y saberes de creencias que se entremezclan y las hace difíciles de exponer” (Charaudeau, 2009: 284). Por ello, los *esquemas* o “patrones estereotipados de razonamiento” (Marraud, 2013) que los alumnos “traen” a la escuela deben ser reconocidos como parte de su sistema de razonamiento cultural. Sistema en función del cual procede la discusión y la intervención escolar destinada a la adopción de nuevos patrones, y de formas de razonar adecuadas al contexto específico de los saberes escolares, pero que no tendrían por qué relegar los esquemas de argumentación oral que los alumnos ya traen cuando llegan a la escuela.

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

Entre las prácticas adecuadas a la estimulación cultural de la argumentación oral podemos destacar:

- La generación de espacios para el reconocimiento de la oralidad en tanto que “bien cultural”.
- El énfasis en las dimensiones “social – histórica – política y cultural” de los saberes científicos.
- El diseño colectivo de rúbricas para evaluar la participación oral de los alumnos en función de sus características como sujetos portadores de identidad cultural, ideológica, discursiva e idiolectal.
- La recolección y socialización de expresiones, fórmulas de tratamiento, y adagios populares que puedan representar algún valor en el autorreconocimiento cognitivo, lingüístico y cultural de los alumnos.
- El análisis y la clasificación de los *razonamientos* más comunes que los alumnos emplean como *garante* de las ideas aducidas para argumentar oralmente.
- La disposición de espacios frecuentes (con fines descriptivos e interpretativos más que calificativos) para hablar y para registrar la participación individual y colectiva de los alumnos.
- El reconocimiento y la evaluación de intervenciones orales públicas en las cuales se movilicen estereotipos culturales mediante recursos de la argumentación persuasiva.
- La diferenciación entre los planos lógico y emotivo de la argumentación pública, y el análisis del lugar que estos planos ocupan en la cultura a la cual se dirigen estos discursos.
- El planteamiento de progresiones del aprendizaje que partan de los saberes y creencias que los alumnos emplean para hablar y argumentar, y que vayan luego hacia contextos comunicativos cada vez más complejos.

En términos curriculares estas estrategias podrían explicitarse como objetivos de formación, toda vez que los aprendizajes “evaluados” se incluyeran también como contenidos de enseñanza. Es decir, contenidos

cuya complejidad sea proyectada para avanzar desde las primeras etapas escolares (y hacia las últimas) mediante, por ejemplo, el aprendizaje de “géneros orales” dispuestos de esta forma. Esto es, en función de nexos ascendentes (en complejidad, y en la escala de etapas escolares) necesariamente anclados a prácticas de comunicación socio - culturalmente espontáneas (en primer lugar), y luego a otras cada vez más complejas (pero siempre en el marco de prácticas culturalmente significativas). Así, podemos procurar que “lo evaluado”, sea efectivamente “enseñado”, y sea “necesario o importante” para aprendizajes posteriores y más complejos. El habla es socio-cultural y, por ello, su enseñanza y su aprendizaje deben partir de esta dimensión y avanzar siempre a su lado.

5.2.2 La argumentación oral como confluencia de códigos

*[...] pensamos un método que preserve la oralidad.
Una oralidad que no se opone a la escritura,
que no se reduce al habla sino que se piensa como un decir cargado de afectos.
Un decir que expresa una relación sentida e interrogativa con el mundo*
Silvia Duschatzky (2017: 153)

Otro ámbito que condiciona la enseñanza escolar de la argumentación oral es la confluencia de códigos de comunicación. La indefinición curricular de nociones como “oralidad” o “argumentación” deriva en la indefinición de la relación entre ambas dimensiones. ¿En qué consiste la argumentación oral? ¿hay motivos para separar la argumentación oral de la escrita? ¿existen jerarquías internas en la tensión argumentación – oralidad? ¿de qué tipo de signos se vale la argumentación oral? ¿cómo opera la dimensión multimodal en la argumentación? Constituyen algunos de los interrogantes propios de este campo.

Para empezar convendrá recordar que, como apuntan los didactas de la lengua, la co-presencia de los interlocutores al momento de usar la lengua condiciona la comunicación oral como un proceso - producto. En efecto el carácter irreversible de la oralidad (lo que se dice no puede revertirse) supone en la escuela la necesidad de reflexionar sobre cómo optimizar un tipo de comunicación que se produce en el momento mismo en el que llega

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

hasta el receptor. Al respecto, se han descrito el valor de “planear los discursos”, “practicarlos”, “registrarlos”, “retroalimentarlos”, “autoevaluarlos”, entre otras sugerencias, todo lo cual es de suma importancia.

Sin embargo, en el caso particular de la argumentación oral, habría que añadir a estos aspectos, el trabajo sobre componentes específicamente implicados en la tarea argumentativa oral. Para ello es preciso comprender la influencia mutua que se da entre los planos oral y argumentativo en el contexto escolar, desde al menos tres tipos de interacción.

Una primera forma de organización pone a la oralidad como una categoría general que se hace particular en el campo argumentativo. Es decir que, desde un punto de vista *textual*, la oralidad y la escritura son ámbitos comunicativos generales cuyas concreciones varían en razón de las tipologías textuales a las cuales responden diversas intenciones comunicativas. Esta concepción, predominante en algunos currículos de lengua (MEN, 2006; LOMCE, 2015) parte de procesos de reconocimiento y uso de componentes textuales que favorecen la comprensión y producción de textos diversos entre los cuales se encuentra el espacio argumentativo oral.

Desde otra perspectiva, la argumentación puede ocupar un espacio más general que la oralidad en la jerarquía que las une. El principio subyacente a esta concepción consiste en reconocer que se puede argumentar tanto a través del habla como de la escritura, lo cual pone al proceso mismo de argumentación como el eje de trabajo. Este enfoque, predominante en el área de ciencias experimentales, hace énfasis en el *razonamiento* como el núcleo de un proceso que requiere canales de expresión. Por esto, en operaciones como “deducir”, “inferir”, “evaluar”, o “demostrar” el uso de lenguajes se apareja con la actividad cognitiva, al punto que resulta difícil comprender un ámbito sin el otro. Sin embargo, el modo específico como estas formas del razonamiento y la argumentación interactúan específicamente con la comunicación oral, aún debe precisarse.

La tercera forma de jerarquía que parece implicada en esta relación se refiere a un ámbito donde la oralidad y la argumentación ocupan un

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

mismo nivel jerárquico. En este caso el razonamiento opera con función *epistémica* (que es su función principal) en un proceso que puede darse antes de la expresión (sea oral o escrita) o de modo simultáneo a ella. La interacción que tiene lugar en este punto posiblemente se da en todas las áreas del conocimiento, pero sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje escolares apenas sí se enuncian en los currículos escolares. Sabemos que el razonamiento vehicula saberes y creencias, y sabemos también que el lenguaje sirve al proceso general de razonamiento (y a su comunicación), pero no sabemos muy bien cómo opera la función epistémica de la oralidad que tiene lugar en las interacciones de clase y que alcanza parte de su potencial en el campo particular de la argumentación.

Como vemos, en estas tres formas de jerarquía confluyen los planos oral y argumentativo. Tres tipos de cooperación útiles al desarrollo de ambos campos, y a los cuales maestros y estudiantes se enfrentan constantemente. Sea como producto textual, como proceso para razonar y expresar contenidos, o como una dupla cognitivo - lingüística de la que se encuentra investida la interacción de aula, la argumentación oral hace presencia en el escenario escolar sin que existe mucha consciencia, ni control suficiente sobre sus potencialidades para el aprendizaje. Por ello, entre las prácticas escolares que pueden promover la adecuada confluencia de estas jerarquías, antes que su disyunción, cabe reconocer:

- La generación de espacios premeditados para la producción oral de argumentaciones planeadas, desarrolladas y evaluadas con medios orales y escritos.
- El desarrollo de ejercicios comparativos que permitan caracterizar, diferenciar y enriquecer el tratamiento oral y escrito del mismo tema de discusión.
- La explicitación de los cambios de perspectiva o rectificación de creencias a las que da lugar el ejercicio de argumentación oral.
- El planteamiento de principios claros para identificar, orientar y controlar los efectos sociales de la argumentación oral en clase.

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

- La definición y diferenciación explícita de categorías como explicación, argumentación, narración, cuando se las expresa mediante el canal oral.
- El desarrollo de actividades para participar de argumentaciones orales sobre el mismo tema, tanto en discusiones plurigestionadas (tipo debate) como en discursos individuales en público (tipo monólogo).
- El establecimiento de nexos entre la escritura y la conversación para observar los mecanismos compartidos por los dos canales, e implementar estrategias para mejorar el proceso argumentativo en ambas situaciones.
- La programación de observaciones guiadas sobre discursos argumentativos públicos en los cuales se puedan identificar la co-presencia del discurso escrito, sus bondades, y sus limitantes frente al canal oral.
- La búsqueda de “huellas” de la oralidad en la escritura argumentativa de los alumnos (en el uso de redes sociales, por ejemplo), y viceversa.
- El planteamiento de itinerarios favorables al dominio progresivo de habilidades en argumentación oral que vayan del plano *textual*, al *cognitivo-lingüístico*, y de estos dos, al *epistémico*, o en el orden inverso.

Para la adecuada consideración de estos factores será curricularmente preciso disponer, en los diseños, de espacios donde la práctica argumentativa se particularice en el contexto oral. Esto bien podría entenderse como la inclusión directa de prácticas como el debate o la discusión (lo cual está bien, y es frecuente) pero, sobre todo, convendrá pensar en componentes del tipo “cómo debatir”, o “desde qué sistema de reglas”. Una vez concretado estos asuntos, entonces habrán de asociarse los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que deben hallar cabida explícita en las programaciones, y correspondencia entre los objetos de evaluación. No hay “una” única argumentación oral; son muchas, y para aprenderlas, hay que enseñarlas.

5.2.3 La argumentación oral como interacción multimodal

*Su voz era seca y monótona,
y apenas movía los labios al hablar,
casi sin expresión ni entonación;
pero sí movía los dedos largos y finos con gracia persuasiva,
como dando a las palabras la forma que no les daba la voz*
John Williams (2018, 17)

Si bien es necesario señalar los nexos entre “la expresión lingüística” y “la argumentación”, como lo hicieramos en el apartado anterior, es igualmente importante subrayar las relaciones entre el plano verbal de la argumentación oral y las demás dimensiones del lenguaje que se implican en ella. En este sentido, la noción de “multimodalidad” aparece como una fuente adecuada para describir las condiciones comunicativas prototípicas del espacio escolar “[...] la interacción en el aula se sustenta en el uso de múltiples modos de representación de conceptos [...] no sólo el lenguaje oral y escrito son importantes para la co-construcción de significados; también lo son otros lenguajes (corporal, gestual, gráfico)” (Ruiz y Ocampo, 2019: 58).

En el caso particular de la argumentación oral, la co-presencia de signos multimodales cuyos significados se construyen, co-construyen, o de-construyen en la interacción discursiva, hace necesaria la tarea escolar de ayudar en el reconocimiento, la descripción y el análisis de este tipo de signos. Para ello, resultará útil recordar que la argumentación no funciona exclusivamente como un ámbito para la expresión de un *logos* (razón), sino que, de modo inevitable, el discurso argumentativo integra además un *pathos* (emociones) y un *ethos* (prestigio del sujeto argumentador) (Plantin, 2012). Así, en ocasiones la fuerza de la argumentación depende más del dominio que el orador logra de los planos no racionales del discurso (*pathos* y *ethos*), que de la calidad o la validez lógica de sus argumentos proposicionales (*logos*) (Charaudeau, 2009).

En este contexto, el papel del lenguaje multimodal opera tanto sobre la producción de argumentaciones orales como sobre los efectos del discurso. Hablar en defensa de una determinada idea (o contra ella) supone

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

asumir una posición personal. Esta posición no puede ser neutral y, por ello, los mecanismos expresivos que se ponen en juego tampoco pueden serlo. Bien sea porque se trate un tema controversial, porque hace falta posicionar la opinión, o por el simple hecho de que existe un desacuerdo explícito entre los interlocutores, la tarea argumentativa oral moviliza emociones, e implica roles que muchas veces se juegan en público mediante capacidades diversas evaluadas por otros o, cuando menos, sometidas a observación.

En esta perspectiva, la imagen de quien toma la palabra para argumentar opera en su favor (o en su contra). El tipo y la calidad de las pruebas aducidas en defensa de una determinada idea no funcionan por sí mismas, como podría ocurrir en algunos contextos de la argumentación escrita, sino que aquí estas pruebas van de la mano con los modos en que se presentan ante el interlocutor y el auditorio. Si las ideas sometidas a debate evidencian claridad, lógica, consistencia; si se presentan con serenidad y elocuencia, si la persona que habla se muestra respetable, está investida de alguna autoridad, o goza de algún prestigio en el contexto de la discusión, entre otros aspectos, entonces tanto la ejecución como los efectos de su argumentación tendrán mayor probabilidad de ser aceptados que en ausencia de estas condiciones.

En consecuencia, el dominio de los códigos multimodales (cuya decodificación es menos explícita y consciente que la del lenguaje verbal) actúa de manera directa sobre el discurso argumentativo oral. La postura corporal, el manejo del espacio, o la gesticulación del orador configuran o refuerzan significados sobre su imagen frente al auditorio, predisponiéndole para aceptar o rechazar sus ideas. En otras palabras, estos componentes multimodales de la argumentación oral operan sobre una dimensión que podríamos denominar de la “recepción oral” donde “lo que se escucha” está condicionado por “lo que se ve” e influye en “lo que se siente al escuchar”.

En el mismo sentido, quien escucha puede inferir sentidos ocultos gracias a la entonación y a los matices propios de la voz. Matices que, a su vez, permiten ocultar o exhibir determinados componentes del discurso en función de aspectos específicos del paralenguaje y de la intención

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

comunicativa. Davis (2003) ha llegado a señalar que las palabras representan menos de la mitad del mensaje contenido en un discurso oral. De todo esto, podemos deducir algunas prácticas y saberes que podrían ayudar al desarrollo de habilidades para el uso consciente y la escucha comprensiva y crítica de la argumentación oral:

- El planteamiento de nexos entre la palabra hablada, la presencia de emociones, y la imagen - carácter del hablante cuando argumenta mediante la oralidad.
- El registro y la valoración crítica de discursos orales argumentativos que empleen signos multimodales al servicio de intereses persuasivos.
- La apertura de espacios de estudio para el lenguaje corporal, la proxémica o el paralenguaje, analizados en cooperación con expertos en ámbitos de estudio como el teatro, la psicología, la publicidad, o el diseño gráfico.
- El estudio de las relaciones entre imágenes y palabras conectadas al servicio de significados argumentativamente relevantes y para cuya interpretación sea necesaria la participación de ambos códigos (el verbal y el iconográfico).
- El reconocimiento, uso y dominio de sistemas de comunicación científica (modelos matemáticos, o lenguajes formales) necesarios para la comprensión, construcción y comunicación de los saberes científicos.
- La elaboración de taxonomías descriptivas para diferenciar el lugar ocupado por la oralidad en la multimodalidad, respecto del lugar de la escritura.
- El diseño de itinerarios que permitan proyectar el aprendizaje ascendente de las habilidades argumentativas orales, articuladas con la escritura y con la escucha, en contextos multimodales.

En los diseños curriculares estos asuntos enfrentan los dilemas clásicos sobre la conexión “oralidad – escritura”, y “verbal – no-verbal”. Para encararlos será preciso disponerlos como fuerzas concéntricas. Es decir, los diseños deberán proveer recursos para desplazarse desde el contacto

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

entre estos códigos hasta su separación, y viceversa. Reivindicar sus vínculos y aclarar sus particularidades. El funcionamiento cooperativo de los lenguajes multimodales supone una previa comprensión particular de cada “modo”, e implica una posterior puesta en relación desde los contextos de uso. Para ello, los currículos habrán de incluir contenidos paralelos a sus funciones de uso, y a sus propias resonancias entre los criterios de evaluación. El código se revisa en uso, y para usarlo hay que conocerlo, además de saber cómo se usa.

5.2.4 La argumentación oral como proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas

*Como agentes morales,
debemos preocuparnos por todos aquellos cuyo bienestar
pudiera verse afectado por lo que hacemos.
Ésta puede parecer una obviedad piadosa,
pero en la realidad puede ser una doctrina difícil de seguir*
James Rachels (2007, 313)

En articulación con la dimensión multimodal del lenguaje argumentativo, es decir, con la interdependencia de los sistemas de signos cooperativos que determinan las características y los efectos de la comunicación argumentativa oral, existe un plano ético correlativo al discurso y referido a la búsqueda de “lo correcto”. Sin embargo, no hay un consenso pleno sobre aquello que pueda considerarse universalmente correcto, sino sólo las bases de discusión que procuran hacer frente a los riesgos éticos del *relativismo cultural*⁹¹.

Al margen de esta discusión (hasta donde es posible sustraerse a ella), la enseñanza escolar de la argumentación oral atañe directamente a una dimensión ética del lenguaje. Especialmente en función de la cortesía verbal, como atenuante de amenazas contra la imagen (*face*) de los interlocutores,

⁹¹ “Para muchos pensadores, esta observación - “diferentes culturas tienen códigos morales diferentes” - ha parecido ser la clave para entender la moral (Rachels, 2007: 39).

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

muchos currículos de lenguaje reducen la dimensión ética del discurso a este plano de la comunicación. Sin embargo, en la propia dinámica de la argumentación oral existe la necesidad escolar de explicitar el modo como operan éticamente al menos dos modelos de argumentación: el retórico y el dialéctico. Para satisfacer esta necesidad, el ámbito argumentativo puede explicitarse en función de dos niveles: los mecanismos para el establecimiento de las ideas “mejor defendidas”; y los efectos “legitimadores” derivados de aplicar estos mecanismos.

El primero de estos niveles (mecanismos del discurso argumentativo) tiende a ocupar en los entornos escolares un lugar más o menos genérico según el cual se argumenta con base en dos mecanismos: 1) desde la exposición de pruebas (experimentos, analogías, ejemplos, deducciones, evidencias), o 2) a partir de la apelación a la autoridad (la confianza en instituciones, comunidades académicas, testigos, o individuos reconocidos, cuya autoridad reemplaza el proceso demostrativo).

Como fue señalado en el marco teórico, en el modelo *retórico* el objetivo de la argumentación consiste en hacer “aceptable” una determinada conclusión para ganar así la adhesión del auditorio. En el modelo *dialéctico*, el correspondiente interés consiste en desentrañar una “verdad” concluyente a través de discusiones razonables gobernadas por reglas explícitas de validez argumentativa. En consecuencia, tanto el mecanismo *probatorio* como el de *apelación a la autoridad* implican una dimensión ética que debe examinarse en razón del modelo argumentativo empleado.

Así, en el plano *retórico*, la persuasión no depende tanto de la “verdad” de las pruebas aducidas, como del nivel en que el auditorio crea, o asuma, que el orador tiene la “razón” (Plantin, 2004). En consecuencia, el objetivo del discurso retórico puede conseguirse tanto al margen de los criterios de validez del proceso demostrativo, como de la legitimidad del argumento de autoridad. En el plano *dialéctico*, por el contrario, la búsqueda racional del acuerdo en torno a una diferencia de opinión, obliga al establecimiento explícito de normas de regulación de argumentos

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

(validados según parámetros crítico – racionalistas) entre los cuales se encuentra el problema de la autoridad.

Por su parte, el segundo nivel para la explicitación del plano argumentativo oral (efectos legitimadores del discurso argumentativo) ocupa en el contexto escolar un espacio menos evidente que el de los mecanismos. Sin embargo, convendrá recordar que tanto “persuadir” como “convencer” pueden medirse en razón de los efectos logrados en el “otro”. De acuerdo con Charaudeau (2009) tanto el proceso *persuasivo* como el de *convicción* deben evaluarse en el marco del *contexto comunicacional* donde se desarrollan. En consecuencia, el componente ético de la argumentación oral habrá de sopesarse principalmente en el espacio que vincula la producción de los mensajes con sus *efectos* sobre el auditorio o interlocutor.

En el marco de este vínculo (mecanismos argumentativos – efectos sobre el interlocutor) operan motivos éticos claves en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral. La escuela entonces deberá proveer al alumnado de recursos para adelantar al menos tres tareas que se implican en este vínculo. En primer lugar, los alumnos deben aprender a *diferenciar* la práctica retórica de la dialéctica en función de los mecanismos de argumentación y de los efectos argumentativos buscados y logrados. En segundo lugar, los alumnos deben aprender a *evaluar* estos mismos modelos para comprender cuándo se busca (y cuándo y por qué se consigue) “demostrar”, “hacer creer”, “hacer comprender”, o “hacer actuar”. Y en tercer lugar los alumnos deben aprender a *co-relacionar* estos modelos para favorecer el reconocimiento de la argumentación oral como una práctica compleja e impura.

Es decir, una práctica susceptible a la coexistencia de apelaciones retóricas y dialécticas, traducible en la superposición de las intenciones demostrativa y persuasiva; en el despliegue de argumentos racionales mezclados con la búsqueda de la excitación emocional del interlocutor (o el auditorio); o en la consecución de efectos comunicativos “previstos y/o deseables” (y también aquellos no previstos y/o indeseables). Lo anterior no equivale a decir que todo puede valer en la enseñanza, el aprendizaje o el uso escolar de la argumentación oral; significa que hay implicaciones éticas

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

de difícil explicitación cuando se trata de enseñar y de aprender a argumentar oralmente. Tarea en la cual conviene vincular principios útiles al interés de incrementar la consciencia ética implicada en los procesos de argumentación oral. En la filosofía moral, por ejemplo, se ha propuesto un punto de partida común: lo que toda teoría moral debería aceptar, al menos como punto de partida:

[...] la moral es, como mínimo, el esfuerzo de guiar nuestra conducta por razones –esto es, hacer aquello para lo que hay las mejores razones –al tiempo que damos igual peso a los intereses de cada persona que será afectada por lo que hagamos (Rachels, 2007: 36).

Por esto, el poder legitimador de la argumentación oral deberá reconocerse mediante prácticas escolares que promuevan:

- La discusión reglamentada mediante protocolos explícitos de argumentación oral que atiendan a criterios de validez y relevancia.
- La auto, hetero y co-evaluación de los argumentos sometidos a discusión en debates dispuestos en el aula bajo criterios para caracterizar sus dimensiones dialéctica y retórica.
- El análisis de los efectos de la actividad argumentativa (dialéctica y retórica) en contextos de discusión intra y extraescolares.
- El estudio de modelos de discusión y la elaboración de discursos orales con fines argumentativos persuasivos y demostrativos.
- La caracterización de discursos orales prototípicos en contextos de predominancia persuasiva como la publicidad o la propaganda política.
- La ejercitación en procesos argumentativos anclados a *contextos comunicacionales* específicos, es decir, donde sea preciso argumentar de manera “demostrativa”, “explicativa” y “persuasiva”.
- El planteamiento de acciones concesivas frente a componentes específicos del discurso retórico tales como premisas o

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

conclusiones particulares que puedan representar aspectos parcialmente validables.

- La búsqueda, reconocimiento y registro de creencias, prácticas o discursos que logren calar por medios persuasivos en el imaginario colectivo de un determinado grupo social.
- La promoción de criterios progresivos que ayuden a “dosificar” el acceso de los alumnos a los modelos retórico y dialéctico, de modo que los saberes y las prácticas desarrolladas en una etapa del proceso de aprendizaje puedan complementarse y enriquecerse en momentos posteriores del mismo proceso.

En los diseños sería difícil disponer los componentes que integran todos estos modelos de argumentación. Sin embargo, la mera explicitación de los contextos comunicacionales (persuadir, explicar, demostrar), es ya un indicador curricular de su presencia. A partir de esto, será necesario levantar un espacio específico para cada uno de estos contextos. “Qué hay que saber acerca de los modelos”, “qué hay que hacer para enseñarlos” son interrogantes cuya respuesta dependerá de los ámbitos específicos de actuación y de las rutas previstas para la progresión de su aprendizaje. Pero la apertura de un lugar que exhiba en paralelo estos marcos “ideológico-argumentativos” habrá de hallar cabida entre los objetivos, los contenidos, y los criterios de evaluación. Persuadir y demostrar no son, en sí mismas, “buenas” ni “malas” prácticas de argumentación, pero siempre es bueno saber si lo que se busca es una cosa o la otra.

5.2.5 La argumentación oral como objeto de producción y recepción

*Necesitamos nominar,
tal vez comprender mejor,
pero solo para liberar nuevas potencias de
pensamiento que se expresen en la existencia.*

[...]

*Nominar como acto del lenguaje
que no cristaliza significados
sino que se abre a una escucha de las potencias sensibles*
Agustín Valle (2017, 95)

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

En el plano de la forma expresiva, es decir, de los rasgos particulares del canal oral, y de la diversidad de signos y sistemas de signos comunicativos implicados en la argumentación oral, el lugar de las nociones de “texto” y “discurso” parece especialmente importante para los aprendizajes escolares. Ya sea como un objeto de producción, o como un producto que es preciso comprender, las tareas básicas de la enseñanza escolar guardan una estrecha relación con el dominio de habilidades para generar e interpretar contenidos mediante los diversos ámbitos de la comunicación escolar.

En este contexto el tratamiento indiferenciado de los términos “texto” y “discurso” supone un desconocimiento del contexto al que pertenece cada una de estas nociones y, por ende, supone limitaciones tanto para su enseñanza como para su adecuado aprendizaje. En principio, podemos apelar al marco teórico que la didáctica de la lengua proporciona para abordar la cuestión. Marco en función del cual, la noción de “género” ha hecho carrera como una *mega-herramienta* para actuar en situaciones lingüísticas (Dolz y Schneuwly, 1997).

Esta herramienta, se define como parte de la “situación” comunicativa. Es decir, procura alinear el producto (texto o discurso) con la práctica social donde tiene cabida y para la cual es pertinente en un medio específico de circulación. En el espacio escolar, esta idea gana prestigio como un enfoque que ayuda a conjurar los defectos de generar aprendizajes lingüísticos descontextualizados, o centrados en el dominio “formal” de “técnicas expresivas genéricas” como, en ocasiones, puede entenderse la noción de “texto” o de “tipología textual” (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010).

En cambio, la noción de “género” permite re-pensar la idea de “discurso” como un “texto contextualizado” (van Dijk, 2008). En otras palabras, esta concepción ayuda a solventar los procesos de producción y comprensión textual, entendidos no únicamente como secuencias de enunciados encadenados en función de una gran estructura textual, sino, además, como prácticas sociales específicas de la comunicación humana. En esta óptica, el lugar de la argumentación oral gana concreción desde los

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

contextos de producción y recepción en los cuales se inscribe, o a los cuales da lugar.

“Debatir”, “discutir”, “justificar” o “demostrar”, habrán de pensarse como prácticas particulares de argumentación, susceptibles de comprenderse y generarse en contextos donde es preciso llevarlas a cabo, de la manera como la situación así lo permite o lo requiere, y no sólo como un proceso mecánico de ejercitación de la “habilidad argumentativa” en abstracto. Sobre esta base, la escuela habrá de reconocer los rasgos y los mecanismos para promover las habilidades de “producir” (mediante el habla) y de “comprender” (mediante la escucha) diversos géneros de la argumentación oral, de la misma manera como se explicita la correspondiente tarea en los textos escritos que hay que aprender a “escribir” y a “leer”.

Así encontramos varios ámbitos de aprendizaje a los cuales deberá apuntar la formación escolar para favorecer la dimensión discursivo – textual de la argumentación oral:

- La caracterización de prácticas argumentativas socialmente tipificadas como el eslogan publicitario, la propaganda política, o los debates públicos de hablantes reales que emplean la argumentación oral en contextos formales del discurso.
- El reconocimiento de diversos componentes textuales en función de ejemplos reales de argumentación oral y no sólo de objetos de dominio o aprendizaje procedimental.
- La generación de espacios intra y extraescolares para los cuales el aprendizaje de la argumentación oral sea un requisito y no un fin en sí mismo.
- El acceso a espacios de discusión científica donde los expertos, mediante el uso y la evaluación crítica de pruebas, discutan hipótesis de interés científico para los alumnos.
- La búsqueda y caracterización de los medios de expresión mediante los cuales se han dado a conocer descubrimientos científicos relevantes para la humanidad.

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

- El análisis colectivo de las pruebas que, a través de la historia, han hecho posible la superación de paradigmas inadecuados para la explicación de los fenómenos científicos.
- La identificación, compilación y caracterización de géneros del discurso oral emergentes en contextos no formales de comunicación que puedan interpretarse como formas de argumentación oral.
- El planteamiento de estrategias para comprender y optimizar los procesos de escucha en el marco de interacciones escolares de carácter argumentativo cada vez más complejas.

En términos curriculares, la conceptualización de las nociones de las que precisan la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de producción y recepción orales, constituye, como punto de partida, un componente clave. Dada la enorme dispersión semántica que caracteriza las categorías implicadas en estos procesos, los diseños han de evidenciar las concepciones que subyacen a sus propios componentes. Concepciones cuyo lugar en la estructuración de los diseños debe ser consistente entre la generalidad de las grandes metas del área, y las particularidades de la estructura, es decir, de los: objetivos, ejemplos, contenidos, factores, criterios de evaluación, derechos. La producción de argumentaciones orales, y su consecuente recepción, presuponen una claridad mínima sobre lo que significa producirlas y comprenderlas, y sobre lo que significa argumentar, justificar, explicar, o demostrar a través de la oralidad.

5.2.6 La argumentación oral como mecanismo epistemológico

[...] el razonamiento es una manera de utilizar ciertos patrones retóricos para hablar (o escribir) que se enseñan y se aprenden
Mercè Izquierdo y Neus Sanmartí, (2000 192)

Para favorecer los aprendizajes escolares, la conexión pensamiento – lenguaje habrá de entenderse en el marco de prácticas donde tenga lugar la construcción, evaluación y comunicación del conocimiento. Como una dupla de difícil separación, el plano cognitivo-lingüístico ocupa un espacio

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

de reconocimiento necesario en el contexto escolar, pues en él se cifran componentes claves del aprendizaje que van desde hacerse consciente de los vacíos de información (o la falta de capacidades para usar determinados conocimientos), hasta la elaboración de explicaciones, deducciones, demostraciones, entre otros procesos que ayudan a ampliar, rectificar o construir la base de creencias, actitudes y saberes de los alumnos.

La argumentación se relaciona así en los procesos cooperativos de pensamiento y de lenguaje como cuando, por ejemplo, la causalidad se constituye en la manera prototípica de dar respuesta a los diversos interrogantes que surgen de la interacción misma entre el individuo y el mundo o, de modo particular, entre el alumno y los saberes escolares. En otras palabras, la respuesta a interrogantes del tipo “a qué se debe determinada cuestión” implica la capacidad de establecer relaciones de causa – consecuencia, mediante procesos cognitivo-lingüísticos relativos a sondear datos, sopesar razones, o corroborar pruebas, que permiten desarrollar una determinada explicación causal. He aquí un primer ámbito epistemológico del trabajo escolar sobre argumentación.

La argumentación oral, entre tanto, puede implicarse en procesos de argumentación *demostrativa*, como el antes descrito, pero además puede implicarse en otros contextos argumentativos como por ejemplo el *persuasivo*, presente en muchos discursos de circulación social, como el político, el publicitario, o el mediático. Es decir, discursos donde predomina la construcción de conocimientos basados en “creencias”, antes que en “saberes demostrables”. En este sentido las enseñanzas escolares no deberían plantear una dicotomía entre “creencia y conocimiento”, o entre “persuasión y demostración”, como lo hemos venido señalando sino, sobre todo, deben inculcar en las prácticas de aula la adopción de medidas para explicitar (y potenciar) los nexos entre demostrar y persuadir (o entre deducir y creer) como medios de base epistémica en los cuales se integra la argumentación oral.

Para ello, Leitão (2000) propone el contexto de la argumentación oral “espontánea” como un territorio especialmente cercano a los saberes previos de los alumnos, y señala que la “contraargumentación” constituye el ámbito

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

más adecuado para reconocer y valorar los conocimientos (propios y ajenos) con miras a su enriquecimiento. En esta lógica, la función epistémica de la argumentación oral habrá de reivindicarse como una práctica de la oralidad espontánea orientada a la construcción de conocimientos, a la vez que habrá de potenciarse como un camino útil para la *evaluación* de ideas, creencias, y prácticas (evaluación derivada de la confrontación), y un camino necesario para su *comunicación* (dado el carácter argumentativo oral de la interacción escolar en sentido amplio).

Así, la pregunta por las relaciones entre cognición y lenguaje puede acotarse al campo argumentativo en razón de: 1) la dimensión explicativo – demostrativa (que opera tanto desde la causalidad como desde la presentación de pruebas); 2) la dimensión persuasiva (que opera desde apelaciones no racionales); y 3) la dimensión oral espontánea (que opera desde la contraargumentación). En estas dimensiones se tejen procesos epistémicos diversos donde la argumentación co-existe con procesos demostrativos, explicativos y persuasivos que pueden impactar el sistema de saberes y creencias de los alumnos.

Como vemos, la interacción de aula constituye un escenario adecuado a la enseñanza y el aprendizaje de (y a través de) la argumentación oral puesto que, en general, las prácticas de argumentación movilizan y acentúan creencias, modelos, teorías y prácticas diversas. Por ello, la negociación de sentidos en el aula habrá de interpretarse en el marco de prácticas de argumentación que posibilitan o dificultan la ampliación, rectificación o re-elaboración de saberes, actitudes, competencias y creencias del alumnado y de los maestros. Entre las prácticas que pueden favorecer esta dimensión epistemológica de la argumentación oral, destacamos ahora:

- La adopción de criterios destinados a valorar la argumentación persuasiva empleada “para conducir a la acción”, por ejemplo mediante el voto electoral, o la compra – venta de un determinado producto comercial.
- La ejercitación en procesos deductivos mediante operaciones de lógica (formal e informal) que ayuden a desarrollar procesos

Bases para un modelo escolar de argumentación oral

demostrativos basados en relaciones de causalidad, transferencia, equivalencia, entre otras.

- El registro y análisis de intercambios argumentativos orales que puedan valorarse en razón de los cambios de perspectiva, retractaciones, o concesiones a las cuales de lugar la propia dinámica de discusión.
- La consolidación de estrategias de contraargumentación que cumplan criterios de calidad y relevancia, y que ayuden a diferenciar vacíos, inconsistencias, contradicciones o argumentaciones irrelevantes que puedan entorpecer el ejercicio de argumentación.
- La consolidación de hábitos de discusión basados en el compromiso con la búsqueda exhaustiva de “mejores” razones.
- La promoción de actividades para comprender la naturaleza ideológica y cultural del uso de falacias (en lugar de pensarlas sólo como medios deliberados del engaño) tratadas con sentido crítico y en el marco particular de discusión para el cual se las emplea.
- La explicitación de recursos metacognitivos que ayuden a reconocer aprendizajes producto de la argumentación, y a diferenciarlos de otros medios de “aprendizaje” como la repetición mecánica o la memorización irreflexiva.
- La búsqueda de criterios que ayuden a proyectar el lugar de la argumentación oral en el enriquecimiento progresivo de los saberes, las creencias y las competencias que el paso por la escuela debería proporcionarles a los alumnos.

La complejidad que entraña diferenciar el plano lingüístico del cognitivo en la propia expresión de los razonamientos, se entraña también en los diseños curriculares. Sin embargo, es posible ofrecer recursos (contenidos procedimentales particulares, determinadas lógicas para la progresión de la competencia argumentativa, criterios de evaluación), que ayuden a precisar, desde las programaciones curriculares, las “funciones epistémicas” del canal expresivo. De modo particular, la disposición de recursos para la auto y la co-evaluación de los debates o discusiones escolares, puede servir para “cristalizar” y, por ende, para describir, valorar

Bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral

u orientar, los pequeños cambios de perspectiva y rectificación de creencias que el proceso cognitivo “evidencia” mediante la expresión oral. Las habilidades cognitivo-lingüísticas están en el seno de los aprendizajes escolares y, por ello, deberían ocupar un lugar privilegiado (y explícito) en los currículos de todas las áreas, esto es, en sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

5.3 Conclusiones del contraste y las bases del modelo

Como lo hemos constatado, este capítulo establece una síntesis didáctico - curricular que intenta representar el lugar de la argumentación oral en los últimos ciclos de la educación formal. Para ello, hemos empleado dos secciones: la primera de las cuales constituye un contraste entre los presupuestos de la investigación didáctica y la prescripción curricular; y, la segunda, una reflexión potencialmente útil al tratamiento de las limitaciones evidenciadas mediante el ejercicio de contraste. Contraste en función del cual derivamos ahora algunas conclusiones generales.

Para empezar, resultará de interés el hecho de que, en los currículos estudiados, los saberes argumentativos orales puedan reconocerse con más facilidad desde las dimensiones “ética”, “discursivo - textual”, y “cognitiva”, que desde la “sociocultural” o la “semiótica”. Dimensiones, éstas últimas, en las cuales los diseños, en términos generales, establecen menos conexiones entre la argumentación y la oralidad, que la tradición didáctica.

Lo anterior nos lleva al reconocimiento de algunas finalidades básicas relativas a la formación argumentativa oral. Finalidades que se comparten por la mayor parte de los diseños estudiados, y que constituyen objeto de discusión en el contexto didáctico. Se trata de: la disposición de espacios y herramientas para la producción de “textos o discursos” argumentativos orales diversos; la co-participación en espacios de discusión reglamentados; y la búsqueda de prácticas, criterios o recursos de diverso tipo para evaluar u optimizar los medios de razonamiento implicados en procesos argumentativos. En general, estas finalidades ocupan los ejes centrales de la formación argumentativa oral, y explican el énfasis de las programaciones en el tratamiento de componentes argumentativos diversos visibles a través de dimensiones como la “discursivo - textual”, o la “cognitiva”, principalmente.

Por su parte, la explicitación de una dimensión *ética* para la cual es preciso el uso de recursos argumentativos parece evidente en todos los

Conclusiones

diseños curriculares analizados, en los cuales se exhorta al ejercicio responsable de la palabra, en el sentido de asumir deberes y derechos de interlocución ejercidos para lograr “cooperación discursiva”. En la tradición didáctica, a esta dimensión explícita de la *cortesía* como parte de los contenidos de enseñanza de la lengua oral se suma su tratamiento como una dimensión transversal a la interacción de aula. Interacción entendida como un espacio de carácter argumentativo donde se juegan roles de poder que es preciso reconocer y atenuar, ya sea en función de una determinada ética escolar, o bien como un componente de los aprendizajes implicados en el uso responsable de los conocimientos o las competencias escolares.

Por otro lado, la inclusión de conceptos implicados en la propia teoría de la argumentación representa otro factor generalizable entre los programas estudiados. Conceptos como “argumentación”, “justificación”, “prueba”, “falacia”, “persuasión”, hacen parte del repertorio conceptual que algunos currículos incluyen entre sus contenidos, pese a que no los definen de modo explícito, así como tampoco definen la relación entre oralidad y escritura, ni entre argumentación verbal y multimodal. En consecuencia, esta “automatización” del sentido de los conceptos, y este “aplanamiento” de las particularidades de la oralidad, conlleva una marginación de la dimensión *semiótica* en los programas curriculares, pese al valor evidente que, en la didáctica de la lengua, se otorga a la definición explícita de estos planos del discurso, y a su tratamiento escolar. Valoración de la que también participa la didáctica de las ciencias, dada la necesidad de apelar a lenguajes diferentes del verbal (para la construcción de saberes científicos), y dadas las dificultades didácticas implicadas en la indefinición de categorías como “justificación” o “argumentación” para el adecuado aprendizaje de las ciencias.

Asimismo, en varios de los programas comparados resultan ser más y mejor estimulados los procesos para hablar o “producir mensajes” desde la oralidad, que los procesos implicados en la habilidad de escuchar. Sabemos, frente a este asunto, que la didáctica de la lengua ha puesto en alto relieve la urgencia de proveer marcos para la comprensión de la escucha como una habilidad medular de la comunicación, susceptible a la enseñanza

y el aprendizaje escolares. Una habilidad potenciada desde contextos de interacción discursiva que logren trascender la presentación monológica de las ideas, para llegar hasta discusiones dialógicas y dialécticas para las cuales sea precisa una doble competencia en comunicación oral, determinada en las capacidades para *hablar* y para *escuchar* “más y mejor”.

Adicionalmente, se desprende de estos programas un interés mayor en el “producto” textual (o, en menor medida, en el “proceso” de producción), antes que en la influencia ejercida sobre este producto, por parte del sujeto que lo produce. Es decir, existe en los currículos un predominio de los campos “formales” del discurso, frente a una subvaloración de la dimensión *socio-cultural* de la que se encuentra investido el sujeto que construye saberes, que habla, argumenta, produce textos, o los comprende. Subvaloración contra la cual la tradición didáctica suscribe el enfoque funcional - comunicativo (del cual parte) en el paradigma social - constructivista del aprendizaje. Enfoque en el marco del cual el “hablante” se entiende como un sujeto portador de las bases (lingüísticas y culturales) en función de las cuales logra (o no) los aprendizajes que la escuela le propone (o le impone).

Ahora bien, frente a los aspectos que ocupan un lugar periférico en los diseños estudiados encontramos la incierta sujeción de los componentes del discurso argumentativo a los modelos en los cuales se implican las diversas prácticas de argumentación; la escasa explicitación de las bases epistemológicas que soportan los procesos argumentativos (o que se valen de ellos) y que inciden en su mejoramiento; el solapamiento entre las categorías de “género del discurso” y “tipología textual” y sus consecuencias en la descontextualización de las prácticas de comunicación y de su aprendizaje; y la falta de progresiones del aprendizaje que favorezcan el acceso de los alumnos al dominio esperado y ascendente de la habilidad argumentativa oral.

Sobre estos aspectos, cabe subrayar que sólo el programa de la comunidad catalana (DEGC, 2015) ofrece recursos cercanos a los fundamentos de la tradición didáctica, en el sentido de favorecer escalas

progresivas de formación pensadas para el adecuado ascenso por los dominios de complejidad ascendente implicados en el aprendizaje de la argumentación oral. De igual forma, convendrá recordar que, en general, los currículos de ciencias experimentales explicitan con mayor claridad que los de lengua el tipo de modelos argumentativos que soportan sus finalidades de formación. Finalidades en este caso ancladas al desarrollo de capacidades demostrativas y a la construcción - validación de recursos probatorios que deben regularse desde el contexto de la “causalidad”, o mediante lenguajes adecuados a la “argumentación demostrativa”.

Sobre estos encuentros y desencuentros que vinculan y separan las bases didácticas de la prescripción curricular asienta sus bases la propuesta que presentamos en la segunda sección de este capítulo. Propuesta en el marco de la cual buscamos poner en alto relieve la idea de que para enseñar y aprender a argumentar oralmente, o al menos para contribuir en este proceso, es necesario disponer de saberes, de actitudes y de prácticas para reconocer la complejidad de la tarea. Una tarea para cuyo desarrollo escolar será preciso:

- Reivindicar el estatus socio-cultural de la oralidad y de la argumentación como parte del imaginario cultural, del lenguaje espontáneo, de los afectos y de la razonabilidad “intuitiva” de los alumnos.
- Comprender y potenciar el lugar de los diversos modos mediante los cuales la argumentación oral puede influir en los saberes, creencias o prácticas de “otros”, en contextos donde también tienen lugar la escritura, la imagen, los gestos, la entonación, u otros sistemas de signos.
- Describir e interpretar las conexiones entre argumentación y oralidad a fin de promover el enriquecimiento de ambas dimensiones y de los demás códigos que se implican en esta relación.
- Re-pensar las conexiones entre la forma y el contenido de los mensajes argumentativos orales en virtud de las particularidades

que caracterizan las diversas prácticas de la comunicación en contextos reales de uso.

- Promover el reconocimiento de la argumentación oral como una práctica compleja que moviliza razones y emociones, al tiempo que pone la imagen de los interlocutores al servicio de los efectos de la comunicación persuasiva, explicativa o demostrativa.
- Explicitar los medios de los cuales puede valerse la relación lenguaje – cognición en el marco de prácticas diversas que puedan funcionar en contextos espontáneos de argumentación oral, tanto como en espacios destinados a lograr demostraciones científicas.

A modo de epígrafe, hemos recurrido al pensamiento de William Saroyan al inicio de este capítulo. Para él, los aprendizajes escolares se deben al “ser” de los maestros, antes que a los “métodos o normas” que estos puedan aplicar. Una idea con la cual acordamos en el sentido de aceptar que no existen *trucos* o *técnicas* universalmente válidas para la enseñanza o el aprendizaje en abstracto. Por ello, hemos dedicado las páginas anteriores a subrayar aquellos puntos de unión y de ruptura donde convergen las políticas educativas y la investigación didáctica. A partir de estos puntos será preciso que los maestros reales, aquellos que le dan vida a los currículos, y que alimentan la tradición didáctica (al tiempo que se alimentan de ella), puedan ajustar, complementar e incluso contradecir (con argumentos válidos), las bases que ahora proponemos como una reflexión de partida. Una reflexión que ha de ser necesariamente sensible a los contextos donde puedan evaluarse sus alcances reales frente al aprendizaje y la enseñanza de modos de argumentación oral más diversos, más adecuados a la formación científica, discursiva y humana, y mejor comprendidos tanto por los maestros, como por alumnos.

Capítulo 6

Conclusiones

Al inicio del recorrido que llega a su término en este capítulo, hemos asumido la oralidad como un ámbito especialmente complejo del espacio escolar. Un ámbito de carácter transversal a las áreas curriculares, difícil de precisar como objeto de investigación y, por ello mismo, un ámbito para cuyo adecuado desarrollo es necesario reconocer, comprender y describir diversos factores que inciden (o buscan incidir) en la formación que la escuela ofrece a los alumnos durante los ciclos finales de la educación formal. Sobre esta base, hemos desarrollado el presente estudio orientado al reconocimiento del lugar (efectivo y potencial) de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales a lo largo de la etapa media de escolaridad.

Para ello, revisamos en un primer momento los aportes de dos tradiciones didácticas (Capítulo 2, apartado 2.2) mediante las cuales se han enfrentado los retos que los currículos, las disciplinas de referencia, los saberes escolares y las propias aulas le imponen a los maestros de lenguaje y de ciencias naturales cuando acometen el acto de enseñanza y aprendizaje de la argumentación oral en la escuela.

Más adelante, en el Capítulo 4, adelantamos una comparativa curricular para derivar de ella un panorama contrastado de las estructuras, los objetivos, saberes, y progresiones del aprendizaje argumentativo oral que los *curricula* comparados estipulan para desarrollar las correspondientes programaciones de las áreas de lengua y ciencias naturales en los contextos curriculares de Colombia y de España - Cataluña.

Finalmente, y a partir de las dos etapas anteriores, desarrollamos el Capítulo 5 de la investigación. Un capítulo que coteja la aportación didáctica y la comparativa curricular, mediante una vinculación que materializa uno de nuestros objetivos centrales de estudio. Ofrecer una propuesta útil a la adecuada formación argumentativa oral de los alumnos, en el contexto de la etapa y de las áreas aquí comparadas.

Alrededor de estos tres grandes ejes se constituye el trabajo de investigación en su conjunto y, por ello, precisamos a continuación cada eje mediante un ejercicio de síntesis que responde a las preguntas de investigación formuladas al comienzo del estudio.

6.1 ¿Qué rutas de progreso hacia la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral proponen las didácticas de la lengua y de las ciencias naturales?

Para ordenar los aspectos considerados por la tradición didáctica (de la lengua y de las ciencias) con respecto a los fenómenos oral y argumentativo, sintetizamos ahora las cinco dimensiones que inferimos como el objeto central de discusión compartido por ambas tradiciones, tal y como lo formulamos en los apartados 2.2.4 (del Marco Teórico); y 5.1 (del capítulo 5). Esto es:

- en primer lugar, la *dimensión socio-cultural* que subraya el lugar de la cultura en el dominio de las competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas implicadas en diversas formas de argumentación tanto en el área de lengua como de ciencias experimentales.
- en segundo lugar, la *dimensión multimodal* que plantea la importancia de atender la diversidad de signos cooperativos anclados a la comunicación de conocimientos escolares (oralidad, escritura, gestualidad, para-lenguaje, lenguajes formales, iconográficos, entre otros) en el sentido de abrir espacios que los hagan explícitos, y que promuevan su adecuado desarrollo escolar.
- en tercer lugar, la *dimensión discursivo-textual* que constituye uno de los ámbitos centrales de discusión didáctica donde se pone en alto relieve la necesidad de contextualizar los aprendizajes orales y argumentativos en los usos reales del lenguaje. Usos que sirven tanto al dominio de habilidades expresivas, como a la construcción, evaluación y comunicación de saberes lingüísticos y científicos.
- en cuarto lugar, la *dimensión ética* que entiende la argumentación oral como un camino al intercambio respetuoso de ideas y a la construcción colectiva de consensos, pautas de conducta, creencias, o prácticas diversas implicadas en la vida social de los alumnos, en la propia interacción de aula, y en el reconocimiento, la valoración y el cuidado de la vida individual y colectiva de los seres humanos y del medio natural.

- en quinto lugar, la *dimensión cognitiva*, donde continúa abierta la discusión sobre el lugar específico de la oralidad en la tensión pensamiento – lenguaje, pese a que resulta ampliamente consensuada la enorme dificultad que supone aislar la dimensión cognitiva de la lingüística (especialmente en la didáctica de las ciencias); y pese también a que la didáctica de la lengua ha proporcionado dos marcos de trabajo históricamente reconocidos para el dominio del código oral (la enseñanza de los géneros, y la promoción de interacciones escolares).

En estas cinco dimensiones ciframos las líneas de avance que se infieren de común interés en las didácticas de ambas áreas y, por ello, consideramos que el propio establecimiento de estas dimensiones constituye, en sí mismo, un primer aporte del estudio. Vamos ahora a las conclusiones derivadas del análisis curricular.

6.2 ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza de la argumentación oral en las áreas de lengua y ciencias naturales, dentro de la educación media?

A modo de aportación metodológica, la elaboración de un instrumento de recolección de datos útil al reconocimiento de componentes argumentativos, y a su clasificación en objetivos, tipos de contenido, y operadores intermedios de las competencias argumentativas básicas, constituye, por sí mismo, otro aporte del estudio. Lo anterior, no sólo porque este instrumento permite analizar nuevos programas curriculares; sino porque, además, ayuda a “traducir” al lenguaje de la teoría de la argumentación aquellos aspectos curriculares que resultan ambiguos o subsumidos en categorías genéricas de la habilidad oral. Gracias a este instrumento podemos recordar ahora los puntos centrales que derivamos del ejercicio comparativo, y que se refieren fundamentalmente a: el nivel de prescripción de los programas, las corrientes educativas que se adivinan en el tratamiento del fenómeno argumentativo oral, y aquellos aspectos que se comparten en la mayoría de programas como, por ejemplo, la función epistémica de la argumentación oral, la apertura de un espacio explícito para el tratamiento curricular de la oralidad; la ausencia de definiciones sobre la noción de argumentación oral, o la implicación de los modelos que la soportan.

Así, el nivel de prescripción y especificidad de los diseños analizados puede ordenarse en tres grados ascendentes. En el primer lugar (poca concreción, alta dispersión semántica) encontramos el programa colombiano de 2006 y el hispánico de 2013, como diseños poco precisos frente a su concepción de argumentación oral, a las escalas para su desarrollo, y a los modelos argumentativos que los soportan. En el segundo lugar (nivel de prescripción intermedio) podríamos ubicar los programas colombianos de 1998 y 2017, el primero de los cuales reconoce un lugar claro para la dimensión epistémica del lenguaje, al tiempo que señala la competencia argumentativa como un componente curricular explícito, pese a que no establece criterios para el reconocimiento de estos aspectos en el

nivel específico de la escolaridad media. El programa colombiano de 2017, entre tanto, sí explicita esta etapa en el ascenso grado a grado, además de incorporar elementos específicos de la teoría de la argumentación como la noción de “falacia” o de “retórica”, pero deja indefinidos los modelos argumentativos que soportan las actividades de aprendizaje, presenta confusiones entre las nociones de “tipo de texto” y “género del discurso” y elimina los rótulos de las competencias básicas entre las que se encuentra la habilidad oral. En el tercer y último lugar (alto nivel de concreción, mayor prescripción) se ubica el programa catalán caracterizado por una clara gradación de los aprendizajes, una buena contextualización de los dominios formales de uso de la lengua, y una evidente articulación entre los componentes implicados en la competencia argumentativa.

Frente a las corrientes educativas predominantes para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral encontramos esencialmente tres tendencias: aquella donde los aprendizajes relativos a este campo del discurso se asumen principalmente como un *tipo de texto* por producir, es decir en atención a los rasgos estructurales de la tipología textual argumentativa, y a ciertas asociaciones incidentales con géneros específicos de la argumentación oral, o con la habilidad de escuchar (programa de Colombia, 2006). Una segunda tendencia parece ubicar la argumentación oral a medio camino entre el *tipo de texto* y los *géneros del discurso*, como los currículos de Colombia (2017) y de España (2013), en los cuales la “escucha” es ya un componente curricular explícito, pero la noción de oralidad se emplea arbitrariamente para designar nociones como “producción oral”, “texto oral”, o “discurso oral”, lo cual entraña problemas relativos tanto a la concepción misma de “argumentación oral”, como a los diseños resultantes. Finalmente, una última tendencia asume a la argumentación oral principalmente como *género del discurso oral*, para cuyo dominio hace falta conocer y emplear recursos de interacción como la cortesía verbal, u otros esquemas normativos de interlocución, además de marcar diversas etapas de ascenso en la complejidad de los procesos de discusión, y adoptar reglas explícitas de argumentación oral (decreto catalán, 2015).

Conclusiones

Cabría, sin embargo, la posibilidad de enunciar una cuarta tendencia no ya sobre la educación argumentativa; sino sobre la NO educación argumentativa oral. Una tendencia hasta cierto punto transversal a las anteriores (con diferentes grados de afectación para cada caso), anclada a la falta de precisión para definir lo que significa la argumentación oral, e indirectamente visible en el hecho de que las prácticas que implican argumentar constituyan contenidos de aprendizaje en su mayoría *ausentes* de los programas analizados, aunque de modo menos drástico en el decreto catalán. Esta corriente posiblemente obedezca a la creencia de que la argumentación oral no precisa de enseñanzas explícitas. Es decir, conlleva a la idea de que su aprendizaje se da de manera “natural”, o en el proceso mismo de conversación, al punto que se la puede utilizar (y se la suele utilizar) como “medidor” de otros procesos del tipo: “posiciona una determinada hipótesis científica, aportando para ello las pruebas disponibles”, o “demuestra experticia lectora a través de comentarios razonados sobre el contenido de las obras”.

Sobre aspectos comunes a la mayoría de programas encontramos:

- la utilización de la argumentación oral como medio o síntoma para: 1) promover o sondear niveles de comprensión lectora (componente presente en todos los programas, aunque visible con mayor claridad en el programa catalán (2015) gracias a la gradación de aprendizajes para el logro de la correspondiente competencia); y 2) asumir y expresar una ética de la palabra hablada (componente explícito en todos los currículos analizados excepto en el programa colombiano de 2017).
- la apertura de un apartado curricular específico para el *habla*, y otro para la *escucha*, como ámbitos de interés evidente y susceptibles al aprendizaje desde objetivos y contenidos autónomos de enseñanza. Un aspecto visible en todos los diseños comparados salvo en el programa colombiano de 2006, donde la escucha no aparece, y donde la oralidad se subsume con la escritura en el factor de “Producción textual”.

- la falta de conceptualización del fenómeno argumentativo oral, lo cual deviene en limitaciones e implicaciones diversas frente a lo que significa el proceso argumentativo, y frente a las prácticas que favorecen u obstaculizan su desarrollo. Ausencia identificada en todos los programas salvo en el decreto catalán donde, a pesar de no explicitarse una definición del campo, se ofrecen recursos para la progresión de su aprendizaje, y algunos de sus contenidos asociados, como ya lo hemos sugerido.
- finalmente, la ausencia de modelos argumentativos, o marcos de referencia curricularmente explícitos caracteriza las limitaciones de todos los programas para contextualizar los procesos de argumentación con sujeción a prácticas específicas del discurso tales como persuadir, demostrar, convencer, o en atención a las funciones retórica, dialéctica, o lógica de la argumentación. Característica propia de todos los programas de lengua, a diferencia de lo que ocurre en los diseños de ciencias experimentales, estos últimos, donde el énfasis demostrativo trae aparejado un conjunto de enseñanzas explícitas que incluyen el uso de pruebas, el establecimiento de datos, y el énfasis en la corroboración de hipótesis por la vía experimental. Característica a la cual, el decreto catalán añade la necesidad de considerar en el área de ciencias, el carácter retórico del discurso científico. Lo cual implica una claridad notable sobre el modelo de argumentación que soporta todos los diseños del área de ciencias analizados, a diferencia de lo que ocurre en los currículos de lengua.

6.3 ¿Qué conexiones entre el discurso de los *currícula* y el discurso didáctico conviene al desarrollo de la argumentación oral en la educación media?

En la tercera parte del estudio buscamos interrelacionar los campos didáctico y curricular. Para ello, la manera más lógica pareció ser la de constatar el lugar de las aportaciones didácticas en los presupuestos curriculares. Una tarea que asumimos en función de las líneas de avance emergentes del cruce entre la didáctica de la lengua y la de las ciencias sobre el lugar escolar de la argumentación oral (ver apartado 2.2.4).

Como resultado de esta interrelación entre el discurso de la didáctica y el de los *currícula* encontramos que, en líneas generales, los currículos incluyen de forma recurrente las dimensiones *discursivo-textual*, *ética* y *cognitiva* de la argumentación oral; mientras que las dimensiones *socio-cultural* y *semiótica*, reciben una menor atención en los diseños analizados.

Así, podemos identificar en los currículos comparados la inclusión de aportaciones didácticas relacionadas con:

- la participación en espacios de diálogo sobre temas que suscitan controversia
- la capitalización “preparación” de guiones que ayuden a precisar el contenido y la forma de los discursos orales objeto de discusión escolar
- el reconocimiento de rasgos discursivos o estructuras comunicativas recurrentes para la expresión de opiniones o argumentos
- el ejercicio respetuoso del habla y de la escucha en especial cuando se tratan en público temas polémicos
- la promoción de vínculos entre lenguaje y cognición especialmente frente al acceso a los métodos, o los saberes propios de las ciencias experimentales

Por otra parte, los currículos parecen distanciarse de prácticas sugeridas desde el campo didáctico en relación a:

- el reconocimiento de la dimensión cultural y social de la que se encuentran investidos los patrones generales de razonamiento de los alumnos
- la explicitación de la dimensión oral en atención a los diversos códigos del lenguaje multimodal
- la atención a los puentes lógicos que favorecen el aprendizaje de la lengua oral formal en tensión con la lengua espontánea
- la valoración cultural de la oralidad espontánea y de su lugar en la construcción de saberes, y en la legitimación de creencias y de prácticas
- el establecimiento de límites y conexiones para interrelacionar oralidad y escritura al servicio de aprendizajes adecuados a las diversas áreas curriculares
- la definición de las nociones implicadas en el aprendizaje de la argumentación oral como “justificación”, “argumentación”, “demostración”, “explicación”, o “persuasión”.

En el marco de estas relaciones vislumbramos también la necesidad de ahondar en los modelos que determinan los tipos de argumentación oral, y en los cuales se implica una variedad de “usos” tanto de la lengua oral como de la argumentación. Modelos que traen aparejadas las concreciones semánticas, discursivas y éticas, de las que, como vemos, carecen muchos de los programas analizados. Modelos que determinan los diversos tipos de argumentación “explicativa”, “demostrativa”, y “persuasiva” (Charaudeau, 2009), y a los cuales, los currículos y la propia didáctica de la lengua, parecen prestar menor atención que la didáctica de las ciencias. Un aspecto, este último, sobre el cual cabría plantear investigaciones futuras relativas tanto al tratamiento del asunto en la didáctica de la lengua como, por ejemplo, al desarrollo de estudios comparativos que integraran el área de ciencias sociales (y en particular la materia de filosofía) donde posiblemente la distinción clásica de las disciplinas: “retórica”, “dialéctica”, “lógica” (Plantín, 2012) aporte una referencia mayor al contexto comparativo curricular.

6.4. Bases para un modelo escolar de argumentación oral

La articulación entre las dimensiones de la argumentación oral (derivadas de la aportación didáctica) y las bases para el modelo escolar de argumentación oral (que correlacionan -al tiempo que buscan potenciar- los planos didáctico y curricular) constituyen, en sí mismas, otro de los aportes que ofrece el presente estudio. En principio, estas bases representan una especie de “sustancia destilada”, un derivado último al que llegamos luego de este recorrido, extenso y extenuante (aunque también entretenido y enriquecedor), que ahora alcanza sus propios límites.

No creemos, sin embargo, que pueda terminar aquí la reflexión que proponemos. Concluimos uno solo de los trayectos que pueden y que deben ser recorridos por quienes nos enfrentamos a las diversas incertidumbres que alimentan la tradición didáctica en torno a la palabra hablada. Hemos planteado las “bases” para un “modelo” escolar de argumentación oral (y no el modelo propiamente dicho), justamente porque creemos en el carácter falible de cualquier aproximación a este campo complejo de la educación, del pensamiento y del lenguaje. Por ello nos acogemos a la idea de que:

[...] el modelo ayuda a interrogar la complejidad de lo real, no a simplificarla; ya que, no es un conjunto de instrucciones para realizar, ni un inventario lineal de componentes [...] Tampoco es perpetuo; al contrario, se presupone parcial, provisional; por lo tanto refutable y sujeto a ser reemplazado por otro que pueda llenar las lagunas que el primero dejó, un modelo mejor, pero también temporal (Camargo, Uribe y Caro, 2011: 142).

Confiamos pues en el valor de estas bases como un medio para favorecer la habilidad argumentativa oral del alumnado de educación media (en especial) mediante propuestas que le den concreción efectiva de aula. Esta es la finalidad central de la última propuesta que hacemos en este recorrido, al amparo de seis factores que nos resultan permeables en la superficie y, por ello, interconectados unos con otros. En la argumentación oral como *código cultural*, como *confluencia de códigos*, como *interacción multimodal*, como *proceso legitimador de discursos, creencias y prácticas*, como *objeto de producción y recepción*, y como *mecanismo epistemológico*, converge la

complejidad del ámbito. Complejidad que admite, a la vez que requiere, desplazamientos de un lado a otro para favorecer unas dimensiones u otras, todas ellas implicadas en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral, aunque susceptibles de trabajarse tanto en conjunto, como por separado.

En consecuencia, pensamos que la confluencia de estas bases en los procesos de argumentación oral, en su enseñanza y en su aprendizaje, las convierte en posteriores líneas de estudio, surgidas del interés mismo por comprender y ahondar con más profundidad en cada una de ellas. La preeminencia curricular de unas, y las dificultades didácticas para potenciar otras, hacen de estas bases motivos pertinentes de investigación escolar y, por lo tanto, proyecciones derivables del estudio.

Así, una didáctica de la argumentación oral, compleja y polimorfa como la que aquí representamos, habrá de favorecer procesos de aula con mayor solidez teórica (y con más eficacia práctica), si estos logran derivarse de prescripciones curriculares más pertinentes, claras y consistentes. Este es el contexto en el marco del cual la escuela podría servir de espacio real al desarrollo de procesos *socioculturales, semióticos, discursivos, cognitivos y éticos* adecuados a la formación de ciudadanos críticos, con capacidad de juicio y método en la razón, para exigir sus derechos a través de la palabra, y para asumir sus deberes como parte de un colectivo que podría argumentar más y mejor mediante la oralidad, si la escuela le ayuda un poco más.

Referencias Bibliográficas

- Abascal, María Dolores (2011). "Enseñar el discurso oral". En Uri Ruíz Bicandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 81-100). Barcelona: Graó.
- Abascal, Dolores (1995). "Registro de usos orales. La sonoteca". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (3).
- Acevedo, José; Vázquez, Ángel; Manassero, María, et al. (2007). "Consensos sobre la naturaleza de las ciencias: aspectos epistemológicos". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2): 134-169.
- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agray, Nancy (2010). "La construcción de currículo desde respectivas críticas: una producción cultural". *Signo y Pensamiento*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, XXIX(56): 420-427.
- Aikenhead, Glen (2006). *Science education for everyday life. Evidence-based practice*. New York: Teacher's College Press.
- Alcolea, Jesús (2013). "Retórica". En Luis Vega-Reñón y Paula Olmos-Gómez (eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (522-529). Madrid: Trotta
- Alexander, Robin (2001). *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Massachusetts: Blackwell.
- Álvarez, Pilar (2017, marzo 9). "Por qué hay huelga educativa: contra la LOMCE y por más becas". Opinión, *El país*, Madrid; s/p.
- Andueza, María (1989). *Dinámica de grupos en educación*: México: Trillas.
- Angenot, Marc (2010, 51). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Anscombe, Jean-Claude y Ducrot, Oswald (1988). *La argumentación en lengua*. Madrid: Gredos.
- Arango, Pablo (2005). *Introducción a la filosofía moral*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Arboleda, Rubén. (1986). "Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura", En *CEPECS, Serie Reflexión Educativa*, Bogotá, (6): 71-93.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Appel, Michael (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Ayala, María (2006). "Los análisis histórico-críticos y la recontextualización de los saberes científicos. Construyendo un espacio de posibilidades". *Pro-Posições*, 17(1): 19-37.

- Bajtín, Mijaíl (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Ballesteros, Cristina y Palou, Juli (2005). "Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral", En Montserrat Vilà (coord., pp. 101-113) *Didáctica de la lengua oral formal*. Barcelona: Graó.
- Benavot, Aaron (2002). "Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación", *En Revista Perspectivas*, XXXII(1): 53-81.
- Beneito, Juan (2001). "La enseñanza y el aprendizaje de los usos orales formales: una visión de conjunto". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (26).
- Bereday, George (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (3). London: Routledge and Kegan Paul.
- Berland, Leema y Reiser, Brian (2009). "Making sense of argumentation and explanation". *Science Education*, 93(1): 26-55.
- Bolívar, Antonio (2015a). "The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises". *En European Educational Research Journal*, 14(3-4): 347-363.
- Bolívar, Antonio (2015b). "Políticas de educação para o século XXI e deselvovimento profissional docente". En s/n (Presidencia). *Conferencia llevada a cabo en el I Seminario Internacional: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Universidad Católica Portuguesa, Oporto.
- Bolívar, Antonio (2014). "La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional", *En Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, (14): 9-40.
- Bolívar, Antonio (2006). "El currículum como curso de vida y la formación del profesorado". *En Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 43(1): 25-44.
- Bronckart, Jean-Paul y Dolz, Joaquim (2007) "La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales". En Jean-Paul Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (dir., pp. 147-165). Bs. As, Miño y Dávila. (Original: 1999).
- Bronckart, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, Jerome (1960). *The process of Education*. Massachusetts: Harvard University Press.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, Nohora (2006). *La reforma curricular en Colombia: un análisis desde el quehacer de los docentes del distrito de Barranquilla. Atlántico – Colombia* [tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Bordes, Montserrat (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Bourdieu, Pierre (2012). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, Pierre (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bustamante, Guillermo (2016). "Acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje". En Fabio Jurado, *Sobre los aprendizajes fundamentales* (Coord., pp. 83-94). Bogotá: Kimprés.
- Caamaño, Aureli (2010). "Argumentar en ciencias". En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* (63): 5-10.
- Calderón, Dora Inés (2011). "Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia". *Lenguaje*, Santiago de Cali: Universidad del Valle, 39(1): 199-229.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Zahyra; Uribe, Graciela y Caro, Miguel (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia (Colombia): Centro Editorial Universidad del Quindío.
- Camargo, Zahyra; Uribe, Graciela y Caro, Miguel (2008). "La secuencia didáctica: concepto, características y diseño". *Revista Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, (9): 119-128.
- Camps, Anna (2005). "La lengua oral formal objeto de enseñanza". En Montserrat Vilà Santasusana (coord.), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.7-9). Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y Ruiz Bikandi, Uri (2011). "El objetivo de la didáctica de la lengua y la literatura". En Uri Ruíz Bicandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-33). Barcelona: Graó.
- Cañas, Ana; Martín, María y Niedo, Juana (2007). *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*. Madrid: Alianza.
- Carlino, Paula (2005). "Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad". En *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3): 207 – 229.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Casales, Fernando (2006). "Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica" [versión digital]. *Espéculo*, (33). Consultado el 12 de abril de 2010, en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Castellà, Josep y Vilà, Montserrat (2016a). "Pensar antes de hablar. La oralidad reflexiva". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (73): 4-6.
- Castellà, Josep y Vilà, Montserrat (2016b). "La evaluación de la lengua oral. Retos y alternativas". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (73): 7-18.
- Castellà, Josep y Vilà, Montserrat (2005). "La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas" En Montserrat Vilà i Santasusana (coord., pp. 25-36), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2004). "Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional", En Elvira Arnoux y María Marta García Negroni (coords., pp. 95-116). *Conferencia llevada a cabo en el Homenaje a Oswald Ducrot*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- Cattani, Adelino (2003). *Los usos de la retórica*. Madrid: Alianza.
- Chabbott, Colette y Ramírez, Francisco (2000). "Development and education [Desarrollo y educación]" En Hallinan, M., *Handbook of sociology of education* (comp., pp. 163-188). Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Chabbott, Colette (1998). "Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All", En *International Journal of Educational Development*, 18(3), 207-218.
- Charaudeau, Patrick (2009). "La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político", En Shiro M. & alii, *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas. (277 – 295).
- Chomsky, Noam (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, Cesar (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Consultado el 8 de noviembre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coll, Cesar (1992). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, Teresa (2015). "La adquisición de la competencia literaria". En C. Lomas (coord., 121-138), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó. (Colección Crítica y Fundamentos).

Referencias bibliográficas

- Cisneros, Mireya y Muñoz, Clarena (2014). "Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria". En *Revista Colombiana de Educación*, (66): 247 – 263.
- Correa, Nieves; Ceballos, Esperanza y Rodrigo, María J. (2003). "El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios". En Carles Moreno y Juan I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 63-78). Madrid: Síntesis.
- Cortés-Rodríguez, Luis y Muñío-Valverde, José L. (2008). "Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (3).
- Cox, Cristián (2006). "Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada: Universidad de Granada: 10(1): s/p.
- Crahay, Marcel (2006). "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation", *Revue française de pédagogie*, (154): 97-110.
- Cros, Anna (2005). "La argumentación oral". En Montserrat Vilà i Santasusana (coord., pp. 57-74), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Cros, Anna (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cros, Anna y Vilà, Montserrat (2005). "La discusión oral: argumentos y falacias". En Montserrat Vilà i Santasusana (coord., pp. 143-149), *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Cros, Anna y Vilà, Montserrat (1999). "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (22).
- Cros, Anna; Vilà, Montserrat y Sánchez, M. José (1998). "La evaluación de la lengua oral: Una secuencia didáctica". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (16).
- de la Torre, Saturnino (1993). *Didáctica y Currículo*. Madrid: Libros Dyckinson.
- Davis, Flora (2012) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Delvaux, Bernard (2003). "Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales et des profils de formation". En *L'école dans quel(s) sens? Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation (Louvain, 12-13 mars 2002)*. Bruselas: ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, pp. 147-149.

- Departament d'Ensenyament. (2015). *Currículum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- De Vicente, Felipe (2013). "LOMCE: La reforma que se queda a medias". Opinión, *El Mundo*, Madrid, Consultado el 13 de septiembre de 2017 en: www.elmundo.es
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2012). "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, III(7): 23-40.
- Díaz-Barriga, Ángel y García-Garduño, José (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga, Ángel (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dilthey, Wilhelm (1954). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Diop, Papa Mamour (2016). "Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en la enseñanza secundaria". *Ogigia* (19): 67 – 90.
- Dolz-Mestre, Joaquim, Gagnon, Roxane y Sánchez A, Verónica (2010). "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito". En *Lenguaje*, 38(2): 497-527.
- Dolz-Mestre, Joaquim y Schneuwly, Bernard (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (16): 77 - 98.
- Dolz, Joaquim (1991). "Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Universidad de la Rioja, (23): 17-27.
- Driver, Rosalind y Newton, Paul (1997). "Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms". *Conferencia presentada en el ESERA*, 2-6 September, 1997, Rome.
- Driver, Rosalind; Leach, John, Millar, Robin, et al. (1996). *Young people's Image of Science*. Buckingham: Open University Press.
- Ducrot, Oswald (2008). "Argumentación retórica y argumentación lingüística". En Marianne Doury y Sophie Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (25-41). Madrid: Montesinos Ensayo.

Referencias bibliográficas

- Duschatzky, Silvia (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Durán, Carme y Manersa, Mireia (2008). "Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn". En Teresa Colomer (ed., pp. 59-114), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Durham, Eunice (2004). *A dinâmica da cultura: ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify Edições.
- Duschl, Richard (1995a). "As causas dos terremotos. Unha exploración sobre a possibilidade de explicación antagónicas". En Manuel Brañas, María González, y María Jiménez-Aleixandre, (eds., pp. 105-120): *Traballando coas Ciencias da Terra*. Santiago de Compostela. ICE, Servicio de Publicaciones de Universidade de Santiago de Compostela.
- Duschl, Richard (1995b). "Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual". *Enseñanza de las Ciencias*, 13(1): 3-14.
- Erduran, Sibel y Yan, Xiaomei (2010). "Salvar las brechas en la argumentación: el desarrollo profesional en la enseñanza de la indagación científica" En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* (63): 76-89.
- Ezquerro, Julián (2012). "Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication, [Reseña]". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1): 124-130.
- Fittipaldi, Martina (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Ferrer, Guillermo (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE, (Documento de trabajo 45).
- Ferreirós, José y Ordóñez, Javier (2002). "Hacia una filosofía de la experimentación". *Crítica. Revista hispanoamericana de filosofía*, 34(102): 47-86.
- Fleck, Ludwik (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gaskins, Irene y Elliot, Thorne (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Garcia-Debanc, Claudine (2008). "De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté". En *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137 – 138): 39-56.
- García Garduño, José María (2014). "Estudio introductorio". En William Pinar, *La teoría del curriculum* (11-60). Madrid: Narcea.

- Genette, Gerard (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- Georgíeva Níkleva, Dimitrinka (2008). "La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas". *Didáctica. Lengua y Literatura Dill*, Universidad Complutense de Madrid, (20): 211-227.
- Gillet, Pierre (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Gimeno, José (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, Isabel y Prat, Àngels (2000). "Introducción". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp 11-17) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Gómez, Isabel (2000). "Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp 19-28) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro. (Original: 1997).
- Goodson, Ivor (1981). "Life histories and the study of schooling". En *Interchange*, 11(4): 62-76.
- González, Carlos y Lima, Pablo (2009). "Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases". *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 42 (71): 295-315.
- González, Mariano (2008). "Notas para una evaluación de la historia del currículum: Estudio de los procesos de legitimación y cambio". En *Témpora*, (11): 97-134.
- Gracida, Ysabel y Lomas, Carlos (2008). "Currículo y educación lingüística". *Textos*, Barcelona: Graó, (48): 9-15.
- Grice, Paul (1975). "Logic and conversation". En Peter Cole y Jerry Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. (pp. 41-59). Nueva York: Academy Press.
- Grize, Jean-Blaise (2008). "El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar". En Marianne Doury y Sophie Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (43-53). Madrid: Montesinos Ensayo.
- Grundy, Shirley (1998). *Producto o Praxis Del Currículum*. Madrid: Morata.
- Guerrero, Beatriz E. (2005). "La dinámica enunciativa, la argumentación y el debate dialéctico". En María C. Martínez, *Didáctica del discurso. Argumentación y narración* (dir., pp. 23-55). Cali: Universidad del Valle.
- Gurdián-Fernández, Alicia (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Referencias bibliográficas

- Gutiérrez, Mirta (2014). *Concepciones y prácticas sobre oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Halliday, Michael; y Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3° Ed) London and New York: Routledge (Taylor & Francis Group), and Oxford University Press.
- Halté, Jean- François (2008). "Le français entre rénovation et reconfiguration", En *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137 – 138): 22-38.
- Halté, Jean- François y Rispaill, Marielle (Eds) (2005). *L'oral dans la classe; compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Hassan, Rouba (2012). "La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre?". En *Repères* [En línea], (46), mis en ligne le 15 décembre 2014, consultado el 28 de junio de 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/94>; DOI : 10.4000/reperes.94
- Henao, Bertha L. y Palacio, Luz V. (2013). "Formación científica en y para la civilidad: desafíos y posibilidades de la educación en ciencias". En Ángel Romero, Bertha Henao y Juan Barros (comp., pp. 23 -70) *La argumentación en la clase de ciencias*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, Reyes y Murillo, Javier (2011). "Teorías y modelos curriculares". En Isabel Cantón y Margarita Pino (coords., pp. 57-74). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Hilker, Franz (1962). *Vergleichende Pädagogik*. München: Max Hueber.
- Hodson, Dereck (2004). "Going Beyond STS: Towards a Curriculum for Sociopolitical". *The Science Education Review*, 24(11), Consultado el 15 de septiembre de 2018 en: http://www.scienceeducationreview.com/open_access/hodson-action.pdf
- Hymes, Dell (1972). "On communicative competente". En John Pride y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Izquierdo, Mercè y Sanmartí, Neus (2000). "Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp. 181-200) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Jaimes, Gladys (2008). "Para argumentar es necesario conocer al otro y anticipar sus respuestas". En *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas* (pp. 85-100). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.

- Jaubert, Martine; Maryse, Rebière y Bernié Jean-Paul (2004). "L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle ? Où va-t-elle ?". *Les Cahiers Théodile*, (4): 51-80.
- Jauss, Hans-Robert (1975/1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- Jiménez-Aleixandre, María Pilar (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Jorba, Jaume; Gómez, Isabel y Prat, Àngels (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Jorba, Jaume (2000). "La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp 29-49) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Jurado, Fabio (2016a). "El derecho a los aprendizajes "básicos:" la lectura crítica en la educación para la democracia. En Fabio Jurado, *Sobre los aprendizajes fundamentales* (Coord., pp. 49-60). Bogotá: Kimprés.
- Jurado, Fabio (2016b). "Presentación". En Fabio Jurado, *Sobre los aprendizajes fundamentales* (Coord., pp. 7-10). Bogotá: Kimprés.
- Kelly, Gregory; Regev, Jacqueline y Prothero, William (2008). "Analysis of lines of reasoning in written argumentation". En Sibel Erduran y María Jiménez-Aleixandre (eds., pp. 137-157). *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research*. Dordrecht. Springer.
- Kerckhoff, Alan (2000). "Transition from school to work in comparative perspective", En: Hallinan, M., *Handbook of sociology of education* (comp., pp. 453-474). Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Khun, Deanna (2010). "Teaching and learning science as argument". *Science & Education*, Dordrecht, 94(5): 810-824.
- Khun, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Konstantinidou, Katerina; Cerveró, Joseph; y Castells, Marina (2010). "Argumentación y concepciones científicas de los estudiantes. Una interpretación y orientación didáctica desde una teoría retórico-argumentativa" "Argumentar en ciencias". En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* (63): 26-38.

Referencias bibliográficas

- Kolstø, Stein (2001). "Scientific literacy for citizenship: tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues". *Science Education*, (85): 291-310.
- Kostiuk, Grygory (2015). "Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad". En Alexander Luria, Lev Vigotsky, y Alexéi Leontiev (eds., pp. 41-58). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lafrancesco, Giovanni. (1998). *La gestión curricular*. Bogotá: Libros & Libros.
- Lago de Vergara, Diana; Aristizabal, Magnolia; Navas, María; y Agudelo, Nubia (2014). "Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010)". En Ángel Díaz-Barriga y José María García Garduño (coords., pp. 105-151). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Laugksch, Rüdiger (2000). "Scientific Literacy: A Conceptual Overview". *Science Education*, 84(3): 71-94.
- Leitão, Selma; de Chiaro, Sylvia; y Cano, Maribel (2016). "El debate crítico. Un recurso de construcción de conocimiento en el aula". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (73): 26-33.
- Leitão, Selma (2000). "The Potential of Argument in Knowledge Building". En *Human Development*, (6): 332-360.
- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lerner de Zunino, Delia (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión, un enfoque psicogenético". En *Lectura y Vida*, (6)4: pp.
- Ley N° 115. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de Febrero de 1994.
- Lomas, Carlos. (2001). "Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)". En *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34. Documento en línea.
- Lopes-Scarpa, Daniela y Frateschi-trivelato, Silvia (2013). "Movimientos entre cultura escolar y cultura científica: análisis de argumentos en diferentes contextos". *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12): 87-103.
- López, Susana. y Flores, Marcelo. (2007). "La ambivalencia del término "competencias comunicativas"". *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5(9). Consultado el 22 de diciembre de 2018 en: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/lopez.flores-ambivalencia-competencias.html>

- López, Celso y Vicuña, Ana M. (2002). "Prólogo de los traductores". En Frans van Eemeren y Robert Grootendorst (dir.), *Argumentación, Comunicación, Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (pp. 7-10). Chile: Universidad Católica de Chile.
- Lugarini, Edoardo (1995). "Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar" Teoría y práctica de la educación". *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (14): 30-51.
- Malaver, Carol (2016, julio 28). «De cada 100 graduados, solo 48 ingresaron a la educación superior». *El Tiempo*, Bogotá; s/p.
- Marbá, Anna; Márquez, Conxita y Sanmartí Neus (2009). "Qué implica leer en clase de ciencias?". *Alambique*, (59): 102-111.
- Marinkovich, Juana (2007). "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación". *Signos*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 40(63): 127-146.
- Marraud, Huberto (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Martín Ortega, Elena (1998). "El papel del currículo en la reforma educativa española". *Investigación en la escuela*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, (36): 31-47.
- Martínez-Ezquerro, Aurora (1999). "Escribir textos argumentativos". *Contextos Educativos*, (2): 257-272.
- Martínez, María C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO, MECEAL: LE. Editorial Univalle.
- Martínez, María C. (2005a). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso, perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Univalle.
- Martínez, María C. (2005b). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos*. Cali: Univalle.
- Martínez-Miguélez, Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marsh, Colin (2009). *Key concepts of understanding the curriculum*. Londres: SAGE.
- Mauri, Teresa y Sanmartí, Neus (2000). "Estrategias de aplicación en el aula". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp. 113-132) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Menghini, Raúl; Díaz, Mabel; Gardié, Silvana; Iriarte, Laura (2011, 14 de mayo). "Política curricular de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires" En GIEEC (Coorganizador). *Conferencia llevada a cabo en las VI Jornadas Nacionales*

Referencias bibliográficas

- sobre la formación del profesorado. Universidad Nacional del Mar del Plata, Bs. As. (Argentina).
- Mestre, Josep (2016). "Las ligas del debate. Aprender a debatir constructivamente". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (73): 34 -37.
- Milian, Marta (2010). "Preguntas abiertas a la noción de "competencia"". *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, (51): 19-35.
- Millar, Robin (1998). "Rethoric and reality: what practical work in science education is really for?". En Jerry Wellington (ed., pp. 16-31). *Practical Work in School Science. Which way now?* London: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (1984). Decreto Número 1002 de 1984 Abril 24: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto Número 1860 de 1994 Agosto 3: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución Número 2343 de 1996. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares para el Área de Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto Número 230 de 2002 Noviembre 2: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto Número 1290 de 2009 Abril 16: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto Número 1075 de 2015 Mayo 26: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE. Boletín Oficial del Estado*, (3), 169-546.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE. Boletín Oficial del Estado*, (295), 1-62.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica de Educación. *BOE. Boletín Oficial del Estado* (106), 17158-17207.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (238), 28927-28942.
- Montero, Martha y Herrera, Claudia (2010). "Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje". *Magistro*, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 4(7): 19-46.
- Molina, Teresa (2008). "Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico". *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Universidad Nacional Abierta, XXII (1): 15-28.
- Molina, María Elena y Carlino, Paula (2013). "Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita". *Texturas*, 13(1-13) 16-32.
- Moreno-Blanco, Juan (2011). *Narrativas de la oralidad cultural en el contexto colombiano*. Cali: Univalle.
- Newman, John H. (1959). *The Idea of a University*. New York: Image Books.
- Noguerol, Artur (1995). *Bases psicolingüísticas per a l'aprenentatge de la llengua*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona: España.
- Nonnon, Elisabeth (2011). "L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français". *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149 – 150): 184 – 206.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, María del Pilar (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. [sl]: Grupo editorial universitario.
- Núñez, María del Pilar (2001). "En clase no se habla". En *Investigación en la escuela*, (43): 85 – 95.
- Nussbaum, Luci (1995). "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa". En *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica] (3).
- OECD (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Ministerio de Educación Nacional.
- OECD (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura*. Madrid: Santillana / Ministerio de Educación y Ciencia.
- OECD (2005). "La definición y selección de competencias clave". [Resumen ejecutivo]. Consultado el 26 de diciembre de 2018 en: www.oecd.org/edu/statistics/deseeco. (Original: 1997).

Referencias bibliográficas

- Oliveros, Ana (2013). "Verdad". En Luis Vega-Reñón y Paula Olmos-Gómez (eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (633-638). Madrid: Trotta
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y Escritura*. México: FCE.
- Osborne, Jonathan; Erduran, Sibel y Simon, Shirley (2004). *Ideas, Evidence and Argument in Science (IDEAS)*. Londres: Nuffield Foundation.
- Osborne, Jonathan (2003). "What "Ideas-about-Science" Should be taught in School Science? A Delphi Study of the Expert Community". *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7): 692-720.
- Palou, Juli y Prat, Àngels (2000). "La actividad lingüística y las habilidades cognitivolingüísticas". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp. 166-180) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Payrató, Lluís (2016). "Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (73): 43 - 49.
- Pêcheux, Michel (1982). *Language, semantics, and ideology*. New York: St. Martin's Press.
- Perelman, Chaïm (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Chaïm y Olbrechts Tyteca, Lucie (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Barcelona: Gredós.
- Pérez Abril, Mauricio (2016). "Los derechos del lenguaje: acceder a la experiencia estética, al relato y a la lengua desde los primeros años". En Fabio Jurado, *Sobre los aprendizajes fundamentales* (Coord., pp. 61-82). Bogotá: Kimprés.
- Pérez Abril, Mauricio (2014, 13 de noviembre). "De la escritura al habla formal académica: la función epistémica de la oralidad en la formación universitaria" En Silvia Valencia (Presidencia). *Conferencia llevada a cabo en el Congreso internacional de investigación en educación*. Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).
- Pérez-Echeverría, M^a Puy; Postigo, Yolanda & Garcia-Mila, Merce (2016). "Argumentation and education: notes for a debate / Argumentación y educación: apuntes para un debate", *Infancia y Aprendizaje*, 1(39): 1-24.
- Pérez Gómez, Ángel (2007, 18 de abril). "Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela". En s/n (Presidencia). *Conferencia inaugural llevada a cabo en el IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas*. Universidad de Cantabria, Cantabria - Santander (España).
- Pérez Martínez, Ángel (2016, agosto 5). "El fracaso de la educación media en Colombia". *Opinión, Dinero*, Bogotá; s/p.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, Philippe (2002). "D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?". En Joaquim Dolz y Edmée *Ollagnier* (coords., pp. 45-60). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pessoa de Carvalho, Ana (2007). "Enseñar física y fomentar una enculturación científica". *Didáctica de las ciencias experimentales*, (51): 66-75.
- Piaget, Jean (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Popper, Karl (1972). *Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos (Original: 1962).
- Plantin, Christian (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, Christian (2004). "Pensar el debate". *Conferencia llevada a cabo en el II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO «Lectura y Escritura»*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Prat, Àngels (2000). "Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual". En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat (Eds., pp. 51-72) *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.
- Quintero Corzo, Josefina; Yépez Ocampo, Juan Carlos; Munévar Molina, Raúl Ancízar (2006). "La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 8(s/n): 277-292.
- Rachels, James (2007). *Introducción a la filosofía moral*. México: FCE.
- Ramírez, Catalina (2014). "Un compás que hace cuadrados: la escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica" [Tesis de Maestría] Dirigida por: Dra. Teresa Ribas Seix, *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Raventós, Francisco (1983). "El fundamento de la metodología comparativa en educación". En *Educar*, (3): 61-75.
- Reboul, Oivier (1994). *Introduction à la rhétorique*. París: Presses Universitaires de France.
- Revel, Andrea y Adúriz-Bravo, Agustín (2014). "La argumentación científica escolar. Contribuciones a una alfabetización de calidad". *Pensamiento Americano*, 7(13), 113-122.
- Reyzábal, María-Victoria (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Riu Rovira de Villar, Francesc (2009). *Currículos y proyecto educativo*. Barcelona: edebé.

Referencias bibliográficas

- Ribas, Teresa (2011). "Evaluar en el área de lengua y literatura". En Uri Ruíz Bicandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 61-75). Barcelona: Graó
- Rodríguez, Daniel, Valencia, Mariana y Caro, Miguel (2014). Apuntes crítico-racionalistas para repensar la argumentación oral. *Tesis Psicológica*, 9(2), pp. 80-95.
- Romero, Ángel (2013). "Reflexiones acerca de la naturaleza de las ciencias como fundamento de propuestas de enseñanza: el caso de la experimentación en la clase de ciencias". En Ángel Romero, Bertha Henao y Juan Barros (comp., pp. 71 - 98) *La argumentación en la clase de ciencias*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ruiz, Francisco y Ocampo, Libardo (2019). "Relaciones de cooperación y especialización entre la argumentación y múltiples lenguajes en la clase de Ciencias". *Didacticae*, (5): 57-72.
- Ruiz, Francisco; Tamayo, Oscar y Márquez, Conxita (2015). "La argumentación en clase de ciencias. Un modelo para su enseñanza". En *Educação e Pesquisa*, 41(3): 629-646.
- Sadler, Troy y Zeidler, Dana (2004). "The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas". *Science Education*, (88): 4-27.
- Sanmartí, Neus (2007a). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Sanmartí, Neus (2007b) "Hablar, leer y escribir para aprender ciencia". En Pilar Fernández y Teodoro Álvarez (coords., pp: 1-21), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones MEC.
- Salazar, Juan (2008). "Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1". *Alpha*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (27): 79-92.
- Sánchez, Jorge (2009). "Un concepto emergente de planeación". En *Revista Clío América*, Universidad del Magdalena, 3(5): pp. 39-59.
- Sarramona, Jaume (2017). *El currículum competencial (para la educación básica)*. Barcelona: Horsori.
- Saroyan, William (1971). *Cartas desde la rue Taitbout*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schöne-Mortreaux, Martin (1940). *Leçons de français. Vocabulaire, grammaire et composition française par l'étude des textes*. Paris: Eugène Belin ed.
- Schneuwly, Bernard (1991). "Diversification et progression en DFLM: L'apport des typologies" En *Etudes de linguistique appliquée*, (83): 131 - 141.

- Scinto, Leonard (1986). *Written Language and Psychological Development*. New York: Academic Press.
- Scholz, Heinrich (1973). *¿Qué es filosofía?* Buenos Aires: Sur.
- Schwarz, Baruch (2009). "Argumentation and Learning". En Nathalie Muller y Anne Perretclermot (eds., pp. 91-126). *Argumentation and education*. New York: Springer.
- Schwab, Joseph (1969). "The practical: a language for the curriculum". En *The School Review*, Chicago University Press, 78(1): 1-23.
- Searle, John. (1997). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Snow, Charles Percy (1993). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solbes, Jordi; Ruíz, Juan y Furió, Carles (2010). "Debates y argumentación en las clases de física y química". En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* (63): 65-75.
- Stenhouse, Lawrence (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tamayo, Oscar; Zona, Jhon y Loaiza, Yasaldez (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales - Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Tishman, Shari; Perkins, David y Jay, Eileen (1994). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Todorov, Tzvetan (1978). *Generes du discours*. Paris: Seuil.
- Torres-Santomé, Jurjo (2017). "12 Razones para decir NO a la LOMCE". Opinión, *Ciudadan@s por la Educación Pública*, Madrid; Consultado el 13 de septiembre de 2017 en: www.Yoestudieenlapublica.org
- Toribio-Briñas, Luis (2010). "Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa". En *Revista Foro de Educación*, (12): 25-44.
- Toulmin, Stephen (2003). *Return to Reason*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Toulmin, Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península. (Original: 1958).
- Tyler, Ralph (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valle, Agustín (2017). "Pensamiento mutante en la escuela". En Silvia Duschatsky (coord., pp. 93-110), *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- van Eemeren, Frans y Houtlosser, Peter (2008). "Breve esquema del enfoque pragma-dialéctico". En Marianne Doury y Sophie Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (55-81). Madrid: Montesinos Ensayo.

Referencias bibliográficas

- van Eemeren, Frans y Grootendorst, Robert (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragma-dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- van Dijk, Teun (2008). "El estudio del discurso", En Teun van Dijk (comp., trad. Elena Marengo., pp. 21-65) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa. (Original: 1997).
- Vega, Luis (2013). "Demostración". En Luis Vega-Reñón y Paula Olmos-Gómez (eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica (182-184)*. Madrid: Trotta
- Veslin, Jean (1988). "Quels textes scientifiques espere-t-on voir les élèves écrire?". *Aster*, (6): 91-127.
- Vich, Víctor y Zavala, Virginia (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*, Enciclopedia latinoamericana de Sociocultura. Bogotá: Norma.
- Vigotsky, Lev (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vior, Susana; Misuraca, María y Más Rocha, Stella (2010). "Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?". *Educación Lenguaje y Sociedad*, Buenos Aires: Universidad Nacional de la Pampa, VII(7): 229-238.
- Vilà, Montserrat (coord.) (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vilà, Montserrat (2000). "*L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didáctica sobre les explicacions orals a classe*". (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España.
- Vilà, Montserrat y Vila, Ignasi (1994). "Acerca de la enseñanza de la lengua oral". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (23): 45 – 54.
- Walton, Douglas (1998). *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- Watson, John (1995). "Diseño y realización de investigaciones en las clases de Ciencias". *Alambique*, (2): 57-65.
- Whitehead, Alfred (1929). *The Aims of Education*. New York: Macmillan.
- Whewell, William (1967). *The philosophy of the inductive Sciences*. London: Frank Cass & Co. (Original: 1847)
- William, John (2018). *Stoner*. Buenos Aires: Fiordo. (Original: 1965).
- Zamudio, Bertha; Rolando, Leticia y Ascione, Alberto (2006). "¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación?". *Revista de los alumnos de Maestría en Análisis del Discurso*, Universidad de Buenos Aires, (2): 27-37.

Anexos

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

Instrumento (V1) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Primer ciclo de formación, grados (primero a tercero). Educación básica primaria</i> <i>Programa de 2006</i>																	
Unidad formativa a	Ámbito de competencia					Aptitud requerida					Subprocesos		Función				Componente argumentativo
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V	Acción mental	Acción de producción	Oral - No argumentativa		Argumentativa		
													A	B	C	D	
<i>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos</i>	X					X						<ul style="list-style-type: none"> • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 				X	Selección del <i>esquema argumentativo</i>
	X					X						<ul style="list-style-type: none"> • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. 		X			N/A
	X					X						<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. 	X				N/A

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

															• Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.					
<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas</i>		X							X						Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.				X	<i>Apelación a la autoridad</i>
<i>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</i>			X							X					Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto				X	<i>Aplicación de operaciones mentales</i>
<i>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</i>				X			X								Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.				X	<i>Aplicación de operaciones mentales</i>
<i>Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden</i>					X					X					Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, <i>anuncios comerciales</i> , dibujos animados, caricaturas, entre otros.			X		<i>Aplicación de operaciones mentales, Y</i> <i>Aproximación a la dupla:</i>

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

Instrumento (V1) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Segundo ciclo de formación, grados (cuarto a quinto). Educación básica primaria</i> <i>Programa de 2006</i>																	
Unidad formativa a	Ámbito de competencia					Aptitud requerida					Subprocesos		Función				Componente argumentativo
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V	Acción mental	Acción de producción	Oral - No argumentativa		Argumentativa		
													A	B	C	D	
<i>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</i>	X					X					<ul style="list-style-type: none"> • Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. 		X				N/A
											<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro un plan para la exposición de mis ideas. 			X			N/A
<i>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</i>	X					X					<ul style="list-style-type: none"> • Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo. 			X			N/A
											<ul style="list-style-type: none"> • Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. 						N/A
<i>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</i>											<ul style="list-style-type: none"> • Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. 	X				N/A	
																	N/A

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información</p>	X								X	<ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. 		X		X	<p>Aproximación a la superestructura: <i>argumentativa</i></p>
<p>Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto</p>			X						X	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. 					<p>Aplicación de operaciones mentales</p>
<p>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos</p>						X					<ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios 	X			<p>N/A</p>
										<ul style="list-style-type: none"> • Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva. 					

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<i>Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.</i>				X					X				X		X		X				X		X	N/A	
<i>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos</i>															X										Estimulación de la consciencia persuasiva.
																							X		

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

Instrumento (V1) Datos curriculares relativos a la argumentación oral																	
<i>Tercer ciclo de formación, grados (sexto a séptimo). Educación básica secundaria</i>																	
<i>Programa de 2006</i>																	
Unidad formativa	Ámbito de competencia					Aptitud requerida					Subprocesos		Función				Componente argumentativo
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V	Acción mental	Acción de producción	Oral - No argumentativa		Argumentativa		
													A	B	C	D	
<i>Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.</i>	X					X					<ul style="list-style-type: none"> • Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. 				X		Reconocimiento del <i>desacuerdo</i> como génesis de la argumentación
											<ul style="list-style-type: none"> • Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. 				X		<i>Planteamiento de la tesis.</i> Rasgos e implicaciones argumentativas
		X								X	<ul style="list-style-type: none"> • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. 				X		<i>Apelación a la autoridad</i>
							X				<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. 				X		Aproximación a la superestructura: <i>argumentativa</i>

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.				X						X				X	Aplicación de operaciones mentales
Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.										X					N/A
				X										X	Aplicación de operaciones mentales
Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar									X					X	Aproximación a la concepción: dialéctica de la argumentativa

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p><i>Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</i></p>		X							X	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. • Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. • Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 					X	<p>Aproximación a la superestructura:</p> <p><i>argumentativa</i></p> <p>y</p> <p><i>Aplicación de operaciones mentales</i></p>
<p><i>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación</i></p>			X						X	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros. 					X	<p><i>Estimulación del sentido crítico</i></p>

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p><i>masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes</i></p>																																						
											<ul style="list-style-type: none"> • Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. • Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasto críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. • Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. • Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. 																											

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p><i>Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.</i></p>					X			X			<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. 		N/A	N/A
---	--	--	--	--	---	--	--	---	--	--	--	--	-----	-----

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

Instrumento (V1) Datos curriculares relativos a la argumentación oral																	
<i>Quinto ciclo de formación, grados (décimo a once). Educación media</i>																	
<i>Programa de 2006</i>																	
Unidad formativa	Ámbito de competencia					Aptitud requerida					Subprocesos		Función				Componente argumentativo
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V	Acción mental	Acción de producción	Oral - No argumentativa		Argumentativa		
													A	B	C	D	
<i>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.</i>											<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. 				X	<i>Función epistémica de la argumentación</i>
	X							X					X				N/A
											<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. 		X			<i>Implicación de Premisas y estrategias</i>
	X						X								X		<i>Concreción en géneros: Ensayo</i>

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p><i>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</i></p>	X						X	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. • Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. • Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 					X	<p><i>Estimulación del sentido crítico ,</i></p> <p><i>Aplicación de operaciones mentales</i></p> <p><i>y,</i></p> <p><i>Articulación Oralidad – Escritura</i></p>
													X	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. • <i>Construyo reseñas críticas</i> acerca de los textos que leo.
<p><i>Análisis crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.</i></p>		X					X	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. 					X	<p><i>Estimulación del sentido crítico</i></p>

Anexo 1 (área de lengua, revisión preliminar)

<p><i>Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.</i></p>				X												<ul style="list-style-type: none"> • Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país. • Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. • Assumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. 					X	<p><i>Estimulación del sentido crítico</i></p> <p style="text-align: center;">y</p> <p><i>Aplicación de operaciones mentales</i></p>	
<p><i>Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados</i></p>				X												<ul style="list-style-type: none"> • Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. 						X	<p><i>Estimulación del sentido crítico</i></p> <p style="text-align: center;">y</p> <p><i>Aplicación de operaciones mentales</i></p>

Anexo 2 (área de lengua, programa colombiano de 2006)

Instrumento (v2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral												
Ciclo de formación: Educación Media												
Programa de 2006 (EBC)												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados				Tipo de contenido		
Por competencias	No especificado	Área de lengua		Área de Ciencias Naturales		Aprendizaje Central (Factor o Derecho)	Medio de aprendizaje (Subproceso o evidencia de aprendizaje)	Actitudinal	Procedimental	Conceptual	Componente argumentativo inferido ⁹²	
		Aprender										Programa
		A través de la argumentación oral	Sobre argumentación oral	A expresar el razonamiento científico	A razonar científicamente	X 2006	X 2006					
						2017	2017					
			X			Produzco textos argumentativos que evidencian mi	Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.		X		Dimensión cognitiva	

⁹² Este componente del instrumento (v2) se refiere a la categoría argumentativa inferida desde las dimensiones didácticas comentadas en 2.2.4. Es decir, se trata de la correspondencia entre los indicadores curriculares y las dimensiones: *sociocultural, semiótica, ética, discursivo-textual, y cognitiva*.

Anexo 2 (área de lengua, programa colombiano de 2006)

						conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.		X	<i>Dimensión discursivo - textual</i>
						Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.		X		
						Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos		X		

Anexo 2 (área de lengua, programa colombiano de 2006)

Comprensión Textual	X				Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa	Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.		X	<i>Dimensión discursivo - textual</i>
						Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.	X		
Medios de comunicación					Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país	X		<i>Dimensión sociocultural</i>
Ética de la comunicación	X				Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones	Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.	X		<i>Dimensión ética</i>

Anexo 2 (área de lengua, programa colombiano de 2006)

						comunicativas en las que intervengo.	Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.	X		<i>Dimensión ética</i>
--	--	--	--	--	--	--------------------------------------	---	---	--	------------------------

Anexo 3 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 10°)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: Educación Media (Grado 10°)</i> <i>Programa de 2017 (DBA)</i>														
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados				Tipo de contenido			Componente argumentativo inferido	
Por competencias	No especificado	Área de lengua		Área de Ciencias Naturales		Aprendizaje Central (Factor o Derecho)	Medio de aprendizaje (Subproceso o evidencia de aprendizaje)	Actitudinal	Procedimental	Conceptual				
		Aprender												
		A través de la argumentación oral	Sobre argumentación oral	A expresar el razonamiento científico	A razonar científicamente	Programa	Programa							
						2006	X 2017							
							X 2017							

Anexo 3 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 10°)

	X	X				Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual	Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso.			X	<i>Dimensión semiótica</i>
						Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos.	Comprende contenidos que no se dicen explícitamente por medio de ambigüedades o dobles sentidos.			X	
	X		X				Aplica en su discurso oral la estructura de textos específicos como la ponencia o el debate.			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
							Infiere datos de sus interlocutores como carácter, actitud, propósito comunicativo a partir de las modulaciones de voz que estos emplean.			X	<i>Dimensión semiótica</i>

Anexo 3 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 10°)

	X	X				Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído	Deduce referentes sociales, culturales o ideológicos presentes en las voces que hablan en el texto y argumenta su posición al respecto.	X			<i>Dimensión sociocultural</i>
						Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa.	Expresa de manera coherente y respetuosa sus posicionamientos frente a un texto o situación comunicativa cuando participa en espacios de discusión.	X			<i>Dimensión ética</i>
	X		X				Construye un texto para ser leído en voz alta, como una relatoría, teniendo en cuenta la progresión temática y el uso de diversos tipos de argumentos.			X	<i>Dimensión semiótica</i>
							Interviene oralmente empleando aspectos no verbales de la comunicación como la impostación, el volumen y el tono de voz.			X	

Anexo 4 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 11°)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: Educación Media (Grado 11°)</i> <i>Programa de 2017 (DBA)</i>												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados				Tipo de contenido		
Por competencias	No especificado	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>			<i>Aprendizaje Central</i> (Factor o Derecho)	<i>Medio de aprendizaje</i> (Subproceso o evidencia de aprendizaje)	Actitudinal	Procedimental	Conceptual	Componente argumentativo inferido	
		<i>Aprender</i>										
		A través de la argumentación oral	Sobre argumentación oral	A expresar el razonamiento científico	A razonar científicamente	Programa X 2006 2017	Programa X 2006 2017					
	X	X				Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación	Comprende que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor.		X		<i>Dimensión semiótica</i>	

Anexo 4 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 11°)

						y otras fuentes de información				
	X	X				Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas	Asume una postura frente a la vigencia de las obras literarias clásicas	X		<i>Dimensión sociocultural</i>
	X		X			Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.	Entiende las implicaciones sociales, políticas e ideológicas de los discursos que escucha.		X	
							Comprende las posturas de un discurso sobre un tema de interés social y las relaciona con sus posturas previas.			

Anexo 4 (área de lengua, programa colombiano de 2017, grado 11°)

							Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso.			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
							Infiere las variantes dialectales, sociales y geográficas en la voz de sus interlocutores.		X		<i>Dimensión sociocultural</i>
	X	X				Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos	Da cuenta de la organización y de los componentes del texto.		X		
	X		X			Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.	Hace referencia a los contenidos de otros textos en sus producciones orales		X		
							Desarrolla un tema académico de su interés, a través de la estructura de introducción, justificación, argumentación y conclusiones.				

Anexo 5 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2006)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral													
<i>Ciclo de formación: Educación Media</i>													
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados⁹³				Tipo de contenido			
<i>Competencias</i>	<i>Por</i>	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>			<i>Aprendizaje Central</i> (Factor o Derecho)	<i>Medio de aprendizaje</i> (Subproceso o evidencia de aprendizaje)			<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>	Componente argumentativo inferido
		<i>Aprender</i>					<i>Programa</i>	<i>Programa</i>					
	<i>No especificado</i>	<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>	X	2006	2017	X	2006	2017		
	<i>Me aproximó al conocimiento como un científico natural</i>				X	No aplica		N/A	<i>Establezco diferencias entre descripción, explicación y evidencia.</i>			X	<i>Dimensión cognitiva</i>

⁹³ En este componente, para el caso particular del área de ciencias naturales, especificamos cuándo se trata de un derecho, cuándo de una evidencia, y cuándo de un ejemplo. Esta especificación obedece al hecho de que el análisis (cáp. 4) no presenta la organización del área de ciencias naturales, sino sólo la del área de lengua, y, por ello, la selección se presta a confusiones.

Anexo 5 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2006)

							Busco información en diferentes fuentes, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente.		X		<i>Dimensión discursivo-textual</i>
							Establezco relaciones causales y multicausales entre los datos recopilados.		X		<i>Dimensión cognitiva</i>
			X		N/A		Propongo y sustento respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otros y con las de teorías científicas.		X		
Manejo los conocimientos propios de las ciencias naturales				X		Entorno vivo (Procesos biológicos)	Argumento la importancia de la fotosíntesis como un proceso de conversión de energía necesaria para organismos aerobios.			X	

Anexo 5 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2006)

				X		Ciencia, tecnología y sociedad	Argumento la importancia de las medidas de prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual en el mantenimiento de la salud individual y colectiva			X	<i>Dimensión ética</i>
Desarrollo compromisos personales y sociales					X	N/A	Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos.	X			
						N/A	Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros y compañeras ante la información que presento.	X			
							Me informo para participar en debates sobre temas de interés general en ciencias		X		<i>Dimensión discursivo-textual</i>

Anexo 6 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2017, grado 10°)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral											
<i>Ciclo de formación: Educación Media (Grado 10°)</i>											
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados		Tipo de contenido			
<i>Por competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>			<i>Aprendizaje Central (Factor o Derecho)</i>	<i>Medio de aprendizaje (Subproceso, Evidencia, Ejemplo)</i>	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>	
		<i>Aprender</i>									
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>						
						<i>Programa</i>	<i>Programa</i>				
						X	X				
						2006	2017				
	X			X	X	<i>Derecho 3 (Química)</i>		<i>Ejemplo:</i>		X	<i>Dimensión cognitiva</i>
						Comprende que los diferentes mecanismos de reacción química (oxido-reducción, es composición, neutralización y precipitación) posibilitan la formación de compuestos inorgánicos.		Durante el proceso recolecta información adicional para respaldar sus explicaciones y las comunica utilizando argumentos científicos			

Anexo 7 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2017, grado 11°)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral													
<i>Ciclo de formación: Educación Media (Grado 11°)</i>													
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados				Tipo de contenido			Componente argumentativo inferido
<i>Por competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>		<i>Área de Ciencias Naturales</i>		<i>Aprendizaje Central</i> (Factor o Derecho)	<i>Medio de aprendizaje</i> (Subproceso o evidencia de aprendizaje)	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>			
		<i>Aprender</i>											
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>	<i>Programa</i>	<i>Programa</i>						
						2006 X 2017	2006 X 2017						
	X				X	<i>Derecho 4 (Química)</i> Comprende que los diferentes mecanismos de reacción química (oxido-reducción, homólisis, heterólisis y pericíclicas) posibilitan la formación de distintos tipos de compuestos Orgánicos.	<i>Ejemplo:</i> [...] determina si una reacción es endotérmica o exotérmica según las evidencias y datos obtenidos.		X		<i>Dimensión cognitiva</i>		

Anexo 7 (área de ciencias naturales, programa colombiano de 2017, grado 11°)

							(Evidencia de aprendizaje)			
							Explica el fenómeno del calentamiento global, identificando sus causas y proponiendo acciones locales y globales para controlarlo.			
	X						(Evidencia de aprendizaje)			
							Argumenta con base en evidencias sobre los efectos que tienen algunas actividades humanas (contaminación, minería, ganadería, agricultura, la construcción de carreteras y ciudades, tala de bosques) en la biodiversidad del país.	X		Dimensión ética
				X		Derecho 5 (Biología)				
						Analiza cuestiones ambientales actuales, como el calentamiento global, contaminación, tala de bosques y minería, desde una visión sistémica (económico, social, ambiental y cultural).				

Anexo 8 (progresiones área de lengua, programa colombiano de 2017)

Tramo		Ciclo 4			Ciclo 5		Progresión
		8°	9°	10°	11°	<i>Hacia la educación media</i>	
Progresiones sobre argumentación oral	5 escuchar	Enunciado	Escucha con atención a sus compañeros en diálogos informales y predice los contenidos de la comunicación.	Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social.	Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos.	Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.	Secuenciación clara (va de la espontaneidad del discurso oral a la formalidad en géneros propios de la argumentación oral)
		Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa en espacios discursivos que se dan en la cotidianidad de la escuela con el propósito de conocer las posturas de sus compañeros frente a diversos temas. ▪ Comprende los contenidos de un diálogo y predice las posibles ideas que pueden darse en él. ▪ Identifica el nivel de formalidad o informalidad que se da en un diálogo con sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto los diferentes puntos de vista de sus compañeros y los turnos para tomar la palabra, en los debates en los que participa. ▪ Reconoce las posiciones de sus compañeros en un debate, a partir de la comparación entre lo que escucha y lo que piensa en torno a un tema. ▪ Comprende la estructura o la organización del debate a fin de garantizar la participación de distintas voces con posiciones contrarias. ▪ Analiza las características de la voz de sus interlocutores con el propósito de comprender el tono del discurso: ironía, agresividad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende contenidos que no se dicen explícitamente por medio de ambigüedades o dobles sentidos. ▪ Aplica en su discurso oral la estructura de textos específicos como la ponencia o el debate. ▪ Infiere datos de sus interlocutores como carácter, actitud, propósito comunicativo a partir de las modulaciones de voz que estos emplean. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entiende las implicaciones sociales, políticas e ideológicas de los discursos que escucha. ▪ Comprende las posturas de un discurso sobre un tema de interés social y las relaciona con sus posturas previas. ▪ Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso. ▪ Infiere las variantes dialectales, sociales y geográficas en la voz de sus interlocutores 	
	7 producir textos orales	Enunciado	Reconstruye en sus intervenciones el sentido de los textos desde la relación existente entre la temática, los interlocutores y el contexto histórico-cultural.	Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos.	Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa.	Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.	Secuenciación arbitraria (primero reconstruye, luego construye, luego expresa) Nominación arbitraria (intervención oral, producción oral, texto oral, discurso oral)
		Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expone sus puntos de vista para apoyar o contradecir las opiniones de sus interlocutores. ▪ Precisa el significado de los principales conceptos tratados en los textos orales que produce. ▪ Prepara una estructura retórica que contempla el contexto formal, el papel del orador y la posición del auditorio, como base para los intercambios orales en debates, plenarios y sustentaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumenta las posturas y sugerencias que plantea, en el momento de proponer alternativas para resolver un problema. ▪ Explica el significado de los conceptos que utiliza en sus opiniones y realiza una síntesis de las ideas más relevantes de su intervención. ▪ Da cuenta del orden en el que se produce una conversación y de los mecanismos que median la toma de decisiones y la interacción oral con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa de manera coherente y respetuosa sus posicionamientos frente a un texto o situación comunicativa cuando participa en espacios de discusión ▪ Construye un texto para ser leído en voz alta, como una relatoría, teniendo en cuenta la progresión temática y el uso de diversos tipos de argumentos. ▪ Interviene oralmente empleando aspectos no verbales de la comunicación como la impostación, el volumen y el tono de voz. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hace referencia a los contenidos de otros textos en sus producciones orales. ▪ Desarrolla un tema académico de su interés, a través de la estructura de introducción, justificación, argumentación y conclusiones. ▪ Evita el uso de falacias en discusiones académicas. 	

Anexo 9 (progresiones área de ciencias naturales, programa colombiano de 2017)

Derecho	Tramo	Ciclo 4		Ciclo 5		Progresión	
		8°	9°	10°	11°	<i>Hacia la educación media</i>	
Progresiones a través de la argumentación oral	1 <i>masa media</i>	Enunciado	Caracteriza los discursos presentes en los medios de comunicación y otras fuentes de información, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.	Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular	Assume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual	Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información	Secuenciación clara
		Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la función social de los medios de comunicación y otras fuentes de información de la cultura, como una forma de construcción de identidad. Infiere el significado de palabras de acuerdo con el contexto en que se encuentren y los propósitos en que se enmarquen. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en medios escolares en los que plantea su postura frente a un acontecimiento, situación o problemática que llama su atención o que incide en la cotidianidad institucional. Infiere significados implícitos, referentes ideológicos, sociales y culturales en los medios con los que interactúa. Elabora esquemas en los que relaciona las problemáticas que identifica en los medios de comunicación para proponer alternativas de confrontación y resolución. 	<ul style="list-style-type: none"> Encuentra claves para comunicar sus ideas en la diferenciación de la estructura de textos como: el discurso político, el artículo de opinión y la caricatura. Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso 	<ul style="list-style-type: none"> Contrasta estilos, tonos y estrategias discursivas, para determinar sus modos de participación en los escenarios democráticos institucionales. Comprende que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor. 	
	6 <i>comprensión textual</i>	Enunciado	Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.	Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura.	Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído	Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos.	Secuenciación arbitraria en los enunciados (primero infiere, luego interpreta, después comprende, y al final compara)
		Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita. Identifica las características retóricas de las tipologías textuales con las que trabaja y señala en sus notas de clase los conceptos más relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Da cuenta del papel que desempeñan el interlocutor y el contexto en relación con la temática tratada y plantea su posición sobre la misma. Infiere significados implícitos y referentes ideológicos, sociales y culturales en los textos que lee. Identifica las estructuras propias de las tipologías textuales que conoce 	<ul style="list-style-type: none"> Deduce referentes sociales, culturales o ideológicos presentes en las voces que hablan en el texto y argumenta su posición al respecto. Evalúa textos escritos teniendo en cuenta el plan de contenido, las relaciones de sentido y las estrategias discursivas empleadas 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona el significado del texto con los contextos sociales, culturales y políticos en los que fue producido y plantea su posición al respecto Da cuenta de la organización y de los componentes del texto. 	

Anexo 9 (progresiones área de ciencias naturales, programa colombiano de 2017)

Campo	Tramo	Ciclo 4		Ciclo 5		Progresión
		8°	9°	10°	11°	<i>Hacia la educación media</i>
Física		No/Aplica	No/Aplica	No/Aplica	No/Aplica	No/Aplica
Química		<p>Derecho 2. Comprende que en una reacción química se recombinan los átomos de las moléculas de los reactivos para generar productos nuevos, y que dichos productos se forman a partir de fuerzas intramoleculares (enlaces iónicos y covalentes).</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Justifica su respuesta basado en evidencias (resultados experimentales) y referentes teóricos (tipo de enlace de los productos formados). 	<p>Derecho 3. Analiza las relaciones cuantitativas entre solutos y solventes, así como los factores que afectan la formación de soluciones.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Elabora preguntas y predice posibles respuestas con base en argumentos de tipo teórico y experimental en las cuales se realicen variaciones de cantidad de soluto – solvente o se someta la muestra a la acción de la temperatura u otras variaciones que considere necesarias. 	<p>Derecho 3. Comprende que los diferentes mecanismos de reacción química (oxido-reducción, descomposición, neutralización y precipitación) posibilitan la formación de compuestos inorgánicos.</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Durante el proceso recolecta información adicional para respaldar sus explicaciones y las comunica utilizando argumentos científicos 	<p>Derecho 4. Comprende que los diferentes mecanismos de reacción química (oxido-reducción, homólisis, heterólisis y pericíclicas) posibilitan la formación de distintos tipos de compuestos orgánicos</p> <p><i>Ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> [...] determina si una reacción es endotérmica o exotérmica según las evidencias y datos obtenidos. 	<p><i>Objetivo constante en los cuatro grados:</i> Comprender la noción de reacción química mediante el reconocimiento del proceso como se forman: 1) productos nuevos; 2) soluciones; 3) compuestos inorgánicos; y 4) compuestos orgánicos.</p> <p><i>No hay progresión aparente, sino un recurso constante a la elaboración de preguntas y respuestas asociadas a una doble dimensión: evidencias (resultados experimentales); y referentes teóricos (noción de enlace, argumentos “teórico”, “científico”; recolección de información adicional, datos).</i></p>
Biología		<p>Derecho 5. Analiza la reproducción (asexual, sexual) de distintos grupos de seres vivos y su importancia para la preservación de la vida en el planeta</p> <p><i>Evidencias de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica riesgos y consecuencias físicas y psicológicas de un embarazo en la adolescencia. Explica la importancia de la aplicación de medidas preventivas de patologías relacionadas con el sistema reproductor 	<p>Derecho 4. Comprende la forma en que los principios genéticos mendelianos y post-mendelianos explican la herencia y el mejoramiento de las especies existentes.</p> <p><i>Evidencias de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Explica la forma como se transmite la información de padres a hijos, identificando las causas de la variabilidad entre organismos de una misma familia. Diseña experiencias que puedan demostrar cada una de las leyes de Mendel y los resultados numéricos obtenidos. Demuestra la relación que existe entre el proceso de la meiosis y las segunda y tercera Leyes de la Herencia de Mendel. <p>Derecho 6. Analiza teorías científicas sobre el origen de las especies (selección natural y ancestro común) como modelos científicos que sustentan sus explicaciones desde diferentes evidencias y argumentaciones</p> <p><i>Evidencias de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Explica las evidencias que dan sustento a la teoría del ancestro común y a la de selección natural (evidencias de distribución geográfica de las especies, restos fósiles, homologías, comparación entre secuencias de ADN). Argumenta con evidencias científicas la influencia de las mutaciones en la selección natural de las especies 	<p>Derecho 4. Comprende que la biotecnología conlleva el uso y manipulación de la información genética a través de distintas técnicas (fertilización asistida, clonación reproductiva y terapéutica, modificación genética, terapias génicas), y que tiene implicaciones sociales, bioéticas y ambientales</p> <p><i>Evidencias de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Argumenta, basado en evidencias, los impactos bioéticos, legales, sociales y ambientales generados por el uso de transgénicos, clonación y terapias génicas. 	<p>Derecho 5. Analiza cuestiones ambientales actuales, como el calentamiento global, contaminación, tala de bosques y minería, desde una visión sistémica (económico, social, ambiental y cultural).</p> <p><i>Evidencias de aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Explica el fenómeno del calentamiento global, identificando sus causas y proponiendo acciones locales y globales para controlarlo. Argumenta con base en evidencias sobre los efectos que tienen algunas actividades humanas (contaminación, minería, ganadería, agricultura, la construcción de carreteras y ciudades, tala de bosques) en la biodiversidad del país. 	<p><i>Objetivo progresivo de área:</i> Reconocer riesgos y factores que influyen en la preservación de los seres vivos y en la conservación del planeta.</p> <p>Secuenciación temática clara:</p> <p>1) Preservación de la vida en el planeta; 2) Herencia y mejoramiento genéticos; 3) Implicaciones de la manipulación genética; y 4) Visión sistémica del estado actual de las cuestiones ambientales.</p> <p>No hay secuenciación de aprendizajes argumentativos:</p> <p>1) Explica la importancia de... 2) Demuestra la relación... Explica las evidencias que dan sustento a... Argumenta con evidencias científicas 3) Argumenta basado en evidencias 4) Explica el fenómeno X identificando sus causas; Argumenta con base en evidencias...</p>

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: ESO (Ciclo 1, grados 1° a 3°)</i> <i>Programa de 2014 (LOMCE)</i>												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados ⁹⁴			Tipo de contenido		Componente argumentativo inferido	
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>		<i>Área de Ciencias Naturales</i>		C	C.E	E.A.E	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>		<i>Conceptual</i>
		<i>Aprender</i>										
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>							

⁹⁴ En este componente, para el caso particular del currículo LOMCE, especificamos cuándo se trata de *Contenidos (C)*, cuándo de *Criterios de Evaluación (C.E)*, y cuándo de *Estándares de Aprendizaje Evaluables (E.A.E)*.

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

Bloque 1 (Comunicación oral: escuchar y hablar) páe. 359					Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
			X		Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos.			X	

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

					El diálogo. Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan.			X	<i>Dimensión sociocultural</i>
					Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
		X			Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva			X	

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

					Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales				X	<i>Dimensión ética</i>
			X			Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).			X	<i>Dimensión semiótica</i>
						Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
						Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas			X	

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

							Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar				X	<i>Dimensión sociocultural</i>
			X					Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión			X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión discursivo-textual</i>

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

								Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular			<i>Dimensión discursivo-textual y Dimensión cognitiva</i>
			X					Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos	X		<i>Dimensión sociocultural</i>

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

								Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás	X	<i>Dimensión sociocultural y Dimensión ética</i>
Bloque 2 (Comunicación escrita: leer y escribir) 361		X				El diálogo. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás			X	<i>Dimensión cognitiva</i>

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

							<p>Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p>				X	<i>Dimensión cognitiva</i>
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	----------------------------

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

Bloque 3 (Conocimiento de la lengua) 363		X				Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe			X	<i>Dimensión discursivo-textual, Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
--	--	---	--	--	--	---	--	--	---	--

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

						Conocimiento de los orígenes históricos de la realidad plurilingüe de España y valoración como fuente de enriquecimiento personal y como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural				<i>Dimensión sociocultural</i>
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--------------------------------

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

Bloque 4 (Educación Literaria) pág. 364	X					Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados						<i>Dimensión cognitiva</i>
						Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados						

Anexo 10 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 1)

								Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia				<i>Dimensión cognitiva</i>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: ESO (Ciclo 2, grado 4º)</i> <i>Programa de 2014 (LOMCE)</i>												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados ⁹⁵			Tipo de contenido		Componente argumentativo inferido	
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>			C	C.E	E.A.E	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>		<i>Conceptual</i>
		<i>Aprender</i>										
		<i>A través de la argumentación</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>							

⁹⁵ En este componente, para el caso particular del currículo LOMCE, especificamos cuándo se trata de *Contenidos (C)*, cuándo de *Criterios de Evaluación (C.E)*, y cuándo de *Estándares de Aprendizaje Evaluables (E.A.E)*.

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

Bloque 1 (Comunicación oral: escuchar y hablar) pág. 365					Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico, social y ámbito laboral.				X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
			X		Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo.				X	

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

					Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación			X	<i>Dimensión sociocultural y Dimensión ética</i>
			X		Hablar. Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales			X	<i>Dimensión sociocultural y Dimensión discursivo-textual</i>

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

					Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.			X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
					Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate.			X	<i>Dimensión ética</i>
			X			Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.		X	<i>Dimensión cognitiva</i>

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

						Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo		X	<i>Dimensión discursivo-textual</i>
						Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propios de los medios de comunicación		X	<i>Dimensión ética</i>
			X				Distingue entre información y opinión en mensajes procedentes de los medios de comunicación y entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de enfatización y expansión	X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

								Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.	X		<i>Dimensión discursivo-textual</i>
								Analiza críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido.	X		<i>Dimensión semiótica</i>

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

Bloque 2 (Comunicación escrita: leer y escribir) 367	X					Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura			X			<i>Dimensión cognitiva</i>
						Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás		X				
							Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.		X		<i>Dimensión discursivo-textual</i>	

Anexo 11 (área de lengua, programa hispánico, ciclo 2)

Bloque 3 (Conocimiento de la lengua) 369						∅	∅	∅		
Bloque 4 (Educación literaria) pág. 340		X						<p>Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia</p>	X	<i>Dimensión cognitiva</i>

Anexo 12 (área de lengua, programa catalán)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: ESO (Ciclo 1, grados 1º a 3º)</i> <i>Programa DEGC, 2015</i>									
Eje de diseño		Objetivos implícitos		Enunciados ⁹⁶		Tipo de contenido		Componente argumentativo inferido	
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>	A.C	G.A.C	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>		<i>Conceptual</i>
		<i>Aprender</i>							
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>					<i>A expresar el razonamiento científico</i>	

⁹⁶En este componente, para el caso particular del currículo catalán, especificamos cuándo se trata de datos provenientes del apartado introductorio de la competencia: *Aquesta competència “comporta”, “suposa”...* (A.C), y cuándo de: *Gradació del nivell d’assoliment de la competència* (G.A.C).

Anexo 12 (àrea de lengua, programa catalán)

Dimensió comunicació oral											
Competència #											
7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals											
			X		Obtenir la informació explícita i rellevant.						
					Interpretar aquesta informació i inferir-ne el sentit global.				X		
					Valorar-la de manera crítica i raonada						
						Obtenir informació literal i interpretar el propòsit principal dels textos orals					
						Interpretar informació explícita i implícita, i valorar el propòsit dels textos orals					
						Valorar de manera crítica i raonada els continguts i el propòsit dels textos orals			X		
										X	
											<i>Dimensió discursivo-textual</i> <i>Y</i> <i>Dimensió cognitiva</i>

Anexo 12 (àrea de lengua, programa catalán)

8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents			X		Distingir entre l'oral conversacional o l'oral monologat.		X		<i>Dimensió discursivo-textual</i>
					Ser conscient tant del receptor com de la situació comunicativa en què es produeix el text (actes formals, informals, etc.) per tal d'emprar el registre adequat				
					Tenir cura de la coherència de les idees i fer bon ús dels mecanismes de cohesió per tal d'expressar els continguts de manera clara i entenedora				
					Parlar amb correcció lingüística, prosòdia correcta i ús d'elements no verbals				<i>Dimensió semiòtica</i>
						Produir textos orals organitzats i enllaçats, amb registre, lèxic, morfosintaxi o prosòdia suficientment acceptables.			

Anexo 12 (àrea de lengua, programa catalán)

						Produir textos orals ben organitzats i enllaçats, amb registre, lèxic, morfosintaxi, prosòdia i elements no verbals correctes.	X		<i>Dimensió discursivo-textual</i>
						Produir textos orals molt ben organitzats i enllaçats, amb registre adequat, amb correcció lèxica, morfosintàctica i prosòdica, i amb bon ús dels elements no verbals			
9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs						Demandar i oferir aclariments i ajuda en cas de malentès o ambigüita		X	<i>Dimensió ètica</i>
						Utilitzar fórmules de respecte i de cortesia			
						Usar la comunicació no verbal			<i>Dimensió semiòtica</i>
							Iniciar, mantenir i acabar el discurs; saber escoltar i respectar el torn de paraula i les convencions establertes d'acord amb la situació comunicativa, i cooperar amb l'interlocutor per tal de facilitar el diàleg.		X
				X					

Anexo 12 (área de lengua, programa catalán)

					X				<p>Iniciar, mantenir i acabar el discurs; saber escoltar i respectar el torn de paraula i les convencions establertes d'acord amb la situació comunicativa, cooperar amb l'interlocutor per tal de facilitar el diàleg, i oferir i demanar aclariments.</p>	X	<p><i>Dimensión discursivo-textual</i></p>
--	--	--	--	--	---	--	--	--	---	---	--

Anexo 12 (área de lengua, programa catalán)

Dimensió comprensió lectora		Competència #	
<p>1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls</p>		X	
<p>2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'ls</p>			
	<p>Distingir el gèneres de text (narratiu, argumentatiu...).</p>		
	<p>Valorar de manera raonada i crítica els continguts i el propòsit dels textos escrits tot posant en funcionament coneixements externs del text i previs</p>	X	
		X	
			<p><i>Dimensión cognitiva y Dimensión discursivo-textual</i></p>

Anexo 12 (àrea de llengua, programa català)

													Sintetitzar la informació de tots tipus de fonts i valorar-la amb sentit crític, atenent el context comunicatiu i la intenció comunicativa.		X			<i>Dimensió discursivo-textual</i>		
Dimensió actitudinal i plurilingüe	Actitud #	3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement	2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta	X				La construcció del coneixement.							X			<i>Dimensió cognitiva</i>		
								La millor defensa dels propis drets i de la pròpia opinió.						X				<i>Dimensió ètica</i>		
								L'assertivitat.									X			<i>Dimensió ètica</i>
								L'escolta activa.								X				<i>Dimensió discursivo-textual</i>
								El respecte envers l'opinió dels altres										X		

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: ESO (Ciclo 1, grados 1° y 3°)</i> <i>Programa LOMCE, 2014</i>												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados⁹⁷			Tipo de contenido			
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>		<i>Área de Ciencias Naturales</i>		C	C.E	E.A.E	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>	Componente argumentativo inferido
		<i>Aprender</i>										
		A través de la argumentación oral	Sobre argumentación oral	A expresar el razonamiento científico	A razonar científicamente							

⁹⁷ En este componente, para el caso particular del currículo LOMCE, especificamos cuándo se trata de *Contenidos* (C), cuándo de *Criterios de Evaluación* (C.E), y cuándo de *Estándares de Aprendizaje Evaluables* (E.A.E).

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, *área de Biología y Geología*)

Bloque 1 (metodología científica) pág. 205.						Buscar, seleccionar e interpretar la información de carácter científico y utilizar dicha información para formarse una opinión propia, expresarse con precisión y argumentar sobre problemas relacionados con el medio natural y la salud			X	<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
			X			Busca, selecciona e interpreta la información de carácter científico a partir de la utilización de diversas fuentes		X		<i>Dimensión discursivo-textual</i>
				X		Utiliza la información de carácter científico para formarse una opinión propia y argumentar sobre problemas relacionados			X	<i>Dimensión cognitiva</i>

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

					X		Desarrolla con autonomía la planificación del trabajo experimental, utilizando tanto instrumentos ópticos de reconocimiento, como material básico de laboratorio, argumentando el proceso experimental seguido, describiendo sus observaciones e interpretando sus resultados		X		<i>Dimensión semiótica, Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
Bloque 2 (La tierra en el universo) pág. 206					X	Investigar y recabar información sobre los problemas de contaminación ambiental actuales y sus repercusiones, y desarrollar actitudes que contribuyan a su solución.		X			<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
						Valorar la necesidad de una gestión sostenible del agua y de actuaciones personales, así como colectivas, que potencien la reducción en el consumo y su reutilización		X			

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

				X			Justificar y argumentar la importancia de preservar y no contaminar las aguas dulces y saladas			X		<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
					X		Categoriza los fenómenos principales relacionados con el movimiento y posición de los astros, deduciendo su importancia para la vida				X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
				X			Describe las características generales de los materiales más frecuentes en las zonas externas del planeta y justifica su distribución en capas en función de su densidad				X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
							Identifica y justifica con argumentaciones sencillas, las causas que sustentan el papel protector de la atmósfera para los seres vivos			X		<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

Bloque 3 (La biodiversidad en el planeta tierra) pág. 207				X			Contrasta el proceso de nutrición autótrofa y nutrición heterótrofa, deduciendo la relación que hay entre ellas.		X		<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
Bloque 4 (Promoción de la salud) pág. 208			X			Argumentar la importancia de una buena alimentación y del ejercicio físico en la salud.			X		<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
				X		Recopilar información sobre las técnicas de reproducción asistida y de fecundación in vitro, para argumentar el beneficio que supuso este avance científico para la sociedad.			X		

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

			X				Argumenta las implicaciones que tienen los hábitos para la salud, y justifica con ejemplos las elecciones que realiza o puede realizar para promoverla individual y colectivamente		X			<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
				X			Categoriza las principales enfermedades de transmisión sexual y argumenta sobre su prevención.				X	
Bloque 5 (El relieve terrestre y su evolución) 209				X		Analizar la acción geológica de los glaciares y justificar las características de las formas de erosión y depósito resultantes Relacionar la actividad sísmica y volcánica con la dinámica del interior terrestre y justificar su distribución planetaria			X			<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, *área de Biología y Geología*)

						Relaciona la energía solar con los procesos externos y justifica el papel de la gravedad en su dinámica		X	
		X				Justifica la existencia de zonas en las que los terremotos son más frecuentes y de mayor magnitud			
Bloque 6 (Los ecosistemas) pág. 209					∅	∅			<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
Bloque 7 (Proyecto de investigación) pág. 210			X		Elaborar hipótesis y contrastarlas a través de la experimentación o la observación y la argumentación			X	

Anexo 13 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Biología y Geología)

					Utilizar fuentes de información variada, discriminar y decidir sobre ellas y los métodos empleados para su obtención			X	<i>Dimensión discursivo-textual y Dimensión cognitiva</i>
		X			Exponer, y defender en público el proyecto de investigación realizado.		X		
		X				Utiliza argumentos justificando las hipótesis que propone		X	
		X				Utiliza diferentes fuentes de información, apoyándose en las TIC, para la elaboración y presentación de sus investigaciones		X	
		X				Expresa con precisión y coherencia tanto verbalmente como por escrito las conclusiones de sus investigaciones		X	

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Física y Química)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral <i>Ciclo de formación: ESO (Ciclo 1, grados 2° y 3°)</i> <i>Programa LOMCE, 2014</i>												
Eje de diseño		Objetivos implícitos				Enunciados			Tipo de contenido			
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>	<i>Área de Ciencias Naturales</i>			C	C.E	E.A.E	<i>Actitudinal</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>	Componente argumentativo inferido
		<i>Aprender</i>										
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>							

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, *área de Física y Química*)

Bloque 1 (La actividad científica) pág. 258.					X		Interpretar la información sobre temas científicos de carácter divulgativo que aparece en publicaciones y medios de comunicación			X	<i>Dimensión semiótica, Dimensión discursivo-textual y Dimensión cognitiva</i>
					X		Realiza pequeños trabajos de investigación sobre algún tema objeto de estudio aplicando el método científico, y utilizando las TIC para la búsqueda y selección de información y presentación de conclusiones		X		

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, *área de Física y Química*)

				X				Participa, valora, gestiona y respeta el trabajo individual y en equipo.	X			<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
Bloque 2 (La materia. 259)				X			Justificar las propiedades de los diferentes estados de agregación de la materia y sus cambios de estado, a través del modelo cinético-molecular.			X		<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
							Justifica que una sustancia puede presentarse en distintos estados de agregación dependiendo de las condiciones de presión y temperatura en las que se encuentre		X			
							Justifica el comportamiento de los gases en situaciones cotidianas relacionándolo con el modelo cinético-molecular		X			

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Física y Química)

								Justifica la actual ordenación de los elementos en grupos y periodos en la Tabla Periódica		X		
Bloque 3 (Los cambios) 260					X		Deducir la ley de conservación de la masa y reconocer reactivos y productos a través de experiencias sencillas en el laboratorio y/o de simulaciones por ordenador			X		Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva
							Comprobar mediante experiencias sencillas de laboratorio la influencia de determinados factores en la velocidad de las reacciones químicas			X		
							Valorar la importancia de la industria química en la sociedad y su influencia en el medio ambiente			X		

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Física y Química)

				X				Defiende razonadamente la influencia que el desarrollo de la industria química ha tenido en el progreso de la sociedad, a partir de fuentes científicas de distinta procedencia		X	<i>Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
Bloque 4 (El movimiento y las fuerzas) pág. 261				X			Justificar cualitativamente fenómenos magnéticos y valorar la contribución del magnetismo en el desarrollo tecnológico		X		
						X		Deduce la velocidad media e instantánea a partir de las representaciones gráficas del espacio y de la velocidad en función del tiempo		X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>
					X			Justifica si un movimiento es acelerado o no a partir de las representaciones gráficas del espacio y de la velocidad en función del tiempo.		X	

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Física y Química)

								Justifica razonadamente situaciones cotidianas en las que se pongan de manifiesto fenómenos relacionados con la electricidad estática		X	<i>Dimensión semiótica, Dimensión cognitiva y Dimensión discursivo-textual</i>
				X				Comprueba y establece la relación entre el paso de corriente eléctrica y el magnetismo, construyendo un electroimán		X	
Bloque 5 (Energía) 262				X			Comprobar los efectos de la electricidad y las relaciones entre las magnitudes eléctricas mediante el diseño y construcción de circuitos eléctricos y electrónicos sencillos, en el laboratorio o mediante aplicaciones virtuales interactivas.			X	<i>Dimensión semiótica y Dimensión cognitiva</i>

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, área de Física y Química)

					X		Valorar la importancia de los circuitos eléctricos y electrónicos en las instalaciones eléctricas e instrumentos de uso cotidiano, describir su función básica e identificar sus distintos componentes			X	Dimensión semiótica y Dimensión discursivo-textual
				X			Argumenta que la energía se puede transferir, almacenar o disipar, pero no crear ni destruir, utilizando ejemplos			X	
					X		Identifica los mecanismos de transferencia de energía reconociéndolos en diferentes situaciones cotidianas y fenómenos atmosféricos, justificando la selección de materiales para edificios y en el diseño de sistemas de calentamiento			X	

Anexo 14 (Ciencias Naturales, programa hispánico, *área de Física y Química*)

				X			Reconoce, describe y compara las fuentes renovables y no renovables de energía, analizando con sentido crítico su impacto medioambiental	X	<i>Dimensión semiótica, Dimensión discursivo-textual, Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
							Analiza la predominancia de las fuentes de energía convencionales frente a las alternativas, argumentando los motivos por los que estas últimas aún no están suficientemente explotadas		

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

Instrumento (V2) Datos curriculares relativos a la argumentación oral											
Ciclo de formación: ESO (Ciclo 1, grados 1° a 3°)											
Programa DEGC, 2015											
Eje de diseño		Objetivos implícitos			Enunciados ⁹⁸		Tipo de contenido		Componente argumentativo inferido		
<i>Por Competencias</i>	<i>No especificado</i>	<i>Área de lengua</i>		<i>Área de Ciencias Naturales</i>		A.C	G.A.C	<i>Actitudinal</i>		<i>Procedimental</i>	<i>Conceptual</i>
		<i>Aprender</i>									
		<i>A través de la argumentación oral</i>	<i>Sobre argumentación oral</i>	<i>A expresar el razonamiento científico</i>	<i>A razonar científicamente</i>						

⁹⁸En este componente, para el caso particular del currículo catalán, especificamos cuándo se trata de datos provenientes del apartado introductorio de la competencia: *Aquesta competència "comporta", "suposa"...* (A.C), y cuándo de: *Gradació del nivell d'assoliment de la competència* (G.A.C).

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

		<p>2. Identificar i caracteritzar els sistemes biològics i geològics des de la perspectiva dels models, per</p>					<p>Utilitzar els models de la biologia i de la geologia per elaborar explicacions científiques i per fer prediccions, i elaborar explicacions completes, pertinents i creatives dels fenòmens amb llenguatge científic i amb maquetes, gràfics i dibuixos. (116)</p>					<p><i>Dimensión semiótica,</i> <i>Dimensión</i> <i>discursivo-textual</i> <i>y</i> <i>Dimensión cognitiva</i></p>
		<p>3. Interpretar la història de l'Univers, de la Terra i de la vida utilitzant els registres del passat</p>			X			<p>Justificar les interrelacions de la coevolució entre la Terra i els éssers vius, fer previsions dels canvis que poden esdevenir, i usar els registres i representacions del temps i l'espai per reconstruir la història d'un territori (117)</p>				

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

							X	Reconèixer que el coneixement científic establert, les creences, les expectatives, els valors, les condicions i les circumstàncies del context sociocultural en què es desenvolupa influeixen a l'hora de planificar els experiments, recopilar les dades i interpretar-les (120)					<i>Dimensió sociocultural</i>
Dimensió 2 (objectes i sistemes tecnològics de la	Competència #	7. Utilitzar objectes tecnològics de la vida quotidiana amb el coneixement bàsic del seu funcionament, manteniment i accions a fer per minimitzar els riscos en la manipulació i en l'impacte mediambiental.					X		Raonar les recomanacions del fabricant, justificar les accions per minimitzar l'impacte mediambiental d'un aparell, relacionar l'estructura amb el funcionament de l'aparell usant una terminologia tècnica.(121)				<i>Dimensió ètica y Dimensió cognitiva</i>
							X		Aplicar criteris científics i tecnològics en relació amb les recomanacions del fabricant dels aparells d'ús domèstic, argumentar les possibles accions de minimització de l'impacte mediambiental, relacionar components i funció amb terminologia i simbologia tècniques. (121)				

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

Dimensió 4 (Salut)	Competència #							Argumentar l'adequació de les accions d'autoprotecció més adients per a cada situació i les mesures de prevenció a escala local i global (124)				<i>Dimensió ètica</i>
		11. Adoptar mesures amb criteris científics que evitin o minimitzin els impactes mediambientals derivats de la intervenció humana			X		Explicar els impactes ambientals i justificar determinades decisions a partir de proves experimentals i proposar regles d'ús responsable de materials, recursos naturals i energia. (125)					<i>Dimensió cognitiva y Dimensió ètica</i>
							Argumentar les mesures d'estalvi d'un recurs concret en relació amb d'altres i en funció dels principis científics, socials i econòmics implicats (125)					
		12. Adoptar mesures de prevenció i hàbits saludables en l'àmbit individual i social, basant-se en el coneixement de les					Aplicar mesures preventives, justificant les alteracions a escala orgànica i cel·lular, els trastorns de salut i les implicacions socials que les conductes de risc originen (126)					

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

						Aplicar mesures preventives, argumentant des d'una visió sistèmica global i a diferents escales, les alteracions, trastorns de salut i implicacions socials que les conductes de risc originen. (126)				<p><i>Dimensión cognitiva y Dimensión ética</i></p>
			X			Justificar l'adopció de mesures preventives, avaluar amb sentit crític la informació rellevant de l'efecte de les drogues sobre el sistema nerviós i analitzar-ne les repercussions que se'n deriven. (127)				
			X			Argumentar l'aplicació de mesures preventives, analitzar dades de fonts diverses i valorar les repercussions que origina el consum de drogues a qualsevol nivell (127)				

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

				X	Poder utilitzar estratègies que permetin afrontar la presa de decisions de manera racional i crítica (127)					
				X	Tenir un criteri propi que permeti dur a terme les accions necessàries i adequades tant en l'àmbit personal com en el social, valorant la veracitat científica de les informacions i superant les influències i pressions de l'entorn (127)					<i>Dimensión cognitiva y Dimensión ética</i>
				X		Adoptar hàbits alimentaris saludables i justificar la pertinència de les mesures de prevenció de les conductes de risc en diferents contextos, processant les informacions i evidència (128)				
				X	Tenir opinions fonamentades en el coneixement científic (128)					<i>Dimensión discursivo-textual y Dimensión cognitiva</i>

Anexo 15 (área de Ciencias Naturales, programa catalán)

					X			Justificar les respostes de les qüestions sobre l'adopció de mesures preventives per garantir unes relacions sexuals segures i valorar les conseqüències, en l'àmbit personal i social, que pot comportar no prendre-les (128)			<i>Dimensión discursivo-textual, Dimensión ética y Dimensión cognitiva</i>
					X			Argumentar les respostes de les qüestions sobre l'adopció de mesures preventives i contrastar informacions i punts de vista alternatius relacionats amb la sexualitat i reproducció humanes, mitjançant coneixements científics més profunds i complexos (128)			

Anexo 16 (progresiones área de lengua, programa hispánico)

Tramo		Ciclo 1	Ciclo 2	Progresión
		1°, 2° y 3° ESO	4° ESO	Entre ciclos
Habilidad				
Progresiones sobre argumentación oral	Contenidos	<i>Escuchar</i>		Sin progresión
		<ul style="list-style-type: none"> Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación. 	
	Criterios de evaluación	<i>Hablar</i>		Sin progresión:
		Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales. Conocimiento, comparación, uso y valoración de las normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate. 	
Estándares de aprendizaje evaluables	<ul style="list-style-type: none"> 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social. 2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. 3. Comprender el sentido global de textos orales. 4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. 5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...). 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo. 7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. 8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social. 2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. 3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales. 4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) 5. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. 7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. 8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones. 	Inversiones de la progresión: (primero usar normas de cortesía, luego conocerlas; primero distinguir dos campos discursivos, luego aprender a distinguirlos)	
	<ul style="list-style-type: none"> Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. Organiza el contenido y elabora guiones previos a la intervención oral formal seleccionando la idea central y el momento en el que va a ser presentada a su auditorio, así como las ideas secundarias y ejemplos que van a apoyar su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> Anticipa ideas e infiere datos del emisor y del contenido del texto analizando fuentes de procedencia no verbal. Distingue entre información y opinión en mensajes procedentes de los medios de comunicación y entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de enfatización y expansión. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular. Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, tertulias y entrevistas procedentes de los medios de comunicación audiovisual valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales 	Progresión clara: Sobre "hablar en público" progresa de planear el discurso hacia autoevaluarlo)	

Anexo 16 (progresiones área de lengua, programa hispánico)

Tramo Grado		Ciclo 1			Ciclo 2			Progresión
		1º, 2º y 3º ESO			4º ESO			
Habilidad		Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	
Progresiones a través de la argumentación oral	Contenidos		Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos. 363			-----		<p>Sin progresión:</p> <p>Por repetición de forma idéntica en ambos ciclos</p> <p>Porque los enunciados aparecen únicamente en uno de los ciclos</p>
	Criterios de evaluación	Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 361			Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás(367)			
	Estándares de Aprendizaje evaluables	Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo. 362		Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia (364)	Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada (368)		Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia. (370)	

Anexo 17 (progresiones área de lengua, programa catalán)

Etapa ESO	Ciclo 1			Ciclo 2	Progresión		
	1º	2º	3º	4º	Entre ciclos		
Habilidad							
Progresiones sobre argumentación oral	Contenidos por curso		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos orals (CC7, CC8, CC9): <ul style="list-style-type: none"> ○ Àmbits: vida quotidiana, relacions socials, vida acadèmica i mitjans de comunicació ○ Formals i no formals ○ Planificats i no planificats ○ Recursos verbals i no verbals ▪ Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció (CC6). ▪ Interaccions orals presencials i multimèdia (CC6, CC7, CC8, CC17, CCD1) <ul style="list-style-type: none"> ○ Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula i del centre. ○ Estratègies comunicatives per a l'inici, manteniment i finalització de les interaccions. ○ Cooperació i respecte envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu. 		No hay progresión aparente entre estos contenidos		
	Dimensión comunicación oral		<p><i>Textos orales:</i> Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, persuasiu, predictiu i dels gèneres periodístics, expositius, argumentatius senzills.</p> <p><i>Interacció:</i> Recerca i exposició d'informació.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Debats. 	<p><i>Textos orales:</i> Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, persuasiu, predictiu i dels gèneres periodístics, expositius, argumentatius.</p> <p><i>Interacció:</i> Recerca i exposició d'informació.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Assertivitat i manteniment de les pròpies idees. ○ Debats. 	<p><i>Textos orales:</i> Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, persuasiu, predictiu i dels gèneres periodístics, expositius, argumentatius, periodístics i publicitaris.</p> <p><i>Interacció:</i> Comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Recerca i exposició d'informació. ○ Assertivitat i manteniment de les pròpies idees. ○ Debats pautats i reglamentats. 	<p><i>Textos orales:</i> Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, formal, persuasiu, predictiu, expositiu, argumentatiu, administratiu (carta a l'administració, instància, currículums, sol·licitud de feina, carta de presentació, emplenat de formularis).</p> <p><i>Interacció:</i> Comunicació amb altres comunitats escolars i amb la societat en general (cartes al director, notícies a la premsa, ràdio local o per al web del centre).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Recerca i exposició d'informació. ○ Assertivitat i manteniment de les pròpies idees. ○ Debats pautats i reglamentats. 	Progresiones claras frente a: 1) la producción de "géneros de textos argumentativos (de argumentaciones simples a géneros del discurso más formales); y 2) la interacción oral desde la investigación y exposición de información, hacia la práctica asertiva en debates formalmente reglamentados
	Criterios de evaluación		<p>9. Reconèixer, interpretar i avaluar progressivament la claredat expositiva, l'adequació, coherència i cohesió del contingut de les produccions orals pròpies i alienes, així com els aspectes prosòdics i els elements no verbals (gestos, moviments, mirada...).</p> <p>12. Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió textos orals i multimèdia, i per a la revisió progressivament autònoma dels textos propis i aliens.</p>	<p>8. . Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica, dels mitjans de comunicació, de l'àmbit laboral i de relacions amb organismes, de qualsevol gènere de text estudiat, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, realitzant inferències i determinant l'actitud del parlant.</p> <p>11. Participar en debats i col·loquis ajustant progressivament a les normes que els regulen per a l'intercanvi comunicatiu: coherència, cohesió, correcció, adequació.</p>	<p>8. . Comprendre, interpretar i valorar textos orals propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica, dels mitjans de comunicació, de l'àmbit laboral i de relacions amb organismes, de qualsevol gènere de text estudiat, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant i valorar alguns aspectes de la seva forma i seu contingut.</p>	no	Progreses en la escucha, mediante la sumatoria de componentes implicados (captar sentidos globales, realizar inferencias determinar la actitud del hablante) a las cuales se añade en el segundo ciclo valorar aspectos de forma y contenido

Anexo 17 (progresiones área de lengua, programa catalán)

		<p>10. Aprendre a parlar en públic, en situacions formals i informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua, en discursos relacionats amb la vida quotidiana, les relacions socials, la vida acadèmica i els mitjans de comunicació, i per a gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, predictiu, persuasiu, instructiu, expositiu, argumentatiu senzills.</p>	<p>10. Aprendre a parlar en públic, en situacions formals i informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua, per a discursos relacionats amb la vida quotidiana, les relacions socials, la vida acadèmica i els mitjans de comunicació, i per a gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, predictiu, persuasiu, instructiu, expositiu i argumentatiu.</p>	<p>10. Aprendre a parlar en públic, en situacions formals i informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua, per a discursos relacionats amb la vida quotidiana, les relacions socials, la vida acadèmica i els mitjans de comunicació, i per a gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, predictiu, persuasiu, instructiu, expositiu, argumentatiu, periodístic i publicitari.</p>	<p>10. Aprendre a parlar en públic, en situacions formals o informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua oral, per a discursos relacionats amb l'àmbit escolar/acadèmic i social i per discursos que tenen com a finalitat exposar i argumentar.</p> <p>11. Conèixer, utilitzar i valorar les normes de cortesia en les intervencions orals pròpies de l'activitat acadèmica, tant espontànies com planificades i en les pràctiques discursives orals, analitzant en els debats i tertúlies la validesa dels arguments i interpretant de forma crítica tant la seva forma com el contingut.</p>	<p>El aprendizaje del habla en público, pone en progreso una argumentación sencilla, que más tarde integra géneros publicitarios, y, al final, centra la atención en géneros académicos,</p> <p>Por otra parte, la participación en debates, parte del conocimiento general de la estructura textual, hacia la integración de normas de cortesia, la validación de argumentos y la atención a la conexión entre la forma y el contenido del discurso</p>
--	--	---	--	--	---	--