



Progresiones curriculares para aprender sobre —y a través de— la argumentación oral en la ESO

*Curricular progressions for learning about —and through— oral
argumentation in compulsory secondary education*

Daniel Mauricio Rodríguez León
Universidad del Quindío (Colombia)



Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre progresiones prescritas curricularmente para el aprendizaje de la argumentación oral en la ESO en Cataluña. El objetivo del estudio es valorar el tipo y la calidad de los recursos dispuestos en el currículo de lengua para avanzar hacia los aprendizajes argumentativo-orales que el alumnado habrá de dominar al final de la etapa. Los resultados señalan que, si bien el currículo catalán ofrece más y mejores progresiones que el hispánico, en ambos programas existen vacíos y rupturas en el paso del primer al segundo ciclo de la etapa, así como ambigüedades e imprecisiones teóricas entre los contenidos sobre argumentación oral que sirven como *objeto* y como *medio* del aprendizaje en el decurso de esta etapa escolar.

Palabras clave: Argumentación; Oralidad; Currículo; Progresión de aprendizajes

Abstract

Results of an investigation on progressions prescribed through a curriculum for the learning of oral argumentation in compulsory secondary education in Catalonia (ESO) are presented. The objective of the study is to assess the type and quality of the resources provided in the language curriculum to promote oral argumentation learning aims that students will have to master at the end of ESO. The results indicate that, although the Catalan curriculum offers more and better progressions than the Spanish framework on which it is based, in both there are gaps and ruptures in the passage from the first to the second cycle of ESO, as well as ambiguities and theoretical inaccuracies between the contents on oral argumentation that serve as an *object* and as a *means* of learning in this school stage.

Keywords: Argumentation; Oracy; Curriculum; Learning progression

INTRODUCCIÓN

Pese a la diversidad de perspectivas que definen la noción de currículo (Marsh, 2009) y a la falta de consenso frente a los límites del espacio curricular (Hernández y Murillo, 2011), el *currículo* suele entenderse como un trayecto formativo que el alumno recorre en su paso por la escuela. Una concepción anclada a la etimología de este término emparentado con la raíz latina *currere* (correr) y con su derivación como *carrera*. Al respecto, Fittipaldi (2013) subraya que: “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)” (p. 34). En este contexto, la progresión de aprendizajes representa un criterio frecuente de diseño y de revisión curricular. Es decir, representa un eje de estructuración de las áreas curriculares entendidas como trayectos proyectados en función de la complejidad o la lógica de ascenso que mejor corresponde a los aprendizajes escolares (Talanquer, 2013). En esta línea de estudios se ubica el presente artículo destinado a valorar el tipo y la calidad de las progresiones para aprender sobre y a través de prácticas argumentativo-orales en el ascenso por la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en el contexto español-catalán¹.

EL LUGAR ESCOLAR DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL

En el área de lengua, la oralidad representa un objeto explícito de enseñanza y aprendizaje y esta disposición se expresa en una amplia tradición investigativa sobre el lugar escolar del habla y de la escucha (Abascal, 2011; Castellà y Vilà, 2016; Cros, 2003; Garcia-Debanc, 2008; Halté, 2008; Hassan, 2012; Nonnon, 2011; y Vilà, 2005). Dentro de esta tradición, la enseñanza de la oralidad opera desde dos enfoques: *la intervención en la interacción escolar* y *la enseñanza sistemática de géneros orales*. Ambas perspectivas aportan al desarrollo de la competencia comunicativa 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, p. 81). Asimismo, en ambos enfoques el desarrollo de la habilidad

¹La decisión de centrar la noción de *currículo* en su carácter *procesual*, antes que en los sustratos ideológico-políticos a los que sirve -o en los cuales se articula-, obedece al propio objeto de investigación: progresiones del aprendizaje. Sin embargo, en el apartado de conclusiones el lector podrá reconocer algunas de las consecuencias que la asunción e implementación acríticas de las programaciones aquí analizadas puede acarrear para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral en los contextos de aula. Para comprender mejor las tensiones entre las reformas educativas vigentes en el Estado español, su marco constitucional y el papel de la iniciativa privada (financiada con recursos públicos) en el nuevo modelo educativo español, véanse los trabajos de Celador-Angón (2016).

oral se asume como una responsabilidad compartida por todas las áreas escolares (Beneito, 2001) y, por ello mismo, se proyecta mediante objetivos de la etapa escolar (Vilà y Vila, 1994).

En el área de lengua, de modo particular, numerosos planes de estudio impulsan esta voluntad explícita de enseñar y aprender la oralidad como parte de un interés más amplio por promover el desarrollo de competencias en lenguaje. Desde esta óptica, la enseñanza de la lengua suele proyectarse como el seguimiento de rutas más o menos lineales pre-dispuestas para dominar ciertos campos (cada vez más complejos) de la lengua. Por ejemplo, Schöne-Mortreux (1940) señala cómo la progresión general de los géneros discursivos objeto de enseñanza escolar parte de la *descripción*, avanza luego hacia la *narración*, y culmina con la *disertación*. En esta lógica, cuestionada en varios sentidos², el dominio argumentativo se ubica en el escalón más alto de complejidad, de un modo similar a como se encuentra tanto en la LOMCE (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, 2014) como en el currículo catalán (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 2015).

Ahora bien, esta lógica no constituye, en sí misma, un error. El énfasis en los aprendizajes orales formales hacia los ciclos finales de la educación obligatoria (Abascal, 1995) se ampara en la necesidad de fortalecer ciertos dominios como la habilidad lectora (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008) antes de avanzar hacia el aprendizaje formal del habla. Por ello, el discurso oral formal suele explicitarse con mayor claridad hacia el final de la educación obligatoria, igual a como ocurre con las habilidades argumentativas (Gutiérrez, 2014). En sintonía con estas consideraciones, el presente artículo busca valorar el tipo y la calidad de las progresiones que los diseños curriculares (ESO) de España y Cataluña prescriben para aprender *sobre y a través de* la argumentación oral en el área de lengua.

METODOLOGÍA

Este estudio, circunscrito al paradigma cualitativo-interpretativo de investigación, hace parte de una comparativa curricular más amplia que contrasta el lugar de la argumentación oral en las legislaciones de Colombia y España – Cataluña. A diferencia del estudio base, interesado en examinar *contenidos, objetivos, y*

² Para Dolz y Schneuwly (1997) esta pedagogía de la *culminación*, es decir, la de dominar cada vez mejor un género, luego otro, y otro, representa un obstáculo en el aprendizaje de la lengua porque supone *crystalizar* los géneros, que son demasiado numerosos, cambiantes y multiformes, como para reducir su aprendizaje a una sola lógica de ascenso.

progresiones curriculares, el análisis comparativo presentado a continuación toma en consideración únicamente las *progresiones* que atañen a los diseños ESO del área de lengua, en los programas LOMCE (2014) y el currículo catalán (2015).

Con este esquema de revisión clasificamos dos grupos de datos: los relativos al *objeto* de aprendizaje (aprender *sobre* argumentación oral) y aquellos otros relacionados con el *medio* del aprendizaje (aprender *a través de* la argumentación oral). Recolectamos la información que ambos diseños curriculares rotulan de forma variable (dimensiones, bloques, estándares de aprendizaje, competencias, etc.) y los unificamos mediante dos categorías emergentes (el *objeto* y el *medio* del aprendizaje), indispensables para rastrear estas mismas dos funciones argumentativo-orales (ver anexo 1). Con respecto a la selección de los datos susceptibles a la comparación seguimos un criterio de coherencia interna según el cual la propuesta de las comunidades autónomas ha de concretar, en virtud de sus particularidades contextuales, los principios curriculares prescritos a escala nacional. Adelantamos, pues, esta comparación a la luz de una correspondencia hipotética entre los *bloques* del programa hispánico y su equivalencia en el programa catalán.

Para reconocer las *progresiones*, el análisis toma en consideración el área de lengua desde los dos ciclos de la ESO a través de un procedimiento de 2 etapas. En la primera, registramos la manera como los enunciados relativos a la argumentación oral *pasan* de un ciclo al siguiente y; en la segunda, examinamos si este paso supone o no un avance en el desarrollo de la correspondiente competencia. Una vez establecidos los campos explícitos de *progresión* proponemos las categorías que nos permiten *visualizar*, de una manera más clara, el tipo y la calidad de estas *progresiones*.

Esta metodología nos ayuda a sobrellevar el hecho de que la argumentación oral se implique en algunos enunciados curriculares en los cuales no se encuentran, necesariamente, las palabras *oralidad* o *argumentación* y, asimismo, la división de partida (entre el *objeto* y el *medio*) nos ayuda a reconocer cuáles son los sectores internos del currículo donde se prescriben los dos tipos de aprendizajes examinados y hasta dónde resultan compatibles en el paso de la prescripción nacional a los diseños de la comunidad autónoma. Para esta revisión adelantamos primero una labor descriptiva, más adelante ofrecemos una puesta en común de las *progresiones* encontradas en ambas legislaciones y, por último, establecemos las conclusiones del análisis al final del artículo.

RESULTADOS

Este apartado se divide en dos unidades: 1) progresiones para aprender *sobre* argumentación oral; y 2) progresiones para aprender *a través de* la argumentación oral. A su vez, cada unidad agrupa los datos primero en el programa hispánico y luego en el catalán. El análisis resultante se sintetiza al final del artículo (ver anexo 1).

Aprender *sobre* argumentación oral

En el currículo hispánico

El programa hispánico, constituido por 4 bloques, incluye 3 columnas de información para cada bloque (*contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación*). El bloque 1 *-comunicación oral: hablar y escuchar-* prescribe los aprendizajes *sobre* la oralidad, discriminando entre las habilidades de hablar y escuchar. En ambos ciclos de la etapa, la columna de *contenidos* reproduce de modo textual algunos de los enunciados que orientan el aprendizaje del habla y de la escucha. Frente al habla, la repetición estriba en la noción de “producciones orales” asociada sólo al “Conocimiento y uso progresivamente autónomo de estrategias” de interacción y cortesía (p. 365), igual a como ocurre con la escucha, frente a “Comprender, interpretar y valorar” textos orales (p. 359). En esta columna, el único ascenso hacia el final de la etapa, consiste en adicionar a los ámbitos discursivos del ciclo 1: “debate, coloquio, conversaciones espontáneas” (p. 359), el género “entrevista”, añadido en el segundo ciclo. Frente al habla, por su parte, el último enunciado de esta misma columna presenta la siguiente variación:

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.” (p. 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.” (p. 365)

En la columna de *criterios de aprendizaje*, por su parte, también se advierte información repetida y, en otros casos, la LOMCE incluye enunciados que sólo aparecen en uno de los dos ciclos. Por ejemplo “Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla” (p. 359) está presente sólo

en el primer ciclo y, “Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje” (p. 365), sólo en el segundo.

Entre los *estándares de aprendizaje evaluables*, tercera columna, este bloque 1 sugiere algunas variaciones en el paso de un ciclo al siguiente. Frente a los *mass media*, el primer ciclo menciona que el alumno “Comprende el sentido global” de estos mensajes “distinguiendo entre información y persuasión” (p. 359) y, en el segundo ciclo, el estándar señala: “Distingue entre información y opinión [...] y entre persuasión y opinión” (p. 365). Asimismo, en el ciclo 1 encontramos el enunciado: “Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos [...] argumentativos e instructivos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista” (p. 359), un estándar al cual el segundo ciclo responde con el enunciado: “Identifica el propósito, la tesis y los argumentos de los participantes, en debates, [...] valorando de forma crítica aspectos concretos de su forma y su contenido” (p. 365). Volvemos sobre estos asuntos en la discusión.

En el currículum catalán

La *dimensión de comunicación oral* del programa catalán se traduce en tres competencias, cada una de las cuales incluye una escala de gradación para *dosificar* el logro de cada competencia a lo largo de la ESO. Para facilitar la interpretación de los siguientes enunciados, conservamos la tabla original de gradaciones. Para reconocer la progresión de la competencia 7 (habilidad de escuchar) obsérvese la Tabla 1.

Tabla 1. Gradación para el logro de la competencia 7 (p. 9)

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.

De un modo equivalente, la competencia 8 (capacidad de producción oral), propone una nueva gradación (ver Tabla 2).

Finalmente, la competencia 9 (habilidad interactiva) recurre a una tercera gradación: Tabla 3.

Tabla 2. Gradación para el logro de la competencia 8 (p. 10)

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.

Tabla 3. Gradación para el logro de la competencia 9 (p. 12)

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.

Aprender a través de argumentación oral

En el currículo hispánico

En el apartado anterior registramos el lugar de la oralidad dentro del bloque 1 (*comunicación oral*), por ello, nos centramos ahora en los demás bloques del programa.

En el bloque 2, *comunicación escrita*, la presencia de una oralidad argumentativa se expresa en tensión con una actitud crítica que refleja el nivel 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” (p. 361). Tal enunciado, presente como *criterio de evaluación*, no reporta ninguna variación en el paso del primer al segundo ciclo. En este mismo bloque, ahora entre los *Estándares*, encontramos lo siguiente:

Primer ciclo:

“Escribe textos argumentativos con diferente organización secuencial, incorporando diferentes tipos de argumento, imitando textos modelo.” (p. 362)

Segundo ciclo:

“Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.” (p. 368)

Por su parte, el bloque 3, *conocimiento de la lengua*, plantea el “Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización [...]. 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” (p. 363) aparece sólo en el ciclo 1 y, 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 dispuesto, en ambos ciclos, 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” (p. 370).

En el currículum catalán

Para concluir esta presentación de resultados y dar paso a su discusión, nos remitimos ahora a las dos dimensiones que el programa catalán destina para trabajar con ámbitos diferentes del oral. La competencia 1 (comprensión lectora) ofrece la escala de progresión representada en la Tabla 4.

Tabla 4. Gradación para el logro de la competencia 1 (p. 3)

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.

Y, finalmente, la competencia 11 (dimensión literaria) marca la progresión respectiva en la Tabla 5.

Tabla 5. Gradación para el logro de la competencia 11 (p. 15)

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
11.1. Expressar opiniones raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, tòpics i temes principals, i interpretant suficientment recursos literaris.	11.2. Expressar opiniones raonades sobre obres literàries, tot identificant alguns subgèneres, subtemes, tòpics, i trets estètics, i interpretant recursos literaris.	11.3. Expressar opiniones 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.

DISCUSIÓN

Aprender sobre argumentación oral

En el currículo hispánico

En la LOMCE encontramos información (presente en las tres columnas del bloque) sin la suficiente concatenación interna entre contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. Este rasgo se ejemplifica de tres modos distintos en el paso del ciclo 1 al 2 (la información se repite en ambos ciclos, se omite en uno de los dos ciclos, o implica alguna ruptura en el paso al ciclo superior).

Frente a la repetición, encontramos cómo el *conocimiento y uso de estrategias de interacción y cortesía* desestima el proceso para llegar hasta el uso *progresivamente autónomo* de estas estrategias, puesto que el enunciado se formula de modo idéntico en ambos ciclos. Igual a como ocurre con la escucha, reducida a *comprender, interpretar y valorar textos orales...* pese a la evidente necesidad de proyectar el desarrollo de estas destrezas orales hacia usos contextualizados cada vez más formales y conscientes (Vilà y Castellà, 2016).

En cuanto a la omisión de la habilidad en uno de los dos ciclos, el problema se observa en los criterios de evaluación donde la “valoración social del acto de habla” (p. 359) sólo aparece en el ciclo 1 contra la necesidad de proyectar el enfoque pragmático hacia un grado de complejidad mayor en el ciclo siguiente. De igual forma, la función epistémica del habla (presente solo en el ciclo 2) parece ignorar el hecho de que esta función constituya una dimensión transversal de aprendizaje, altamente compleja, además de uno de los principales medios de la interacción de aula (Hassan, 2012).

Con respecto a las rupturas, la alusión a la cortesía verbal (pp. 359-395), comporta una doble dificultad. La primera, sobre los objetivos, consiste en sugerir, primero la participación del alumnado en prácticas orales *observando* una serie de normas; y luego sugerirles que conozcan, usen y valoren estas mismas normas. La ruptura se debe a que, en todo caso, será más natural acercarse primero al objeto (normas de cortesía), y luego observar su aplicabilidad en determinados contextos de comunicación. El segundo problema, se debe a que los géneros discursivos (debate, coloquio) no se consideran *contenidos* de aprendizaje (en ninguno de los dos ciclos), pero se los emplea como el contexto discursivo para respetar *normas de interacción* (ciclo 1), así como para conocer, usar y valorar este mismo conjunto de normas (ciclo 2). Esta lógica responde al hecho de que algunos contenidos, como las normas de interlocución, se aprenden en el uso, pero esta actividad reduce el asunto a un nivel demasiado instrumental, empleando estos géneros al servicio de otros aprendizajes, y no como objetos autónomos de enseñanza, contra los presupuestos de la tradición didáctica en oralidad (Abascal, 2011).

Por su parte, otras rupturas se advierten entre los *estándares de aprendizaje*. En primer lugar, se invierte el sentido natural de una enseñanza, pues lo que se aprende en el segundo ciclo (distinguir ciertos campos de comunicación como opinión y persuasión) es un requisito del primero (comprender el sentido global de los textos distinguiendo entre esos mismos campos). En segundo lugar, estos estándares sugieren el paso de la escucha general a la discriminación de componentes argumentativos (tesis, argumentos) usados al debatir. Una habilidad que supone el avance desde las superestructuras hacia las microestructuras textuales, pese a que en el programa hispánico los *géneros del discurso* y *tipologías textuales* (y ahora, además, las nociones de tesis o argumento) no están entre los *contenidos* del programa y, en consecuencia, la progresión de su aprendizaje no ha sido prevista.

Pese a todo lo anterior, el programa hispánico reporta al menos una progresión clara. En la columna de *contenidos*, para el desarrollo del habla en público (formal e informal) se sugiere, primero, planificar (ejercitar un discurso, ciclo 1) y, luego, diseñar y aplicar instrumentos de autoevaluación (ciclo 2). Es decir, se propone una progresión articulada en el carácter procesual de la oralidad formal.

En el currículo catalán

Del otro lado, la discriminación por competencias y la correspondiente tabla de progresiones en el decreto catalán facilita la interpretación de los datos. Para la escucha (competencia 7) la progresión se proyecta *hacia la escucha crítica*. En esta escala, el desarrollo parte de un plano literal (obtener información, interpretar el

propósito comunicativo); pasa luego al reconocimiento de la información implícita y, finalmente, integra la valoración, crítica y razonada, de los contenidos y propósitos de los textos orales.

Respecto al habla (competencia 8), la progresión plantea 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 otro, la progresión se refiere a la calidad del enlace entre distintos componentes del texto (registro, léxico, prosodia), desde la cual se da un enriquecimiento, por niveles, del empleo de estos componentes: *aceptable*, primero; *correcto*, más adelante y, por último, planteado como *buen uso*. En principio, esta progresión se dirige *hacia la cualificación de las prácticas discursivas*, pero la alusión a lo *correcto* de los usos y componentes orales (niveles 2 y 3) parece incompatible con la búsqueda de aquello que sería *adecuado* al contexto de uso (Calsamiglia y Tusón, 2001). En consecuencia, el asunto genera dudas frente al sentido o la pertinencia de la progresión derivada.

Frente a la interacción (competencia 9), centrada en la conservación del equilibrio interlocutivo, encontramos primero 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 cual se suma, por último, la disposición de pedir y ofrecer aclaraciones. Es decir, la progresión va del planteamiento de prácticas de interacción oral *hacia la cualificación de la habilidad interactiva*.

Además de las escalas de progresión que acabamos de analizar, 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 ESO. Aquí, el apartado de *contenidos* recurre a dos ámbitos de progresión: 1) producción de *géneros de textos argumentativos*; y 2) interacción oral: práctica asertiva en géneros formalmente reglamentados, entre los cuales se encuentra el debate (4º ESO).

Los *criterios de evaluación*, por su parte, suponen al menos tres ámbitos de progresión. En primer lugar, sobre el desarrollo de la escucha. Esta habilidad 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 la 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 los 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. (p. 42)

Por último, la participación en debates constituye el tercer ámbito de progresión implicado en estos *criterios de evaluación*. El avance parte ahora 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. Las conclusiones del artículo y el anexo 1 precisan estas ideas.

Aprender a través de la argumentación oral

En el currículo hispánico

Apelamos nuevamente a los criterios de progresión antes descritos (enunciados repetidos, omitidos en uno de los ciclos o con rupturas lógicas). Frente a la repetición, el bloque 4 (*educación literaria*) implica la idea de que el aporte y la expresión de juicios razonados sobre las obras objeto de lectura constituye más un resultado que 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, en lugar de reducirla a su repetición literal enunciada en ambos ciclos del mismo modo.

Respecto a las omisiones, encontramos vacíos en el bloque 3 (conocimiento de la lengua). El uso de expresiones modales (presente sólo en el ciclo 1) parece así desconocer la dinámica progresiva implicada en el complejo desarrollo de las habilidades para conjurar los peligros de la generalización, regular el discurso, subrayar su carácter falible o posibilitar el planteamiento de caminos hacia la demostración y la argumentación. Por estas razones sobresale la ausencia de un contenido equivalente en el segundo ciclo.

Frente a las rupturas, entre los estándares del bloque 2 (*comunicación escrita*) se establece la incorporación de tipos de argumento y se 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, eso sí, en atención a la función progresiva de la argumentación en el desarrollo de ambas habilidades (escribir y hablar). El reconocimiento de tipos de argumentos, desde esta óptica, constituye una habilidad cognitiva central tanto para escribir (y comprender) textos argumentativos, como para el desarrollo de la correspondiente habilidad en argumentación oral (Cassany, 2004).

En el currículo catalán

Una vez más, la escala de progresiones visibiliza los datos con transparencia en el programa catalán. Frente a la comprensión lectora (competencia 1) observamos cómo la capacidad para valorar el contenido y el propósito de los textos constituye el más alto nivel de competencia, al tiempo que representa un espacio de aprendizaje a través de la argumentación. El proceso para obtener información, luego interpretarla y, por último, valorarla con capacidad crítica y de razonamiento, supone una progresión que parte del reconocimiento de sentidos literales y llega luego a la lectura crítica. Una habilidad, esta última, traducida en la expresión de opiniones para cuya validación, resulta necesaria la capacidad de razonar.

Frente a la dimensión literaria (competencia 11), la expresión de opiniones razonadas no progresa del nivel 1 hacia el nivel 3, sino que se sostiene en los tres niveles. En este sostenimiento, la argumentación opera como el síntoma clave para medir otra habilidad: la de avanzar desde *géneros* globales, hacia *subgéneros*, *ejes temáticos* y *rasgos estéticos* cada vez más específicos de las obras literarias leídas y en función de las cuales se evalúa el progreso de la habilidad lectora. Una postura plenamente compatible con la idea de que las habilidades discursivas y las cognitivas se encuentran íntimamente ligadas, es decir; desarrollar unas habilidades presupone e implica desarrollar las otras habilidades (Prat, 2000).

Una última progresión por subrayar se enmarca en la *dimensión actitudinal y plurilingüe*. En esta dimensión el programa catalán no dispone de una gradación

explícita como las que hemos citado hasta ahora, sino que ofrece una concepción de *actitud* como “[...] predisposición mental a comportar-se d’una manera consistent i persistent davant de determinades situacions” (p. 17). La articulación entre estos planos (cognitivo, afectivo, y comportamental) integra las actitudes a las demás competencias del área como una dimensión transversal. Por ello, será en el marco de progreso de aquellas otras competencias (en comunicación oral, por ejemplo) donde las actitudes ganen concreción en el avance por los dos ciclos de la ESO. Así, la pretensión de implicarse activa y reflexivamente en interacciones orales con *actitud dialogante y de escucha* (p. 17) constituye más una disposición social (que ha de ser habitual y transversal a la etapa), antes que una secuencia lógica de pasos por seguir. El anexo 1 resume estos hallazgos.

CONCLUSIONES

De esta revisión se desprenden 3 conclusiones: 1) los diseños curriculares analizados responden a 3 criterios de clasificación de progresiones (claras, problemáticas y ausentes); 2) en general, encontramos en el decreto catalán una gradación de aprendizajes más elaborada que en el programa hispánico; y 3) no hay, en ninguno de los dos currículos, un vínculo progresivo claro en la relación *objeto-medio* de aprendizaje dentro del campo argumentativo oral.

Los criterios de progresión

Estos programas contienen progresiones (claras, problemáticas y ausentes). En el primer grupo, tenemos como aprendizajes claramente proyectados a través de la etapa: la habilidad interactiva y la cualificación de la escucha (en el programa catalán); y la capacidad de hablar en público (en el hispánico). En ambos casos, esta proyección parte de niveles sencillos (comprensiones literales, producciones exploratorias o espontáneas) y avanza hacia una complejidad mayor (comprensión crítica y producción regulada con recursos de planificación, ejecución y evaluación). Una lógica de reconocida utilidad didáctica para el aprendizaje formal del habla (Castellà y Vilà, 2016), pese a que se presta para malinterpretaciones del aprendizaje progresivo, como la señalada por Dolz y Schneuwly (1997) cuando advierten los peligros de cristalizar los géneros discursivos para favorecer un supuesto avance de los más simples a los más complejos (ver nota 2).

Sobre el segundo criterio (progresiones problemáticas) la producción oral constituye el ámbito más problemático del área de lengua 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 usar la capacidad de distinguir entre dos campos discursivos antes de aprender a distinguirlos). En el decreto catalán, por su parte, encontramos dos problemas. Por un lado, resulta inadecuado plantear progresiones de aprendizajes que no constituyen contenido explícito de enseñanza (hablar en público) y, por otro lado, la producción oral se proyecta en el decreto catalán hacia niveles de uso y planificación cada vez mejor estructurados, pero en los cuales, la idea de *corrección lingüística* parece incompatible con la noción de *adecuación discursiva*, esta última incluida también en el esquema de ascenso propuesto en el decreto.

Respecto al tercer criterio (progresiones ausentes) el vacío parece evidente en el programa hispánico: ya sea porque el contenido se enuncia del mismo modo en ambos ciclos; o bien porque sólo se plantea en uno de los ciclos de la etapa, un defecto señalado ya por Fittipaldi (2013) en el contexto curricular inmediatamente anterior (LOE, 2006) con respecto al desarrollo de la *competencia literaria* en la educación primaria. En nuestro caso, para precisar, la habilidad oral aparece enunciada de modo idéntico en ambos ciclos y vinculada con tareas como conocer y usar normas de regulación del discurso oral, vacío que también comporta el ejercicio de la actitud crítica frente a los contenidos de la lectura literaria. Por su parte, el uso de recursos de *modalización*, la práctica de ciertos actos de habla y el reconocimiento de la función epistémica de la oralidad, aparecen sólo en uno de los ciclos de la ESO, como si su aprendizaje no ameritara una intervención de complejidad ascendente.

Las diferencias entre ambas legislaciones

En principio, ambos programas son susceptibles a la cualificación de progresiones en función de las rupturas, imprecisiones y vacíos encontrados. Sin embargo, parece evidente que la disposición de un cuadro de tres escalas para marcar la gradación de los aprendizajes en el ascenso por la etapa, constituye un mecanismo decisivo para el diseño curricular en el decreto de la comunidad catalana, ausente en la LOMCE. Adicionalmente, el hecho de rotular las competencias objeto de desarrollo y de ofrecer criterios de evaluación discriminados para cada grado de la etapa, y no sólo para sus dos ciclos (como ocurre en el programa hispánico), potencia y diversifica las opciones de progresión de aprendizajes que el decreto catalán ofrece al diseño curricular del área. Así las cosas, llama la atención el hecho de que los mecanismos explícitos de progresión (y su discriminación en el ascenso grado a grado) aparezca en el diseño de la comunidad autónoma y no en LOMCE (2014), pese a que, teórica y constitucionalmente, esta última Ley Orgánica representa la

fuente central de los diseños curriculares en todo el territorio MEC (Ministerio de Educación y Cultura) en España.

Las funciones de la argumentación oral (el objeto y el medio)

El *objeto* y el *medio* de enseñanza y aprendizaje, en función de los cuales optamos como esquema de revisión, no constituye una fortaleza entre las progresiones analizadas. En ninguno de estos programas se dispone de una lógica curricular clara que favorezca el desarrollo cooperativo entre ambas dimensiones. Antes bien, estos hallazgos sugieren una clara independencia entre los contenidos para aprender *sobre* argumentación oral (es decir, para comprender y producir textos orales argumentativos), y las disposiciones, tímidas e indirectas, que estos mismos programas incluyen sobre el potencial epistémico de la argumentación oral. Un potencial que, en estos diseños, opera sólo indirectamente y desde una función auxiliar: reflejar el aprendizaje (o el nivel) de la habilidad en comprensión lectora. En este contexto, cobra sentido la afirmación de Hassan (2012), para quien esta doble función de la oralidad escolar (como medio y como objeto de trabajo) constituye el *punto ciego* de la articulación entre la teoría didáctica y el análisis conversacional³

Hasta aquí las conclusiones. Como vemos, el análisis desarrollado aspira a servir de base para repensar líneas de avance más favorables a los aprendizajes aquí enmarcados en la educación secundaria. Esperamos que estos hallazgos pueden reportar alguna utilidad tanto a quienes optan por el enfoque de enseñanza de los *géneros* (desde la pregunta por cómo proyectar mejor la capacidad para debatir, por ejemplo); como a quienes promueven el aprendizaje de la oralidad desde la *interacción de aula* (mediante procesos más eficaces para lograr aprendizajes cooperativos entre la argumentación y los otros muchos campos del aprendizaje escolar). Estos dos enfoques, en todo caso complementarios, pueden abrir espacios para potenciar la prescripción curricular hacia el desarrollo de una capacidad general para razonar, argumentar y escuchar cada vez más y mejor.

³ “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).

ANEXO 1. PROGRESIONES DEL APRENDIZAJE, ÁREA DE LENGUA

Criterios para establecer la progresión de los aprendizajes en el área de lengua	Progresiones inferidas	Programa		
		Hispanico	Catalán	
Progresiones del aprendizaje sobre argumentación oral	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	
		Proyectar el aprendizaje de la escucha (de lo espontáneo hacia géneros formales del discurso oral)		X
	problemáticas	Invertir la lógica de aprendizajes sobre cortesía (primero usar las normas y luego conocerlas)	X	
		Proyectar aprendizajes que no constituyen contenidos de enseñanza (género, texto, tesis, argumento)	X	X
		Promover la corrección lingüística y, al mismo tiempo, la adecuación discursiva (ambigüedad teórica)		X
	ausentes	Formular contenidos sólo en uno de los dos ciclos (acto de habla, función epistémica del habla)	X	X
Formular contenidos de modo idéntico en ambos ciclos (uso progresivamente autónomo de normas de cortesía)		X		
Progresiones del aprendizaje a través de la argumentación oral	claras	Avanzar (mediante la argumentación oral) hacia el nivel crítico de lectura		X
		Facilitar (mediante la argumentación oral) la expresión de opiniones razonadas en la interpretación de obras literarias cada vez más complejas		X
	ausentes	Formular la valoración de la diversidad lingüística sólo en uno de los dos ciclos	X	
		Formular el uso de recursos de modalización sólo en uno de los dos ciclos	X	
		Formular la inclusión de la actitud crítica en la comprensión lectora de modo idéntico en ambos ciclos	X	
		Formular el aporte de opiniones razonadas para valorar obras literarias de modo idéntico en ambos ciclos	X	

REFERENCIAS

- Abascal, M. D. (2011). *Enseñar el discurso oral*. En U. Ruíz Bicandi (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 81-100). Barcelona: Graó.
- Abascal, M. D. (1995). Registro de usos orales. La sonoteca. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3, 42-51.
- Beneito, J. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de los usos orales formales: una visión de conjunto. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 97-109.
- Cassany, D. (2004). *Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional*. En E. Arnoux, & M. M. García Negroni (Eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 95-116). Buenos Aires: Eudeba.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castellà, J., & Vilà, M. (2016). Pensar antes de hablar. La oralidad reflexiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 4-6.
- Celador-Angón, O. (2016). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la LOMCE. *Derechos y Libertades*, 35(II), 185-214.
- Cros, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cortés-Rodríguez, L., & Muñío-Valverde, J. (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3, 57-66.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (2015) *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, de 28 de agosto de 2015, 1 a 305. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 16, 77 - 98.
- Fittipaldi, M. (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]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarResult.do?ref=1067058>
- García-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, 137-138, 39-56. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Editorial UD. <http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>
- Halté, J. F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, 137-138, 22-38. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères. Recherches en Didactique du Français Lange Maternelle*, 46, 111-129. <https://doi.org/10.4000/reperes.94>
- Hernández, R. & Murillo, J. (2011). *Teorías y modelos curriculares*. En I. Cantón, & M. Pino (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 57-74). Madrid: Alianza.
- Marsh, C. (2009). *Key concepts of understanding the curriculum*. Londres: SAGE.
- Nonnon, E. (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. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

Prat, À. (2000). *Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual*. En J. Jorba, I. Gómez, & À. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 51-72). Barcelona: Síntesis.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 3, Sec. I, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Schöne-Mortreaux, M. (1940). *Leçons de français. Vocabulaire, grammaire et composition française par l'étude des textes*. Paris: Eugène Belin ed.

Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje. Promesa y potencial. *Educación Química*, 24(4), 362-364.

Vilà, M., & Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.

Vilà, M. (Ed.) (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.



DANIEL MAURICIO RODRÍGUEZ LEÓN

Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (2019). Hace parte del grupo de investigación *DiLeMa* de la Universidad del Quindío, Colombia, institución donde trabaja como profesor. Su campo de estudios gira en torno a la argumentación oral, la formación básica docente, las políticas curriculares y la tradición didáctica en oralidad.

dmrodriguez@uniquindio.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2747-8536>



Rodríguez León, D. M. (2020). Progresiones curriculares para aprender sobre —y a través de— la argumentación oral en la ESO. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), e879. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.879>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 27-01-2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 27-11-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>