



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana****Orality and argumentation. Challenges of Colombian secondary education**

Daniel Mauricio Rodríguez León\*

*Lo básico connota compensación  
y no implica necesariamente progreso social:  
las personas sobreviven con lo básico,  
pero no se transforman de manera plena.  
Lo fundamental es cambiante,  
mientras que lo básico es estático.*

**Fabio Jurado (2016).****Resumen**

En este artículo comparamos las finalidades formativas dispuestas para la enseñanza de la argumentación oral en el currículo colombiano de lengua. A fin de sopesar la pertinencia de los denominados *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), el estudio revisa comparativamente tres documentos curriculares del área de lengua (MEN, 1998, 2006, 2017). La investigación, metodológicamente anclada al paradigma cualitativo-interpretativo, se dirige al ciclo de educación media desde un esquema orientado por el *análisis de contenido* (Krippendorff, 1990), mediante el cual discriminamos entre objetivos de formación: para aprender *sobre* y para aprender *mediante* la argumentación oral. Como hallazgos encontramos: 1) indefinición en las categorías de oralidad, texto y argumentación; y 2) desconexiones entre los documentos curriculares; y entre los objetivos de formación y sus modelos de argumentación asociados.

**Palabras clave:** argumentación, oralidad, currículum, área de lengua, objetivos de formación.

**Abstract**

In this article, we compare the formative purposes available for teaching oral argumentation on the basis of the Colombian curriculum for language subject area. In order to weigh the relevance of the so-called *Derechos Básicos de Aprendizaje* (MEN, 2017), the study comparatively reviews three curricular documents from the language subject area (MEN, 1998, 2006, 2017). This research, methodologically anchored to the qualitative-interpretative paradigm, is directed to the middle education cycle from a scheme guided by *Content Analysis* (Krippendorff, 1990), a scheme through which we discriminate between training objectives: to learn -about-; and to learn -through- oral argumentation. Findings include: 1) lack of definition in the orality, text, and argumentation categories; and 2) disconnection between the curricular documents; and between the objectives and their associated argumentation models.

**Keywords:** argumentation, orality, curriculum, language subject area, training objectives.

\* Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad del Quindío). Docente de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Universidad del Quindío). Estudiante de Doctorado en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Correo electrónico: [dmdrodriguez@uniquindio.edu.co](mailto:dmdrodriguez@uniquindio.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2747-8536>

## Introducción

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 colombiana no siempre logra responder (Montero y Herrera, 2010). Por ello, valorar los alcances del currículo supone considerar la tensión entre prescripción curricular y realidad escolar. Una tensión que a menudo separa los supuestos del currículo oficial, de la escuela, tal y como observa Díaz-Barriga (2003) en cuya definición de currículo se marca la diferencia entre “el currículum pensado, el enseñado y el vivido” (p. 4).

Por estas razones, la presente investigación pone de manifiesto la necesidad de plantear puentes lógicos entre la dimensión curricular y la dimensión didáctica, bajo el supuesto de que los programas oficiales no devienen necesariamente en los resultados esperables tras la implementación de los currículos (Benavot, 2002). Este supuesto causal ha representado, no obstante, un lugar común en el panorama educativo internacional (Chabbott, 1998; Kerckhoff, 2000) a partir del cual, todavía hoy, se justifica la pregunta por el nivel de correspondencia entre los objetivos de formación prescritos desde el currículo y sus alcances reales en la formación escolar.

Para reconocer esta correspondencia resulta útil formular una cuestión anterior: para qué enseñar y aprender (Coll, 2006). Los proponentes curriculares se enfrentan a este interrogante para legislar tanto la función de cada tramo educativo, como la articulación entre ciclos, de cara a orientar una progresión formativa clara y pertinente. No obstante, en los ciclos finales de la educación formal, esta claridad no siempre caracteriza los currículos oficiales de Colombia donde, por ejemplo, el último tramo (educación

media) representa una fisura en las conexiones que unen a este ciclo con el anterior, y también 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 [...]. 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 punto clave de las reformas educativas próximas (Jurado, 2016); como causa de los bajos índices de ingreso a la universidad (Malaver, 2016); como síntoma de la pobreza legislativa que en veinte años no ha propuesto una alternativa eficaz de cambio (OCDE, 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 de cambio implica acotar la discusión al establecimiento de “lo fundamental”, y no solo de “lo básico” (Jurado, 2016). Ante esta necesidad, el lugar del lenguaje como asignatura medular parece clave. Martínez (2001) subraya en este sentido el valor del desarrollo discursivo como una tarea central de la escuela:

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. (p. 9).

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 formal. Así, en la cita de Martínez, el lenguaje se entiende como *discurso* en virtud de al menos dos tipos distintos de objetivos: 1) sobre el objeto de la enseñanza (aprender acerca del lenguaje); y 2) sobre el medio de la enseñanza (aprender a través del lenguaje). Objetivos fundamentales de la educación obligatoria, y de la educación lingüística en tensión permanente con la educación científica (Henaó y Palacio, 2013).

Esto significa que tanto esta *construcción del pensamiento* como la *construcción del estudiante parten*, o deberían partir, de objetivos a los cuales obedezca la formación discursiva que la escuela ha de ofrecer. Una formación vinculada con el dominio de géneros discursivos formales (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010), entre los cuales la argumentación oral formal ocupa un lugar prioritario (Castellà y Vilà, 2016). Un lugar implicado en la interacción discursiva de aula, por tratarse del marco general para la construcción de los saberes disciplinares, y donde oralidad y argumentación se interconectan (Cros, 2003) en un entramado complejo de disposiciones comunicativas, sociales y políticas (Bourdieu, 2008).

En torno a estas afirmaciones, se justifica la necesidad de re-leer el lugar curricular de la argumentación oral en la política educativa colombiana. Labor a la que dedicamos el presente artículo, sin más pretensión que la de facilitar la comprensión de un punto sensible del problema: ¿Qué objetivos de formación argumentativa oral prescribe el currículo de lengua en la educación media colombiana? Pregunta anclada a una doble función de la lengua en el contexto escolar (como objeto y como factor del aprendizaje); y amparada en el supuesto de que tanto la oralidad (Pérez Abril, 2014; Halté, 2008), como la argumentación (Molina y Carlino, 2013) comportan una dimensión epistémica, a la vez que constituyen objetos

de la enseñanza y el aprendizaje escolares (Leitão, De Chiaro y Cano, 2016).

## Metodología

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo-interpretativo de investigación, dada la necesidad de explicitar los datos para analizar el fenómeno objeto de revisión. A esta tarea se oponen varios obstáculos que nos llevan a optar por este enfoque útil a la elaboración de categorías emergentes (Martínez-Migueles, 2004) y al ejercicio discursivo de la actividad hermenéutica (Dilthey, 1954). Estos obstáculos son: 1) 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) dispersión semántica en el tratamiento escolar de la categoría *oralidad* (Diop, 2016); y 3) indefinición en las tensiones oralidad/escritura y verbal/no verbal (Nonnon, 2011; Payrató, 2016). Así, el paradigma seleccionado parece apto para llevar a cabo el proceso de investigación, toda vez que existen “deficiencias en el conocimiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 530).

## La muestra

Dada la amplitud del contexto curricular colombiano, seleccionamos de la política educativa nacional tres documentos claves para el área de lengua: *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998); *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006); y *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2017)<sup>1</sup>. Con el interés de concretar la muestra, acotamos el estudio al ciclo de educación media y adoptamos dos *unidades de registro* (Krippendorff, 1990), dispuestas para diferenciar entre objetivos de formación *sobre* y *a través de* la argumentación oral.

<sup>1</sup> Si bien este último documento se encuentra aún en estado de prueba, para el área de lengua constituye la segunda versión. La primera, publicada en 2015, ha suscitado críticas notables (Jurado, 2016), por lo cual, la publicación en 2017 de esta versión “corregida” llama la atención de diversos sectores interesados en discutir su pertinencia curricular, y su articulación con los demás documentos del currículo nacional. Por estas razones lo hemos incluido en la presente revisión.

Este procedimiento lo llevamos a cabo desde una lectura cronológica de los tres programas, orientada mediante un proceso de tres fases: 1) reconocimiento de los datos, 2) distribución de los datos en unidades de registro, 3) interpretación de los datos. La primera de estas ha supuesto el acopio de información implícita o poco clara, por lo cual, hemos debido *traducirla* a un lenguaje que favorezca su reconocimiento e interpretación posterior desde un instrumento diseñado para este fin.

### El instrumento de recolección de datos

Este instrumento constituye un esquema comparativo que coteja, en los tres programas curriculares, tres tipos distintos de información (finalidades, conocimientos y modelos argumentativos). Tal distinción pone de relieve las finalidades formativas, escindiéndolas de otras informaciones y, en consecuencia, unificándolas en un esquema común a los tres programas<sup>2</sup>. El instrumento cumple así la función de explicitar los objetivos y rotularlos bajo estas unidades de registro. Unidades de inclusión necesaria para este análisis pues los programas se estructuran de modos diversos (desde *ejes*, en los *Lineamientos*; *factores*, en los *Estándares*; y *derechos*, en los *DBA*). De este modo procuramos que las fases 2 y 3 (distribución y análisis de datos) se desarrollan mediante un lenguaje estable y a partir del cual procede la comparación.

Para ello, además de ordenar la información mediante las unidades descritas, respetamos la jerarquía de los enunciados que componen los tres diseños. Es decir que, para conservar la función que cada programa asigna a los componentes de su estructura, el instrumento los jerarquiza mediante las citadas unidades de registro. Este aspecto resulta imprescindible para el análisis, pues algunos enunciados curriculares atañen al grado o ciclo en su conjunto (*factores* en los *Estándares*; o *derechos* en los *DBA*); mientras que otros constituyen

procesos o actividades intermedias (*subprocesos* en los *Estándares*; *evidencias de aprendizaje*, en los *DBA*). Para adelantar esta subclasificación, ordenamos cronológicamente los programas, y establecemos la comparación, tanto en el nivel general, como entre los ámbitos más específicos. Para presentar los “Resultados y discusión” hacemos una descripción de la estructura de cada programa (al inicio de cada apartado) y ofrecemos un conjunto de alusiones explícitas a los niveles de jerarquía correspondientes para cada caso.

Por último, conviene subrayar que esta distinción metodológica entre objetivos de enseñanza *sobre* argumentación oral y *mediante* ella, se encuentra ampliamente descrita en el contexto del francés como lengua materna (Halté, 2008; Hassan, 2012), y resulta extrapolable al ámbito colombiano al amparo de la investigación didáctica. En esta perspectiva converge la presente investigación, como se aprecia en la interpretación de datos, donde establecemos relaciones y subrayamos posibles incongruencias entre el *currículum* y la investigación didáctica:

Les recherches en didactique de l’oral suivent deux directions largement connues et décrites [...]. Ces deux directions renvoient d’un côté à l’oral objet (d’enseignement-apprentissage) de l’autre à l’oral moyen (d’enseignement-apprentissage). Sur le premier versant il s’agit de penser les contenus d’enseignements ou les enseignables relatifs à l’oral et les modalités de leur enseignement (dispositifs, tâches), sur le second, de décrire les modalités de l’interaction entre l’enseignant et les élèves et le rôle du premier dans la conduite des échanges et le guidage des élèves dans la construction des savoirs. (Hassan, 2012, § 33)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Escisión puramente metodológica, ya que los objetivos de formación inevitablemente integran saberes e implican modelos conceptuales.

<sup>3</sup> “La investigación en didáctica de la oralidad sigue dos direcciones ampliamente conocidas y descritas. [...] estas se refieren, por un lado, al código oral como objeto (de enseñanza/aprendizaje) y del otro, al oral como medio (de enseñanza/aprendizaje). La primera de estas corrientes consiste en pensar los contenidos de enseñanza relativos a la oralidad, y a las modalidades de su enseñanza (dispositivos, tareas). La segunda busca describir las modalidades de la interacción entre el profesor y los alumnos, y el papel del primero tanto en la conducción de los intercambios, como en la orientación de los alumnos en la construcción del conocimiento”.

## Resultados y discusión

Como se ha dicho, este apartado presenta los datos de la investigación en orden cronológico, y excluye del primer documento curricular (MEN, 1998) la distinción entre objetivos *sobre* y *a través de* la argumentación oral. Lo anterior, dado que aquellos lineamientos curriculares de 1998 no establecen de modo particular la función del ciclo de la educación media. Por ello, revisamos en este primer documento, el capítulo “Concepción de lenguaje”, del cual logran inferirse las finalidades formativas generales del área.

### Objetivos del área de lengua en los programas de 1998 (LC)

Los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998) constituyen un documento central del área, aun cuando no estipulan objetivos explícitos, ni discriminan los contenidos de formación por ciclos, o grados de escolaridad. En cambio, el colectivo de autores que formula los lineamientos estructura el área en función de cinco grandes ejes para pensar propuestas curriculares. En estos ejes, la argumentación oral no ocupa un lugar explícito como objeto de aprendizaje, razón por la cual, nos remitimos ahora al capítulo de “Concepción de lenguaje” donde el documento plantea el horizonte central de formación<sup>4</sup>. Al final del artículo, en “Conclusiones”, volvemos sobre este programa de 1998 para adelantar la reflexión de cierre.

En su *concepción de lenguaje*, los lineamientos subsumen las finalidades de la formación argumentativa oral en la necesidad de potenciar en el alumnado una competencia comunicativo-significativa<sup>5</sup>, que atiende a “los diferentes caminos

a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47). Desde esta perspectiva, las habilidades de hablar y de escuchar se definen como una apuesta para complementar el enfoque semántico-comunicativo redireccionándolo “hacia la significación”:

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 [...] 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. (p. 50)

Así, el objetivo general del área consiste en promover el desarrollo de una competencia comunicativo-significativa entendida como un todo compuesto por un conjunto de subcompetencias (gramatical, semántica, pragmática, enciclopédica, poética, literaria y textual), articuladas en función del uso de la lengua. Sin embargo, será en el ejercicio de la autonomía de los centros escolares donde sean seleccionados los objetivos específicos y las competencias particulares que mejor se ajustan a las pretensiones concretas de la formación en lenguaje. Por tanto, los objetivos de trabajo relativos a la argumentación oral se infieren como parte de una competencia más amplia orientada al uso de la lengua, en atención al dominio de los

comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) “[...] tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas” (MEN, 1998, p. 47), razón por la cual, la dimensión comunicativa (que sigue siendo clave en los lineamientos) ahora integra los procesos de significación.

4 Pese a lo cual, en un apartado de cierre, este capítulo de “ejes” plantea la argumentación oral como una de las cuatro competencias claves del área. Sin embargo, excluimos este capítulo del presente análisis, puesto que esta competencia no alcanza allí precisiones suficientes para adelantar su revisión crítica. En cambio, la noción de *competencia* se despliega con profundidad en el apartado “Concepción de lenguaje” analizado a continuación.

5 Esta noción, propuesta por Guillermo Bustamante (MEN, 1998) busca complementar la concepción de lenguaje establecida en la política curricular que antecedió a los lineamientos. Esto, dado que, en aquella propuesta de los años ochenta, el trabajo sobre las habilidades

saberes necesarios para actuar de modo eficaz en contextos específicos de comunicación. Competencia en cuyo desarrollo se implican las tareas de comprensión y producción de textos diversos:

[...] en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular [...]. Estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. (p. 52)

### Objetivos del área de lengua en los programas de 2006 (EBC)

De conformidad con la concepción de lenguaje como competencia, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006) 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, p. 21). Veamos cómo se concreta este objetivo en los estándares del ciclo de educación media<sup>6</sup>.

En la definición, el *estándar* 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, p. 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* divididos en cinco campos: *producción textual, comprensión textual, sistemas simbólicos, literatura y ética de la comunicación*; 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 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, categorizando la información según el esquema de revisión descrito en el apartado de metodología (aprender *sobre* y 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 solo 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”<sup>7</sup> (MEN, 2006, p. 40). Este *enunciado identificador* se constituye en el estado ideal, o el fin último del factor de producción, 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

<sup>6</sup> 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 undécimo, educación media).

<sup>7</sup> 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.

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

Es decir que en este programa de 2006, los aprendizajes *sobre* argumentación oral se asumen como el aprendizaje 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; posición válida por la importancia de enfatizar la formación discursiva desde el *proceso* antes que desde el *producto oral* (Castellà y Vilà, 2016), aunque cuestionada por los peligros del trabajo con *tipos de texto* propensos al entrenamiento formal en detrimento del contenido mismo del discurso (Nonnon, 2011). Contra esta limitación, Dolz, Gagnon y Sánchez (2010) desde la escuela de Ginebra, postulan la enseñanza de los géneros formales, aquí reducidos a la categoría de tipología o solapados en ella.

Así, los estándares sobreentienden el camino hacia la competencia comunicativo-significativa, por: a) la indefinición de *estrategia* en la cual se cifra la producción textual; 2) la ausencia del proceso de escucha como habilidad clave para los intercambios multimodales implicados en la *producción de textos orales* (Payratò, 2016); y 3) el solapamiento entre las nociones de *texto* y *género*, donde se obstruye el paso hacia las prácticas de uso (Abascal, 2011; Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010; Vilà, 2005), y donde se difuminan los modelos de base para producir formas particulares de argumentación (retórica, epistémica, dialéctica). Volvemos sobre el asunto en el apartado de conclusiones.

### **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 (como objetivos generales de ciclo) como en los subprocesos (como objetivos particulares de cada factor). Sin embargo, procuramos relacionar los puntos más llamativos del nivel, agrupando para ello las ideas que forman parte del factor, y diferenciándolas de aquellas que aparecen en los subprocesos.

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” (p. 41); en el factor de *literatura* se incluye “**analizar** crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias” (p. 40); y en el de *medios de comunicación* se habla de “**interpretar** de forma crítica la información difundida a través de los medios” (p. 41).

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 implica allí como objetivo de 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 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” (p. 41), y 2) “argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.” (p. 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” (p. 41).

Así, la discusión sobre los aprendizajes a través de la argumentación oral, parece enmarcarse, como ámbito de investigación, en la corriente de los estudios sobre *interacciones de aula* (Halté, 2008). Un enfoque desde el cual la brecha que separa la prescripción curricular de las enseñanzas reales sobre el habla, constituye el eje de la investigación en didáctica de la oralidad (García-Debanc, 2008); eje en el cual, el discurso docente se constituye como un ámbito oral de corte argumentativo:

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, pp. 71-72).

Desde esta perspectiva, la pretensión de “llenar de significado y de sentido a los signos” planteada en el programa de 1998 deviene, en estos estándares de 2006, hacia aprendizajes a los cuales la argumentación oral sirve como medio y como síntoma (la habilidad en comprensión textual, o el ejercicio de una adecuada ética de la comunicación). En este espacio la formación argumentativa oral se constituye como un ámbito de naturaleza transversal, y susceptible al planteamiento de objetivos de formación especialmente apropiados a las últimas etapas de escolaridad (Cortés-Rodríguez y Muñío-Valverde, 2008), y a todas las áreas curriculares (Beneito, 2001).

No obstante, en estos estándares re-appearecen sobreentendidos 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 (argumentar oralmente) se asume como un saber *natural* y a través de cuyo dominio el estudiante refleja el aprendizaje al que llega en función de otros objetivos (comprender textos literarios, asumir una actitud crítica, ejercer una ética del habla) en apariencia exentos de trabajo intencionado de aula, sin referentes conceptuales propios, ni estrategias explícitas para su desarrollo, su aprendizaje, su comprensión o su enseñanza, como debería serlo (Leitão, De Chiaro y Cano, 2016).

### **Objetivos del área de lengua en los programas de 2017 (DBA)**

Como un documento de apoyo a los *Lineamientos Curriculares* y a los *Estándares Básicos*, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, DBA (MEN, 2017) representan una nueva propuesta de acompañamiento al diseño curricular, en la cual los niveles de educación se organizan, no ya por ciclos de formación, sino por años escolares. Esta propuesta, que incluye ocho derechos por cada curso, 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, 2017, p. 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, 2017, p. 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*. Lo cual equivale a pensar que estos objetivos de formación se corresponden con las operaciones de pensamiento o del discurso, que se encuentran tanto en los *enunciados* como en las *evidencias de aprendizaje*, pero que, en todo caso, habrá que inferir, puesto que no son explícitas.

Frente a los ejes del primer programa (MEN, 1998), los DBA no especifican el eje en el cual se articula cada derecho. Únicamente se presenta un número 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, 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; 5 y 6, al trabajo sobre las habilidades de comprensión (escuchar, y leer); 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*

Los DBA emplean una cierta lógica que atraviesa el documento al ascender de grado a grado, y que nos permite focalizar las habilidades de *escuchar* y de *hablar* como los *objetos del aprendizaje* propios de los derechos 5 y 7, respectivamente. Así, el derecho 5 (relativo a la escucha) parece apostar por un aprendizaje orientado a la cualificación de esta habilidad; cualificación que implica evaluar el discurso de un *otro*, interlocutor, a quien se valora desde su participación oral. Aspectos como: progresión temática, calidad y tono de voz, y dominio temático (constituyen el objeto de evaluación en grado décimo); o, en grado undécimo, la atención al hecho de que los estudiantes comprendan “que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición” (MEN, 2017, p. 50).

En las correspondientes *evidencias de aprendizaje*, los *enunciados* encuentran resonancias especialmente dirigidas al ámbito argumentativo oral. En el grado décimo, 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 undécimo, por su parte, este objetivo de cualificar la capacidad de escucha, se expresa mediante: la

comprensión de *diferentes tipos de argumentos* (p. 50); y la capacidad de inferir rasgos idiolectales del hablante a partir de su discurso oral.

Así, el derecho 5 (escucha) incluye los planos idiolectal, pragmático y textual e invita a evaluarlos desde criterios de calidad ascendente: *valorar* en décimo; *comprender* en once, articulados en el objetivo implícito de *aprender a escuchar*. Aquí, el campo argumentativo oral se hace explícito mediante la participación en debates; o gracias al hecho de plantear la existencia de tipos de argumentos que el estudiante deberá reconocer en un discurso ajeno.

Sin embargo, estos objetivos no se concretan en modelos particulares del ejercicio argumentativo, como cabría plantearlo desde la tensión entre *concepciones de oralidad y prácticas escolares para su desarrollo* (Gutiérrez, 2014). Es decir, el programa carece de nexos entre los objetivos de formación y sus marcos implícitos de referencia (retórico, dialéctico). En consecuencia, el lector debe inferir cómo se entiende la argumentación oral, y qué significa aprender a escuchar, ambas interrogaciones, desamparadas bajo la indefinición de las nociones *argumentación* o *explicación*, lo cual constituye un defecto ya señalado en la política anterior (Calderón, 2011). En los DBA, reaparece la confusión entre *género* y *tipología*, tanto en los *enunciados* como en sus *evidencias de aprendizaje*; un asunto que supone precisiones teóricas insoslayables (Dolz, Gagnon y Sánchez, 2010).

#### *Finalidades de formación relativas al habla*

Por su parte, el derecho 7 contiene enseñanzas explícitas que apuntan a la producción oral, y en ellas, los objetivos (implicados en los enunciados) apuntan a un ámbito para cada grado. En décimo, se persigue la producción de textos orales que evidencien progresión temática, y a los cuales se les pueda valorar la dimensión pragmática; mientras que, en grado undécimo, el *enunciado* parece limitarse a plantear la búsqueda del “dominio de un tema, un texto, o la obra de un autor” (p. 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 y en el que se incluyen *tipos de argumentos*. Por su parte, en grado undécimo, 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” (p. 51); y 4) la evasión de *falacias* en la discusión académica.

En consecuencia, esta nueva programación para el área, ubica la habilidad de hablar en el derecho 7, donde se incluyen ámbitos 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 otros. Sin embargo, la finalidad formativa resulta poco clara si se considera el uso indistinto de las expresiones que implican los objetivos de formación; indefinición que ha hecho carrera tanto en la didáctica de la comunicación oral, donde no hay consenso sobre el sentido de las nociones asociadas al habla (Diop, 2016); como en la correspondiente investigación didáctica, dado que la oralidad, como fenómeno transversal a las prácticas sociales en general, se encuentra presente en muchos procesos de investigación, sin que la categoría *oral* aparezca necesariamente en los rótulos de estos estudios (Hassan, 2012).

Así, en el *enunciado*, desde donde se orienta el derecho para cada grado, se habla de “producir textos orales...” (en décimo) y de “expresar por medio de producciones orales el dominio temático...” (en undécimo). Y esto nos deja con la duda sobre cuál es el objetivo de 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 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 (décimo), conduzca al aprendizaje del dominio de un tema *expresable* por medio del habla (undécimo).

### **Objetivos para aprender a través de la argumentación oral**

Como lo hemos comentado, estos DBA se agrupan por campos temáticos y competenciales que se requiere inferir. Para reconocer los objetivos de formación a los cuales la argumentación oral sirve como medio, separamos a continuación los campos temáticos y los agrupamos según correspondan a información proporcionada por el *enunciado* (caso en el cual serían objetivos del *grado*); o a información proporcionada por la *evidencia de aprendizaje* (caso en el cual serían objetivos del *derecho*).

En el primer grupo, objetivos inferidos en los *enunciados*, encontramos correspondencia con aquella preocupación del programa de 2006 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, 2017, p. 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 derecho. Así, 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 undécimo, la capacidad del estudiante para comprender “que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor” (p. 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 de tres tipos de aprendizajes: competencia lectora, sensibilidad para evaluar el plano paraverbal, y competencia literaria. 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” (p. 46); 2) comprensión del plano paraverbal del habla: derecho 2, grado undécimo, “identifica la intencionalidad de los anuncios publicitarios, políticos y deportivos que se producen en el contexto social y cultural” (p. 48); y 3) competencia literaria: derecho 4, grado undécimo, “asume una postura frente a la vigencia de las obras literarias clásicas” (p. 49).

En síntesis, en los DBA, estos objetivos para aprender a través de la argumentación oral, extienden el interés de *usar* esta habilidad como un criterio para medir el nivel de comprensión textual, y añaden a este mismo fin, especificidades como la importancia del tono de voz para *interpretar* intenciones comunicativas del hablante; o la exposición del estudiante a géneros variados (debate, anuncio publicitario, foro, discusión). Sin embargo, estos objetivos para la expresión de saberes diversos (competencia literaria, sentido crítico, experticia lectora), comportan una vez más tanto las indefiniciones señaladas (texto, género) como las desconexiones del marco teórico. Para la muestra, la siguiente *evidencia*: “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" (MEN, 2017, p. 44). En este ejemplo, el *discurso* político se subsume en la noción de *texto* sin justificación aparente, pese a que para los propios analistas del discurso la diferencia entre ambas categorías supone acalorados debates (Van Dijk, 2008).

## Conclusiones

Puede decirse que, en Colombia, el currículo de lengua materna busca contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, desde una concepción de lenguaje como competencia y como proceso (MEN, 1998); desde *factores del aprendizaje* (MEN, 2006); y desde *derechos básicos* (MEN, 2017). Sin embargo, el marco funcional-comunicativo que orienta este interés general, solo se refiere concretamente al ciclo de educación media, en los programas de 2006 y de 2017. Programas donde la habilidad argumentativa oral parece articularse en dos vías: desde objetivos para aprender acerca de la argumentación oral, y desde objetivos para aprender a través de ella. Si bien el primero de estos grupos encuentra una concreción clara en el factor de producción textual, programa de 2006; y en los derechos 5 (escuchar) y 7 (hablar), programa de 2017, estos currículos no explicitan los objetivos de formación, ni tampoco establecen un componente autónomo para los aprendizajes sobre argumentación oral. A lo sumo, los objetivos se limitan a proyectar la composición de un tipo de texto anclado a géneros como el debate (en los *Estándares*); y a la elaboración de un producto intermedio entre texto y discurso (en los *Derechos Básicos*).

Sin embargo, ninguno de los dos programas define las nociones de oralidad, argumentación, texto, ni discurso. En este sentido, podemos concluir que se sostiene en los DBA de lenguaje (2017), la indefinición que Calderón (2011) ya denunciara en los *Estándares de lenguaje* (2006), frente al tratamiento de nociones como *argumentación*, *explicación* o *descripción*. Por otra parte, ambos documentos (*Estándares* y *DBA*) mencionan el uso

de estrategias, pero estas no se hacen explícitas, ni se las articula de forma adecuada con modelos de argumentación oral. Modelos de predominancia dialéctica, en ocasiones (los *Estándares* propenden por una ética del discurso, y los DBA por la evasión de las falacias); de corte retórico, en otros casos (los *Estándares* hablan de eficacia, y en los DBA se postula la estructura del discurso desde las operaciones oratorias de la retórica clásica); y en otros casos, estos modelos integran una presencia epistémica (tanto los *Estándares* como los DBA aluden a la construcción del conocimiento desde la puesta en juego de habilidades lingüísticas y discursivas). Pero, estos marcos no se rotulan en ninguno de los currículos, ni se los asocia con los objetivos a los cuales, implícitamente, responden los tres programas.

Frente a los objetivos para aprender *a través de* la argumentación oral, las programaciones enuncian una actitud crítica donde la argumentación oral se toma como síntoma para medir y promover aprendizajes diversos sobre comprensión textual, o relativos al uso *responsable* de la palabra hablada. De modo un tanto novedoso, los DBA aluden a una dimensión pragmática del habla, en la cual se refleja un mayor interés por la dimensión paraverbal.

Finalmente cabe reconocer, en los DBA, la discriminación entre los dos grados de la educación media. En teoría, este hecho favorece el reconocimiento de la progresión de aprendizajes y ayuda a *dosificar* mejor los objetivos; aporte al que se suma la explicitación de la habilidad de *escuchar* como objeto autónomo del área. El derecho 5 aparece destinado al tratamiento de esta destreza, como no se la representó en el currículo de 2006. Sin embargo, los DBA despiertan temores tanto por la eliminación de los factores para el diseño curricular, como por la inclusión de nueva información, que viene a sumarse a las guías ya existentes, sin el suficiente nivel de correspondencia entre las tres programaciones. Hecho que representa desafíos para el diseño curricular por la indefinición de las categorías relativas a la argumentación (Calderón, 2011); por

la sobreprescripción de contenidos curriculares, en tres documentos de dudosa complementariedad (Bustamante, 2016); y por la implicación de los modelos que soportan los objetivos de la formación argumentativa oral en el ciclo de la educación media. La tarea, como reza en el epígrafe de este artículo, será pensar cómo llevar lo *básico* de estos programas, hacia lo *fundamental*.

## Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación (tesis doctoral) titulada: “Hacia un modelo de oralidad formal para el currículo colombiano de educación media”, desarrollada bajo la dirección de la Dra. Anna Cros Alavedra del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

## Referencias bibliográficas

- Abascal, M.D. (2011). Enseñar el discurso oral. En U. Ruíz Bicandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 81-100). Barcelona: Graó.
- Benavot, A. (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. *Revista Perspectivas*, XXXII(1), 53-81.
- Beneito, J. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de los usos orales formales: una visión de conjunto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 97-109.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bustamante, G. (2016). Acerca de los Derechos Básicos de Aprendizaje. En F. Jurado (coord.), *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 83-94). Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Calderón, D.I. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje*, 39(1), 199-229. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castellà, J. y Vilà, M. (2016). Pensar antes de hablar. La oralidad reflexiva. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 4-6.
- Chabbott, C. (1998). Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All. *International Journal of Educational Development*, 18(3), 207-218.
- Coll, C. (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). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Cortés-Rodríguez, L. y Muñoz-Valverde, J.L. (2008). Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 57-66.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dilthey, W. (1954). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Diop, P.M. (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, J., Gagnon, R. y Sánchez A., V. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- García-Debanco, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Haltet. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (137-138), 39-56.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis doctoral]. Doctorado Interinstitucional en

- Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Halté, J.F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, (137-138), 22-38.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, (46), pp. 111-129. Recuperado de <http://journals.openedition.org/reperes/94>
- Henao, B.L. y Palacio, L.V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: desafíos y posibilidades de la educación en ciencias. En Á. Romero, B. Henao y J. Barros (comp.), *La argumentación en la clase de ciencias* (pp. 23-70). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jurado, F. (2016). El derecho a los aprendizajes "básicos:" la lectura crítica en la educación para la democracia. En F. Jurado et al. (coord.), *Sobre los aprendizajes fundamentales* (pp. 49-60). Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kerckhoff, A. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. En M. Hallinan (comp.), *Handbook of sociology of education* (pp. 453-474). Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leitão, S., De Chiaro, S. y Cano, M. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción de conocimiento en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 26-33.
- Malaver, C. (28 de julio de 2016). De cada 100 graduados, solo 48 ingresaron a la educación superior. *El Tiempo*, s.p. Bogotá.
- Martínez, M.C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra Unesco, Meceal: LE. Editorial Univalle.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares para el Área de Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje, Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Molina, M.E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32.
- Montero, M. y Herrera, C. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, 4(7), 19-46. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- 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.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París.
- Payrató, L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (73), 43-49.
- Pérez Abril, M. (13 de noviembre de 2014). De la escritura al habla formal académica: la función epistémica de la oralidad en la formación universitaria. En S. Valencia (Presidencia). *Conferencia en el Congreso internacional de investigación en educación*. Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).
- Pérez Martínez, Á. (5 de agosto de 2016). El fracaso de la educación media en Colombia. *Dinero, Opinión*, s.p. Bogotá.
- Van Dijk, T.A. (2008). El estudio del discurso. En T.A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.
- Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

