

**El desarrollo de la habilidad
argumentativa: articulación
del currículo oficial y
operativo en el Colegio Qualia
Alternativa Educativa**

Developing Argumentative Skills: Coordination
between Official and Operating Curricula
at Colegio Qualia Alternativa Educativa

3



Resumen

A continuación, se presenta un estudio cualitativo de los currículos oficial y operativo en el colegio Qualia Alternativa Educativa, frente a la habilidad argumentativa. El objetivo era identificar qué aspectos del currículo en esta institución conducen a que los estudiantes tengan un alto desempeño en la habilidad argumentativa. Para esto, se llevó a cabo una revisión documental de los estándares del MEN para competencias de lenguaje, la bitácora de la clase de español y el programa de la misma, y, además, una entrevista semiestructurada al docente; también, cuatro observaciones de clase y un grupo focal con los estudiantes. Con esta información se realizó una triangulación de los documentos del currículo oficial frente a las evidencias del currículo operativo y se encontró que hay articulación en el conocimiento y manejo del tema, la calidad en los argumentos, el uso del lenguaje, la metodología y la definición de argumentación. El mayor reto curricular es la formulación de una tesis dentro de la bitácora y de manera más evidente para los estudiantes. Se concluye que la metodología del docente es el aspecto fundamental del currículo operativo que conduce a la habilidad argumentativa.

Palabras clave: currículo oficial, currículo operativo, habilidad argumentativa, modelos alternativos en educación.



Abstract

In this chapter, a qualitative study of official and operating curricula at Colegio Qualia Alternativa Educativa regarding argumentative skills is presented. The aim was to identify which aspects of this institution's curriculum result in students having a high performance in argumentative skills. For this, we conducted a documentary review of MEN standards for language proficiency and the Spanish class' log book and program, a semi-structured interview with the teacher, four classroom observations, and a focus group with students. Using this information, the documents of the official curriculum were triangulated with the evidence of the operating curriculum and it was found that there is agreement among the knowledge and handling of the topic, quality of arguments, use of language, methodology, and definition of argumentation. The biggest curricular challenge is to set out a thesis in the log book and for students that is clearer. It is concluded that the teacher's methodology is fundamental to the operating curriculum that develops argumentative skills.

Keywords: official curriculum, operating curriculum, argumentative skills, alternative education models.



Acerca de los autores | About the authors

Catalina Rodríguez Gutiérrez es Ingeniera Química de la Universidad de Los Andes y cursa actualmente la Especialización en Gestión de Instituciones Educativas en la misma universidad. Profesora de Matemáticas y Coordinadora General del colegio Qualia Alternativa Educativa. Correo electrónico: cat-rod2@uniandes.edu.co

Francy Julieth Moreno Vela es Ingeniera de Sistemas y cursa la Maestría en Educación en la Universidad de los Andes. Asesora de tecnologías en el Centro de Innovación de Tecnología y Educación de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: fj.moreno@uniandes.edu.co

Yadira Mogollón Acevedo es Profesional en Lenguas Modernas de la Universidad de los Andes y cursa la Maestría en Educación en la misma universidad. Actualmente es la Jefe de Movilidad Académica en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: emogollo@uniandes.edu.co

Alejandro Farieta Barrera es Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Cursa actualmente la Maestría en Educación en la Universidad de los Andes. Es profesor investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rene.farietab@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Rodríguez G., C., Mogollón A., Y., Moreno V, F. J. y Farieta-Barrera, A. (2018). El desarrollo de la habilidad argumentativa: articulación del currículo oficial y operativo en el Colegio Qualia Alternativa Educativa. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 70-111). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.03>

Introducción

En Colombia en general, el desempeño de los estudiantes en las pruebas que involucran lectura y escritura está por debajo de lo alcanzado por otros países. Los resultados nacionales de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o pruebas PISA, para 2015, fueron de 416 sobre 1000, para un promedio de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 493, lo que ubica a Colombia en un nivel bajo, además de tener una alta proporción de estudiantes (38%) por debajo del nivel 2, siendo el nivel 6 el más alto (OCDE, 2016).

Los bajos rendimientos se evidencian también en las pruebas Saber 11. Los resultados de estas pruebas, presentan una media no deseable en lectura crítica, tal como se muestra en la Tabla 1. Aunque cabe destacar que hubo mejoría en lectura crítica en el calendario A, del 2015 al 2016.

Tabla 1

Resultados consolidados prueba saber 11 2015-I y 2016-II

Prueba	Saber 11 2015-I		Saber 11 2016-II	
	Media	Desviación	Media	Desviación
Inglés	50.4	10.9	51.9	11.6
Matemáticas	50.1	12.0	50.8	11.7
Ciencias Naturales	50.1	10.0	52.6	9.7
Sociales y ciudadanas	49.8	11.1	50.5	10.8
Lectura Crítica	49.7	9.3	52.6	9.7

Nota. Adaptado de ICES (2016b).

Adicionalmente, en las pruebas Saber 11, existe una escala para medir el desempeño de los estudiantes en lectura crítica, siendo 1 el nivel de desempeño mínimo y 4 el nivel de desempeño máximo. Como se puede ver en la Tabla 2, solo el 46.81% de los estudiantes está en nivel de desempeño 3 y el 8.92% en nivel 4.

Tabla 2

Resultados por desempeño prueba saber 11 2015-I y 2016-II

Prueba	Nivel desempeño 1	Nivel desempeño 2	Nivel desempeño 3	Nivel desempeño 4
Matemáticas	11.41%	38.91%	45.44%	4.24%
Ciencias Naturales	12.48%	50.93%	34.14%	2.46%
Sociales y ciudadanas	21.07%	47.30%	28.81%	2.82%
Lectura Crítica	3.46%	40.81%	46.81%	8.92%

Nota. Adaptado de ICFES (2016b).

A partir de esto se puede inferir que los estudiantes de secundaria no alcanzan el nivel adecuado en cuanto a las competencias que desarrollan el pensamiento crítico, las cuales según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) son: “a. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; b. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; c. Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2016, p.17). Esta última consiste en evaluar argumentos y reconocer estrategias argumentativas, y se trata propiamente de la competencia estrictamente crítica.

Frente a esto, algunas universidades del país han empezado a ofrecer materias, mecanismos de ayuda, y en algunos casos convertir en requisito, programas de fortalecimiento de habilidades de redacción y

argumentación de la lengua española. Algunas de estas universidades y su estrategia se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Listado de Universidades que ofrecen programas de fortalecimiento en habilidades de lectura y escritura

Universidad	Estrategia	Fuente
Universidad de los Andes	Español - materia obligatoria de todos los programas Centro de español	https://programadeescritura.uniandes.edu.co/
Pontificia Universidad Javeriana - Cali	Expresión oral y escrita – materia obligatoria Centro de escritura Javeriano	http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/
Universidad ICESI - Cali	Comunicación Oral y Escrita I y II – materias obligatorias de todos los programas Departamento de español	http://www.icesi.edu.co/departamentos/espanol/materias.php
Universidad EAFIT	CELEE – Centro de estudios en lectura y escritura	http://www.eafit.edu.co/celee
Universidad del Rosario	CELEE – Centro de lectura y escritura en español Análisis de texto – materia obligatoria Análisis de argumentos – materia obligatoria	http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/
Universitaria Agustiniiana	Asignatura obligatoria: comunicación y métodos de estudio.	
Colegio de Estudios Superiores de Administración - CESA	Comunicación escrita – materia obligatoria Centro DIGA	http://www.cesa.edu.co/El-Cesa/DIGA/Lectores-Pares.aspx

Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito	Electiva en área de lengua española según resultados ICFES	http://www.escuelaing.edu.co/es/programas/departamentos/3
---	--	---

Nota. Elaboración propia.

Otras universidades han iniciado programas o actividades similares, como lo muestra la investigación realizada por la RedLees (González y Salazar-Sierra, 2015; Salazar-Sierra et al., 2015), quienes evidencian un aumento en la preocupación por las habilidades de lectoescritura de los estudiantes que inician la Educación Superior. Estos autores también presentan con detalle diferentes maneras en que las Instituciones han intentado remediar el problema. Lo anterior es muestra evidente de la falta de un nivel argumentativo adecuado en los jóvenes que ingresan a la educación superior.

En contraste con esta realidad, es interesante notar que los puntajes obtenidos por los estudiantes del Colegio Qualia Alternativa Educativa superan la media en cuanto a las habilidades en lectura crítica, como se puede observar en la Tabla 4:

Tabla 4

Resultados consolidados prueba Saber 11, 2016-I y 2016-II del Colegio Qualia Alternativa Educativa

Periodo	Fecha aplicación	Número estudiantes	Lectura crítica	Ciencias sociales y ciudadanas	Ciencias Naturales	Matemáticas	Inglés
2016-I	Marzo de 2016	12	61,8	64,8	64,6	65,4	85,5
2016-II	Agosto de 2016	11	60,8	61,3	61,1	62,9	79

Nota. Elaboración propia

Este es un colegio de educación semi-personalizada y por ciclos, dirigido a jóvenes en extra-edad y ubicado en el barrio Santa Bárbara, al norte de Bogotá. Qualia fue fundada en junio del 2012 por Carlos Esteban Barrera y Sonia Catalina Urrea, dos educadores egresados de la Universidad de los Andes y con experiencia como docentes y coordinadores en colegios de educación privada en Bogotá. Este proyecto educativo nace como una opción para aquellos estudiantes que han tenido dificultades con el sistema educativo tradicional en edad regular; como alternativa donde se tiene en cuenta las singularidades de los estudiantes y como una respuesta al alto nivel de deserción estudiantil y de expulsiones por parte de los colegios regulares (Qualia Alternativa Educativa, 2017).

Aunque el colegio es por ciclos, que según la ley es para adultos y generalmente tienen jornadas escolares cortas, Qualia opera con una jornada de lunes a viernes de 8:30am a 3pm, y está diseñado para educar a adolescentes. En este orden de ideas, ofrece desde el ciclo III (sexto) a ciclo VI (undécimo), incluye todas las materias básicas, electivas de artes y deporte, hora de letras y cine. Estas dos últimas son usadas como herramientas pedagógicas para fortalecer el aprendizaje significativo.

Los estudiantes que ingresan a Qualia provienen de estratos socio-económicos 5 y 6 que no se han adaptado al modelo educativo tradicional, procedentes de otros colegios privados de Bogotá de estratos más o menos similares. En este orden de ideas, los estudiantes que ingresan a este colegio tienen alguna de las siguientes características:

- Están en extra-edad (tener uno o más años de los años presupuestados para un bachiller en Colombia) y tener 18 años al momento de graduarse.
- Haber perdido mínimo un año y tener una condición especial que le impida ser admitido en un colegio convencional.

- Tener quince años o más, haber finalizado el ciclo de educación básica primaria y demostrar que han estado desescolarizados durante dos años o más (Qualia Alternativa Educativa, 2017).

Dentro de las características principales del colegio está la educación semi-personalizada que se basa en grupos de máximo 5 a 6 personas, manteniendo una relación del profesor cada 3 estudiantes, y con un promedio de 35 estudiantes en total al semestre. Según el PEI de la institución, dicha personalización consiste en:

Partir de las capacidades, intereses, talentos y dificultades de los estudiantes excluidos del sistema, teniendo como marco de referencia, lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional. Y junto con la familia, hacer un acompañamiento individual de los procesos emocionales y sociales del estudiante; articulando así, a la familia, el colegio y el estudiante (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 5).

Con el fin de lograr lo anterior, la propuesta pedagógica, para posicionarse y mostrar lo alternativo en sus prácticas, se basa en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, que “asume que el aprendizaje debe estar enfocado hacia la comprensión y no hacia el conocimiento, pues concibe a este último como la mera posesión de la información, mientras que la comprensión es entendida como el estado en el que el estudiante opera, construye y “puede hacer” con el conocimiento” (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 19).

En concordancia con su propuesta pedagógica, que mira el aprendizaje como un proceso y reconoce al estudiante como punto de partida, Qualia dirige sus programas académicos y clases, basándose en:

- La teoría cognitiva “aprendizaje significativo”, en la que se concibe la comprensión no como el reemplazo de la visión incorrecta por la visión correcta, ni tampoco como la acumulación de nuevos saberes, sino como el proceso por medio del cual esta se transforma, es decir, el aprendizaje solo ocurre

cuando se relaciona con lo que él “ya sabe” (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 20).

- Una secuencia didáctica que tiene tres etapas: “*Activación de conocimientos previos*: Prepara al estudiante en el qué y cómo va a aprender. Es la puerta de entrada al conocimiento y a los conceptos. Dispone hacia el aprendizaje desde lo que el estudiante ya sabe. *Activación de conocimientos nuevos o instrucción*: desarrolla los conceptos y procesos que se van a aprender, la nueva información que se va a integrar en la red conceptual. *Aplicación*: se anclan los nuevos conceptos a las redes y se pueden comprender situaciones desde diversos puntos de vista (Qualia Alternativa Educativa, 2016).

- La evaluación como un proceso:

En el entendido de que lo importante es el proceso y no solo el resultado, durante el desarrollo de las clases se realiza un conjunto de valoraciones desde distintas estrategias que nos permiten hacer una descripción más completa para determinar el grado de aprendizaje de los alumnos y realizar el ajuste de la ayuda pedagógica necesaria para el logro de una enseñanza verdaderamente adaptativa (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 35).

- La evaluación y el diseño de los programas a partir de habilidades y no de contenidos: aunque los contenidos sirven de medio para generar habilidades, el objetivo con los estudiantes es generarlas direccionadas a la generación del pensamiento crítico.

Qualia tiene tres grandes departamentos que van dirigidos a la generación de este pensamiento crítico. Estos son:

- Departamento de ciencias y matemáticas que incluye las materias de ciencias, química, física y matemáticas.
- Departamento de inglés.

- Departamento de humanidades que está formado por español, sociales, estudios colombianos y lectura crítica.

En este último departamento, algunos de sus objetivos principales son:

- “Desarrollar el espíritu crítico entendido como un razonamiento reflexivo.
- Acercar a los estudiantes a una diversidad de visiones de mundo que les permitan desempeñarse en su cotidianidad de una manera integral y crítica.
- Identificar y usar adecuadamente el lenguaje de acuerdo con los diferentes contextos de la vida cotidiana y académica.
- Desarrollar herramientas que le permitan al estudiante reconocer y expresar su punto de vista de una manera argumentada, respetuosa de las diferencias y consciente de sus limitaciones.
- Desarrollar en los estudiantes una postura crítica frente a los medios de comunicación y las TIC. Usar responsablemente las herramientas que proveen las TIC.
- Que el estudiante aprenda a valorar y respetar la propiedad intelectual dentro y fuera de las clases (Qualia Alternativa Educativa, 2015, p. 1).

Además, se evalúan las siguientes competencias, también llamadas habilidades en el contexto del colegio:

- Lectura crítica de textos – 15%
- Producción Oral – 15%
- Producción textual – 15%
- Investigación - 15%
- Prueba de desempeño (aplicación) - 30%

- Coevaluación - 10%

Dentro de este proyecto de investigación analizaremos el currículo de Qualia, especialmente el de español de ciclo IV-II (novenio). Esta materia tiene como objetivos del programa:

1. Desnaturalizar y poner en duda la realidad que nos rodea, las formas en las que nos pensamos, nos relacionamos y nos proyectamos como seres individuales y seres sociales, a partir de la identificación, comprensión y uso del lenguaje como el espacio en el que se habita y se construye la realidad significativa de cada uno de nosotros (la identidad, las relaciones sociales, los imaginarios, los mitos y las relaciones de poder).
2. Que el estudiante comprenda críticamente los diversos efectos de sentido que se producen en la lengua a partir de los usos diversos de reglas formales en contextos determinados y que pueda usar crítica y creativamente estas reglas (Qualia Alternativa Educativa, 2017a, p. 1).

Dichos objetivos nos indican que la clase de español es un objeto de estudio adecuado para examinar cómo se articula el currículo oficial y operativo frente al desarrollo de habilidades argumentativas que se traduzcan en generar una postura crítica en los estudiantes.

De esta manera, nuestra pregunta de investigación es: ¿cómo se articulan el currículo oficial y operativo de la asignatura de español frente al desarrollo de habilidades argumentativas, en los estudiantes del ciclo IV-II (novenio) del colegio Qualia Alternativa Educativa? La pregunta es relevante si recordamos que los puntajes obtenidos por los estudiantes del Colegio Qualia Alternativa Educativa superan la media en cuanto a las habilidades en lectura crítica, tal como se evidenció en la tabla 4.

A partir de esto, se considera pertinente hacer una revisión de los currículos del colegio Qualia Alternativa Educativa para diagnosticar

el estado de la habilidad argumentativa antes de llegar a la universidad; y así, identificar fortalezas y debilidades que puedan ser traducidas en estrategias de mejora del currículo oficial y operativo en otras instituciones.

Marco conceptual

El aprendizaje de habilidades argumentativas en la escuela es fundamental para el desarrollo social de ciudadanos en un país democrático y muy diverso culturalmente como Colombia. Tal como lo reconoce el Ministerio de Educación Superior,

[el ejercicio de la ciudadanía] es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con este y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (MEN, 2006).

En este sentido, el desarrollo de habilidades argumentativas es complejo y requiere de una serie de habilidades y capacidades que deben desarrollarse paralelamente por los estudiantes en la educación básica y media. A continuación, presentaremos los principales conceptos teóricos a partir de los cuales parte esta investigación. Tal como hemos anunciado, un concepto fundamental es el de *currículo*, en particular desde el punto de vista del currículo oficial y el currículo operativo, pues es a partir de los desajustes entre ambas versiones del currículo donde se enmarcan los problemas de articulación y alineación curricular. Dado que el contenido específico que se observa a lo largo de la investigación es el de habilidad argumentativa, es necesario entonces introducir algunos conceptos de teoría de la argumentación sobre los cuales se basa el presente estudio, y a partir de los cuales establecemos nuestras categorías de análisis.

En este sentido, el desarrollo de habilidades argumentativas es complejo y requiere de una serie de destrezas y capacidades que deben desarrollarse paralelamente por los estudiantes en la educación básica y media. A continuación, presentaremos los principales conceptos teóricos a partir de los cuales parte esta investigación. Tal como hemos enunciado, uno fundamental es el concepto de currículo, en particular desde el punto de vista del currículo oficial y el currículo operativo, pues es a partir de los desajustes entre ambas versiones del currículo donde se enmarcan los problemas de articulación y alineación curricular. Sin embargo, tal como presentaremos a continuación, una cosa es esta pretensión por formar ciudadanos críticos, pero a su vez comprensivos de su ambiente multicultural, pero otra cosa muy diferente es llevar esta pretensión a la práctica, especialmente en el aula de clase. Esto es lo que Posner (2003) ha denominado un problema de “alineación curricular”, el cual veremos en la primera sección de este marco teórico.

Así, los conceptos de currículo oficial, currículo operativo y alineación curricular nos sirven también para definir el diseño metodológico que es aplicado en este estudio; para el estudio del currículo oficial se utilizará la revisión documental, y para el currículo operativo la observación, y para la alineación curricular las entrevistas y grupos focales, así como la triangulación entre las distintas fuentes.

Dado que el contenido específico que se observa a lo largo de la investigación es el de habilidad argumentativa, es necesario entonces presentar de entrada qué se entiende por habilidad argumentativa y por argumentación en general. Este es el concepto más disciplinar de los empleados en el estudio, y cuyo desarrollo teórico y conceptual tiene mayor tradición histórica a partir de la filosofía, la literatura y otras áreas del conocimiento que son las que imparten la asignatura que es objeto de observación. Así, como el mismo Posner señala, una parte importante del currículo oficial es la “teoría” que se encuentra a la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se refleja generalmente en los libros de texto empleados en las

clases, que casi siempre responden a teorías propias de una disciplina científica o de construcciones conceptuales y teóricas que hacen parte de la tradición científica y académica (Martínez & Rodríguez, 2010). Sobre este punto, la argumentación tiene tras de sí una historia de desarrollo teórico que se puede rastrear al inicio mismo de la filosofía y de otras áreas científicas como la matemática, o menos científicas como la retórica, cuyas teorías han servido como el “currículo oficial” durante más de 2400 años. Esto es evidente en los primeros “currículos” medievales para las denominadas “artes liberales”, que incluían el *trivium* –gramática, retórica, dialéctica– y el *quadrivium* –aritmética, geometría, música y astronomía–; este currículo dominó las primeras universidades durante toda la edad media y sigue siendo influyente en algunas carreras, sobre todo de estudios clásicos (Wagner, 1983).

En el siglo xx surgieron diversas teorías de la argumentación que han incorporado diversas discusiones y avances del desarrollo de la lógica y la lingüística, así como otras disciplinas como la ciencia política y la sociología. Pero en términos de la enseñanza de la argumentación, también han sido influyentes distintas teorías psicológicas del aprendizaje, las cuales han impactado no tanto en las teorías de la argumentación, sino en su operacionalización en el aula, tanto a nivel de educación superior como también en educación básica y media. Asimismo, teorías cognitivo-evolutivas del aprendizaje han afectado la mirada sobre los procesos que deben ocurrir en el aula para iniciar del desarrollo de las habilidades más sencillas a las más complejas. A continuación, presentamos estos cuatro aspectos de la teoría que soporta esta investigación: en primera instancia, la teoría del currículo que lo fundamenta. Posteriormente, las teorías de la argumentación que pueden encontrarse como soporte y base teórica del currículo oficial en sus distintos ámbitos, y que sirven como fundamento, principalmente, de los diferentes libros de texto en esta área. Por último, mostraremos cómo el desarrollo de habilidades argumentativas hace parte del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en general

y cómo estas habilidades también se desarrollan en ciertos niveles de complejidad, yendo de las más básicas a las más complejas.

El conflicto entre el currículo oficial y el operativo

El currículo oficial es, en términos de Posner, el currículo escrito que aparece en:

programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados (Posner, 2003, p. 13).

El currículo oficial es así un elemento normativo y regulador de la enseñanza que determina no solo cuáles son los objetivos del proceso educativo, sino, además, cuáles son los contenidos y cómo se evalúa el aprendizaje de estos. Su diseño, por lo general, parte desde lineamientos establecidos por la legislación de un país y por el gobierno central hasta la planeación de clases que hace un profesor al comienzo del año escolar o al inicio de un curso, pasando por los objetivos e intereses institucionales o incluso los de la región, el contexto o el medio y el sector en el que se encuentre la institución educativa. De este modo y de acuerdo con Gimeno,

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entendemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad (Gimeno, 2010, p. 23).

Así, el currículo oficial determina lo que se ha de aprender (objetivos), y en cierta manera cómo llevar a cabo esta labor (actividades), principalmente, por medio de la determinación de unos contenidos de la enseñanza. Así también, estos contenidos están determinados en

buena medida por unas tradiciones propias de cada disciplina, por un legado científico, social o cultural que va ligado a lo que “debe” enseñarse; en otras palabras, la determinación de los contenidos no solo viene de las entidades gubernamentales dedicadas a la regulación y supervisión de la enseñanza en general, sino también de las tradiciones académicas que van configurando cuál es el “conocimiento” que es preciso transmitir a las nuevas generaciones.

Separado del currículo oficial se encuentra el operativo, que, en contraposición con aquel, es lo que, de hecho, sucede en el aula y lo que, de facto, enseña el profesor o aprenden los estudiantes. Como señala de nuevo Posner, “el currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes” (2005, p. 13). Esto hace que los profesores no se ciñan literalmente a lo consignado en el currículo oficial, sino que hagan más énfasis en unos temas que en otros, dedicando más tiempo a algunos temas que son más de su interés, o que le son más conocidos o simplemente le son más de su agrado. Esto genera lo que Posner llama el problema de “alineación del currículo”.

Sin embargo, estos problemas de alineación parecen inevitables, sobre todo porque el currículo operativo pasa a ser algo más bien práctico, *una actividad de desarrollo del currículo*, en contraste con la planeación neta. Al respecto dice Gimeno: “lo primero (el currículo oficial) es como si fuese la partitura. Lo segundo (el operativo) vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas” (2010, p. 32).

Argumentación

Como señala Vega Reñón, hablando de las concepciones de la argumentación y del concepto de argumento, “no hay una versión única, universal y uniforme al respecto” (2011, p. 66). El mismo autor dice:

“por argumentar, en general, cabe entender la manera de dar razón o cuenta de algo a alguien con el propósito de lograr su comprensión o asentimiento. La argumentación es la acción de argumentar o el producto de esta actividad” (2011, p. 66). Se presenta así una doble acepción del concepto de argumentación: una como proceso, y otra como producto. En el primer sentido, históricamente, se ha entendido la argumentación como el *proceso* intencional de construir una cadena ordenada de razones, pruebas o premisas para defender una posición o tratar de convencer al oyente sobre un punto; en otras palabras, un argumento puede verse como el discurso o el razonamiento que elabora alguien para demostrar o sustentar la conclusión que quiere defender. Por otra parte, desde el segundo sentido, se entiende por argumento el *producto* mismo, desde un punto de vista más bien lingüístico, esto es, el discurso escrito o el argumento formulado en un lenguaje específico.

Históricamente, se ha considerado que la lógica es la encargada de determinar las reglas que distinguen los argumentos correctos o acertados de los incorrectos. Así, fue Aristóteles el primero que escribió un tratado sobre lo que en la actualidad llamaríamos lógica o argumentación. Este tratado, traducido por los medievales como *Organon*, presenta una de las definiciones más aceptadas acerca de lo que es un argumento. Dice Aristóteles, “un razonamiento es un enunciado en el que, sentadas ciertas cosas, se sigue necesariamente algo distinto de lo ya establecido por el simple hecho de darse estas cosas” (Aristóteles, 1995, p. 95 [24b16-20]). Aristóteles desarrolló, con base en esta definición, toda la teoría de los silogismos que fue concebida, durante toda la edad media, e inclusive hasta finales del siglo XIX, como una de las teorías más privilegiada de la argumentación.

La gran virtud de la teoría de la argumentación aristotélica, también conocida como silogística, es que distingue con precisión los argumentos válidos de los argumentos inválidos, en virtud de la relación de los enunciados (premisas y conclusión) que componen el razonamiento. Para ello, Aristóteles clasificó las oraciones que dividen los

argumentos entre oraciones universales del tipo “todo S[ujeto] es P[redicado]”: *todos los cisnes son blancos*; oraciones particulares del tipo algún S es P: *algunos perros son blancos* u oraciones individuales como *mi perro Firulais es blanco*. La estructura gramatical de las oraciones, en términos de sujeto y predicado, representaba, para Aristóteles, una estructura lógica: el predicado es una propiedad del sujeto. También es posible tener la negación de estas oraciones, y además hacer equivalencias entre estas. Así, la oración universal *no todos los perros son negros*, del tipo no todo S es P, es equivalente, en su versión particular, a *algunos perros no son negros*, del tipo algún S no es P.

El ejemplo más claro de un silogismo aristotélico aparece en lo que el mismo Aristóteles denominó “silogismo de la primera figura”, que puede ser ejemplificado mediante el siguiente argumento:

Premisa 1: Todos los elefantes son mamíferos

Premisa 2: Todos los mamíferos son animales

Conclusión: Por lo tanto, todos los elefantes son animales.

En este silogismo podemos evidenciar mejor la definición aristotélica de un argumento: las dos primeras oraciones son las premisas del argumento y la tercera es su conclusión. Es relevante decir que la conclusión se sigue necesariamente de las premisas, únicamente en virtud de ser estas verdaderas. Si una de las premisas falta, el argumento estará incompleto.

El silogismo además está compuesto de tres términos. En el ejemplo anterior, el primer término (s) es “elefante”; el término medio (m) es “mamífero”, y el último término (p) es “animal”. Así, el anterior silogismo puede ser representado en su estructura así:

Premisa 1: s—m

Premisa 2: m—p

Conclusión: s—p

A esta estructura, Aristóteles la denominó la “primera figura” y el filósofo griego probó que, para esta estructura, si las tres oraciones son universales, siempre que las premisas sean verdaderas, necesariamente la conclusión también será universal y verdadera. Por consiguiente, el argumento válido, o la estructura, silogística permite que se “transmita” la verdad de las premisas a la conclusión. De ahí que el autor del *Organón* descubrió que no cualquier estructura que involucre tres términos, como el ejemplo presentado, dará lugar a un argumento válido; es solamente por virtud de ciertas combinaciones que un argumento es válido o inválido.

Si bien la silogística aristotélica ha sido una de las teorías de la argumentación más reconocida, en el siglo xx surgieron otras teorías de la argumentación que se distanciaban de esta teoría en diversos factores. En la década de los 50, surgió la retórica de Perelman que se separaba de la noción clásica de la argumentación como ligada a la lógica, para centrarse más en el poder persuasivo de la argumentación y en la capacidad de un orador en lograr adhesión de los oyentes a sus conclusiones. En este sentido, Perelman describe entonces la argumentación como “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento” (1989 [1958], p. 34). Para Perelman es importante, entonces, no solo la estructura de los argumentos, sino también el público al que van dirigidos, el contexto en el que se presentan, y la manera como interactúa el orador –bien podríamos decir, el argumentador– con su audiencia y cómo el discurso de aquel se adapta o depende en buena medida de las condiciones y preconceptos que tenga esta. Por ejemplo, el político adapta sus argumentos al público que lo escucha, o el publicista estudia el mercado para comprender cómo llegar de manera más efectiva a su audiencia. De este modo, Perelman se une a una larga tradición olvidada que se remonta a la sofística griega.

En esta misma vía, teorías más recientes de la argumentación se centran más bien en el argumento como diálogo, en oposición a la visión

formalista de la silogística y de la lógica clásica, y a la aproximación retórica de Perelman. Es preciso señalar aquí que en inglés la expresión *argument* quiere decir disputa o discusión verbal, más que un discurso expresado por alguien. Siguiendo esta línea, Anthony Weston (2000 [1987]) presenta una característica fundamental de la argumentación, Dice: “un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (p. 11). En este sentido, y retomando un punto importante de la tradición clásica, para elaborar buenos argumentos es fundamental determinar qué opiniones o razones son mejores que otras; una vez se ha hecho este discernimiento, pueden ser utilizadas como premisas de un argumento. Por ende, la valoración de las premisas que se ofrecen a favor de una posición resulta crucial para determinar la aceptabilidad de una conclusión; esto ya está en la visión aristotélica de la argumentación.

Este enfoque es explotado fuertemente por Van Eemeren *et ál.*, quienes afirman que “el desarrollo argumentativo significa que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no acuerda” (p. 17). De ahí que aceptan que la argumentación es una actividad verbal que se puede llevar a cabo bien sea de forma oral o escrita, pero además es una actividad racional, “que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable” (p. 17). Por esta razón, para estos autores, el papel de la crítica, y del “crítico razonable” es fundamental para la aceptación y la evaluación de los argumentos. De esta manera, la argumentación se vuelve una construcción social y colectiva junto con el interlocutor, cuyas críticas permiten evaluar argumentos para construir acuerdos más razonables y, en consecuencia, mejor concertados, para así resolver diferencias de opinión o de puntos de vista.

Argumentación y habilidades de pensamiento crítico

En la evaluación del contenido de un texto es fundamental el uso del pensamiento crítico. Tal como lo define Ennis, “el pensamiento crítico es el pensamiento razonable y reflexivo que se enfoca en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 2011). Para el autor, el pensamiento crítico es fundamental para llevar a cabo las siguientes actividades de manera autónoma e independiente:

- Juzgar la credibilidad de las fuentes
- Identificar conclusiones, razones y supuestos
- Juzgar la calidad de un argumento, incluida la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencia
- Desarrollar y defender una posición sobre un tema
- Hacer preguntas clarificadoras
- Planear experimentos y juzgar diseños experimentales
- Definir términos apropiados para el contexto
- Tener una mente abierta
- Tratar de estar bien informado
- Sacar conclusiones justificadas, pero con cautela (Ennis, 1993, p. 180).

Es ampliamente aceptado que desarrollar capacidades argumentativas es, a su vez, desarrollar habilidades de pensamiento crítico. De acuerdo con Halpern, las habilidades que se desarrollan con la argumentación son:

- Identificar argumentos
- Diagramar la estructura de un argumento

- Evaluar premisas para su aceptabilidad
- Examinar la credibilidad de una fuente de información
- Determinar la consistencia y relevancia de la conclusión y la adecuación de la manera en la que las premisas la respaldan
- Recordar tener en consideración componentes ausentes al asumir una perspectiva diferente
- Evaluar la fuerza general de un argumento
- Reconocer las diferencias entre una opinión, un juicio razonado y un hecho (Halpern, 2003, p. 227)

De acuerdo con las etapas anteriormente mencionadas, la habilidad argumentativa formaría parte de la base de todo el proceso, pues para desarrollar un pensamiento crítico es necesario, primero, que todo aprender se dirige a cuestionar objetivamente el mundo que nos rodea, comprendiendo que puede existir distintas visiones del mismo objeto; a partir de este hecho se puede generar una postura que pueda ser sustentable por evidencias o pruebas y, justamente, este proceso de justificación está directamente relacionado con la posibilidad de argumentar dichas posturas e ideas y con una actitud crítica.

Psicología del aprendizaje

Este trabajo está orientado en base a las estrategias pedagógicas activas basadas en el constructivismo y la teoría social de Vygotsky. En resumen, atendiendo a que el constructivismo da soporte a la mayoría de las estrategias pedagógicas activas que caracterizan la práctica pedagógica desde hace ya bastantes años (Perkins, 1998, p. 55) y a que ha inspirado el pensamiento curricular desde hace algunos (Perrone, 1998), tomamos de esta teoría de aprendizaje cuatro principios que pueden mostrarnos caminos concretos de cambio pedagógico desde el currículo (Ordóñez, 2004; 2006 en prensa):

- El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).
- Ocurre a partir de la experiencia directa individual (Piaget, 1970) y social (Vygotsky, 1978), de modo que se demuestra y avanza al realizar desempeños que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión (Perkins, 1998).
- Ocurre de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo, o sea verdaderamente relacionado con la comprensión, al conectarse con experiencias y conocimientos previos, adecuados o ingenuos (Piaget, 1970; Ausubel, 1968).
- Se hace más significativo, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de desempeños auténticos, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo (Gardner, 1999; Boix-Mansilla & Gardner, 1998; Hetland, Hammerness, Unger & Wilson, 1998; Hammerness, Jaramillo, Unger & Wilson, 1998)” (Ordoñez, 2006, p. 6-7).

La oportunidad de compartir e interactuar, en su proceso de aprendizaje, con sus compañeros le permite hacer uso de las zonas de desarrollo próximas –para traer a Vygotsky– que buscan que el estudiante logre aprovechar las ventajas propias de involucrarse con personas que pueden tener mayor conocimiento que él; esto se deriva en una oportunidad de aprender de otro y, a su vez, compartir sus conocimientos con alguien que se encuentre en un nivel diferente de aprendizaje. Asimismo, esto le permite relacionar lo que aprende con los conceptos o posturas que comparte con sus pares, llegando tal vez a alcanzar un enfoque de aprendizaje profundo, el cual hace uso de las funciones mentales superiores. Tal como lo menciona Espino (2009): “el aprendizaje es una interacción social, donde la potencialidad de apropiación cognitiva de un niño va a depender no solo de lo que sabe hoy sino de lo que puede aprender con ayuda del otro” (p. 21).

Por otra parte, el uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades superiores en el área del lenguaje responde muy bien a la teoría de aprendizaje social de Vygotsky, ya que es posible desarrollar habilidades de lenguaje superiores mientras se interactúa y habla con otros; a través de comentar, preguntar, interrumpir, apuntar, acción que se desarrollan habilidades en el discurso. También comprender ideas, analizar, interpretar y expresar adecuadamente lo que se está pensando, en un momento determinado, son habilidades que el estudiante podrá desarrollar para argumentar o construir una visión crítica de cada experiencia. A propósito de esto, Garhat (2000), dice: “Vygotsky believed that language presents the shared experience necessary for building cognitive development. He believed that talking is necessary to clarify important points but also that talking with others helps us to learn more about communication” (p. 90).

A continuación, trataremos de valernos de la psicología del aprendizaje, la cual servirá de referente para analizar cómo los estudiantes pasan de la teoría de la argumentación a la práctica de esta, o cómo desarrollan ellos pensamiento crítico a través de la educación, lo que servirá también de marco conceptual para comprender qué procesos psicológicos se dan en los sujetos dentro del aula de clase al pasar del currículo oficial al operativo.

Metodología

Descripción de la investigación

Esta investigación cualitativa determinó cómo se articula el currículo oficial y operativo de la materia de español del ciclo IV-II (noveno) del colegio Qualia Alternativa Educativa, alrededor de la habilidad argumentativa. Para lograr responder a la pregunta, la investigación se hizo desde dos ejes: la revisión del currículo oficial y la revisión del currículo operativo.

En cuanto al primer eje, se diseñó un instrumento de revisión documental y se seleccionaron 3 documentos oficiales: a. Estándares básicos de competencias del lenguaje de los grados 8°-9° (Ministerio de Educación Nacional.) b. programa oficial de español del curso IV-2A (noveno) de Qualia Alternativa Educativa. c. Bitácora de clase. El primero es entendido como el documento que ofrece los lineamientos oficiales recomendados por el Ministerio de Educación Nacional. El segundo, por su parte, plasma los objetivos del curso, la metodología y las habilidades que debe alcanzar el estudiante durante el primer y segundo periodo. Y el último es homologable a la planeación de clase y a las actividades propuestas para los estudiantes. Incluye objetivos, pregunta de contextualización, actividad, criterios de evaluación y recursos bibliográficos.

Para el segundo eje, la revisión del currículo operativo, se diseñaron tres instrumentos con el objetivo de acercarnos al currículo experimentado en el salón de clase, desde el punto de vista del profesor y de los estudiantes. Estos instrumentos son: a. Instrumento de observación de clase; b. Entrevista al profesor; c. Grupo focal a los estudiantes.

Descripción de la población muestra

Para efectos de esta investigación, la población muestra fue la misma que la población total, debido a que la institución es pequeña e imparte una educación semi-personalizada.

La materia de español fue seleccionada intencionalmente considerando que desarrolla la habilidad argumentativa de manera natural a lo largo del programa. Adicionalmente, se escogió el curso IV-2A (noveno) porque es el curso de transición entre la educación secundaria y media y el profesor que dicta esta materia es el jefe del departamento de humanidades a quién, además, vamos a entrevistar. Habría que decir también que esta materia solo se dicta en este ciclo. En

los ciclos superiores, español se combina con las otras humanidades (historia y filosofía).

El curso seleccionado está constituido por 5 estudiantes, entre los 15 y 17 años; de estos 5 estudiantes, el que tiene un proceso más avanzado en la institución ha cursado 1.5 años (Séptimo, octavo y noveno), contrario al que lleva menor tiempo pues se vinculó una semana antes de las observaciones de clase.

Finalmente, es importante aclarar que, al ser estos estudiantes menores de edad, obtuvimos el consentimiento informado de sus representantes legales. Ellos conocieron previamente el proyecto y su propósito académico, por lo que autorizaron llevar dicha investigación con sus hijos. Asimismo, el rector autorizó la investigación dentro institución y el profesor aceptó la participación.

Descripción y justificación de los instrumentos

La presente investigación pretendió recopilar información de carácter cualitativa hermenéutica. Con el fin de obtener diferentes puntos de vista para la comparación del currículo oficial y operativo se seleccionaron cuatro instrumentos: revisión documental, observación de clases, entrevista a profesor y grupo focal con los estudiantes. El currículo oficial fue estudiado a través del primer instrumento: *la revisión documental*, el cual fue usado como una herramienta para hacer una triangulación de tres documentos oficiales del currículo (Estándares de competencias de lenguaje impartidos por el ministerio, programa de clase de español del curso IV-2A y la bitácora de clase o planeación correspondiente al mes en que se harán las observaciones de clase). Con esta triangulación se relacionó lo sugerido, desde el Ministerio, con respecto a la habilidad argumentativa, con lo elegido por el profesor en la programación y con la aplicación en las planeaciones o bitácoras de clase que incluyen las actividades que van a desarrollar los estudiantes. En otras palabras, reconocimos cómo se da, o no se da, el aprendizaje significativo y el alineamiento construc-

tivo de la habilidad argumentativa, entre los objetivos, las actividades y la evaluación, desde el punto de vista del currículo oficial.

Además de la revisión del currículo oficial mencionado anteriormente, para la segunda parte, la revisión del currículo operativo, se diseñaron tres instrumentos con el objetivo de acercarnos a lo que ocurre en el salón de clase, desde el punto de vista del profesor y de los estudiantes. Estos instrumentos son: a. observación de clase con la cual se hace un análisis contextualizado de cómo los aspectos determinados en el currículo oficial, sobre la habilidad argumentativa, se evidencian en práctica en el aula de clase a través del currículo operativo. b. Entrevista al profesor. c. El grupo focal a los estudiantes. Estos dos últimos instrumentos nos permitieron conocer la percepción tanto de los estudiantes como del profesor sobre las actividades y herramientas que crea el profesor para propiciar el desarrollo de la habilidad argumentativa y a la posición que tienen los estudiantes sobre dicha habilidad.

Descripción de las categorías de análisis

Los instrumentos anteriormente mencionados giran en torno a las siguientes categorías de análisis, las cuales se enmarcan dentro de los desempeños esperables de un estudiante que maneja la habilidad argumentativa. Como fuente principal se escogió la rúbrica del centro de español de la Universidad de Los Andes respecto al discurso argumentativo junto con los estándares de competencias del lenguaje propuesto por el MEN y los lineamientos de lectura crítica propuestos por el ICFES para la prueba saber 11 (ICFES, 2016, p. 17). La información recolectada se adaptó a unas categorías que funcionaran tanto para la argumentación escrita como para la oral. Las categorías son:

Tabla 5
Categorías de análisis

Categoría	Lo que se espera dentro de la categoría	Subcategorías observables
Conocimiento y comprensión del tema	El discurso o texto demuestra que el estudiante conoce el tema y demuestra completa comprensión de las ideas presentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilar información para sustentar ideas -Identificar la confiabilidad de las fuentes -Reconocer contextos como elementos importantes para evaluar la información -Evaluar la pertinencia de la información -Relacionar la información para llegar a una conclusión -Ordenar las ideas que se van a exponer
Tesis	En el discurso o en el texto, se define de manera explícita una tesis específica y debatible.	<ul style="list-style-type: none"> -Exponer o proponer una tesis con una posición clara que responda a una pregunta
Calidad de los argumentos	En el discurso se evidencian argumentos que sustentan la postura. Pone en evidencia la relación entre los argumentos y la postura.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar argumentos principales -Relacionar premisas para llegar a conclusiones válidas -Utilizar estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas -Justificar argumentos
Evidencias	Todos los argumentos presentados en el discurso o en el texto se basan en evidencias pertinentes en el ámbito académico.	<ul style="list-style-type: none"> -Exponer las fuentes en las cuales se basan sus argumentos -Relacionar una o más evidencias en el planteamiento y justificación de argumentos
Uso y conocimiento del lenguaje	El discurso o el texto muestran una adecuada aplicación de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua española.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer y aplicar las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en sus construcciones.

<i>Categorías emergentes</i>	Implementada para el instrumento de observación de clase	
------------------------------	--	--

Nota. Elaboración propia

Plan de análisis

Para el currículo operativo se hicieron cuatro observaciones de clase. Para cada una se recopiló la información mediante el instrumento de observación de clase y luego se hizo uno definitivo recopilando la información. Adicionalmente, se hizo una transcripción de la entrevista y del grupo focal, clasificando las evidencias dentro de las categorías de análisis.

Al tener toda la información en una matriz de resultados, se hizo una interpretación de la información, reconociendo por categoría su presencia o ausencia en los currículos y finalmente se analizó la información en función de la pregunta de investigación.

Resultados

A continuación, presentamos el análisis de los resultados de acuerdo a las categorías presentadas en la metodología. Presentamos los resultados por categoría de análisis, distinguiendo en una primera sección las categorías elaboradas a partir del marco teórico y de la construcción de instrumentos de análisis con base en los documentos oficiales e institucionales, y en una segunda sección presentamos categorías que emergieron como significativas en el desarrollo del análisis de datos.

Conocimiento y comprensión del tema

El currículo oficial determina que el estudiante ha de conocer el tema y tener comprensión de las ideas presentadas, como se eviden-

cia en la bitácora: *“analice los siguientes argumentos y explique, para cada uno, cuáles son las premisas y cuál es la conclusión”*. Esto también se ve en el currículo operativo: *“El profesor compara una noticia falsa (Actualidad panamericana) con una noticia real (El Espectador). Muestra cómo en ambos casos las fuentes se hacen confiables por los detalles que tienen; sin embargo, la noticia falsa presenta información que no es verosímil ni creíble, sino más bien cómica”* y lo reconoce el profesor: *“me interesa ver que es un método de argumentación histórica, y es la comparación de fuentes en la que yo solamente puedo saber y juzgar una fuente, si la comparo con otra”* y el estudiante: *“No me quedo con lo que me están dando, investigo”*.

Tesis

El exponer o proponer una tesis está presente en los lineamientos del MEN, pero no en los otros documentos del currículo oficial institucional. Aunque el profesor lo expone como algo que va a ocurrir *“me interesaría en la última etapa de conocimiento que ellos construyan un discurso sobre algo con lo que no estén para nada de acuerdo e intenten convencer a los otros usando falacias y herramientas de retórica y que los otros sean capaces de descubrir esas herramientas”*, no es muy específico dentro del currículo operativo y el único estudiante que lo reconoce como tal, es aquel que tomó tutoría adicional con el profesor: *“Me dijo haga un esquema, de tres argumentos y use datos/citas para volver sus argumentos más creíbles y haga una conclusión”*.

Calidad de los argumentos

La calidad en los argumentos es una categoría articulada entre el currículo oficial y el operativo. Oficial: *“El estudiante aprenderá a analizar un texto en el nivel discursivo”*. Operativo: *“A mí me interesa que ellos descubran primero como se construye un texto, como se construyen los diferentes textos, como se hace verosimilitud en esos textos la habilidad más que argumentativa sería crear verosimilitud”*.

Evidencias

Desarticulación entre los dos currículos. Se ve solo en las clases, “*el profesor cuestiona segmentos del video, en donde, se perciben los aspectos falsos de la crónica*”, pero ni el estudiante ni el profesor lo reconocen. El currículo oficial tampoco lo contempla.

Uso y conocimiento del lenguaje

Hay articulación total entre los dos currículos, además el profesor y los estudiantes lo reconocen. Programa: “*El estudiante comprende críticamente los diversos efectos de sentido que se producen en la lengua a partir de los usos diversos de reglas formales en contextos determinados y que pueda usar crítica y creativamente estas reglas*”. Operativo/profesor: “*Me interesa que ellos se den cuenta que están leyendo un escrito, cualquier escrito literario que se den cuenta cuáles son las reglas del ámbito que ellos están trabajando*”.

Además de las categorías que se mencionaron en la metodología, como resultado del análisis de la información emergieron con gran relevancia las siguientes categorías.

Categoría emergente 1: Metodología y didáctica

La metodología institucional (secuencia didáctica) así como el diferenciador del profesor (alto análisis audiovisual y uso de obstrucciones) se hace presentes tanto en el currículo oficial como en el operativo, siendo reconocida tanto por el profesor como por los estudiantes. Programa: “*Creación de un texto literario o audiovisual a partir de... las obstrucciones formales...*”. Estudiante: “*La obstrucción nunca falta en su clase*”.

Categoría emergente 2: Concepciones sobre la argumentación

Se articula el propósito de la argumentación como instrumento para la vida, a partir de los lineamientos del MEN, la visión de la argumentación en Qualia y la importancia que la dan los estudiantes. MEN: *“transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones”*, Programa: *“Desnaturalizar y poner en duda la realidad que nos rodea, las formas en las que nos pensamos, nos relacionamos y nos proyectamos como seres individuales y seres sociales”*, profesor: *“Argumentar también es encontrar el sentido en todo tipo de textos”*, estudiante: *“uno se enfrenta a muchas personas con puntos de vista diferente, y muchas veces hay que argumentar”*.

Conclusiones

Es importante resaltar que los resultados de las observaciones, cuatro en total y realizadas de manera consecutiva, que se mencionan a continuación, no demuestran la totalidad de lo definido en las bitácoras mensuales elaboradas por el profesor, y, en consecuencia, lo consideramos una limitación del estudio.

Vimos definida una articulación entre las actividades propuestas en la bitácora y la ejecución de estas en las clases observadas. Evidenciamos que el docente intenta situar al estudiante en distintos contextos aplicando el mismo problema o análisis de caso (falacias argumentativas), tal como está estipulado en la bitácora. Lo anterior es muestra de lo mencionado por Biggs (2006) respecto a la importancia de desarrollar actividades significativas que lleven al aprendizaje y con las cuales se especifican los objetivos (p. 45).

Constatamos que, aunque el profesor durante las clases busca distintas fuentes y formas para alcanzar el objetivo general del programa, los objetivos específicos de este no están articulados con los de la bitácora. Además, no siguen una secuencia de aprendizaje explícita

respecto al pensamiento crítico como se debería según Tyler (1949): “hasta no haber alcanzado un alto nivel de lectura, ni de vocabulario, sería inútil dedicarle demasiada atención al desarrollo de una capacidad de interpretación crítica” (p.43).

Apreciamos que una fortaleza curricular es la metodología utilizada por el profesor en sus clases. La metodología, como una categoría de análisis, emergió de la entrevista, las observaciones en clase y el grupo focal. En las actividades realizadas por el profesor se encuentra un uso recurrente de “obstrucciones formales” como actividades con diferentes grados de dificultad que son asignadas a los estudiantes. Este recurso no es muy común, sin embargo, hay registros en la literatura de su uso como estrategia pedagógica (Patton, 2010). Adicionalmente, observamos que el docente emplea distintos tipos de recursos didácticos y herramientas en sus clases tales como: anuncios publicitarios, documentales, artículos de opinión, entre otros. La utilización de estos recursos audiovisuales, junto con la habilidad y experiencia del docente, dada su formación en cine, se convierten en una fortaleza para el curso, tal como lo reconocen también los estudiantes.

Otra fortaleza que evidencia la articulación del currículo operativo y el currículo oficial tiene que ver con el aprendizaje y el uso de reglas formales. Para el profesor es importante que los estudiantes identifiquen en cada actividad las reglas que están en juego y que deben ser aplicadas, y para reforzar este punto se basa recurrentemente en obstrucciones formales, tal como lo menciona uno de los estudiantes. Así, se identifican las reglas para la construcción de diferentes tipos de textos (crónicas, noticias falsas, etc.), pero su aprendizaje se evidencia y se refuerza en el uso de dichas reglas por parte de los estudiantes, con lo que estos llenan las reglas de contenido en contextos más explícitos. Si bien el profesor afirma que no sigue explícitamente, y de manera procedimental, los estándares para lectura del MEN (2006, p. 19), en este caso específico, la articulación entre las actividades de clase y los lineamientos del MEN es muy fuerte y evidente.

Otra articulación fuerte que encontramos fue la comprensión de cuál es el valor y cuáles son los fines de la argumentación. Vale la pena señalar que el profesor parece presentar la argumentación desde un punto de vista más literario e histórico, lo que lleva a centrarse más en la verosimilitud y persuasión con respecto a las historias, y a dejar de lado la presentación explícita de una tesis que se defiende por medio de argumentos y contraargumentos. Sin embargo, los estudiantes reconocen que defender un punto de vista, de manera argumentada, es fundamental no solamente para sus clases, sino para su futuro profesional y personal, tal como lo reconoce uno de los estudiantes quien dice *“uno se enfrenta a muchas personas con puntos de vista diferente, y muchas veces hay que argumentar”*. Estos diversos modos de argumentar se corresponden también con lo presentado en el marco teórico sobre diferentes maneras de comprender la argumentación (Vega, 2011, p. 66). Cabe resaltar que esta fortaleza está asociada a un reto curricular, que consiste en hacer más evidente el proceso de construcción de un texto o discurso argumentativo, especialmente, el de formulación de la tesis, puesto que encontramos una debilidad en esta categoría.

Evidenciamos también una gran fortaleza en el currículo oculto del profesor al generar un *“impacto más profundo y duradero”* (Posner, 2005, p. 14), que se ve reflejado en posiciones en los estudiantes como:

“Si todos los colegios tuviéramos un profesor como él todos tendríamos un poco más de humanidad”

“No dudar de uno, no decir que uno no puede (nos da confianza, seguridad). Siempre saca lo mejor de uno”.

“Además ve mucho la particularidad de los estudiantes, siempre resalta lo mejor y nos dice lo que hacemos bien, y lo que mejor hacemos”.

“Él nos dice que todo lo que podemos aprender, es por el lenguaje”.

Lo anterior es muestra de cómo el profesor, a través de su ser y su pasión, logra transmitir y generar un cambio perdurable en el estudiante.

Es importante resaltar que, aunque nuestra pregunta de investigación estaba enfocada en estudiar la articulación entre el currículo oficial y operativo, esta no pretende solucionar el problema del desarrollo de habilidad argumentativa en estudiantes de educación media. En otras palabras, somos conscientes que la sola articulación curricular no es necesariamente el camino para desarrollar el aprendizaje significativo de la habilidad argumentativa. De hecho, mediante las observaciones de clase realizadas en esta investigación, evidenciamos que, en algunas ocasiones, cuando el profesor sale de su zona de confort (lo que incluye una desarticulación entre currículo oficial y operativo), es precisamente cuando se logra, mediante la inclusión de actividades didácticas, la consecución de los objetivos de aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas superiores por parte del estudiante.

Por último, para responder al objetivo planteado en esta investigación se considera que el aspecto del currículo operativo que más conduce al desarrollo de la habilidad argumentativa es la metodología creada por el docente; el uso que él hace de obstrucciones, junto a las estrategias de contextualización y las reglas aplicadas acorde con la disciplina que, finalmente, llevan a los estudiantes a reconocer la importancia de la argumentación y a aplicarla en diferentes contextos.

Agradecimientos

Agradecemos a María Teresa Gómez Lozano y Karen Johanna Prieto Pérez, quienes nos dieron importantes orientaciones para la realización de este trabajo, en el marco del curso Currículo y Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes.



Referencias

- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación*. Fidas G. Arias Odón. Recuperado de: <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>
- Aristóteles. (1995) Analíticos primeros. En *Tratados de Lógica (Organon)*. (Vol. II). (Trad. M. Candel). Madrid: Gredos.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Ennis, R. H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32 (3): pp. 179-186. Recuperado de: <http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>.
- Ennis, R. H. (2011) *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Recuperado de: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- Espino, Susana. (2009). *El aprendizaje en entornos virtuales*. Unidad 1. Aprendizaje. Argentina. OEI-Virtual Educa
- Garhart, M. Carol. (2000). *An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Gimeno, J.S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, B. & Salazar-Sierra, A. (Eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Halpern, D. F. (2003) *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- ICFES (2015a). *Base de datos de resultados agregados de Saber Pro 2014 en los módulos de competencias genéricas*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/910-reporte-resultados-agregados-saber-pro-2014-competencias-genericas-v2>
- ICFES (2015b). *Reporte de resultados institucionales de Saber Pro para las Instituciones de Educación Superior 2013-2014. Uniagustiniana*. Bogotá: Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación y Dirección de Evaluación, ICFES. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/>

descargaArchivo.jsp?param2=ReporteGeneral_UNIVERSITARIA%20AGUSTI-
NIANA-%20UNIAGUSTINIANA¶m3=2834¶m5=2013-2014

- ICFES (2016) *Lineamientos generales para la presentación del examen de estado saber 11*. (3ª ed.). Bogotá: ICFES, Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/guias-de-preguntas/guias-de-preguntas-saber-11/2059-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2016/file?force-download=1>
- ICFES (2016a). *Base de datos de resultados agregados de Saber Pro 2015 en los módulos de competencias genéricas*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2015>
- ICFES (2016b) *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber 11*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>
- ICFES (2016b) *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber 11*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>
- Martínez B., J. y Rodríguez R., J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (págs. 246-268). Madrid: Morata.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf.

- Monsalve, M. E (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- OCDE (2016) PISA 2015. *Resultados clave*. OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- OCDE (2016a) PISA 2015 Results. Vol. I. *Excellence and equity in education*. OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/deliver/9816061e.pdf?itemId=/content/book/9789264266490-en&mimeType=application/pdf>.
- Ordóñez, C. L. (2006). *Currículo: la necesidad y a forma de cambiar*. II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, pp. 1-11
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989 [1958]) *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. J. Sevilla (Trad.). Madrid: Gredos.
- Posner, G. J. (2005) *Análisis del currículo*. M. A. Martínez (Trad.). México: McGraw Hill.
- Qualia Alternativa Educativa (2015). *Plan de área de humanidades*.
- Qualia Alternativa Educativa (2016). *Secuencia didáctica*. Material jornada pedagógica.
- Qualia Alternativa Educativa (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Versión 2017.
- Qualia Alternativa Educativa (2017a). *Programa de español ciclo IV-II*.
- Salazar-Sierra, A., et ál. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>
- Tyler (1949) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad de los Andes (s.f.) *Centro de español Matriz de competencias de comunicación oral académica*. Recuperado de: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/images/Recursos/matrices/COA171.pdf>
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. & Snoeck H., F. (2006 [2002]) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. R. Marafioti (Trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Vega Reñón, L. (2011) argumento/argumentación. En *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. L. Vega & P. Olmos G (Eds.). Madrid: Trotta, pp. 66-74.

Wagner, David Leslie (1983). *The Seven liberal arts in the Middle Ages*. Indiana University Press.

Weston, A. (2000 [1987]) *Las claves de la argumentación*. J. F. Malem (Trad.). Barcelona: Ariel.