

Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary

Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto

María Teresa CARO VALVERDE, PhD. Assistant Professor. Universidad de Murcia (maytecar@um.es).

María Isabel DE VICENTE-YAGÜE JARA, PhD. Assistant Professor. Universidad de Murcia (isabelvyague@um.es).

María Teresa VALVERDE GONZÁLEZ, PhD. Lecturer. University of Murcia (mariateresa.valverde@um.es).

Abstract:

This study explores Spanish secondary-school language and literature teachers' perceptions of their habits when teaching the development of informal argumentation in textual commentary. Using a qualitative methodology with an interpretive-phenomenological design to shed light on this aim, the teachers were interviewed about this question. Then, hermeneutic units were created from the reported data using a cyclical process of segmentation, codification, and conceptualization. These were analysed using the Atlas.ti program to establish comprehensive maps of the studied reality.

The results of this research show that: teachers choose a variety of texts for preparing argumentative commentaries, favouring literary and journalistic ones with less interest in multimedia sources; negotiating text choice with students is problematic due to the low quality of the resources students provide; there is a tendency towards written commentary with limited oral interaction, despite teachers' awareness of the learning benefits that speech

offers in the composition, revision and evaluation process through students' flexibility and well-founded cooperation in the learning processes. There is a strong preference for written feedback as this provides an individualised record of errors for further analysis and discursive evaluation follows guidelines and rubrics from handbooks, promoting self-evaluation and student co-evaluation with a variety of instruments. In conclusion, comparing these habits with the competence-based educational approach reveals the academicist survival of the philological canon in text selection and the cliché of commentary as an individual written practice that is more reconstructive than constructive, which hinders the democratic interest in promoting students' critical thinking, media literacy in the classroom, and oral practices in the process of teaching informal argumentation in text commentary.

Keywords: didactics, Spanish, Secondary Education, writing (composition), school attitudes, verbal communication.

Revision accepted: 2018-01-07.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 270 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., & Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto | *Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year LXXVI, n. 270, May-August 2018, 273-293
revista española de pedagogía



273 EV

Resumen:

Este estudio explora la percepción del profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria acerca de sus costumbres didácticas para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. Desde una metodología cualitativa de diseño interpretativo-fenomenológico para esclarecer tal objetivo, se les ha entrevistado sobre dicha dimensión y por un procedimiento cíclico de segmentación, codificación y conceptualización, se han creado unidades hermenéuticas de los datos reportados que han sido analizados con el programa Atlas.ti a fin de establecer mapas de significado comprensivos de la realidad estudiada.

Los resultados de la investigación muestran la elección docente de textos multimodales para realizar comentarios argumentativos, con preferencia por los literarios y los periodísticos e interés menor por los multimedia; la negociación problemática con el alumnado sobre la selección textual debido a la escasa calidad de los materiales que aportan y la tendencia hacia el comentario escrito con

poca interacción oral aun sabiendo el provecho formativo que la oralidad reporta al proceso de redacción, revisión y evaluación del texto en agilidad y cooperación argumentada de los aprendizajes. Predomina la corrección escrita por dejar constancia individualizada de errores para la reflexión ulterior y, su evaluación discursiva sigue guías y rúbricas de manuales alentando la autoevaluación y la coevaluación discente con instrumentos variados. En conclusión, el contraste de tales costumbres con el enfoque educativo competencial revela la pervivencia academicista del canon filológico en la selección textual y del tópico del comentario como práctica escrita individual más re-constructiva que constructiva, lo cual merma la voluntad democratizadora de empoderar al alumnado en su pensamiento crítico, la promoción de su alfabetización mediática en el aula y las prácticas orales en el proceso didáctico de la argumentación informal en el comentario de texto.

Descriptor: didáctica, español, Educación Secundaria, escritura (composición), actitudes escolares, comunicación verbal.

1. Introduction

This study presents the results of exploratory research into the views of Spanish secondary school level language and literature teachers of their own methodological habits when they cover informal reasoning in teaching textual commentary. This research was carried out as part of the R&D&i project reference EDU2014-56997-P in the Excellence category corresponding to the State Programme to Promote Scientific, Technical and Innovation Research 2013-2016,

sponsored by the Ministry of the Economy and Competitiveness (MINECO). It contributes to advancing international research into teachers' views of the process of composition in academic writing, research that mainly focusses on higher education (Ballano and Muñoz, 2015; Björk and Räisänen, 1997; Carlino, 2013; Castelló, 2015; Castelló and Mateos, 2015; Hyland, 2002; Kruse, 2013; Marín, López, and Roca, 2015; Tolchinsky, 2014), given how educationally important teachers' and students' argumentative compe-

tency is in this stage for establishing the validity of academic discourse (Araya and Roig, 2014; Cano and Castelló, 2016; Prados and Cubero, 2016).

Studies on academic writing that focus on secondary education are less common (Applebee and Langer, 2009; Solé et al., 2005; Villalón and Mateos, 2009) and ones referring to argumentative practice are rare (Melero and Gárate, 2013, Sachinidou, 2015). These studies generally show that its teaching and learning in the 21st century displays the continued existence of traditional habits that are closer to reproductive writing than reflexive and epistemic writing. This aspect, as Bordieu and Passeron (1981) noted, corresponds with the *symbolic violence* that prevails in classrooms as certain pedagogical actions arbitrarily impose themselves as legitimate in accordance with what Jackson (1975) describes as the *hidden curriculum*, routine habits that obey authority. This derives from a lack of democratisation in teaching and diversity in learning, as well as the assertion of the school text book as a model of cultural reproduction (Torres, 1991).

This study sets out to reveal teachers' social representations of academic writing in secondary education to understand the current meaning they give their everyday practices. This has the dual aim of examining the state of the art regarding the model of language education best practice which is based on situated learning contexts that characterise the communicative competency focus and of deconstructing their stated objections to the socio-educational changes that this new focus entails in teaching writing.

Specifically, this is a pioneering initiative in its scrutiny of the viability of informal reasoning through its didactic possibilities in the discursive practice of textual commentary, in accordance with scientific foundations that are suited to the expectations regarding competencies of current education.

This competence pathway is illuminated by the protocols of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), published by the Council of Europe (2001) to promote multilingualism and create consistency and transparency with levels of linguistic command across language programmes, and by the curriculum of the Instituto Cervantes (*Plan curricular del Instituto Cervantes*, 2006) regarding the large-scale functional features of the argumentative text type, especially in relation to archetypal processes and resources for development, inserting appropriate sequences, and verbal elements.

An important theoretical framework is also provided by various scientific publications about informal argumentation that cover day-to-day situations for arguing without fallacies (Lo Cascio, 1998), and by ones that cover reflexive actions with a dialogic perspective at the level of the enunciation (Camps, 1995; Ducrot, 1988), critical discourse analysis (Álvarez, 2001), and semantics that promote the development of a personal and committed meaning (Azevedo, 2006; Cros, 2003; Corcelles, Castelló, and Mayoral, 2016).

Regarding textual commentary, going beyond the academicist models where the reader's perspective was negated

with the single aim of reconstructing the author's intentions (Marín, 1989) and the writer's perspective was limited to summarising the content of the text and listing linguistic details, personal critical commentary is promoted, accepting the pragmatic-dialectical methodology where the commentator champions her own position in the face of likely counter arguments (Eemeren, 2010; Marraud, 2017; Nussbaum, 201) and, in particular, the dialogic methodology is aimed for which establishes various connecting arguments, such as hypotheses through abductive inference (Duarte, 2015), establishing intertextual links in the reading with anthologies with multiple text types that collect texts on a single subject, providing for interpretative reading (Mendoza, 2001), discussions that build shared ideas and opinions (Vega and Olmos, 2011), a portfolio for students to self-evaluate their own learning, and democratising writing practices (Cassany, 2008). These are the conditions that enable the development of informal argumentation in critical personal textual commentary (Caro, 2015; Caro and González, 2012).

In light of the foregoing, the general aim of this work is to explore the academic habits of teachers regarding the appropriate methodology for developing informal reasoning in textual commentary. This is done with the following specific objectives:

– To establish the variety of text types chosen by the teachers for students to prepare text commentaries and the reasons for choosing them,

with special focus on the case of multimedia texts.

– To verify whether there is a willingness to negotiate with students on the choice of texts for oral and written commentaries and the reasons for this decision by the teacher.

– To establish whether teachers design textual commentary tasks to combine oral and written activities, and what process sequence they use.

– To clarify the feedback and evaluation strategies and methods for textual commentaries that teachers and students use (oral/written, group/individual, with/without rubric; heteroevaluation, self-evaluation, and co-evaluation).

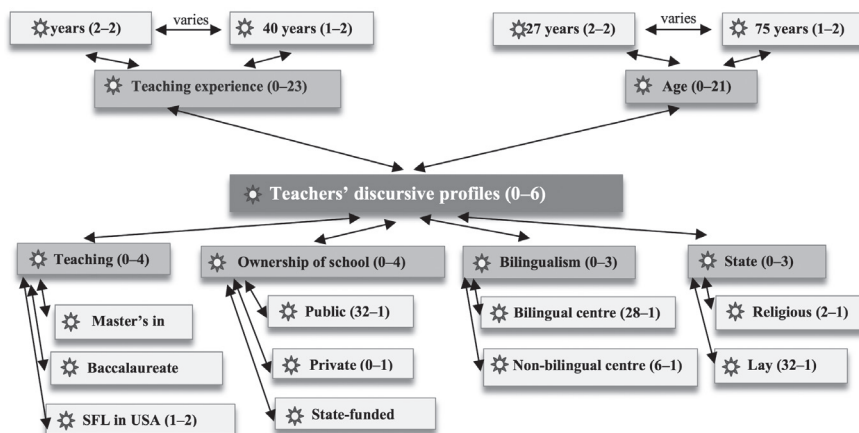
2. Method

This study uses a qualitative methodology with an interpretative-phenomenological design to examine in-depth the results that give academic teaching habits meaning (Flick, 2007; Tójar, 2006). The information was obtained by interviewing teaching staff to examine the key aspects of their professional profile and experience on the topic that gives its name to the research project (León and Montero, 2015).

2.1. Sample

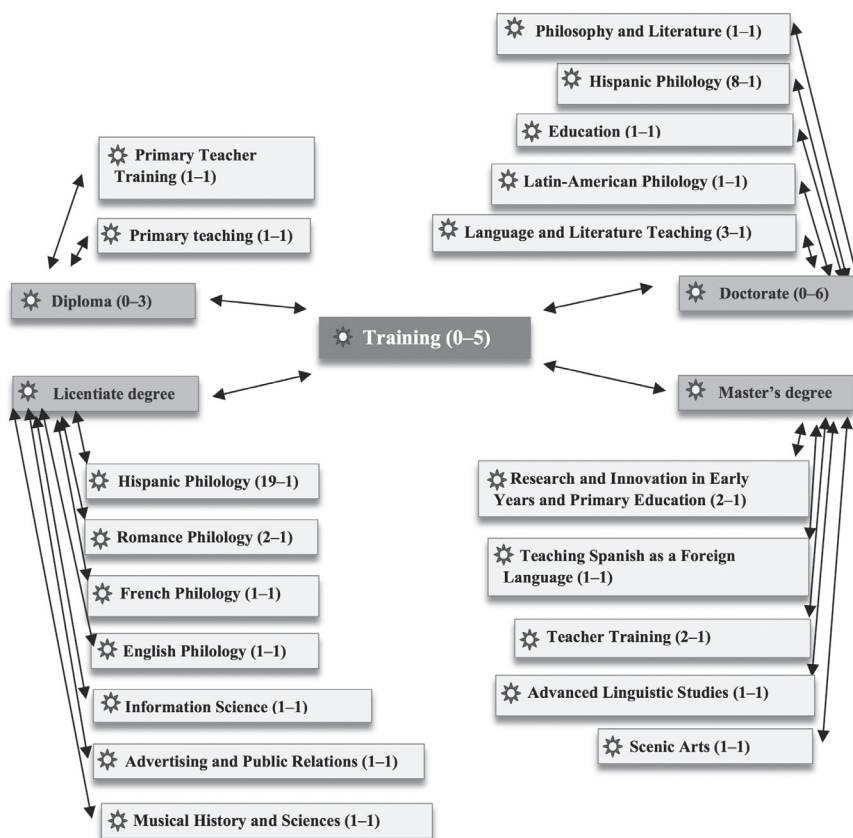
The key informants-participants were 34 Spanish Language and Literature teachers resident in Spain, whose discursive profile is shown in Graph 1 which shows their sociodemographic and professional differences.

GRAPH 1. Semantic network of teachers' discursive profiles.



Source: Own elaboration.

GRAPH 2. Semantic network of teachers' training.



Source: Own elaboration.

Their ages range from 27 to 75, they have 2 to 40 years teaching experience, and their academic training (Graph 2) includes diplomas (2), licentiate degrees (26), master's degrees (7), and doctorates (14). They teach the Spanish Baccalaureate (26), the Master's in Training Secondary School Teachers (12), and Spanish as a foreign language in the USA (1). The schools they work at are mainly publicly owned (32) and secular (32), and their syllabuses mostly follow the bilingual programme.

2.2. Instrument

In accordance with the proposed objectives, the group of researchers involved in the project designed a semi-structured interview script (Table 1). The content of this script was assessed by experts with reference to the subject matter of each question and their degree of precision and conceptual, syntactic, and structural suitability. These independent assessments were discussed and agreed with suggestions to improve the final version.

TABLE 1. Teachers' academic habits dimension Questions from the interview script.

This questionnaire will ask about your academic habits concerning what you regard as the most appropriate methodology for developing informal argumentation in textual commentary.

- What type of texts do you usually choose as the basis of your students' textual commentaries? Why?
- Do you also choose multimedia texts? Why?
- Do you also give your students the chance to provide texts and topics for critical commentary? Do you do this more in oral or written tasks? Why?
- Do you usually combine both dimensions (oral and written) for this purpose? What sequence do you use? Please explain the process.
- Which do you prefer? Oral or written feedback? Why?
- Do you give individual or group feedback on the textual commentary? What is the aim of this?
- Do you use a guide or rubric for any of the textual commentaries (oral-written, individual-group) that your students do? What aspects do you evaluate? Can you explain them to us?
- Do you encourage students to self-evaluate their own textual commentary? With which strategies? Do you use a guide, rubric, portfolio, etc.?
- Do you also encourage your students to evaluate their classmates' text commentaries? How do you do this? Explain it to us.

Source: Own elaboration.

The interview is structured in four sections: introduction; sociodemographic, personal, academic, and professional details; questions; notes. The questions section is intended to consider in-depth

the senses that teachers give to the use of text commentary in teaching from their own unique, idiosyncratic perspectives which are defined by their discursive profiles.

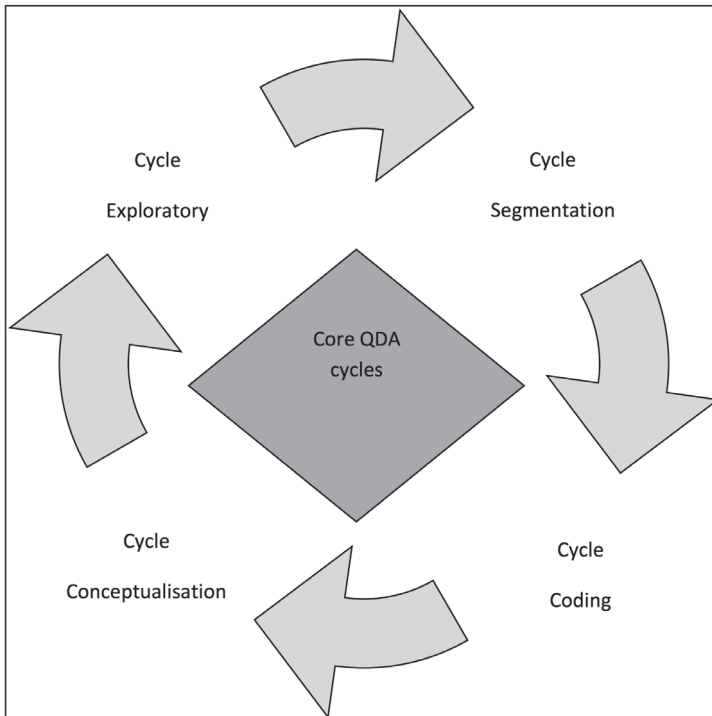
2.3. Procedure

The information from the interviews was transcribed into a written format as a primary source for each participant. This allowed for the creation of the corresponding hermeneutic units for analytic processing of the information using the Atlas.ti 7 program. The qualitative data analysis (QDA) was performed on two levels – the semantic content level and the discursive-narrative level – to give meaning to the qualitative information transmitted by *reducing* the set of data to «a map of meanings comprising a manageable number of elements, so that we can *arrange* them meaningfully and represent them in a way that finally allow us to *extract* and *verify* a series of comprehensive *con-*

clusions» about the reality studied (Miles and Huberman, 1984, p. 23).

The units of analysis were defined using thematic criteria. They were categorised-codified following an inductive system of conceptualisation of the qualitative data itself (Flick, 2007; Rodríguez, Gil, and García, 1996; Serrano, 1999). The grounded theory analytic procedure is used. As Sabariego, Massot, and Dorio explain (2012), this is exploratory as it «reveals theories, concepts, hypotheses, and propositions starting directly from the data» (p. 318). This is justified in new areas of research that still lack useful and well-funded concepts for describing and explaining events.

GRAPH 3. Core QDA cycles: textual information reduction.



Source: Own elaboration.

In the core stages of the QDA (Graph 3), the segmenting stage was preceded by the exploratory stage which is required to make appropriate decisions about the system of categories, metacategories, and families adopted. This was followed by the axial stage whose code relationships and types (descriptive, interpretative, and explanatory) correspond to the concepts transmitted by the teachers; all of this compared and agreed by two analysts. Finally, the semantic networks and matrices are used to represent graphically the information analysed.

3. Results

3.1. Results for specific objective 1

The texts teachers usually propose for their students to prepare commentaries in class have a range of types of concept specialisation (journalistic, literary, scientific, etc.), their discursive type (argumentative, expository, etc.), their channel and even other criteria, such as how contemporary they are. Some of the teachers interviewed use as criteria for selection to ensure they are appropriate to the academic level, the syllabus, texts from useful manuals, and ones collected for university entrance tests. Other teachers do not specify or prioritise any type because they use all sorts of texts to provide their students with a more comprehensive edu-

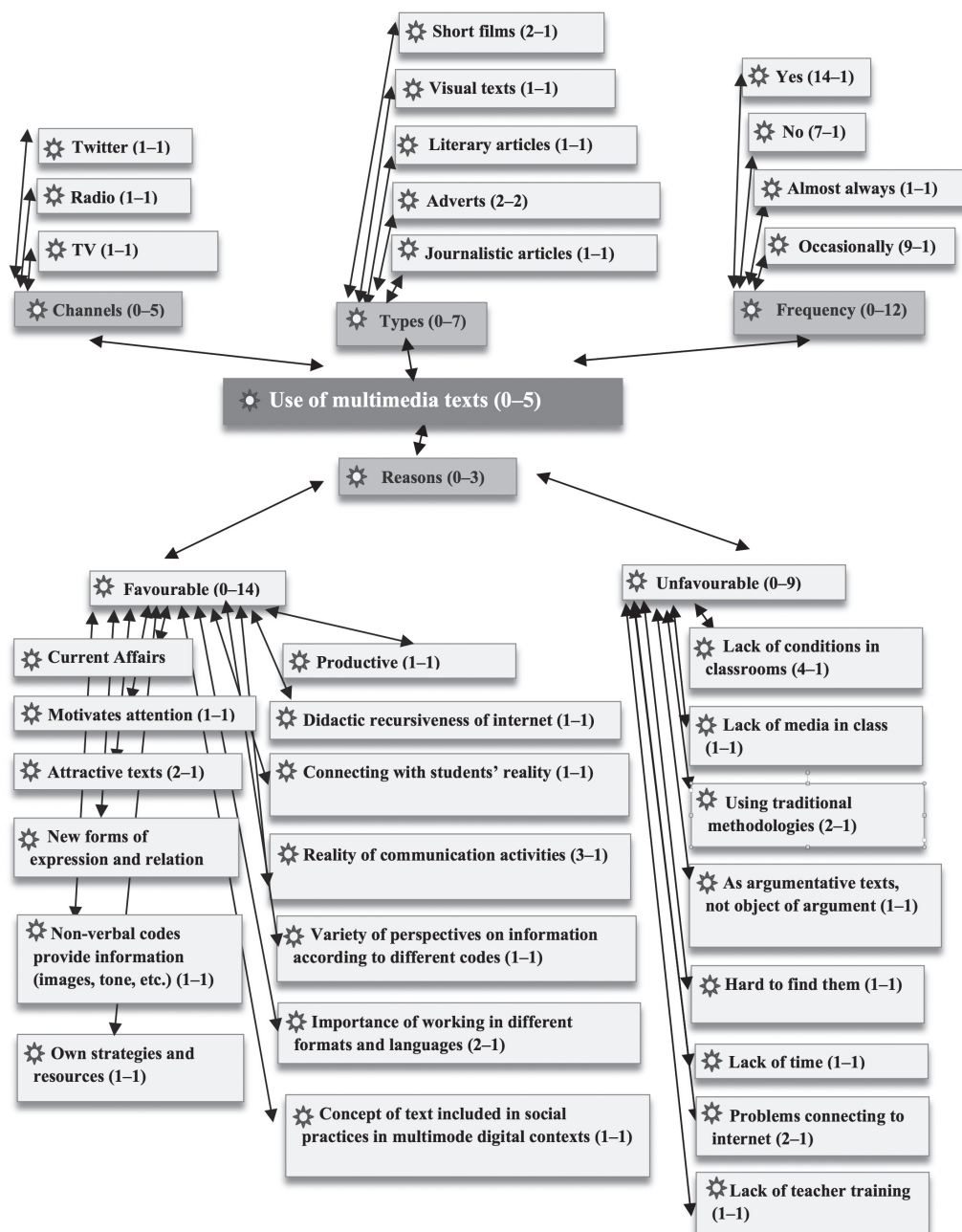
cation in linguistic-cognitive skills.

There is a notable preference for journalistic texts which has two convincing argumentative justifications; on the one hand they make it possible to cover themes that are topical, global, and easy for the students to understand, and on the other, they encourage discussion and group work which develop reflexive and critical capacity, respect for other ideologies, and students' involvement in the society in which they live.

The teachers believe that journalistic and literary texts motivate students. They are also objects of study in the teaching approach for training teachers. Literary texts are associated with the established curriculum and journalistic and argumentative texts with university entrance tests. Knowledge acquisition is attributed to scientific texts and these are more appropriate for the linguistic-literary specialism of the Master's in Training Secondary School Teachers.

The results obtained regarding the didactic use of multimedia texts show many arguments for and against (Graph 4). The possible types of them include short films, adverts, visual texts, and journalistic and literary articles. The teachers whose answers included the broadcast channels identified television, radio, and the Twitter social network.

GRAPH 4. Semantic network of use of multimedia texts by teaching staff.



Source: Own elaboration.

The results relating to the teachers' use of multimedia texts show differences of opinion regarding the high

or low frequency and in arguments for and against. The problems do not derive from their teaching efficacy but from

the lack of appropriate equipment inside and outside the classroom, teaching hours for working on them, good online materials, and teachers' skills at finding them. Multimedia texts are sometimes used as reference material to support the text being studied, but as such are not part of the body of texts used for commentary. The lack of training in media literacy for teachers to handle digitised texts well –often audiovisual ones– is also identified. This often means they favour using traditional methodologies.

The teachers understand that using multimedia texts makes it possible to consider in-depth digital and practical social contexts connected to the everyday reality of the students, with the motivation, appeal, and involvement derived from this. They are aware that multimedia texts are linked to the new forms of communication, the multiple formats and languages, the approach to studying non-verbal codes, working on the viewpoint, and triangulating the information, all of which requires the development of particular strategies and resources.

3.2. Results for specific objective 2

The discursive variant that considers in depth the opportunity teachers offer their students of contributing texts and topics for critical commentary shows results aimed at encouraging students to participate in their learning in an active and connected way. Teachers regard this as positive and constructive for students as it helps make them interested and involved, gives them practical training,

and improves their skills. The students learn to *look* at what surrounds them and they find it easier to argue and interpret topics and texts that they have found and selected themselves to create a mosaic of ideas that represent the set of freedoms of society. As they are citizens situated in a social, political, and cultural context, it is important to encourage their critical and self-critical spirit. Likewise, students' contributions in audiovisual formats stands out, as does creating blogs to organise consultation material about what has been experienced.

Some teachers comment on the limited success of this practice, as students do not generally contribute texts and the ones they do suggest are simplistic and clichéd. Therefore, some teachers believe it is better if the students only suggest themes. Furthermore, teachers see other added difficulties: finding interesting topics for the whole group-class and ideal texts for analysis and, in addition, knowing that their students only read texts for obligation and are not inclined to accept new suggestions for what to read.

They note that in oral commentary, students are encouraged to exchange interesting ideas and topics, and faced with the difficulty of selecting texts for these purposes, they increase the range of topics. In contrast, some of the interviewees –teachers on the Master's in Training Secondary School Teachers– state that this type of contribution is done in the written commentary tasks, as the final research task students perform –the master's dissertation– is fundamentally evaluated based on their written report.

3.3. Results for specific objective 3

The results of the examination of teachers' habits in the design of didactic tasks concerning textual commentary that combine the oral and written dimensions show the limited use of the oral mode owing to the lack of teaching time, the difficulty of equally combining the two dimensions, and the view of the written dimension as fundamental for consolidating the process of working on and perfecting textual commentary (Graph 5). Writing takes precedence over speech because there is a preference for reinforcing the teaching of it as it is deemed to involve more problems with expression. It is even noted that there is a tendency for the students do less work on oral expression in the school as their socioeconomic level rises, as the correct practice of it is acquired in the home environment. In any way, most of the teachers consulted claim that the fact that oral expression is neglected in the classroom must be rectified in a coordinated way and in connection with the written language tasks.

The results that acclaim work on the oral dimension, emphasising its teaching benefits and advantages, relate to the students' involvement in the scheduled tasks: teachers use it to encourage students to participate in class and see it as a resource for motivating students and building a connection with them, which should also be relied on in commentaries on oral texts, for example, videos.

Despite the time limitations that affect the oral dimension, it is interesting to note that most teachers believe it is advisable to combine both dimensions: one sector favours starting with an individual

written commentary and ending with a group reflection task, plenary, and discussion; another group of the same size favours starting with oral practice so that the students can then shape their final written commentary. Some interviewees include an initial phase of reading comprehension of the written text, either as a group task in class or individually at home, focussing on solving all key elements for subsequent interpretation and taking a critical position.

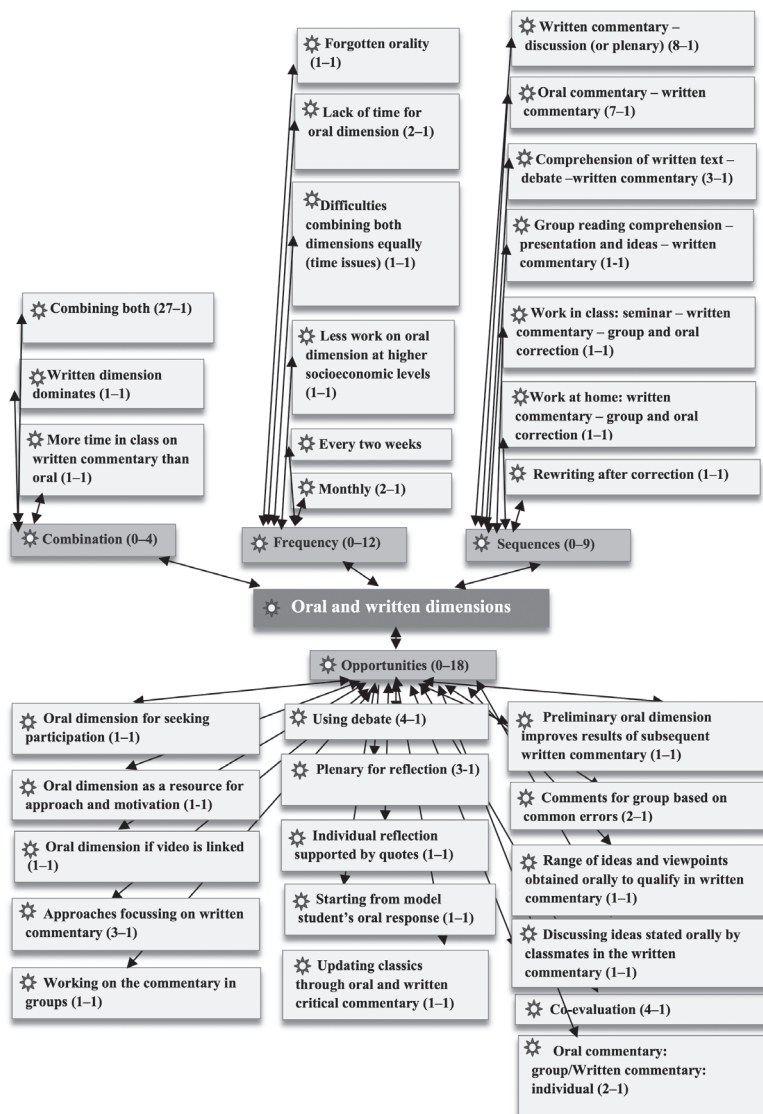
Other situations that make it possible to differentiate the type of organisation or sequence in the commentary are provided by the time available in class (written commentary if there is ample time, oral commentary if there is limited time) and the type of cooperative work by students (oral commentary in group, written commentary if working individually). The students are often organised into small groups before the joint oral discussion in the class-group.

In addition, the key informants talk about the process and the features of its didactic phases in depth. An initial oral stage using discussions provides training to help improve the result of subsequent written commentaries, as an initial analysis of a group of ideas and various points of view can be qualified, specified, and personalised coherently in writing in the second phase. After the discussion, students are also encouraged to prepare a written personal critical commentary in which they argue their position in the face of the oral opinions of their classmates. On other occasions, the teacher suggests the directions the commentary can follow.

Individual reflection based on quotes and authoritative arguments is encouraged. Rewriting and remodelling what was initially written after an initial correction by the teacher is also regarded as important. The teachers sometimes ask

students to draw up a mind map after the students reading their written commentaries, and it is even worth updating the interpretation of the classics by comparing their message with topical issues that are relevant to the students.

GRAPH 5. Semantic network on the use and sequence of the written and oral dimensions in textual commentary.



Source: Own elaboration.

Finally, the oral element of the final phase of correcting the commentary allows the teacher to offer appropriate instructions based on common errors spotted in the teaching process. Co-evaluation can also be used as a feedback strategy.

3.4. Results for specific objective 4

The process of feedback and evaluation of the textual commentary uses a discursive variant that differentiates written feedback from oral feedback. The results obtained show, thanks to its significant frequency, that most teachers prefer a combination of the two types of feedback, as they are different, complementary, fundamental, and require particular handling as they are linked to different forms of expression. In contrast, the feedback sequence reported by some teachers places written feedback before the oral revision. At other times, the practice of commenting out loud on the written activity is mentioned.

The results concerning the particular features of written feedback emphasise its individual efficacy as it allows teachers to be more precise and detailed in their corrections of grammar, spelling, and the argument, as well as observing the correct progress of each student. Written feedback requires more time from the teacher, but does offer a more thorough overview of each case. It enables students to organise their thinking better, encourages knowledge retention, and increases time for reflecting on suggested improvements. Furthermore, any written feedback leaves proof of the work done and becomes material for evaluation. Final-

ly, compared with oral feedback, written feedback avoids putting students on the spot as it does not show the rest of the class their possible errors and suggestions for improvement.

On the other hand, oral feedback is direct, fast, constructive, effective, and enriching; it positively recognises the student's efforts, makes it possible to share good points and errors in class, and allows students to judge their own intervention. It also develops their critical spirit and civic tolerance to opposing views. It makes it possible to check the students' comprehension immediately and improve their communication, including non-verbal forms. In addition, all of these positive aspects of oral feedback are reflected in written expression.

The discursive variant focussing on individual and group feedback on the textual commentary again offers results aimed at the interviewees' preferences for a combination of both. Some teachers also identify individual feedback with the written form and group feedback with the oral form. Teachers who use both confirm that this way they respond to the range of students, improving their learning. In relation to the sequence of work, they tend to start with individual feedback, followed by group feedback, although they maintain that using each type depends on the students' level. Likewise, those who use both types of feedback sometimes favour individual feedback and sometimes group feedback.

The results that go into depth on individual feedback focus on examining the particular good points and errors as each

student has their own distinctive critical capacity and reasoning. Individual feedback is taken on by the student with a more central role and responsibility. In addition, written feedback enables students to become better aware of their errors than group feedback in order to improve their discourse in future textual commentaries. The interviewees from the Master's in Training Secondary School Teachers link this type of feedback to the individual tutorial sessions. Finally, individual feedback frequently takes place after the group briefing, as a process of reflection on the individual's strong and weak points, a feedback process of good practices in the commentary between the students.

In contrast, group feedback makes it possible to solve common doubts and errors with the class as a whole to improve future commentaries, all in less time than written feedback. Despite the shyness and embarrassment some students might show, this type of feedback makes it possible to catch the attention of the class by involving students and enabling them to participate directly. In general, the interviewees state that group feedback promotes discussion and critical thinking, and results in enriching teaching experiences. For example, it creates an appropriate context for encouraging co-evaluation between students; similarly, seeing classmates' strong points and errors encourages students to self-evaluate their own work. Procedures such as combining small groups with the whole class for giving feedback, a student reading their model commentary aloud, or the sole use of this feedback in the case of comments made in a group are also identified.

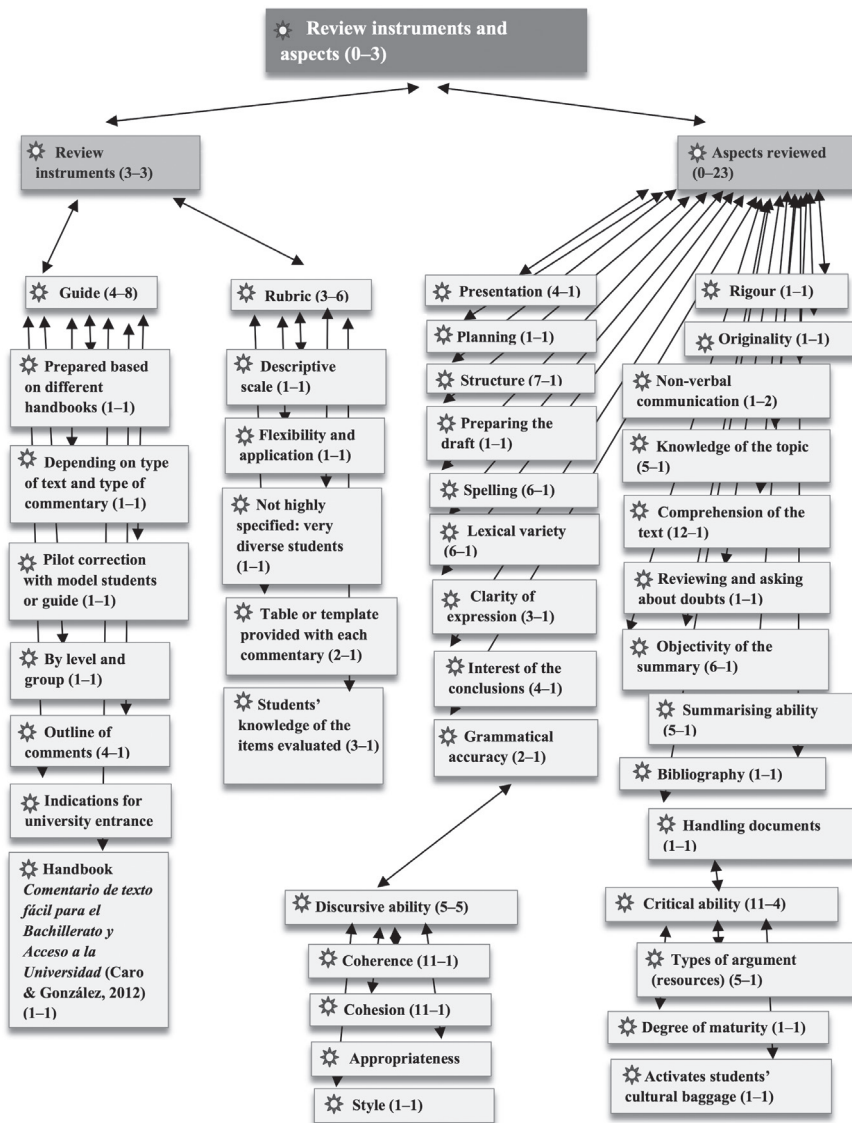
Teachers identify guidebooks and evaluation rubrics as feedback instruments (Graph 6). Use of the guide depends on the type of text and commentary, and the level and profile of the group of students. Its design is inspired by different manuals, compiling guidelines offered by the university access tests or with outlines for preparing commentaries. It is also worth taking the «pilot correction» of the commentary made by a student as a model or guide. The rubric, however, is defined as a descriptive scale whose items should be known by the students; it is represented in a table or template distributed and incorporated with each comment for the student. To allow for the diversity of students, it should be applied flexibly and comprise general or loosely defined items. Teachers who do not usually use a guide or rubric for feedback do report that they have a rubric they have developed themselves or have one in the process of being prepared.

As for the aspects evaluated with these instruments, a wide range of results are collected that reflect the rich diversity of feedback options given by the key informants: correcting grammar, reviewing spelling, and lexical variety are linguistic elements that are traditionally evaluated in any expressive task. The process of preparing the commentary (planning, drafting, revision and checking doubts, presentation), knowledge of the topic, handling the necessary documentation and the bibliography provided as proof of prior research are also of interest. Other aspects of interest are the rigour shown, originality, the structure of the commentary, the objectivity of the summary, the

ability to summarise, the clarity of the exposition of ideas, and the interest of the conclusions. Discursive capacity is evaluated in its parameters of coherence, cohesion, appropriateness, and style; critical capacity in relation to the students' cultural baggage, their level of maturity,

and the types of arguments used as a vital resource in any personal critical commentary. In the case of oral commentaries, non-verbal communication elements that shape the meaning and comprehension of the ideas and opinions expounded are also considered.

GRAPH 6. Semantic network of the feedback process used in textual commentary.



Source: Own elaboration.

Most of the teachers promote student self-evaluation of the commentary. The aim is for them to improve their commentary through subsequent rewriting informed by reflection. Among the effective strategies used, students are encouraged to take a position and use professional correction techniques, and reading aloud for revision is promoted. Prior reading of other commentaries is sometimes used. Self-evaluation is sometimes done after the teacher has reviewed the commentary, although the teacher identifying any problems without saying how to correct them so that the students find solutions is also an interesting option. In some cases, the sequence starts by setting out on the board the guide of elements revised to inspire an oral discussion about the different aspects and conclude with each of the students rewriting their work. A preliminary group reflection task about the range of possible options in the commentary is also an option. Students self-evaluate their vocabulary and syntax by comparing their work with their classmates' work and the model texts suggested by the teacher.

The instruments used in self-evaluation vary according to the needs and academic habits of the key informants. They include the following types: portfolios, descriptive scales, weighted mark tables, lists of evaluation criteria for the university entrance tests, personal interviews, generic rubrics owing to the diversity of the students, questionnaires with essential aspects and detailed indicators, and guidelines for making comments in accordance with the competence-based curriculum focus.

Many of the teachers interviewed encourage co-evaluation. Some state that they especially use this procedure at the start of the course, when the students are more unsure; others prefer to use it at the end of the course and emphasise the different attitudes observed among the students when evaluated by their peers.

Co-evaluation tasks aim to foster students' critical judgement by using a variety of strategies; students are encouraged to raise questions, and they are allowed to add to and amend other classmates' comments respectfully and constructively. Most teachers do this with a group or class discussion but on other occasions the students are split into small groups.

As an oral task, co-evaluation can be performed by reading selected comments out-loud. The rest of the group can then make comments on them in accordance with a previously-provided rubric. The immediacy of this process is underlined through the oral comments made in spontaneous interventions. The whiteboard is often used to make a visual note of the aspects and comments for all of the students.

Co-evaluation can also be written as a separate text where each student notes her particular observations in class or at home. Publishing this on a teaching blog is a good idea. Sometimes pairs exchange comments and written correction is provided that leads to the oral transmission of the ideas analysed to the evaluated classmate. Anonymity or the use of pseudonyms is normal in these practices.

The instruments used are similar to the ones already described for the case of

self-evaluation. Accordingly, the answer fall into three types: a list with criteria from the university access tests, a rubric, and a table with specific scores depending on items.

4. Conclusions

The relevant conclusions of this research are established by comparing the results of the analysis of teachers' academic habits in developing textual commentary with informal argumentation through the prism of the most appropriate didactic methodologies in the area according to a competency-based focus.

It is important to note this exploratory study's novel contribution to academic work on teachers' perceptions of the development of academic writing for two reasons: firstly, because it focusses on secondary education, a stage at which this matter is little-studied in the Spanish academic sphere; secondly, because it specifically examines the habits of teachers in the area of Spanish language and literature about teaching textual commentary and developing arguments in it.

This analysis shows that, while secondary education teachers use a wide range of text types for practising textual commentary and teachers from the Master's in Secondary Education also recommend this multi-mode approach at this intermediate stage, the use of literary and journalistic genres dominates. The literary genre is present at all levels by curricular tradition given its cultural, artistic, and content benefits, showing the currency of the literary canon in relation to the educational canon (Cerrillo, 2013).

Journalistic texts are used at levels that involve preparing personal critical commentary for university access tests. Opinion pieces are ideal for this given their brevity, informal themes, and ease of comprehension, and in addition the teaching guides that are starting to appear favour quality learning of them (Caro and González, 2012). In contrast, multimedia texts are barely used for commentary, as, although the teachers note their teaching benefits in making knowledge accessible and semiotic richness, they are frequently used for seeking information but present technical difficulties, all of which agrees with recent analyses that place the media competencies of teachers at a basic level (Ramírez and González, 2016).

Teachers believe that it is positive for students to participate in selecting the texts on which they will comment. This democratising aim can improve the learning elements of joint responsibility and critique, something which is in line with the new curriculum paradigm of the competencies focus (Prensky, 2015). Nonetheless, as teachers also note that these prejudices the quality of the anthology given the limited reading repertoire of their students and they prefer to get them involved with discussions on topics that interest them, it is agreed that in teaching habits, meaningful learning plays a role, but the new competencies-based educational paradigm, the first step of which has to be empowering students, has not yet matured.

This immaturity is also influenced by the limited use of speech in teaching textual commentary, even when it is vital for developing the argument on dialogic

pathways that guarantee cooperation, equality, and meaning (Aubert, García, and Racionero, 2009; Giménez and Subtil, 2015). The teachers' different proposals or sequences and groupings regarding the combination of speech and writing in the process of producing and evaluating argumentative textual commentary show a gradual move towards active methodologies. However, as the academicist tradition of identifying textual commentary with an individual written exercise where the student must interpret the author's intention still persists, teaching time for oral commentaries is barely present.

Feedback and evaluation of textual commentary is given by combining the oral and written dimensions in group and individual situations respectively. Secondary school teachers in the Spanish language and literature speciality and teachers from the Master's in Secondary Education in this specialism alike, recognise the virtues of oral revision (immediacy, authentic and established knowledge, versatility of modes of evaluation), but they value written feedback by teachers and students more highly, given their responsibility, precision, and profitability in correcting errors and their function as a witness in final tests. Consequently, their pedagogical position fluctuates between cultivating writing as a process and evaluating it as a product.

Furthermore, they comply with the competence-based focus when they positively regard the use of rubrics and guidelines for revising commentaries (Guzmán, Flores, and Tirado, 2012). They prepare these in accordance with two different types of content: on the one hand gram-

matical and lexical-semantic, and on the other the rhetorical process of composition. They do not include logical reasoning processes that are needed to achieve good educational practices in communicative competencies (Giménez and Subtil, 2015). This important omission is repeated with the question about aspects evaluated and self-evaluation, hetero-evaluation and co-evaluation procedures.

The results of this study show that the habits of Spanish language and literature teachers still feature academicist traits that prevent them fully developing competency-based educational initiatives: apart from the literary and journalistic types, they do not often use other text types for commentary; they also do not usually allow students to propose texts for commentary or use multimedia resources beyond the merely informative, at the expense of empowering students and of a curriculum that is open to informal settings; they have a positive view of the interaction between oral and written dimensions in the production, feedback, and evaluation of textual commentaries, and they use effective strategies, but they exercise this little in class because they give more importance and teaching time to strengthening written practice; they use evaluation rubrics, but the indicators in these do not include the logical reasoning processes in building an argument. Therefore, there is a clear need to insist on deconstructing teachers' academicist habits that impede the full democratisation of classroom communication and training them in informal argumentative logic to encourage the appropriate use of textual commentary in accordance with the com-

petencies-based educational paradigm, as this training is a key issue to ensure that the word serves the knowledge society.

References

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Applebee, A. & Langer, J. (2009). What is happening in the teaching of writing? *English Journal*, 98 (5), 18-28.
- Araya, J. & Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Educación*, 20, 167-181.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Ballano, I. & Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Björk, L. & Räisänen, C. (1997). *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Bordieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico City: Editorial Laia.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.
- Cano, M. I. & Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39 (1), 84-118.
- Carlino, P. C. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <https://goo.gl/kXmmgP> (Consulted on 2016/10/07).
- Caro, M. T. (2015). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de texto. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 436-451. Recuperado de <https://goo.gl/X4KTiK> (Consulted on 2016/03/08).
- Caro, M. T. & González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y educación*, 27 (3), 471-476.
- Castelló, M. & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (3), 489-500. doi:10.1080/11356405.2015.1072357
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA.
- Corcelles, M., Castelló, M., & Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. In I. Ballano & I. Muñoz (Eds.). *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-130). Bilbao: Deusto digital.
- Cros, A. (2003). *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- De Azevedo, T. M. (2006). Semântica argumentativa: esboço de uma descrição do sentido do discurso. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, 2 (1), 135-150.
- Duarte, A. (2015). Abducción y diálogo persuasivo: elemental, querido Peirce. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 11, 1-33.

- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Colombia: Universidad del Valle.
- Van Eemeren, F. H. (2010). *Strategic maneuvering in argumentative discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, G. & Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13 (13), 1-13.
- Guzmán, Y. I., Flores, R. C., & Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12 (60), 17-40.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Instituto Cervantes (2006, 2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Marova.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58.
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza editorial.
- Marín, J. M. (1989). El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico. *Revista de Educación*, 288, 405-417.
- Marín, J., López, S., & Roca, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española. Percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (3), 518-532. doi: 10.1080/11356405.2015.1072360
- Marraud, H. (2017). De las siete maneras de contraargumentar. *Quadripartitaratio. Revista de retórica y argumentación*, 2 (4), 52-57. Retrieved from goo.gl/qRtZRY (Consulted on 2017/12/04).
- Melero, A. & Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nussbaum, E. (2011). Argumentation, Dialogue Theory, and Probability Modeling: Alternative Frameworks for Argumentation Research in Education. *Educational Psychologist*, 46 (2), 84-106.
- Prados, M. M. & Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XXI*, 19 (1), 115-134. doi:10.5944/educXX1.13939
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: SM.
- Ramírez, A. & González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49 (24), 49-58. doi: 10.3916/C49-2016-05
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. In J. Etxebarria & J. Tejedor (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sachinidou, P. (2015). Argumentative strategies in adolescents' school writing: One aspect on the evaluation of students' written argumen-

- tative competence. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (pp. 151-174). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. In A. Sáez, A. Escarbajal, A. García, & M. Campillo (Coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tolchinsky, L. (Ed.). (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Van Eemeren, F. H. (2010). *Strategic maneuvering in argumentative discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Vega, L. & Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Villalon, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 32 (2), 219-232.

Authors' biographies

María Teresa Caro Valverde is a PhD in Hispanic Philology and Language and Literature Teaching (Special Prize), and Assistant Professor at Universidad de Murcia. Director of the Training and Professional Development Centre (Universidad de Murcia). Member of the Academia Norteamericana de la Lengua Española and Lead Researcher in the EOC1 research group and the EDU2014- 56997-P R&D&i project.

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara is a PhD in Language and Literature Teaching (Special Prize, European PhD Mention), and Assistant Professor at Universidad de Murcia. Licenciante Degree in Hispanic Philology, History and Sciences of Music, and Master's in Musical Aesthetics and Creativity. Successful completion of six year research period. Coordinator of the Primary Education Degree.

María Teresa Valverde González is a PhD in Education, and Teaching Fellow at Universidad de Murcia. Master's in Educational Research and Innovation in Early Childhood Education and Primary Education. Holds Degrees in Pedagogy and Educational Psychology.

Table of Contents

Studies

Xavier Úcar

Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice 209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero Molina,
Eva Expósito Casas and Esther López Martín**
How much gold is in the sand? Data mining
with Spain's PISA 2015 results 225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José Fernández-
Díaz and Jesús Miguel Rodríguez Mantilla**
Design and validation of an instrument
to measure teacher training profiles in
information and communication technologies 247

Notes

**María Teresa Caro Valverde, María Isabel de Vicente-
Yagüe Jara and María Teresa Valverde González**
Teacher perception of methodological habits for
informal argumentation in text commentary 273

Ana Rodríguez-Meirinhos and Esther Ciria-Barreiro
Review of interventions to improve pragmatic
language skills in children with behaviour and
attention problems 295

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
and Mary Armijos-Yambay**
Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology
graduates: A comparative study of employers
and graduates 313

**Isabel Vilafranca Manguán,
Raquel Cercós Raichs and Jordi García Ferrero**
The pedagogical founding fathers of Europe:
foundational education discourses
for European integration, one hundred
years after the First World War 335

**Jonathan Ruiz-Jaramillo and
Antonio Vargas-Yáñez**
Teaching structures on Architecture degrees. ICT-
based methodology and teaching innovation 353

Book reviews

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* [Learning-centred teaching and designing for skills in the university: foundations, procedures, and evidence for application to research] (Vicent Gozávez). **Ballester, L. & Colom, A.** *Epistemologías de la complejidad y educación* [Epistemologies of complexity and education]

(Carlos Alberto Pabón Meneses).

Monarca, H. & Thoilliez, B. (Coords.)

La profesionalización docente: debates y propuestas [The professionalisation of teaching: debates and proposals] (Francisco Esteban Bara).

Balduzzi, E. *Narrazione educativa e generatività del perdono* [Educational narration and the creation of forgiveness] (Mauricio Bicocca).

373

Call for papers

403

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 270 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto

Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary

Dra. María Teresa CARO VALVERDE. Profesora Contratada Doctora. Universidad de Murcia (maytecar@um.es).

Dra. María Isabel DE VICENTE-YAGÜE JARA. Profesora Contratada Doctora. Universidad de Murcia (isabelvyague@um.es).

Dra. María Teresa VALVERDE GONZÁLEZ. Profesora Asociada. Universidad de Murcia (mariateresa.valverde@um.es).

Resumen:

Este estudio explora la percepción del profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria acerca de sus costumbres didácticas para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. Desde una metodología cualitativa de diseño interpretativo-fenomenológico para esclarecer tal objetivo, se les ha entrevistado sobre dicha dimensión y por un procedimiento cíclico de segmentación, codificación y conceptualización, se han creado unidades hermenéuticas de los datos reportados que han sido analizados con el programa Atlas.ti a fin de establecer mapas de significado comprensivos de la realidad estudiada.

Los resultados de la investigación muestran la elección docente de textos multimodales para realizar comentarios argumentativos, con preferencia por los literarios y los periodísticos e interés menor por los multimedia; la negociación problemática con el alumnado sobre la selección textual debido a la escasa calidad de los materiales que aportan y la tendencia hacia el comentario escrito con poca interac-

ción oral aun sabiendo el provecho formativo que la oralidad reporta al proceso de redacción, revisión y evaluación del texto en agilidad y cooperación argumentada de los aprendizajes. Predomina la corrección escrita por dejar constancia individualizada de errores para la reflexión ulterior y, su evaluación discursiva sigue guías y rúbricas de manuales alentando la autoevaluación y la coevaluación discente con instrumentos variados. En conclusión, el contraste de tales costumbres con el enfoque educativo competencial revela la pervivencia academicista del canon filológico en la selección textual y del tópico del comentario como práctica escrita individual más reconstructiva que constructiva, lo cual merma la voluntad democratizadora de empoderar al alumnado en su pensamiento crítico, la promoción de su alfabetización mediática en el aula y las prácticas orales en el proceso didáctico de la argumentación informal en el comentario de texto.

Descriptorios: didáctica, español, Educación Secundaria, escritura (composición), actitudes escolares, comunicación verbal.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 07-01-2018.

Cómo citar este artículo: Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto |

Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary. Revista Española de Pedagogía, 76 (270), 273-293. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

This study explores Spanish secondary-school language and literature teachers' perceptions of their habits when teaching the development of informal argumentation in textual commentary. Using a qualitative methodology with an interpretive-phenomenological design to shed light on this aim, the teachers were interviewed about this question. Then, hermeneutic units were created from the reported data using a cyclical process of segmentation, codification, and conceptualization. These were analysed using the Atlas.ti program to establish comprehensive maps of the studied reality.

The results of this research show that: teachers choose a variety of texts for preparing argumentative commentaries, favouring literary and journalistic ones with less interest in multimedia sources; negotiating text choice with students is problematic due to the low quality of the resources students provide; there is a tendency towards written commentary with limited oral interaction, despite teachers' awareness of the learning

benefits that speech offers in the composition, revision and evaluation process through students' flexibility and well-founded cooperation in the learning processes. There is a strong preference for written feedback as this provides an individualised record of errors for further analysis and discursive evaluation follows guidelines and rubrics from handbooks, promoting self-evaluation and student co-evaluation with a variety of instruments. In conclusion, comparing these habits with the competence-based educational approach reveals the academicist survival of the philological canon in text selection and the cliché of commentary as an individual written practice that is more reconstructive than constructive, which hinders the democratic interest in promoting students' critical thinking, media literacy in the classroom, and oral practices in the process of teaching informal argumentation in text commentary.

Keywords: didactics, Spanish, Secondary Education, writing (composition), school attitudes, verbal communication.

1. Introducción

Este estudio muestra los resultados de una investigación exploratoria sobre la percepción que el profesorado de Lengua Castellana y Literatura de la etapa de Educación Secundaria tiene sobre sus propias costumbres metodológicas para desarrollar la argumentación informal en la didáctica del comentario de texto. Dicha investigación ha sido desarrollada en el marco del proyecto de I+D+i con referencia EDU2014-56997-P de la modalidad de Excelencia correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la

Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, patrocinado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO). Contribuye al avance de las investigaciones internacionales sobre la percepción docente del proceso compositivo de la escritura académica, las cuales se centran mayoritariamente en la etapa de Educación Superior (Ballano y Muñoz, 2015; Björk, y Räisänen, 1997; Carlino, 2013; Castelló, 2015; Castelló y Mateos, 2015; Hyland, 2002; Kruse, 2013; Marín, López y Roca, 2015; Tolchinsky, 2014), dada la importan-

cia educativa que en esta etapa tiene la competencia argumentativa docente y discente para construir la validación del discurso científico (Araya y Roig, 2014; Cano y Castelló, 2016; Prados y Cubero, 2016).

Son menos frecuentes los estudios sobre escritura académica dedicados a Educación Secundaria (Applebee y Langer, 2009; Solé et al., 2005; Villalón y Mateos, 2009) y escasos los referidos a su práctica argumentativa (Melero y Gárate, 2013, Sachinidou, 2015). Estos suelen manifestar que su enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI sigue revelando la pervivencia de tendencias tradicionales más próximas a la escritura reproductiva que a la reflexiva y epistémica; aspecto que, según queda indicado por Bordieu y Passeron (1981), responde a la *violencia simbólica* que impera en las aulas al imponer arbitrariamente ciertas acciones pedagógicas como legítimas de acuerdo con lo que Jackson (1975) calificó como *currículum oculto* o costumbres rutinarias y obedientes a la autoridad; lo cual procede de una falta de democratización en la enseñanza y diversidad en el aprendizaje, así como de la afirmación del libro de texto escolar como modelo de reproducción cultural (Torres, 1991).

En este estudio ha interesado elucidar las representaciones sociales de los docentes sobre la escritura académica en Educación Secundaria para entender el significado actual, que estos otorgan a sus prácticas cotidianas con el doble fin de contrastar el estado del arte en relación con el modelo de buenas prácticas educativas del idioma desde contextos de aprendizaje situado, que es propio del en-

foque de la competencia comunicativa y, deconstruir sus resistencias manifiestas a los cambios socioeducativos que este nuevo enfoque comporta en la enseñanza de la escritura. Concretamente, su iniciativa es pionera en el escrutinio de la viabilidad de la argumentación informal, a través de sus posibilidades didácticas en la práctica discursiva del comentario de texto, atendiendo a bases científicas adecuadas a las expectativas competenciales de la educación actual.

Iluminan esta trayectoria competencial los protocolos del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL), publicado por el Consejo de Europa (2001) para promover el plurilingüismo y generar coherencia y transparencia en los programas de lenguas con niveles de dominio lingüístico, y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) respecto de la disposición macrofuncional de la modalidad textual argumentativa, concretamente en lo relativo a los procesos prototípicos, recursos de desarrollo, inserción de secuencias y elementos verbales oportunos.

Igualmente, constituyen un referente teórico destacado diversas publicaciones científicas sobre la argumentación informal que recuperan las situaciones cotidianas para argumentar sin falacias (Lo Cascio, 1998), así como las que trabajan los actos reflexivos con perspectiva dialógica desde la instancia de la enunciación (Camps, 1995; Ducrot, 1988), el análisis crítico del discurso (Álvarez, 2001) y la semántica que promueve el desarrollo del sentido personal y comprometido (Azevedo, 2006; Cros, 2003; Corcelles, Castelló y Mayoral, 2016).

Respecto del comentario de texto, más allá de los modelos academicistas donde la perspectiva lectora se anulaba en la misión única de reconstruir la intención del autor (Marín, 1989) y la perspectiva escritora se limitaba a resumir contenidos textuales y catalogar datos lingüísticos, se promueve el comentario crítico personal donde se admite la metodología pragma-dialéctica por la que el comentarista defiende su posición propia frente a presumibles argumentos contrarios (Eemeren, 2010; Marraud, 2017; Nussbaum, 201) y, sobre todo, se procura aquella metodología dialógica donde se establecen razonamientos conectivos diversos, como son las hipótesis por inferencia abductiva (Duarte, 2015), el establecimiento de vínculos intertextuales en la lectura con antologías multimodales que reúnen textos en torno a una misma isotopía y despliegan la lectura interpretativa (Mendoza, 2001), los coloquios constructivos de ideas y juicios compartidos (Vega y Olmos, 2011), el portafolio para la autoevaluación del propio aprendizaje y las prácticas de escritura democratizadora (Cassany, 2008). Tales son las condiciones que habilitan el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto crítico personal (Caro, 2015; Caro y González, 2012).

Por todo lo dicho, el objetivo general del estudio se centra en explorar las costumbres académicas de los docentes sobre la metodología adecuada para desarrollar la argumentación informal en el comentario de texto. Su consecución se opera a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la variedad de tipos de textos escogidos por los docentes para la realización discente de comentarios de textos y las razones de su elección,

con especial incidencia en el caso de textos multimedia.

- Apreciar si existe voluntad de negociación con el alumnado en la selección textual para los comentarios oral y escrito, y en las razones de tal decisión docente.

- Advertir si el profesorado diseña la tarea didáctica del comentario de texto combinando actividades orales y escritas, y con qué secuencia procesual.

- Elucidar las modalidades y las estrategias de revisión y evaluación de los comentarios de texto realizadas por los docentes y los discentes (oral/escrita; individual/grupal; con/sin rúbrica; heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

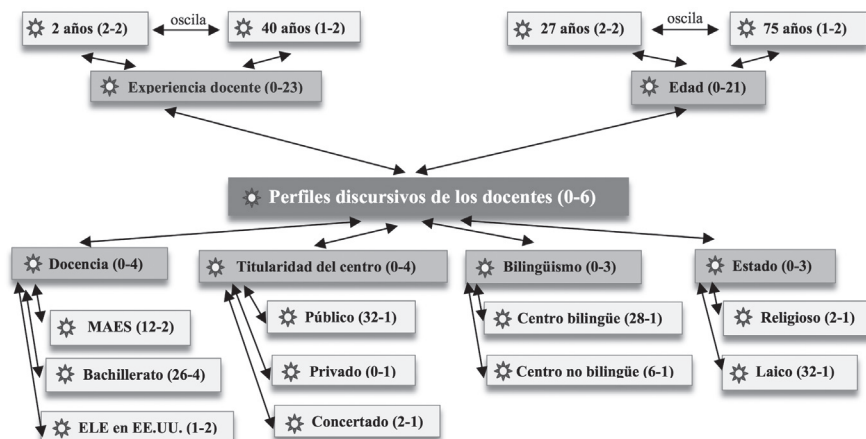
2. Método

El presente estudio ha empleado una metodología cualitativa de diseño interpretativo-fenomenológico para profundizar en los significados que dan sentido a las costumbres académicas docentes (Flick, 2007; Tójar, 2006). La información se ha obtenido de entrevistas con el profesorado a fin de ahondar en los aspectos clave de su perfil y experiencia profesional sobre el tema que titula el proyecto investigador (León y Montero, 2015).

2.1. Muestra

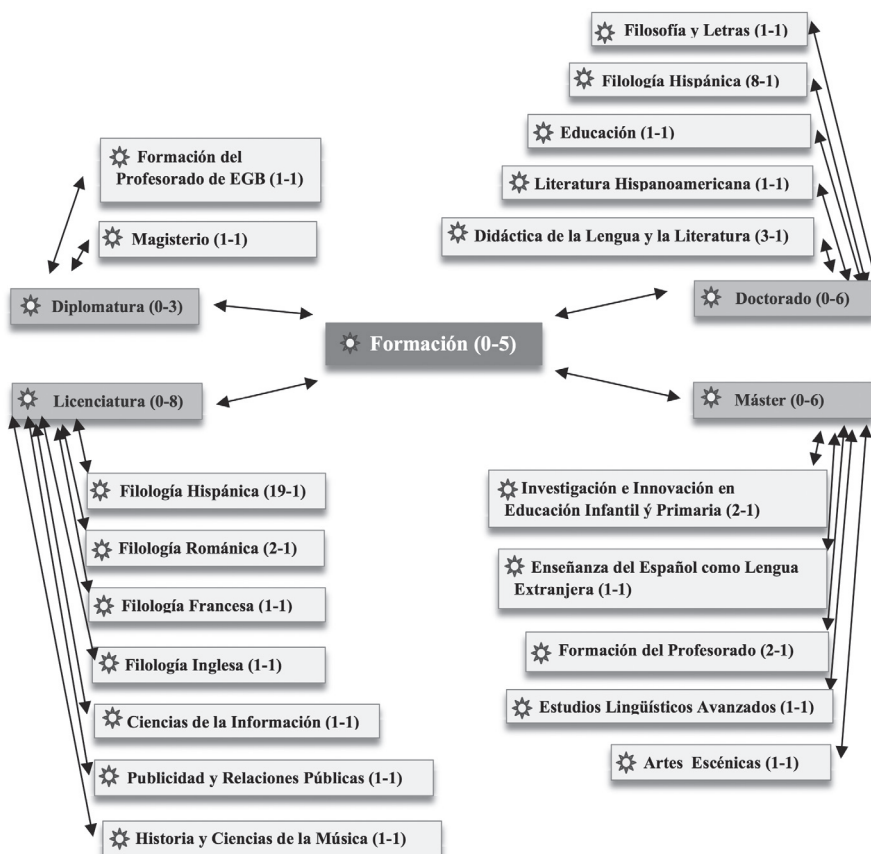
Los informantes-clave participantes fueron 34 profesores de Lengua Castellana y Literatura residentes en España, cuyo perfil discursivo se describe en el Gráfico 1 atendiendo a sus variantes sociodemográficas y profesionales.

GRÁFICO 1. Red semántica de los perfiles discursivos del profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Red semántica de la formación del profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Su edad oscila entre 27 y 75 años, su experiencia docente entre 2 y 40 años, y su formación académica (Gráfico 2) incluye títulos de Diplomado (2), Licenciado (26), Máster (7) y Doctorado (14). Las enseñanzas impartidas se redistribuyen entre Bachillerato (26), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (12) y Español como Lengua Extranjera en Estados Unidos (1). La titularidad de sus centros educativos es mayoritariamente pública (32), laica (32), y en sus planes de enseñanza predomina el programa bilingüe (28).

2.2. Instrumento

En atención a los objetivos planteados, el grupo de expertos del proyecto diseñó un guion de entrevistas semiestructuradas (Tabla 1), cuyo contenido fue validado por jueces respecto del objeto de estudio de cada pregunta y su grado de precisión y adecuación conceptual, sintáctica y estructural. Las valoraciones autónomas se discutieron y se consensuaron con propuestas de mejora para su versión definitiva.

TABLA 1. Dimensión de las costumbres académicas del profesorado. Cuestiones del guion de entrevista.

<p>Le preguntamos aquí por las costumbres académicas que tiene acerca de la metodología que considera adecuada para desarrollar la argumentación informal en el comentario de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué tipos de textos suele escoger para que los alumnos realicen comentarios de textos? ¿Por qué? – ¿Escoge también textos multimedia? ¿Por qué? – ¿Da a sus alumnos la oportunidad de que aporten textos y temáticas para el comentario crítico? ¿Lo hace más en tareas de comentarios orales o escritos? ¿Por qué? – ¿Suele combinar ambas dimensiones (oral y escrita) para tal efecto? ¿Con qué secuencia? Explique el proceso, por favor. – ¿Qué prefiere, la revisión oral o la escrita? ¿Por qué? – ¿Hace la revisión del comentario de texto individual o grupalmente? ¿Con qué finalidad? – En cualquiera de las revisiones que hace de los comentarios de texto de sus alumnos (oral-escrita, individual-colectiva), ¿utiliza alguna guía o rúbrica para ello? ¿Qué aspectos evalúa? ¿Puede explicárnoslos? – ¿Promueve que los alumnos autoevalúen su propio comentario de texto? ¿Con qué estrategias? Utiliza una guía, una rúbrica, el portafolio... – ¿Fomenta también que sus estudiantes evalúen el comentario de texto de sus compañeros? ¿Cómo lo hace? Explíquenos.
--

Fuente: Elaboración propia.

El contenido de la entrevista está estructurado en cuatro apartados: presentación; datos de carácter sociodemográfico, personal, académico y profesional; cuerpo de preguntas; observaciones. El cuerpo de pregun-

tas pretende profundizar en los significados que los docentes otorgan al uso didáctico del comentario de texto desde sus perspectivas únicas e idiosincráticas y que quedan definidos por sus perfiles discursivos.

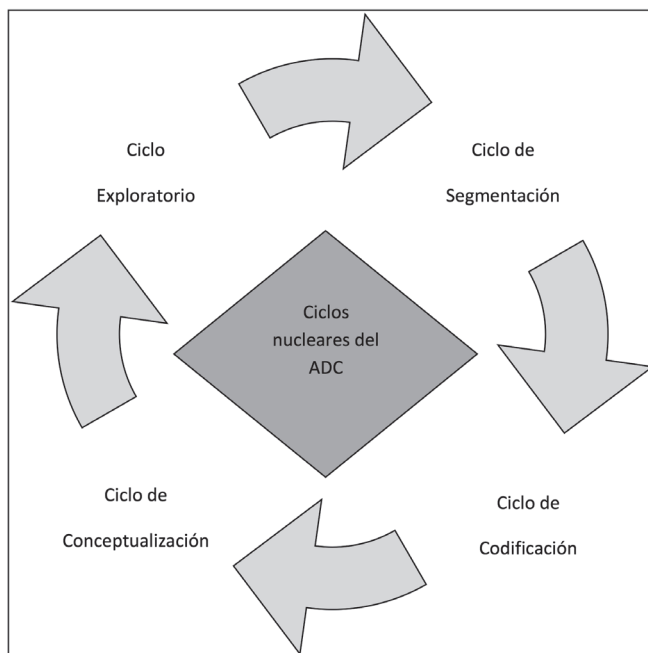
2.3. Procedimiento

La información de las entrevistas se ha transcrito en soporte textual como documento primario para cada participante. Ello ha permitido crear las unidades hermenéuticas correspondientes para proceder al tratamiento analítico de la información mediante el programa Atlas.ti 7. El análisis de datos cualitativos (en adelante ADC), se ha realizado en dos niveles: el de contenido semántico y el discursivo-narrativo, para dar sentido a la información cualitativa transmitida con la *reducción* del conjunto de datos en «un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darles una *disposición* y una representación significativas que nos permitan finalmente *extraer* y *ve-*

rificar una serie de *conclusiones* comprensivas» de la realidad estudiada (Miles y Huberman, 1984, p. 23).

La definición de las unidades de análisis se ha realizado con criterio temático: su categorización-codificación sigue un sistema inductivo de conceptualización de los propios datos cualitativos (Flick, 2007; Rodríguez, Gil y García, 1996; Serrano, 1999). Se ha adoptado el procedimiento analítico de la Teoría Fundamentada que, como explican Sabariego, Massot y Dorio (2012), es de naturaleza exploratoria por «descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos» (p. 318), lo cual se justifica en nuevas áreas de investigación que todavía adolecen de conceptos fundamentados, útiles para describir y explicar sucesos.

GRÁFICO 3. Ciclos nucleares del ADC: reducción de la información textual.



Fuente: Elaboración propia.

En los ciclos nucleares del ADC (Gráfico 3), el ciclo de segmentación ha sido precedido por el ciclo de exploración necesaria para ir tomando decisiones adecuadas en torno al sistema de categorías, metacategorías y familias adoptadas. Le ha seguido el ciclo de codificación axial cuyas relaciones y tipología de códigos (descriptivos, interpretativos y explicativos) atiende a los significados transmitidos por el profesorado; todo ello contrastado y consensuado por dos analistas. Por último, las redes semánticas y matrices son los recursos gráficos para representar la información analizada.

3. Resultados

3.1. Resultados del objetivo específico 1

Los textos que el profesorado suele proponer para que sus alumnos realicen los comentarios en clase muestran significados que mezclan diferentes tipologías según su especialización temático-lingüística (periodístico, literario, científico, etc.), su modalidad discursiva (argumentativo, expositivo, etc.), su canal e incluso otros criterios, como la actualidad. Algunos de los docentes entrevistados utilizan como criterio selectivo de adecuación al nivel académico la programación didáctica, los textos de manuales útiles y los recopilados para las pruebas de acceso a la universidad. Otros profesores no concretan ni priorizan ningún tipo porque emplean toda clase de textos para potenciar una formación más completa en habilidades lingüístico-cognitivas.

Destaca la preferencia por los periodísticos con dos significados argumentativos

convincientes: permiten el tratamiento de temas de actualidad, globales y fácilmente comprensibles para el alumnado; fomentan el debate y el trabajo en grupo donde se desarrollan la capacidad reflexiva y crítica, el respeto hacia otras ideologías y la implicación del alumno en la sociedad en la que vive.

Los docentes consideran que los textos periodísticos y literarios motivan al alumnado. También son objetos *clínicos* de la mirada didáctica para la formación del profesorado. Se asocian los literarios con el currículo establecido y los periodísticos y argumentativos con las Pruebas de Acceso a la Universidad. A los textos científicos atribuyen la adquisición de conocimientos y son más adecuados para la especialidad lingüístico-literaria del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

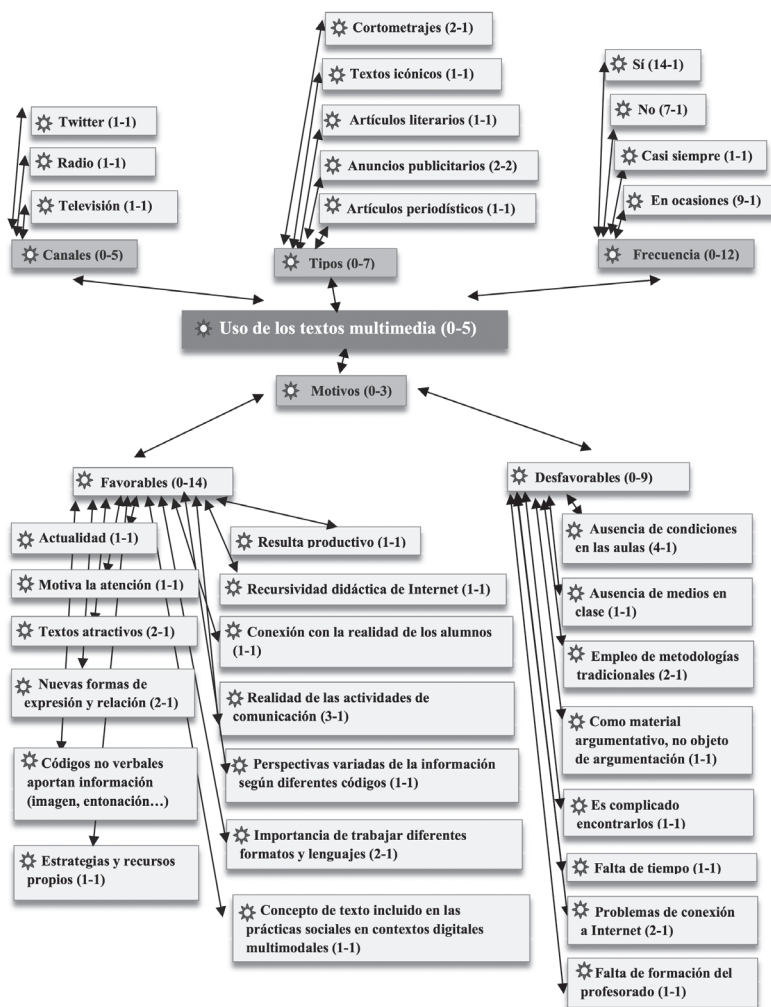
Los significados obtenidos sobre el uso didáctico de textos multimedia exhiben numerosos motivos favorables y desfavorables (Gráfico 4). Entre sus tipos posibles figuran cortometrajes, anuncios publicitarios, textos icónicos y artículos periodísticos y literarios. Aquellos profesores que han ampliado sus respuestas con sus canales de emisión han señalado la televisión, la radio y la red de Twitter.

Los significados referidos al uso docente de textos multimedia encuentran opinión dividida en la frecuencia alta o baja y en los motivos defensores y detractores. Los problemas no provienen de su eficacia didáctica sino de la falta de equipamiento adecuado dentro y fuera del aula, del horario lectivo para trabajarlos, de buenos materiales en la Web o de la pericia docente

para encontrarlos. En ocasiones, los textos multimedia se utilizan como material de referencia para apoyar el texto de estudio, pero no constituyen como tales textos antológicos para el comentario. También se

señala la falta de formación del profesorado en alfabetización mediática para manejar bien textos digitalizados —a menudo audiovisuales—, por lo que se prefiere emplear metodologías tradicionales.

GRÁFICO 4. Red semántica del uso de textos multimedia por parte del profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entienden que el uso de los textos multimedia permite profundizar en contextos digitales y prácticas so-

ciales ligados a la realidad cotidiana del alumnado, con la motivación, atracción e implicación que de ello se deriva. Son

conscientes de que los textos multimedia se vinculan a las nuevas formas de comunicación, la multiplicidad de formatos y lenguajes, la aproximación al estudio de los códigos no verbales, el trabajo de la perspectiva y la triangulación de la información, todo lo cual requiere el desarrollo de estrategias y recursos propios.

3.2. Resultados del objetivo específico 2

La variante discursiva que profundiza en la oportunidad que ofrece el profesorado a sus alumnos de aportar textos y temáticas para el comentario crítico, muestra significados dirigidos a la participación activa y conectada del alumno con su aprendizaje. Los docentes la consideran positiva y constructivista para los estudiantes, pues les procura implicación e interés, formación práctica y mejora de las destrezas. Los alumnos aprenden a *mirar* lo que les rodea y encuentran mayor facilidad para argumentar e interpretar temas y textos buscados y seleccionados por sí mismos para componer un mosaico de ideas que representan el conjunto de libertades de la sociedad. Dado que son ciudadanos situados en un contexto social, político y cultural, importa fomentar su espíritu crítico y autocrítico. Igualmente, destacan las aportaciones discentes en soporte audiovisual, así como la creación de blogs para organizar material de consulta sobre lo experimentado.

Algunos docentes comentan el escaso éxito alcanzado con esta práctica, ya que los discentes no suelen aportar textos y los que ofrecen son tópicos y simplistas. Por ello, hay quien opina que es mejor

que solo aporten temáticas. Además, el profesorado observa otras dificultades añadidas: hallar temas interesantes para todo el grupo-clase y textos idóneos para el análisis y, además, saber que su alumnado únicamente lee textos por obligación y no es propenso a aceptar nuevas sugerencias lectoras.

Indican que en el comentario oral se favorece el intercambio discente de ideas y temas de interés, y ante la dificultad de seleccionar textos para tales fines, potencian la elección de temáticas. Por otra parte, algunos de los entrevistados, docentes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, indican que este tipo de aportaciones se llevan a cabo en las tareas de comentarios escritos, ya que la labor final de investigación que deberá realizar el alumno concretada en el Trabajo Fin de Máster es evaluada fundamentalmente a partir de su informe escrito.

3.3. Resultados del objetivo específico 3

Los resultados de la indagación en la costumbre docente del diseño de tareas didácticas de comentario de texto combinando las dimensiones oral y escrita, revelan el uso escaso de la oralidad debido a la falta de tiempo lectivo, a la dificultad de combinar equitativamente ambas dimensiones y a la consideración de la dimensión escrita como básica para consolidar el proceso de trabajo y perfeccionamiento del comentario de texto (Gráfico 5). La escrita prima sobre la oral porque se prefiere reforzar su didáctica por considerar que conlleva más problemas de expresión. Incluso se indica que

existe la tendencia de que cuanto mayor es el nivel socioeconómico del alumnado, el trabajo de la expresión oral en el centro es menor, debido a que su práctica correcta se adquiere en el entorno familiar. De cualquier manera, la mayoría de los profesores consultados afirma que el hecho de la oralidad olvidada en las aulas debe ser subsanado de forma coordinada y en correspondencia con las tareas de lengua escrita.

Los significados que exaltan el trabajo de la dimensión oral, manifestando sus beneficios y provecho didáctico, conciernen a la implicación del alumnado en las tareas programadas: los docentes la emplean para buscar la participación de los alumnos en clase, y la consideran como un recurso de motivación y aproximación, al que además se debe acudir en comentarios de textos orales, por ejemplo, un vídeo.

Pese a las limitaciones de tiempo que afectan a la dimensión oral, interesa destacar que la mayoría del profesorado considera conveniente la combinación de ambas dimensiones: un sector prefiere partir de un comentario escrito individual y terminar en una tarea grupal de reflexión, puesta en común y debate; otro sector, equivalente en número, prefiere comenzar por la práctica oral para que el alumno profile posteriormente su comentario definitivo en la escritura. Algunos entrevistados incluyen una primera fase de comprensión lectora del texto escrito, ya sea como tarea grupal de aula o individual en casa, incidiendo en la resolución de todos aquellos elementos clave para una posterior interpretación y postura crítica.

Otras situaciones que permiten diferenciar el tipo de organización o secuencia en el comentario vienen dadas por la disponibilidad de tiempo en aula (comentario escrito para tiempo extenso, comentario oral para tiempo breve) y el modo de trabajo en colaboración discente (comentario oral en grupo, comentario escrito individual). Con frecuencia, se organizan en pequeños grupos antes de la discusión oral conjunta del grupo-clase.

Además, los informantes-clave profundizan en el proceso y las características de sus fases didácticas. La dimensión oral previa a través del debate es entrenamiento que contribuye a mejorar el resultado de los comentarios escritos posteriores, pues una batería de ideas y puntos de vista diversos analizados inicialmente de forma oral pueden ser matizados, concretados y personalizados coherentemente por medio de la escritura en una segunda fase. Además, se fomenta que, tras el debate, los alumnos desarrollen por escrito un comentario crítico personal donde razonen su posición ante las opiniones orales de sus compañeros. Otras veces, el docente plantea las direcciones que puede seguir el comentario.

Se promueve la reflexión individual fundamentada en citas y argumentos de autoridad. Igualmente, se concede importancia a la reescritura y remodelación de lo redactado inicialmente tras una primera corrección del profesor. En ocasiones, se solicita la realización de un mapa conceptual tras la lectura discente de sus comentarios escritos, e incluso cabe actualizar la interpretación de los clásicos contrastando su mensaje con temas actuales de incumbencia discente.

Por último, la vertiente oral de la fase de corrección final del comentario permite al docente ofrecer indicaciones pertinentes a partir de los errores comunes adver-

tidos en el proceso didáctico. También tiene cabida la coevaluación como estrategia revisora.

GRÁFICO 5. Red semántica del uso y secuencia de las dimensiones escrita y oral en el comentario de texto.



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Resultados del objetivo específico 4

El proceso de revisión y evaluación del comentario de texto es planteado por medio de una variante discursiva que diferencia la revisión escrita de la revisión oral. Los resultados obtenidos revelan, a través de una frecuencia significativa, que la mayoría del profesorado prefiere una combinación de ambos tipos de revisión, pues son diferentes, complementarios, fundamentales y requieren tratamiento particular por ir ligados a distintas formas de expresión. Por otra parte, la secuencia de revisión reflejada por algunos docentes sitúa la revisión escrita con antelación a la oral. Otras veces se señala la práctica de comentar en voz alta la actividad de escritura.

Los resultados sobre las particularidades de la revisión escrita destacan su eficacia individual, pues permite al docente ser más preciso y detallado en sus indicaciones de corrección gramatical, ortográfica y discursiva, así como advertir la evolución concreta de cada alumno. La revisión escrita exige al docente más dedicación temporal, pero ofrece una visión más concienzuda de cada caso, posibilita al alumno ordenar mejor su pensamiento, fomenta la retención de conocimientos a la vez que aumenta el tiempo de reflexión sobre las propuestas de mejora. Además, toda revisión escrita deja constancia del trabajo realizado y se convierte en material de evaluación. Por último, en comparación con la revisión oral, la escrita evita que los alumnos queden en evidencia al no mostrarse sus posibles errores y sugerencias de mejora ante el resto de compañeros de clase.

Por otra parte, la revisión oral es directa, rápida, constructiva, eficaz y en-

riquecedora; reconoce positivamente el esfuerzo del alumno, permite compartir aciertos y errores en el aula, y posibilita que los alumnos enjuicien su propia intervención. También desarrolla su espíritu crítico y su tolerancia cívica ante opiniones contrarias. Permite comprobar inmediatamente la comprensión del alumno y mejorar su comunicación incluyendo códigos no verbales. Además, todos estos aspectos positivos de la revisión oral muestran su reflejo en la expresión escrita.

La variante discursiva centrada en las revisiones individual y grupal del comentario de texto vuelve a ofrecer significados dirigidos a la preferencia de los entrevistados por una combinación de ambas. Algunos docentes identifican, además, la revisión individual con la escrita y la revisión grupal con la oral. Los profesores que emplean ambas afirman que así se atiende a la diversidad de los alumnos y se mejora el aprendizaje de los conocimientos. En relación a la secuencia de trabajo, se inclinan por comenzar con la revisión individual seguida de la grupal, aunque sostienen que el uso de cada tipo depende del nivel del alumnado. Igualmente, quien emplea ambos tipos de revisión, unas veces prima a la revisión individual y otras a la grupal.

Los resultados que profundizan en la revisión individual insisten en examinar los aciertos y errores particulares, ya que cada alumno presenta una capacidad crítica y razonamientos propios y diferentes. La revisión individual es asumida por el alumno con más protagonismo y responsabilidad. Además, la revisión escrita le permite concienciarse mejor de

sus errores que la grupal a fin de mejorar su discurso en próximos comentarios de texto. Los entrevistados del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria relacionan esta revisión con las sesiones de tutoría individual. Por último, la revisión individual frecuentemente sucede tras la exposición grupal, como reflexión sobre sus logros y fallos, efecto de retroalimentación de buenas prácticas en el comentario entre los estudiantes.

Por otra parte, la revisión grupal permite resolver dudas y correcciones comunes al conjunto de la clase dirigidas a la mejora de comentarios futuros, todo ello en menos tiempo que la escrita. Pese a la timidez y el pudor que puedan mostrar algunos alumnos, este tipo de revisión permite captar la atención de la clase al involucrar al estudiante y posibilitar su participación directa. En general, los entrevistados opinan que la revisión grupal promueve el debate y el espíritu crítico, y da lugar a experiencias didácticas enriquecedoras. Por ejemplo, genera un contexto adecuado para fomentar la coevaluación entre los propios estudiantes; igualmente, el hecho de conocer aciertos y fallos de compañeros impulsa la autoevaluación sobre la obra propia. Se apuntan también procedimientos como la combinación de pequeños grupos con el conjunto completo de la clase para realizar tal revisión, la lectura en voz alta por parte de un alumno de su comentario modelo o el empleo único de esta revisión para el caso de comentarios realizados grupalmente.

Los docentes destacan como instrumentos de revisión la guía y la rúbrica de

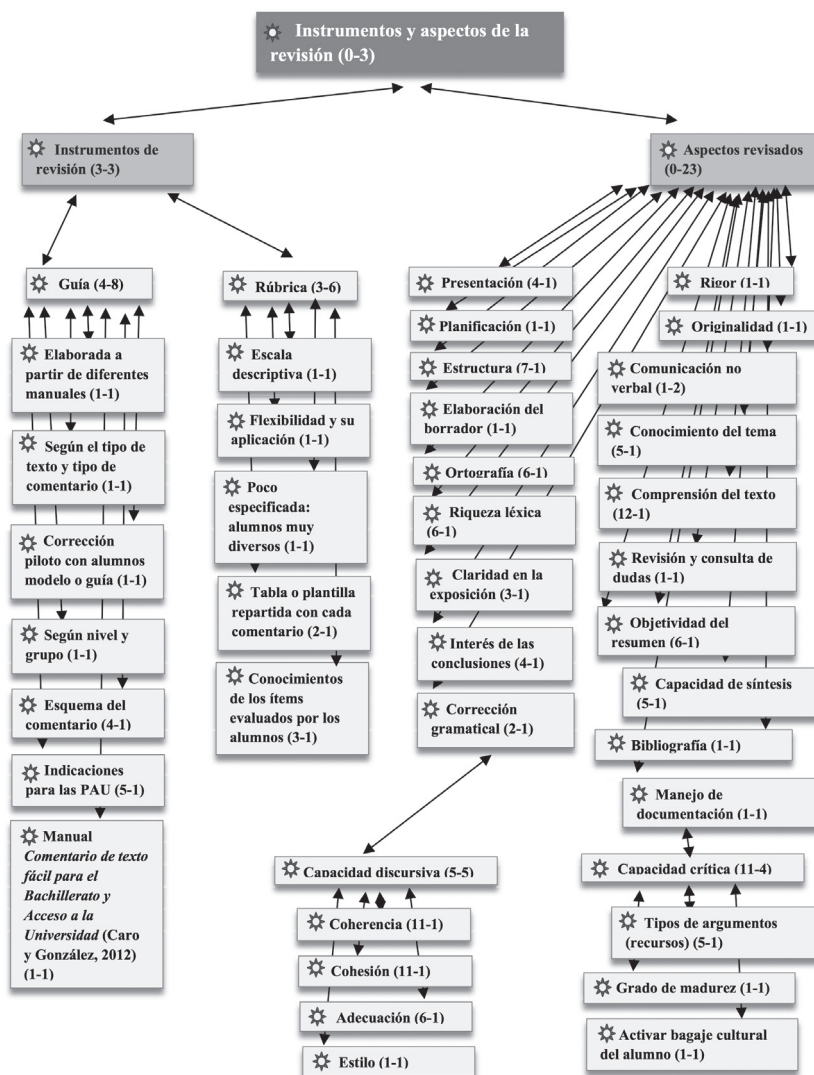
evaluación (Gráfico 6). El uso de la guía depende del tipo de texto y de comentario, del nivel y el perfil grupal discente. Su diseño se inspira en diferentes manuales, recopilando indicaciones ofrecidas para las Pruebas de Acceso a la Universidad o con esquemas de realización del comentario. Cabe tomar como modelo o guía la «corrección piloto» del comentario realizado por un alumno. Por otro lado, la rúbrica es definida como una escala descriptiva cuyos ítems deben ser conocidos por los alumnos; se concreta en una tabla o plantilla repartida e incorporada con cada comentario al estudiante. Para atender a la diversidad discente, debe ser aplicada con flexibilidad y estar constituida con ítems generales o poco especificados. Aquellos profesores que no suelen usar guía o rúbrica en la revisión, sí reconocen disponer de una rúbrica de elaboración propia o tenerla en proceso de elaboración.

En cuanto a los aspectos evaluados con tales instrumentos, se recoge gran diversidad de significados que dan cuenta de la rica variedad de posibilidades de revisión efectuadas por los informantes-clave: corrección gramatical, revisión de la ortografía y riqueza léxica, son elementos lingüísticos tradicionalmente evaluados en toda tarea de expresión. También interesan el proceso de realización del comentario (planificación, elaboración del borrador, revisión y consulta de dudas, presentación), el conocimiento del tema, el manejo de la documentación necesaria y la bibliografía aportada como prueba de una investigación previa. Otros aspectos de su interés son el rigor mostrado, la originalidad, la estructura del comentario, la objetividad del resumen, la capacidad

de síntesis, la claridad en la exposición de ideas y el interés de las conclusiones. La capacidad discursiva es evaluada en sus parámetros de coherencia, cohesión, adecuación y estilo; la capacidad crítica, en relación con el bagaje cultural del alumnado, su grado de madurez y los tipos de

argumentos empleados como recurso imprescindible en todo comentario crítico personal. Y, en el caso de los comentarios orales, se consideran además elementos de comunicación no verbal que condicionan el significado y comprensión de las ideas y opiniones vertidas.

GRÁFICO 6. Red semántica del procedimiento de revisión seguido en el comentario de texto.



Fuente: Elaboración propia.

La autoevaluación discente del comentario es promovida por la mayoría de los docentes. Su propósito es mejorar su comentario con su reescritura consecuyente y meditada. Entre las estrategias eficaces empleadas, se incita a adoptar posición y técnicas de corrección profesional, también se promueve la lectura en voz alta para su revisión y algunas veces se realiza una lectura previa de otros comentarios. En ocasiones, la autoevaluación se realiza tras una revisión docente del comentario, aunque igualmente resulta interesante la opción de que el profesor señale los problemas advertidos sin desvelar su corrección para que sean los alumnos quienes busquen soluciones. En algún caso, su secuencia comienza por reflejar la guía de elementos revisados en la pizarra para desarrollar oralmente un debate sobre los diferentes aspectos y concluir en la reescritura por parte de cada uno de los alumnos. Además, puede ser objeto de una tarea grupal de reflexión preliminar sobre la diversidad de opciones posibles en el comentario. Y la autoevaluación del léxico y la sintaxis es realizada por el alumno comparando su trabajo con el de otros compañeros y con los modelos textuales propuestos por el profesor.

Los instrumentos empleados en la autoevaluación se diversifican según las necesidades y costumbres académicas de los informantes-clave en estos tipos: portafolio, escala descriptiva, tabla de calificación ponderada, listado con los criterios de evaluación de las Pruebas de Acceso a la Universidad, entrevistas personales, rúbrica genérica debido a la diversidad de los alumnos, cuestionario con aspectos esenciales e indicadores detallados y guía

de elaboración del comentario según el enfoque curricular por competencias.

La coevaluación es fomentada por gran parte de los docentes entrevistados. Algunos matizan que esta práctica es realizada sobre todo al inicio de curso, cuando los alumnos se encuentran más desorientados; otros prefieren al final del curso y destacan las diferentes actitudes observadas entre el alumnado al ser evaluado por sus compañeros.

Las tareas de coevaluación persiguen fomentar el juicio crítico discente con estrategias diversas: se promueve el planteamiento de interrogantes por parte de los alumnos; se permite completar y matizar los comentarios de otros compañeros de manera respetuosa y constructiva; la mayoría de los docentes la realiza con un debate en el grupo-clase, otras veces los alumnos se distribuyen en pequeños grupos.

Como tarea oral, la coevaluación puede realizarse desde la lectura en voz alta de comentarios selectos, a los que aplican observaciones el resto de compañeros según la rúbrica proporcionada previamente, y se subraya su inmediatez en los comentarios realizados oralmente con intervenciones espontáneas. Con frecuencia, la pizarra es utilizada para señalar los aspectos e indicaciones comentadas de forma visual para el conjunto de alumnos.

La coevaluación también puede ser escrita como texto aparte donde cada alumno redacta sus observaciones particulares en clase o en casa. Cabe publicarla en un blog didáctico. En ocasiones, se intercambian comentarios por parejas, y se realiza una corrección escrita que desemboca en transmisión oral de ideas analizadas al

compañero evaluado. En general, es habitual el anonimato o uso de pseudónimos en estas prácticas.

Los instrumentos empleados son similares a los ya expuestos para el caso de la autoevaluación. Al respecto, las respuestas se aglutinan en tres tipos: un listado con criterios de las Pruebas de Acceso a la Universidad, una rúbrica y una tabla con puntuaciones específicas según ítems.

4. Conclusiones

Las conclusiones relevantes de esta investigación se establecen por el contraste de los resultados del análisis de las costumbres académicas docentes en el desarrollo del comentario de texto con argumentación informal desde el prisma de las metodologías didácticas más adecuadas al respecto según un enfoque basado en competencias.

Importa destacar la aportación novedosa de este estudio exploratorio a las contribuciones científicas sobre la percepción docente del desarrollo de la escritura académica por dos motivos: primero, centrarse en Educación Secundaria, etapa poco estudiada al respecto en el panorama científico español; segundo, indagar específicamente en las costumbres del profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura sobre la didáctica del comentario de texto y el desarrollo de la argumentación en el mismo.

Esta exploración muestra que, aunque el profesorado de Educación Secundaria admite una amplia gama de tipologías textuales para el ejercicio del comentario de texto y el profesorado del Máster

de Educación Secundaria también recomienda esta práctica multimodal para dicha etapa intermedia, prima el uso de los géneros literario y periodístico: el primero está presente en todos los niveles por tradición curricular dados sus beneficios culturales, artísticos y significativos, lo cual demuestra la vigencia del canon filológico en correlación con el canon formativo (Cerrillo, 2013); el segundo es utilizado en los niveles que preparan el comentario crítico personal como Prueba de Acceso a la Universidad, y los artículos de opinión son idóneos para ello por su brevedad, temática informal y fácil comprensión, así como también sus guías didácticas incipientes favorecen su aprendizaje competente (Caro y González, 2012). En cambio, apenas emplean los textos multimedia para el comentario, pues, aunque advierten sus bondades didácticas en accesibilidad al conocimiento y riqueza semiótica, son recurrentes para buscar información y presentan dificultades técnicas, todo lo cual concuerda con recientes análisis sobre la competencia mediática del profesorado situada en umbral básico (Ramírez y González, 2016).

El profesorado ve positivo que el alumno participe en la selección de textos para el comentario. Este propósito democratizador puede mejorar las facetas discentes de corresponsabilidad y crítica, lo cual concuerda con el nuevo paradigma curricular del enfoque por competencias (Prensky, 2015). No obstante, como el profesorado también apunta que ello perjudica la calidad de la antología debido al escaso repertorio lector de los aprendices y prefiere implicarlos con asambleas sobre temas de su interés, se resuelve que en las costum-

bres docentes funciona el aprendizaje significativo, pero todavía no ha madurado el nuevo paradigma educativo basado en competencias, cuyo primer paso ha de ser el empoderamiento discente.

En dicha inmadurez también influye el uso escaso de la oralidad en la didáctica del comentario de texto, aun cuando esta es fundamental para desarrollar la argumentación por cauces dialógicos garantes de cooperación, igualdad y sentido (Aubert, García y Racionero, 2009; Giménez y Subtil, 2015). Las diversas propuestas de secuenciación y agrupamientos por parte del profesorado sobre la combinación entre oralidad y escritura en el proceso productivo y evaluador del comentario argumentativo de textos exponen un cambio gradual hacia las metodologías activas. Pero como todavía persiste la tradición academicista de identificar el comentario de texto con un ejercicio individual y escrito donde el alumno debe interpretar la intención del autor, apenas se deja tiempo didáctico para sus comentarios orales.

La revisión y la evaluación de los comentarios de texto se ejercen combinando las dimensiones oral y escrita en situaciones colectivas e individuales respectivamente. Tanto el profesorado de Educación Secundaria de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura como el del Máster de Educación Secundaria de dicha especialidad, reconocen las virtudes de la revisión oral (inmediatez, conocimiento auténtico y construido, versatilidad de modalidades evaluadoras), pero valoran más la revisión escrita docente y discente, debido a su responsabilidad, precisión y rentabilidad en la corrección de errores y su función testamentaria en pruebas fina-

les. Así pues, su posición pedagógica fluctúa entre el cultivo de la escritura como proceso y su valoración como producto.

Además, se ajustan al enfoque competencial cuando estiman positivamente el uso de rúbricas y guías para revisar comentarios (Guzmán, Flores y Tirado, 2012). Las construyen atendiendo solo a dos tipos de contenidos diferenciados: gramaticales y léxico-semánticos / proceso retórico de su composición. No incluyen procesos de razonamiento lógico argumentativo necesarios para lograr buenas prácticas educativas en la competencia comunicativa (Giménez y Subtil, 2015). Esta importante falta se repite en la cuestión sobre los aspectos evaluados y los procedimientos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Los resultados de este estudio revelan que en las costumbres del profesorado de Lengua Castellana y Literatura todavía persisten hábitos academicistas que impiden el pleno desarrollo de sus iniciativas educativas basadas en competencias: salvo las modalidades literaria y periodística, no frecuentan otras modalidades textuales para el comentario; tampoco suelen dejar que los alumnos propongan textos para el comentario ni usan recursos multimedia más allá de lo meramente informativo, en detrimento del empoderamiento discente y del currículo abierto a entornos informales; consideran positiva la interacción de las dimensiones oral y escrita en la producción, la revisión y la evaluación de comentarios de texto y utilizan estrategias eficaces, pero la ejercen poco en las aulas porque dan más importancia y tiempo de docencia al afianzamiento de su práctica escrita; usan rúbricas de evaluación, pero en sus

indicadores no contemplan los procesos de razonamiento lógico de la argumentación. Se resuelve, por tanto, la necesidad de insistir en la deconstrucción de sus costumbres academicistas renuentes a la democratización plena de la comunicación en el aula y de formarlos en lógica argumentativa informal para fomentar el uso adecuado del comentario de texto según el paradigma educativo basado en competencias, pues dicha formación es cuestión clave para que la palabra sirva activamente a la Sociedad del Conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Applebee, A. y Langer, J. (2009). What is happening in the teaching of writing? *English Journal*, 98 (5), 18-28.
- Araya, J. y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 167-181.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Azevedo, T. M. de (2006). Semântica argumentativa: esboço de uma descrição do sentido do discurso. *Cuadernos de Pesquisas em Lingüística*, 2 (1), 135-150.
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Björk, L. y Räisänen, C. (1997). *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.
- Cano, M. I. y Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39 (1), 84-118.
- Carlino, P. C. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <https://goo.gl/kXmmgP> (Consultado el 7/10/2016).
- Caro, M. T. (2015). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de texto. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 436-451. Recuperado de <https://goo.gl/X4KTiK> (Consultado el 8/03/2016).
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y educación*, 27 (3), 471-476.
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (3), 489-500. doi:10.1080/11356405.2015.1072357
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA.
- Corcelles, M., Castelló, M. y Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar

- en los estudios de postgrado. En I. Ballano y I. Muñoz (Coords.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-130). Bilbao: Deusto digital.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Duarte, A. (2015). Abducción y diálogo persuasivo: elemental, querido Peirce. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 11, 1-33.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Colombia: Universidad del Valle.
- Van Eemeren, F. H. (2010). *Strategic maneuvering in argumentative discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13 (13), 1-13.
- Guzmán, Y. I., Flores, R. C. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12 (60), 17-40.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Edinburgo: Pearson Education Limited.
- Instituto Cervantes (2006, 2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Marova.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza editorial.
- Marín, J. M. (1989). El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico. *Revista de Educación*, 288, 405-417.
- Marín, J., López, S. y Roca, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española. Percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (3), 518-532. doi: 10.1080/11356405.2015.1072360
- Marraud, H. (2017). De las siete maneras de contraargumentar. *Quadripartita Ratio. Revista de retórica y argumentación*, 2 (4), 52-57. Recuperado de goo.gl/qRtZRY (Consultado el 4/12/2017).
- Melero, A. y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nussbaum, E. (2011). Argumentation, Dialogue Theory, and Probability Modeling: Alternative Frameworks for Argumentation Research in Education. *Educational Psychologist*, 46 (2), 84-106.
- Prados, M. M. y Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XX1*, 19 (1), 115-134. doi:10.5944/educXX1.13939
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: SM.
- Ramírez, A. y González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 49 (24), 49-58. doi: 10.3916/C49-2016-05
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En J. Etxebarria y J. Tejedor (Dirs.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sachnidou, P. (2015). Argumentative strategies in adolescent's school writing: One aspect on the evaluation of student's written argumentative competence. En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (pp. 151-174). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. En A. Sáez, A. Escarbal, A. García y M. Campillo (Coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tolchinsky, L. (Coord.). (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Vega, L. y Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Villalon, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendi-*

zaje. Journal for the Study of Education and Development, 32 (2), 219-232.

Biografía de los autores

María Teresa Caro Valverde es Doctora en Filología Hispánica y en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Premio Extraordinario) y Profesora Contratada en la Universidad de Murcia. Directora del Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia. Es miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española e Investigadora Principal del Grupo de Investigación EOC1 y del Proyecto I+D+i EDU2014-56997-P.

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara es Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Premio Extraordinario, Mención Europea) y Profesora Contratada en la Universidad de Murcia. Tiene un Máster en Estética y Creatividad Musical y es Licenciada en Filología Hispánica, Historia y Ciencias de la Música. Posee un sexenio de investigación y es Coordinadora del Grado en Educación Primaria.

María Teresa Valverde González es Doctora en Educación y Profesora Asociada en la Universidad de Murcia. Tiene un Máster en Investigación e Innovación Educativa en Educación Infantil y Educación Primaria y es Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía.

sumario *

table of contents **

Estudios Studies

Xavier Úcar

Metáforas de la intervención socioeducativa:
implicaciones pedagógicas para la práctica
*Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice*

209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero
Molina, Eva Expósito Casas y Esther López Martín**

¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos
con los resultados de España en PISA 2015
*How much gold is in the sand? Data mining with
Spain's PISA 2015 results*

225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José
Fernández-Díaz y Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla**

Diseño y validación de un instrumento
de medida del perfil de formación docente en
tecnologías de la información y comunicación

*Design and validation of an instrument to measure
teacher training profiles in information
and communication technologies*

247

Notas Notes

**María Teresa Caro Valverde,
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
y María Teresa Valverde González**

Percepción docente sobre costumbres
metodológicas de argumentación informal
en el comentario de texto
*Teacher perception of methodological habits
for informal argumentation in text commentary*

273

Ana Rodríguez-Meirinhos y Esther Ciria-Barreiro

Revisión de intervenciones para mejorar
las habilidades pragmáticas en niños y
niñas con problemas de conducta y atención
*Review of interventions to improve pragmatic language
skills in children with behaviour and attention problems*

295

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
y Mary Armijos-Yambay**

Competencias para la empleabilidad
de los titulados en Pedagogía, Psicología
y Psicopedagogía: un estudio comparativo
entre empleadores y titulados

*Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology graduates:
A comparative study of employers and graduates*

313

**Isabel Vilafranca Manguán, Raquel Cercós Raichs
y Jordi García Ferrero**

Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos
educativos fundacionales para la integración
europea, cien años después de la Gran Guerra
*The pedagogical founding fathers of Europe: foundational
education discourses for European integration,
one hundred years after the First World War*

335

Jonathan Ruiz-Jaramillo y Antonio Vargas-Yáñez

La enseñanza de las estructuras en el Grado
de Arquitectura. Metodología e innovación
docente a través de las TIC

*Teaching structures on Architecture degrees.
ICT-based methodology and teaching innovation*

353

Reseñas bibliográficas

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza
centrada en el aprendizaje y diseño por
competencias en la Universidad.
Fundamentación, procedimientos y*

*evidencias de aplicación e investigación
(Vicent Gozálviz). Ballester, L. y Colom, A.
Epistemologías de la complejidad y educación
(Carlos Alberto Pabón Meneses). Monarca, H.
y Thoilliez, B. (Coords.) La profesionalización
docente: debates y propuestas (Francisco Esteban
Bara). Balduzzi, E. Narrazione educativa e
generatività del perdono (Mauricio Bicocca).*

373

Informaciones

XVI Conferencia Internacional de la Red
Internacional de Filósofos de la Educación 2018
sobre «Educación, diálogo y esperanza»;
ECER 2018 sobre «Inclusión y Exclusión,
¿Recursos para la Investigación Educativa?»;
XV Congreso Internacional de Organización
de Instituciones Educativas (CIOIE) sobre
«Las tendencias nacionales e internacionales
en organización educativa: entre la estabilidad
y el cambio»; Los ebooks monográficos de la
revista española de pedagogía.

Una visita a la hemeroteca (Gabriel Álvarez
López). **Una visita a la red** (David Reyero).

389

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

399

Solicitud de originales

Call for papers

403

