

La argumentación en el comentario de texto: creencias del profesorado de Lengua castellana y literatura en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual

Argumentation within Text Commentary: Spanish Language and Literature Teachers' Beliefs in the Current Context of Multimodal and Hypertextual Reception

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia. Murcia, España
isabelvyague@um.es

Pedro García Guirao
WSB University. Breslavia, Polonia
pedro.garcia.guirao@wsb.wroclaw.pl

Elena del Pilar Jiménez Pérez
Universidad de Málaga. Málaga, España
elenapjimenez@uma.es

Resumen

Actualmente supone un reto crucial investigar la didáctica de la argumentación que procesa el pensamiento crítico en un complejo marco semiótico multimodal e hipertextual. Por otra parte, interesa el análisis de las creencias académicas docentes, como fondo ideológico latente, dado su rol de guía para la acción. Así, el objetivo general del estudio se dirige a explorar las creencias académicas del profesorado de Lengua castellana y Literatura sobre el desarrollo didáctico de la argumentación en el comentario de texto en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual. Se ha seguido una metodología cualitativa de diseño interpretativo-fenomenológico. En el estudio han participado 33 docentes de Lengua castellana y Literatura, seleccionados específicamente en calidad de informantes clave, por su perfil docente y experiencia profesional. Con respecto al instrumento, se diseñó una entrevista semiestructurada, a través de la cual se recogieron los datos que fueron analizados por medio del programa cualitativo Atlas.ti 7. Finalmente, el análisis de las creencias del profesorado revela que todavía no existe en sus tendencias pedagógicas una respuesta adecuada a las demandas institucionales y científicas en torno a la argumentación dialógica en un marco multimodal e hipertextual.

Palabras clave: creencias, profesorado, argumentación, comentario de texto, Lengua Castellana y Literatura.

Abstract

Nowadays, it is a crucial challenge to investigate the didactics of argumentation that processes critical thinking in a complex multimodal and hypertextual semiotic framework. In addition, the analysis of teachers' academic beliefs, as a latent ideological background, is of interest, given their role as a guide for action. Thus, the general aim of the study is to explore the academic beliefs of Spanish Language and Literature teachers about the didactic development of argumentation in text commentary in the current context of multimodal and hypertextual reception. A qualitative methodology of interpretative-phenomenological design has been followed. Thirty-three teachers of Spanish Language and Literature, specifically selected as key informants for their teaching profile and professional experience, participated in the study. Regarding the instrument, a semi-structured interview was

designed, through which data were collected and analyzed by means of the qualitative software Atlas.ti (version 7). Finally, the analysis of the teachers' beliefs reveals that there is still no adequate response in their pedagogical tendencies to the institutional and scientific demands concerning dialogical argumentation in a multimodal and hypertextual framework.

Key words: beliefs, teachers, argumentation, text commentary, Spanish Language and Literature.

1. Introducción

La presente investigación se enmarca en el proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (PGC2018-101457-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y por “FEDER Una manera de hacer Europa”. Dicho proyecto persigue abordar el estudio de la argumentación informal en el comentario de textos, en el marco de la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, profundizando en estrategias dialógicas y multimodales con el fin de generar un modelo sólido para la formación competente del profesorado. En este sentido, ya se han ido obteniendo algunas conclusiones en torno a las costumbres docentes y demandas de formación del profesorado (Caro et al., 2018; Caro y Vicente-Yagüe, 2022; Vicente-Yagüe et al., 2019), así como del futuro docente en formación (Pérez y Caro, 2022); no obstante, interesa profundizar en el enfoque de las creencias académicas que proyecta el profesorado respecto de su práctica docente, en el actual contexto de recepción multimodal e hipertextual.

En primer lugar, en la era de la sociedad del conocimiento supone un reto crucial investigar la didáctica de la argumentación que procesa el pensamiento crítico en un complejo marco semiótico multimodal e hipertextual. El pensamiento crítico ya se recogía en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Unión Europea, 2006). Concretamente, en dicha recomendación se indicaba que el pensamiento crítico sería uno de los temas que se aplicarían a lo largo del marco de referencia y que intervendría en las ocho competencias clave, junto a la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Por otra parte, el pensamiento crítico se muestra como una habilidad clave para la formación de la ansiada ciudadanía global (UNESCO, 2015). La educación para la construcción de una ciudadanía global activa y comprometida aspira a que el alumnado pueda adquirir y aplicar competencias críticas para el conocimiento cívico: indagación crítica, tecnología de la información, competencias básicas en medios de comunicación, pensamiento crítico, adopción de decisiones, solución de problemas, negociación, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social (UNESCO, 2015).

En este sentido, dado que en la actualidad la información procede de diversas vías y se ofrece por medio de un discurso plural multimodal, el desarrollo del pensamiento crítico es una necesidad imperante. El alumnado ha de tomar decisiones sobre cuál de los textos

disponibles es el más relevante, preciso o veraz (Rouet y Britt, 2011). Así pues, es necesario evaluar la calidad y la veracidad de la ingente cantidad de información que llega al alumnado por medios digitales en su mayoría sesgada y mediada. En el mundo de las denominadas *fake news* y de la inmediatez, la aproximación crítica a la información y la toma de decisiones de forma razonada e informada es clave. La alfabetización digital de los lectores es crucial para poder manejar la información y dominar las habilidades requeridas en los entornos hipertextuales, multimodales e intertextuales. En esta línea, el marco de evaluación de la competencia lectora en PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019) señala que esta alfabetización digital es necesaria para leer en internet, pues un lector competente ha de saber buscar y comprender de forma eficaz la información.

También el marco conceptual de lectura en PISA (OCDE, 2018) reconocía el carácter objetivo, crítico e intertextual de la competencia lectora (McCrudden y Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca et al., 2010). Del mismo modo, en la categoría correspondiente al procesamiento del texto se incluye el proceso de evaluar y reflexionar, centrado en las siguientes tareas: evaluar la calidad y la credibilidad; reflexionar sobre el contenido y la forma; detectar y manejar conflictos (OCDE, 2018). Se comprueba cómo en el marco de la evaluación internacional no son ajenos los procesos reflexivos y críticos en un contexto multimodal, donde se advierte el interés por textos simples y múltiples (fuente), continuos y discontinuos (formato), textos fijos y dinámicos (organización y navegación), textos de ámbitos diversos, en medios impresos y electrónicos. Por ese motivo, en la actualidad se ha iniciado una línea de investigación del pensamiento crítico en el aula (Wahyuddin et al., 2022; Fernández et al., 2021; Ordem, 2017), pero sin indagar en el papel de los textos argumentativos desde la necesaria perspectiva multimodal.

Además, siguiendo con PISA, el pensamiento crítico y el desarrollo de la argumentación también han de conectarse con el pensamiento creativo, de reciente evaluación en el panorama internacional (OCDE, 2019). El pensamiento creativo promueve la interpretación de experiencias de una manera nueva y personalmente significativa, suscita la resolución de problemas, puede llegar a ser un vehículo para la comprensión y guía al alumnado para expresar sus ideas. Así pues, la argumentación es un factor positivo para la perspectiva crítica en la educación.

Por tanto, se ha de insistir en la importancia de generar reflexión de corte argumentativo en contexto educativo. Emitir un juicio sobre acontecimientos reales no debe limitarse a la acción pasiva del simple posicionamiento u opinión, sino que es necesario explicar y justificar los motivos y causas que sustentan tal idea o reflexión. Según De Zubiría (2006), la argumentación presenta tres funciones particulares: sustentar (encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea), convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos, y evaluar (permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor). Asimismo, el pensamiento crítico es un proceso mental que hace uso de estrategias y diversas formas de razonamiento para analizar y evaluar argumentos y, consecuentemente, adoptar una decisión.

Por otro lado, en la disciplina educativa interesa el análisis de las creencias académicas docentes, como fondo ideológico latente, dado su rol de guía para la acción, según ya advertía el pragmatismo de Peirce (2007). Las creencias poseen un papel relevante en las

decisiones que los docentes toman con respecto a la importancia de los conocimientos que enseñan. Hofer y Pintrich (1997) y Prawat (1992) ya mostraron su interés por comprender cómo las creencias del profesorado influyen en sus prácticas docentes. Hofer y Pintrich (1997) afirmaban que las creencias epistemológicas son construcciones sociales y se moldean por medio de la interacción con el contexto educativo. En los estudios de las últimas décadas, se ha demostrado que las creencias que los docentes y estudiantes poseen ejercen su influencia sobre la comprensión que tienen del mundo (Hofer, 2001). Por su parte, también Pajares (1992) establecía una relación entre las creencias epistemológicas de los profesores y sus concepciones acerca de cómo ha de ser la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de su importancia, el desarrollo didáctico de la argumentación en el comentario de texto apenas ha sido indagado en las creencias docentes que lo sostienen. Las demandas internacionales de calidad educativa en competencia comunicativa (Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005), así como las leyes educativas españolas desde la LOGSE ya reivindicaban modelos de interpelación entre la obra y el lector, la expresión en diálogo democrático que alimenta el sentido crítico y argumentativo del alumnado, que es posible fundamentar en estudios científicos reveladores (Austin, 1962; Grice, 1975; Halliday, 1978; Searle, 1969). No obstante, la resistencia del profesorado al cambio ha hecho que se siguieran aplicando en las aulas modelos de comentario de manuales que recogen patrones autoritarios, nacionalistas, que no contemplan interacción alguna en su discurso, como es el caso del modelo de Lázaro y Correa (1957), utilizado en España desde la segunda mitad del siglo XX. No es hasta el siglo XXI, cuando es posible encontrar planteamientos dialógicos en los modelos de enseñanza (Snell y Lefstein, 2017; Zhang et al., 2016), un nivel crítico de lectura (Jiménez, 2015) donde el individuo aporta al significado del texto su experiencia y bagaje socio-cultural (McNamara y Magliano, 2009; Mendoza, 2001; Zwaan y Singer, 2003), y manuales de comentario de textos donde importa la interpretación crítica del lector y la invención de argumentos desde fuentes diversas (Caro y González, 2018; Cassany, 2008). Con respecto al desarrollo de la argumentación informal, también en este siglo, es posible destacar nuevos enfoques científicos de aplicabilidad dialógica (Leal, 2016; Santibáñez, 2012).

En resumen, la alfabetización de la argumentación ha de contemplarse en el contexto de discursos multimodales, que hibridan lenguajes, formatos y géneros. La argumentación ha de comprenderse en un amplio marco textual que trascienda la especificidad tipológica, que posibilite el dialogismo intertextual y que pueda articularse tanto en un contexto oral como escrito. En este sentido, interesa estudiar el marco educativo en el que han de integrarse los procesos constructivos de la enunciación argumentativa. Analizar las creencias del profesorado en torno a la práctica de la argumentación en el comentario de texto supone un primer paso para el avance científico didáctico en modelos formativos dialógicos sobre argumentación en la enseñanza de lenguas.

En esta línea, el objetivo general del presente estudio se dirige a explorar las creencias académicas del profesorado de Lengua castellana y Literatura sobre el desarrollo didáctico de la argumentación en el comentario de texto en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la creencia que tiene el profesorado acerca de la presencia de la argumentación en los textos y, en concreto, acerca de su tratamiento didáctico en el comentario de texto.
2. Comprender las preferencias de los docentes con respecto a la interpretación de lo explícito o lo implícito en el texto.
3. Averiguar la opinión del profesorado acerca de la conveniencia de introducir textos y temas conectados con la realidad de los alumnos para la tarea didáctica del comentario en un marco multimodal.
4. Indagar en los manuales empleados por parte del profesorado, así como en el tipo de guía argumentativa elegida en su práctica docente.
5. Detectar las causas de las dificultades del alumnado en el desarrollo de la argumentación en el comentario crítico, así como descubrir las posibles propuestas de solución planteadas por los docentes.

2. Método

Diseño

La presente investigación ha seguido una metodología cualitativa de diseño interpretativo-fenomenológico, con el fin de profundizar en los significados que persiguen explicar las creencias del profesorado de Lengua castellana y Literatura (Tojar, 2006). Se ha obtenido la información a través de las entrevistas realizadas al profesorado, con el propósito de profundizar en las cuestiones claves de su perfil profesional. Además, se han seguido las directrices éticas establecidas por la Asociación Española de Comprensión Lectora para los estudios de recopilación informativa realizados con personas.

Participantes

En el estudio han participado 33 docentes de Lengua castellana y Literatura, que imparten docencia en diferentes centros educativos españoles. La franja de edad de dichos docentes se encuentra entre 25 y 70 años, y su experiencia profesional oscila entre 2 y 40 años. La formación académica de los participantes se compone de títulos de diplomado (4 docentes), licenciado (29 docentes), máster (7 docentes) y doctorado (14 docentes). Los niveles y etapas impartidas incluyen Enseñanza Secundaria (26 docentes), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (12 docentes) y Grado en Educación Primaria (8 docentes). La titularidad de los centros educativos es mayoritariamente pública (32) y laica (32). Concretamente, estos profesores han sido seleccionados específicamente en calidad de informantes clave, por su perfil docente y experiencia profesional.

Instrumento

Teniendo en cuenta los objetivos formulados, se diseñó una entrevista semiestructurada, que diera respuesta a los mismos. La validez de contenido fue realizada mediante el juicio de expertos (tres especialistas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y dos

especialistas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación), que juzgó el grado de precisión y adecuación conceptual, sintáctica y estructural de cada pregunta.

La entrevista se estructuró en cuatro secciones diferenciadas:

- Presentación.
- Datos de carácter sociodemográfico, académico y profesional.
- Cuerpo de cuestiones.
- Observaciones.

A continuación, se expone el contenido del cuerpo de la entrevista (Tabla 1).

Tabla 1

Cuerpo de la entrevista

1. ¿La argumentación está en todos los textos de la lengua o solo está en algunos? Razone su motivo.
 2. ¿Cómo concibe el comentario de texto con proyección argumentativa? ¿Como un espacio de exposición de la intención del autor o como un espacio de diálogo de perspectivas? ¿Por qué?
 3. ¿Qué prefiere interpretar, lo explícito en el texto o lo implícito? ¿Por qué?
 4. ¿Considera conveniente introducir temas y textos del mundo de los aprendices? ¿Por qué?
 5. ¿Cuenta usted con un manual o libro de texto que le ofrezca materiales didácticos adecuados a sus creencias académicas sobre la metodología más idónea para desarrollar la argumentación informal en el comentario de texto? Si cuenta con este manual o libro de texto, ¿puede indicarnos su título?
 6. Si no cuenta con este manual o libro de texto, explique por qué sucede esto. Por otra parte ¿compensa tales lagunas o disfunciones con apuntes o materiales personales? En este caso, ¿qué aporta usted en tales apuntes o materiales personales?
 7. ¿Qué prefiere, una guía de argumentación muy pautada o más libre? ¿Por qué?
 8. Teniendo en cuenta las dificultades de sus alumnos en el desarrollo de la argumentación del comentario de texto, razone sus posibles causas e indique propuestas que ayuden a sus alumnos a solucionarlas.
-

Procedimiento y análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas en un soporte textual, con el fin de generar un documento primario para cada docente que diera lugar a un conjunto de unidades hermenéuticas. Para el análisis de dichas unidades fue empleado el programa cualitativo de datos Atlas.ti 7 y se siguieron las instrucciones de Sabariego-Puig et al. (2014). Se llevó a cabo la reducción de la información, por medio de un sistema de categorización y codificación de los datos (códigos descriptivos, interpretativos y explicativos), que contempla los significados transmitidos por el profesorado. Los resultados son expuestos a través de las redes semánticas que genera el programa Atlas.ti 7, en función de la categorización y las conexiones de los significados realizadas.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos planteados al inicio del estudio, con el fin de dar respuesta al objetivo general dirigido a explorar las creencias académicas del profesorado de Lengua castellana y Literatura sobre el desarrollo didáctico de la argumentación multimodal en el comentario de texto

Resultados del objetivo específico 1

La cuestión centrada en la presencia de la argumentación en los textos ofrece unos significados que denotan la opinión dividida de los docentes. Así, una parte del profesorado comenta que la argumentación se asienta en una intención comunicativa, no sujeta a un único tipo de texto; en este sentido, uno de los informantes clave indica, como ejemplo, que hasta en un texto poético se pueden razonar las causas políticas por las que se escribe o las razones por las cuales se ama a una persona. Cualquier tema puede crear controversia, sobre todo en el actual contexto de impacto multimediático; por tanto, siempre es posible descubrir argumentación en los textos, aunque sea de un modo indirecto. Toda palabra está connotada, pues incluso la definición más inocente en apariencia puede estar cargada de connotaciones que proceden de la propia elección de la palabra. La argumentación está presente hasta en el entorno más inmediato del alumnado, de lo que es un claro ejemplo la publicidad invasiva que tanto influye en los jóvenes a través de los diferentes medios digitales. Por ello, el docente deberá desarrollar en sus estudiantes la capacidad de análisis crítico, ya que la habilidad y pericia crítica del lector se comprobará en su facultad para percibir intenciones, argumentos o alegaciones en los textos en el actual marco comunicativo dominado por las *fake news*. Además, uno de los entrevistados comenta que la objetividad o asepsia total es una quimera y que el perspectivismo es irrenunciable, si bien la argumentación en los textos se puede medir o graduar. El autor del texto siempre muestra su visión de la realidad, es posible leer opiniones propias y ajenas, opiniones tanto explícitas como implícitas. Al mismo tiempo, todo texto sirve para argumentar, cualquier texto puede aprovecharse para que el alumnado exponga su opinión sobre el contenido o la propia expresión, entre otros aspectos.

Por otra parte, aquellos profesores que consideran que la argumentación no está en todos los textos, aunque sí en muchos, sostienen que en los textos puramente objetivos no se encuentra la argumentación y que el emisor no siempre pretende convencer de algo a su receptor. Sin embargo, este sector no niega que la argumentación sea una práctica habitual del pensamiento humano y que, incluso, en todos los textos se pueda advertir una intención. De igual modo, se expone que, para sustentarse, la argumentación se asocia en los textos con otras modalidades complementarias, como la exposición, la narración y la descripción.

Con respecto a la segunda cuestión de la entrevista acerca de la concepción del comentario de texto con proyección argumentativa como espacio de exposición de la intención del autor o como espacio de diálogo, un significativo número de entrevistados prefiere la segunda opción plural de intercambio de perspectivas, frente a quienes no se

decantan por una de ellas y estiman ambas posibilidades, según se observa en la Figura 1. No obstante, al analizar los significados otorgados por los primeros, se observa que esta opción ya lleva incluida la exposición de la intención del autor como una primera fase en el proceso del comentario de texto, por lo que deben integrarse en un mismo grupo todas estas respuestas.

Para aquellos que en un inicio abogan por la conjunción de ambas concepciones, el comentario de texto debe entenderse como un ejercicio comprensivo-interpretativo y, al mismo tiempo, como un ejercicio creativo-dialogado, lo que supone una visión más completa de la tarea, además de ser la opción más didáctica y positiva para el aprendizaje.

Así, quienes conciben la opción de intercambio de opiniones, el comentario de texto con proyección argumentativa se constituye como un espacio de diálogo con las ideas del autor, diálogo con los conocimientos culturales del alumno y diálogo con su propio entorno. El alumno debe adoptar una conciencia crítica de la realidad, lo que le exige reconocer en un primer momento la intención del autor y, posteriormente, cuestionarla, admitirla o refutarla con sus razonamientos. Desde este enfoque, el estudiante no ha de limitarse únicamente a exponer la perspectiva del experto ofrecida en el texto, demostrando su comprensión lectora, sino que debe tomar esta para ser capaz de desarrollar sus ideas, plantear una visión personal y construir su propia opinión incluso a partir de la información procedente de diferentes canales, redes sociales o formatos diversos. Se plantea aquí la construcción (no reproducción) de la valoración por el lector: no se debe correr el riesgo de que el comentario sea una reproducción parcial de valoraciones previas de otras autoridades, sino que, al contrario, debe dejar espacio a las aportaciones de un lector que tiene que poder llegar a construir su valoración.

De igual modo, el profesorado busca crear un espíritu tolerante y demostrar a sus estudiantes que no hay verdades absolutas, sino complementarias, y que sus ideas son igual de válidas que las leídas y escuchadas, siempre que se realicen desde la aceptación y el respeto; algo fundamental en el nuevo modelo comunicativo de interacción virtual. En este sentido, se debe añadir que algunos estudiantes muestran su inseguridad y el docente descubre su temor a expresar opiniones propias. Por último, uno de los informantes clave subraya que esta concepción, aunque deseable, no se hace evidente en todos los niveles educativos.

Centrarse en la intención del autor tiene graves riesgos, pues, como señala incluso otro de los informantes clave al caracterizar esta opción, “la ‘opinión’ del profesor sobre ‘su’ apreciación de la ‘intención del autor’ pusiera ser también objetable”. Precisamente, el único profesor que afirma haber promovido siempre el comentario de texto desde la opción de un espacio de exposición de la intención del autor, comenta que el enfoque de diálogo de perspectivas le parece interesante y novedoso, y le lleva a considerar la fuerza persuasiva que tendría si se dirige el desarrollo del comentario al trabajo cooperativo en grupo.

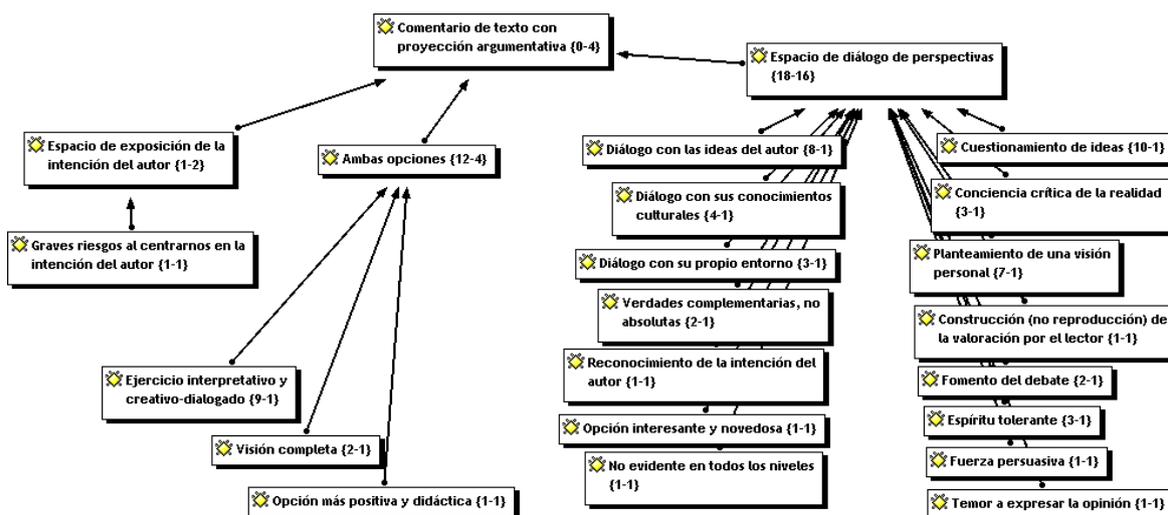


Figura 1. Red semántica de la concepción del comentario como espacio de exposición o diálogo.

Resultados del objetivo específico 2

En la tercera cuestión de la entrevista, dirigida a conocer la preferencia del profesorado con respecto a la interpretación de lo explícito e implícito en el texto, se comprueba el rechazo hacia lo explícito como única vía de acercamiento al texto. Algunos de los docentes señalan su inclinación por lo implícito, mientras que la mayoría apuesta por ambos (explícito e implícito), según se observa en la Figura 2. Una lectura superficial de un texto lleva a la interpretación de lo explícito, una tarea sencilla que aporta evidencias. Uno de los entrevistados comenta incluso que “lo explícito no hace falta interpretarlo, solo describirlo, pues está ahí”. La interpretación de lo implícito dependerá del nivel del grupo y, por tanto, el alumnado con un limitado nivel de comprensión solo podrá optar al contenido explícito del texto.

Algunos docentes estiman que no es una cuestión de preferencia, sino que se trata de un doble proceso, en el que primero se debe comprender lo explícito para pasar, posteriormente, a la interpretación de lo implícito. Ambas fases de interpretación (lo explícito y lo implícito) resultan esenciales y se requieren bilateralmente para comprender el significado del texto de manera plena. De igual modo, otros docentes comentan que ambas perspectivas son susceptibles de interpretación y sirven para argumentar.

La interpretación de lo implícito lleva asociada una gran riqueza de significados. Una lectura profunda ha de dar cuenta de lo implícito, lo connotativo, lo sugerente, lo escondido, lo posible. Se trata de leer entre líneas en un ejercicio de libertad consciente para descubrir intereses ocultos, comprender ironías, advertir aspectos ambiguos comunicativos, revelar implicaciones pragmáticas y, en definitiva, lograr una mayor comprensión del texto. En este sentido, ha de tenerse en cuenta que hoy en día los referentes de las experiencias del alumnado están constituidas por lo audiovisual, lo digital y lo hipertextual. Uno de los informantes clave señala que prefiere “interpretar de qué manera lo explícito determina implicaciones que contribuyen al objetivo de persuadir

al receptor”. Los significados implícitos de un texto enriquecen la hermenéutica reflexiva del fragmento, suponen una introspección en el mundo social y cultural compartido, y dan lugar a elaborar el propio discurso del receptor de acuerdo con sus creencias.

La interpretación de lo implícito es una tarea que necesita trabajarse, que impulsa a plantear cuestiones y que revierte en el desarrollo cognitivo del estudiante. Constituye un reto al docente que el alumnado sepa identificar ese nivel de significación y, tras ello, emitir un juicio crítico. Además, es útil en su día a día en el actual contexto comunicativo de impacto audiovisual y multimediático, ya que casi todos los mensajes tienen una carga implícita que es importante captar y que puede conllevar diferentes interpretaciones. Se trata de una interpretación más compleja y rica, dirigida a los estudiantes más perspicaces y competentes. De hecho, según lo manifestado por cierto docente, si un alumno sabe interpretar lo implícito en un texto, posiblemente tenga desarrollada su capacidad argumentativa. Asimismo, una vez captado lo implícito, queda entendido sobradamente el contenido explícito por parte del alumno.

Por último, uno de los entrevistados relaciona lo implícito con el contenido emocional, concepto al que la crítica moderna está empezando a dar importancia, según afirma. En toda argumentación hay una motivación de carácter emotivo, psicológico e íntimo de quien la realiza. En tal sentido, este docente cita como referencia de interés el trabajo de García Berrio y Hernández Fernández titulado *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*, en el que se dedica un capítulo al concepto estético-sentimental en la poética.

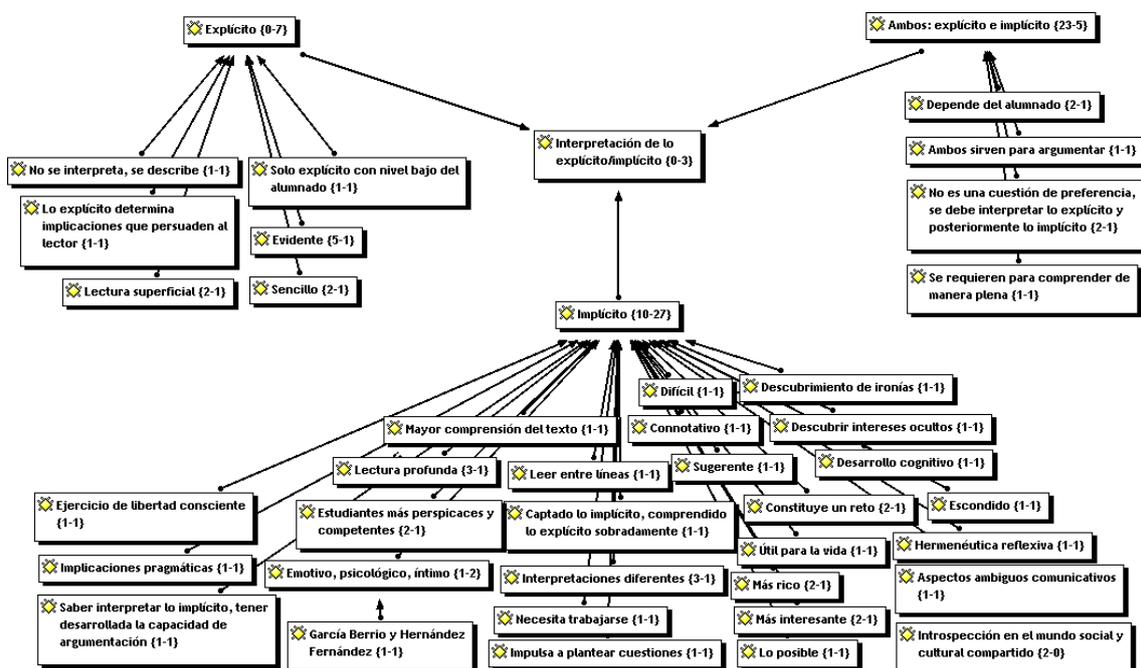


Figura 2. Red semántica de la preferencia por la interpretación de lo explícito o implícito en el texto.

Resultados del objetivo específico 3

A continuación, se analiza la cuestión de la entrevista que profundiza en la conveniencia de introducir temas y textos del mundo de los aprendices en el comentario. Todos los significados obtenidos manifiestan lo positivo de esta práctica, al detallar sus beneficios educativos y mostrar los detalles del procedimiento. El profesorado considera que los estudiantes deben ser partícipes de su propia educación, por lo que se estima oportuno incluir temas que les preocupen, les motiven y les seduzcan, ligados a sus propias experiencias personales. Además, la conexión e implicación que esta práctica reporta al alumnado le permite llegar a dominar el texto y comprender cada uno de sus fragmentos. De igual modo, la conexión con su mundo fomenta la participación, facilita la expresión de ideas, logra captar la atención, incita a posicionarse, opinar y argumentar. Por el contrario, lo lejano es aburrido y difícil, y el alumnado puede caer en simplicidades y parafrasear el texto objeto de comentario. Además, se señala la negativa de los estudiantes a trabajar temas que no son de su agrado.

Además, este acercamiento del alumnado a los textos y temas da lugar a la aproximación del profesor al mismo estudiante por medio de su realidad. Además, el docente puede aprender de estos suministros y construir nuevos repertorios. No obstante, cierto entrevistado puntualiza que, mientras que los temas pueden ser aportados por los alumnos, los textos solo han de ser escogidos por los docentes en función de criterios pedagógicos. En este sentido, otro de los docentes también indica que los textos y temas no han de ser tomados necesariamente de su mundo, con frecuencia reducido y parcial, aunque sí deben suscitar su interés, de forma que en el futuro se encuentren relacionados con su vida y puedan ampliar la visión de su propia realidad.

Algunos de los informantes clave destacan el uso de las plataformas virtuales de lectura y escritura para el intercambio de opiniones. Estas plataformas dan lugar a nuevos espacios y estilos de comunicación y, por tanto, es posible hablar de un tipo de lectura social o colaborativa a partir de textos con temáticas del interés del alumnado.

Se comprueba cómo por medio del contacto con el mundo del estudiante se logra crear vínculos verdaderos con el aprendizaje significativo, se aprovechan los conocimientos previos y se fomenta la utilidad de lo estudiado fuera del contexto educativo. Por otra parte, el alumnado debe entender el fin social de su trabajo y compartir los textos elaborados por ellos mismos en entornos comunicativos actuales. Finalmente, tras haber conseguido los estudiantes destrezas para el comentario por medio de esta práctica, será necesario ir incorporando textos menos próximos a su realidad.

Resultados del objetivo específico 4

Con respecto a la cuestión centrada en los manuales o libros de textos empleados por el profesorado con materiales didácticos adecuados para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto, los informantes clave señalan en concreto los títulos de algunos de ellos: *Argumentar: convencer y persuadir a través de la palabra* de González Díaz; *Argumentar y razonar* de García Moriyón; *Argumentar para convencer* de Dolz y Pasquier; *Guía para la redacción y el comentario de texto* de Cervera Rodríguez; *Guía para los ejercicios de Lengua y Comentario de Texto de Selectividad* de

Almela, Caro y Lozano; *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad* de Caro y González; *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* de Guerrero y Caro; *Enseñar y aprender lengua* de Vicente Mateu y Vicente Ruiz. También se señalan los trabajos de Cassany y los libros de textos utilizados en 2.º de Bachillerato, entre los que se menciona la editorial Edelvives.

Se comenta también la utilización de material procedente de la web, así como el empleo general de manuales variados y complementarios que responden a las diferentes necesidades docentes (tipos de argumentos, ejemplos de argumentación, estructura...). En este sentido, no existe un único manual perfecto que sea completo; ciertos profesores afirman que no han encontrado ningún manual concreto que se ajuste a sus necesidades; “todo se puede y debe mejorar”, afirma uno de los entrevistados. Se destaca también la escasez de manuales que dirijan la práctica del comentario argumentativo de forma didáctica y que ofrezcan pautas detalladas al profesorado. Los manuales publicados actualmente para la etapa de Educación Secundaria no tratan la argumentación con la especificidad que sería necesaria. Por ello, se demanda la necesidad de un manual más práctico que teórico con distintas soluciones que alimente el aprendizaje de la argumentación en las diversas superestructuras.

Por otra parte, un número elevado de docentes afirma que no utiliza ningún manual y asegura que el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto está en función de la formación, experiencia y capacidad de cada profesor. En este sentido, uno de los informantes clave, al intentar explicar los motivos por los que no cuenta con ningún manual adecuado a sus creencias académicas, explica que toda guía o esquema de comentario ya condiciona de alguna manera el “grado de informalidad”: “Entiendo que es muy difícil prever los tipos de informalidad que pudieran asumir unos u otros textos... Por ello, es aún más difícil elaborar una pauta que, en caso de intentar hacerla, tendría que basarse en aquello que se considera formalmente convencional”.

Ante la falta de un manual específico adecuado a la práctica de aula diaria, algunos docentes optan por elaborar sus propios materiales y apuntes, con el fin de completar, adecuar y suplir las carencias de los trabajos ya publicados en la disciplina. A continuación, se enumeran las diversas y ricas aportaciones de los profesores en sus materiales personales: tipos de argumentos, argumentos de autoridad seleccionados (citas, webs de películas, documentales...), tabla con conectores, modelos textuales con ejemplos argumentativos, breve guía con pautas generales (que es modificada según el nivel del alumno), apuntes sobre la estructura del comentario y aspectos destacados de cada sección, cuestionario para textos concretos, tablas de evaluación, fichas con las figuras retóricas más usadas en la argumentación, aspectos lingüísticos, fichas con los temas más frecuentes en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Además, uno de los informantes clave comenta su interés por abarcar distintas tipologías textuales en sus materiales y profundizar en el campo de la textualidad multimedia, terreno ya explorado en cierto modo con la promoción de cinefórum, según afirma.

También se realizan adaptaciones de ciertos manuales concretos y de materiales seleccionados de la web, según el enfoque y la manera particular del docente de afrontar metodológicamente el comentario de texto y según las necesidades planteadas por el alumnado; normalmente se pretende, además, aportar brevedad y claridad en el proceso

de realización del comentario. Otras veces se ofrece un boceto o borrador de comentario realizado por el docente, a partir del que el alumno puede comenzar la redacción de sus comentarios críticos personales o, incluso, comentarios de textos concretos ya resueltos como modelo para poder abordar con éxito las futuras tareas argumentativas. Algunos profesores elaboran un PowerPoint para explicar la metodología del comentario a su alumnado. Uno de los entrevistados indica que, en los materiales elaborados para sus estudiantes, sintetiza sus propias ideas sobre la manera de desarrollar la técnica del comentario, entre las que destaca hacer ver a los alumnos que son ciudadanos que opinan y son capaces de decir el porqué de lo que piensan.

El docente también aporta normalmente los textos para el comentario, reunidos a modo de listado personal, al no encontrar adecuados u oportunos los publicados en el libro de texto del alumnado; dicha selección responde tanto a su experiencia crítica, como a las expectativas y la realidad cotidiana de los estudiantes, para lo que se recurre con frecuencia a textos de la web, relacionados con sucesos recientes de interés.

Por otra parte, con respecto a la preferencia del profesorado por una guía de argumentación pautada o libre, se muestra una división de opiniones entre los entrevistados (Figura 3). Los significados asociados a una guía muy pautada explican que este tipo sirve de ayuda al estudiante menos capacitado o con menos práctica, al ofrecer con detalle el proceso de realización de un comentario crítico personal. El alumnado necesita pautas y herramientas que le muestren cómo desarrollar un esquema, cómo generar nuevas ideas, cómo enunciar un argumento; todo ello de manera pormenorizada, clara y evidente. La creatividad y la libertad en el desarrollo de la argumentación llegará cuando el estudiante domine la técnica, aunque previamente es necesario sentar bien las bases. Una vez adquirida cierta pericia y soltura argumentativa, el alumnado podrá trabajar de modo individual y libre, pero no a la inversa. Por otra parte, pese a ser pautada, la guía debe dejar un espacio abierto a las posibles aportaciones personales de los estudiantes, cuestión importante en el comentario crítico que se estudia.

Otros docentes se inclinan hacia una guía más libre y sencilla que pueda adaptarse a distintos tipos de texto y que no condicione el propio comentario; una guía pautada ya establecida no incluye todas las posibilidades que pueden darse en una argumentación. Además, este tipo de guía más flexible permite al docente “improvisar”, introducir materiales diversos y amoldarse también a las características del grupo de estudiantes: simplificar o ampliar las pautas, inferirlas con ellos a partir del texto propuesto para el comentario... Según se comentaba anteriormente, se destaca que la libertad es más creativa en el ámbito de este tipo de tarea argumentativa. Aunque algún docente entiende que las pautas son necesarias en las primeras prácticas porque los estudiantes necesitan referencias claras, se sigue prefiriendo un planteamiento más abierto centrado en el objetivo de persuadir al lector con argumentos, que posibilite unos textos más creativos. En definitiva, según indica uno de los informantes clave, se prefieren “orientaciones metodológicas diáfanos, que ayuden al desarrollo natural de los procesos mentales de la argumentación, pero no pautas cerradas en conductas prototípicas”; estas últimas no responden a tareas auténticas de comentario, sino a ejercicios excesivamente controlados y pobres en cognición. Se opta por un modelo que favorezca la expresión libre y requiera estrategias o formulismos de modo recurrente, pero no secuenciado por obligación.

Por último, otros docentes afirman que es deseable emplear varios tipos de guías y sostienen que su elección está condicionada siempre por el tipo de alumnado. En primer lugar, se señala la experiencia o el grado de pericia en este tipo de tarea del estudiante: en las primeras prácticas del comentario crítico es preferible contar con unas directrices más concretas; más adelante, una vez que el alumnado ha comprendido las estructuras argumentativas y sus modelos, y está más habituado al mecanismo de la escritura argumentativa, se requiere una guía más libre que fomente el comentario crítico personal. En segundo lugar, se destaca la capacidad expresiva del alumno: un alumno brillante es capaz de desarrollar un buen comentario a partir de unas pautas generales (es preferible en estos casos no restringir la libertad, pues posiblemente entorpeceríamos su tarea argumentativa); por el contrario, un alumno más limitado necesita una guía pautada que le proporcione los instrumentos necesarios para realizar un comentario aceptable.

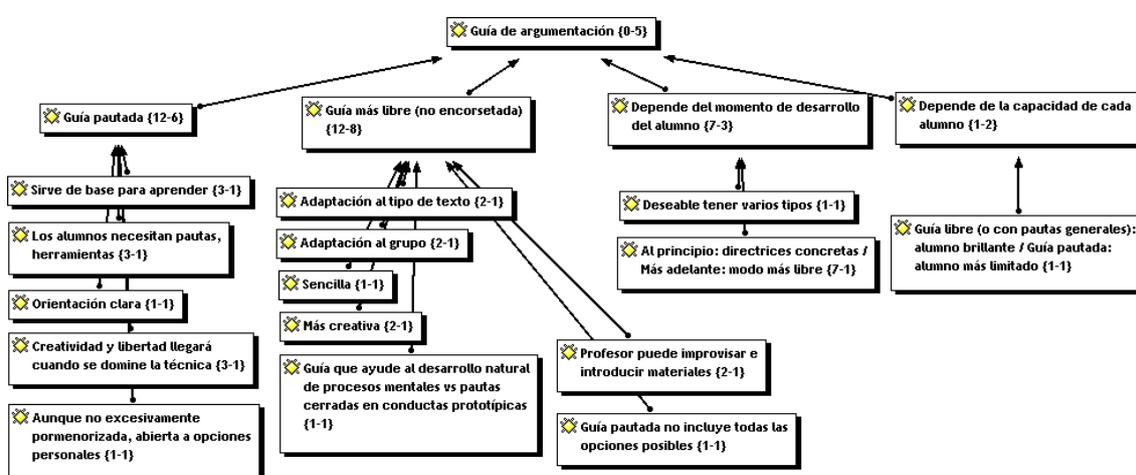


Figura 3. Red semántica del tipo de guía de argumentación preferida por el profesorado.

Resultados del objetivo específico 5

A continuación, se ofrecen las causas de las dificultades del alumnado en el desarrollo de la argumentación en el comentario crítico, así como las posibles propuestas de solución planteadas por el profesorado. En primer lugar, un número significativo de docentes indica que la argumentación y el comentario crítico de textos no han sido trabajados de forma suficiente en el aula y, además, la mayoría de las veces no se ha abordado su práctica hasta el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria o, incluso, Bachillerato. Por ello, el alumnado no está habituado a desarrollar su capacidad de reflexión crítica y ofrecer una argumentación fundamentada, se topa con una tarea prácticamente desconocida para él (carece de experiencia y pautas al respecto), que le resulta compleja de resolver y que, sin embargo, debe solventar con soltura y rigor en sus últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria, que preparan la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad.

Con el fin de reconducir esta situación, los informantes clave concretan ciertas propuestas de solución del siguiente modo: comenzar a desarrollar el pensamiento lógico desde

Primaria; realizar un proyecto de centro y solicitar coordinación para trabajar estos aspectos desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria; concesión de un mayor tiempo a la argumentación en el currículo en todos los niveles por parte del Ministerio; evidenciar la práctica argumentativa y el comentario crítico en los propios manuales escolares, huyendo de actividades implícitas, residuales, complementarias e inconscientes; fomentar la práctica habitual de tareas de comentario personal; plantear un secuencia de trabajo con tres fases consecutivas básicas: lectura, debate y escritura; seleccionar temas motivadores, a partir de los cuales los estudiantes puedan implicarse, opinar y plantearse contraargumentos; emplear la pizarra como instrumento de construcción grupal de ideas para el comentario; proporcionar ejemplos de diferentes tipos de argumentos; utilizar la metodología del error; partir de un esquema básico y pautas adecuadas para el comentario crítico; procurar una mayor formación de los docentes en el desarrollo de la argumentación para el comentario crítico personal.

En segundo lugar, otra de las importantes causas que provocan dificultades para el desarrollo de la argumentación se centra en los problemas de expresión que presenta en general el alumnado (pobreza de vocabulario, problemas de coherencia y cohesión...). El trabajo de la expresión escrita está mal enfocado en Educación Secundaria, entendida su corrección y mejora como responsabilidad exclusiva del profesor de Lengua. Además, uno de los entrevistados señala que “en la escuela no se enseña a escribir, sino a reproducir”; el dominio del lenguaje es muy limitado y los estudiantes no saben expresar realmente aquello que quieren decir, quedando sus opiniones reflejadas en anécdotas o ideas superfluas. Esta cuestión también se observa, incluso, en los estudiantes universitarios del Máster de Formación del Profesorado, quienes se limitan a parafrasear las ideas del autor, sin diálogo o discusión alguna; no son capaces de organizar sus ideas ni los argumentos que las apoyan.

Con el propósito de afrontar tal realidad, los entrevistados proponen diversas soluciones, como la realización de un proyecto de centro para el desarrollo de la expresión escrita, con la colaboración del profesorado de las diferentes materias, pues solo planteando el problema como objetivo común es posible su mejora (uno de los entrevistados se cuestiona en este sentido de qué manera es posible que el alumnado se enfrente a asignaturas como Historia o Filosofía con las dificultades de comprensión y expresión que él detecta). Otras propuestas de solución van dirigidas a una lectura frecuente por parte del alumnado; a la práctica continuada y revisada de tareas escritas; y a monitorizar o guiar la expresión lingüística de la argumentación y de otras modalidades textuales, por medio de plantillas con la estructura que debe seguir el alumnado y marcadores discursivos diferenciados que aseguren la coherencia y cohesión del texto.

En tercer lugar, también se comenta el hecho de que no se enseña a los estudiantes a buscar y contrastar información a partir de un conjunto de textos. Los estudiantes tienen dificultades para encontrar argumentos sólidos que defiendan su postura sobre un tema. La didáctica de la argumentación debe tener en cuenta la fase previa en la que el alumnado se aprovisiona de ideas recurriendo a aquello que ya conoce y aprendiendo a investigar sobre las situaciones o temas que se proponen. Por ello, es importante como solución trabajar en el aula con rutinas de pensamiento desde las etapas iniciales; promover la investigación y selección de información, guiada por el profesor hasta que el alumno

consiga consolidar esta habilidad; y, por último, proponer temas cercanos a sus intereses que potencien y aviven la curiosidad para investigar.

En relación con la causa que se acaba de exponer, el alumnado está acostumbrado a aprender de forma unidireccional, es decir, a retener contenidos sin reflexionar sobre ellos y sin llegar a comprenderlos plenamente en ocasiones. Así, al llegar al segundo curso de Bachillerato, los estudiantes poseen una actitud pasiva que es difícil de corregir: se les pide madurez, perspectiva crítica, creatividad y se sienten desconcertados. Por ello, se debe promover el aprendizaje desde la práctica y la vinculación real con su uso o utilidad posterior. Este problema no es solo de la asignatura de Lengua, sino del propio sistema educativo actual, que no fomenta el desarrollo del pensamiento crítico; así como tampoco lo promueve la sociedad con su agitado ritmo de vida.

El alumnado está desconectado del mundo que le rodea con respecto a temas críticos que puedan estar relacionados con la literatura. En este sentido, es interesante proponer lecturas alternativas y, sobre todo, intentar acercar las lecturas de los textos clásicos a su contemporaneidad, con el fin de descubrir la actualidad de estos. No obstante, el alumnado presenta en general un hábito lector escaso, que conlleva problemas de comprensión. El alumnado se queda en el sentido literal y encuentra problemas para descubrir las intenciones ocultas y el doble sentido.

Por otra parte, no se propicia la ocasión para incluir la opinión del lector en el comentario con la importancia que merece, quedando como un mero añadido final, en lugar de ser el motor que empuja el desarrollo de toda la tarea. Con el fin de incidir en este aspecto, se propone la formulación de una guía que insista en la reflexión personal por medio de estrategias retóricas orientadas al empleo eficaz de la lengua y el pensamiento. También se propone como solución reclamar la opinión del alumnado en cualquier ejercicio planteado, así como conceder al portafolio la función de registrar sus razonamientos individuales. Aún así, al estudiante le cuesta compartir y expresar sus ideas por pudor y por miedo al error.

Otra de las causas que comentan algunos de los entrevistados es la sobreexposición del alumnado al universo digital y la dispersión provocada por las tecnologías. Los estudiantes se crían en una cultura multimedia que no les exige profundizar ni ordenar su pensamiento a través de la escritura. En la cultura digital domina lo instantáneo, lo rápido y lo breve: “los alumnos surfean o navegan, no bucean; escriben mensajes cortos y puede que agudos, pero no textos que argumenten; se dan a la multitarea, por lo que se cansan si deben concentrarse”, afirma un docente. Y ya no se trata de los consabidos problemas de ortografía y del paulatino desinterés hacia su corrección, sino de la pereza intelectual y tendencia a simplificar demostrada. Existe poco gusto por la cultura del esfuerzo mental y de la asociación de ideas, ya que no se obtiene un resultado satisfactorio con carácter inmediato. Dicho esto, ha de destacarse que no se trata de ir en contra de la cultura digital y multimedia, sino de buscar la manera de equilibrar la balanza y hacer ver a los estudiantes la importancia de comprender y elaborar una argumentación con profundidad, más allá del slogan, del tópico o de la intervención en Twitter. De igual modo, teniendo en cuenta que la realización de un comentario exige un ejercicio lento de discurrir, escribir, corregir y reflexionar, se comenta la necesaria motivación de los alumnos ante tales tareas, con el fin de “engancharlos al placer de escribir”.

En el caso de los alumnos universitarios del Máster de Formación del Profesorado en concreto, las dificultades dependen del grado de conocimientos previos, las estrategias y recursos ya asumidos, así como la propia experiencia en la práctica del comentario argumentativo. En consecuencia, la propuesta de solución se dirige a atender las necesidades de cada grupo de estudiantes para adecuar la tarea didáctica del comentario. También se indica como causa las particularidades concretas de cada texto, que podrían ser tratadas por medio de la elaboración de una especial pauta o rúbrica que deba tenerse en cuenta en cada caso en concreto. Por último, el hecho de no disponer de materiales didácticos eficaces que trabajen la argumentación en el comentario textual, ni en el ámbito de la universidad ni en las etapas educativas precedentes, es una causa importante que preocupa entre el profesorado de la especialidad.

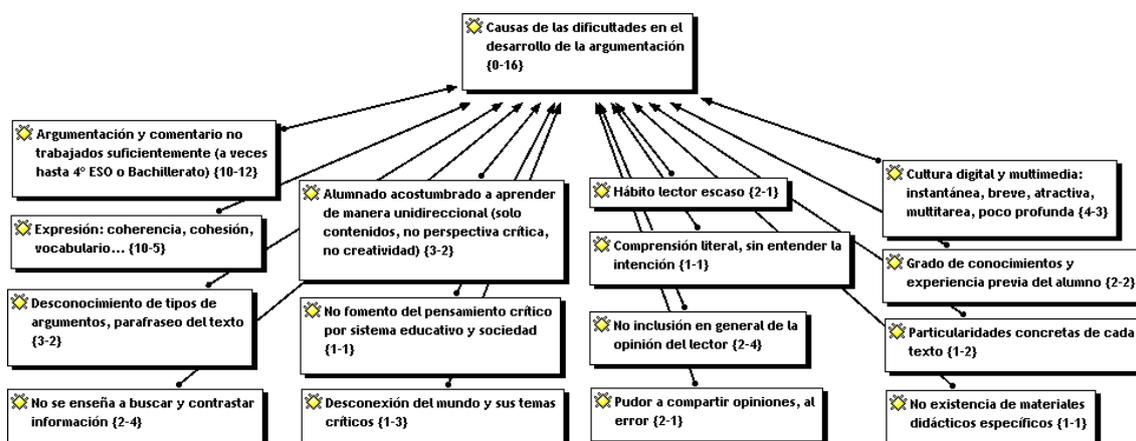


Figura 4. Red semántica de las causas de las dificultades en el desarrollo de la argumentación en el comentario crítico.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha pretendido explorar las creencias académicas del profesorado de Lengua castellana y Literatura sobre el desarrollo didáctico de la argumentación en el comentario de texto en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual, dada su influencia y vinculación con la propia práctica docente, como ya ha sido comentado (Hofer y Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Pajares, 1992; Peirce, 2007; Prawat, 1992). Según los datos obtenidos de los participantes en el estudio, como informantes clave que han sido seleccionados específicamente por su perfil docente y experiencia profesional, es posible extraer una serie de conclusiones que ponen de manifiesto el estado del enfoque didáctico de la argumentación en el comentario de texto en el contexto educativo actual. En este sentido, el análisis de las creencias revela que todavía no existe en las tendencias pedagógicas de este profesorado una respuesta adecuada a las demandas institucionales y científicas en torno a la argumentación dialógica en un marco multimodal e hipertextual.

Con respecto al primer objetivo específico, no hay una creencia unánime en relación con el reconocimiento de la argumentación en los textos, pues mientras que algunos docentes afirman que la argumentación puede encontrarse en cualquier tipología textual, otros sostienen lo contrario y comentan que el autor no tiene siempre el propósito de justificar o convencer a su receptor. No obstante, en estos últimos hay una creencia sostenida en la idea de que la argumentación es una práctica habitual del pensamiento humano, que en todos los textos se localiza una determinada intención y que cualquier tema puede ser objeto de controversia (García Guirao, 2021), lo que se acentúa en el contexto actual de impacto multimediático, donde se divulgan *fake news* (Fernández-García, 2017).

Por otra parte, la mayoría de los informantes clave entiende el comentario de texto con proyección argumentativa como un espacio de diálogo e intercambio de enfoques, lo que se encuentra en la línea de los ansiados nuevos enfoques científicos de aplicabilidad dialógica, donde interesa la interpretación crítica del lector y la construcción de argumentos en un contexto multimodal (Caro y González, 2018; Cassany, 2008; Leal, 2016; Santibáñez, 2012; Snell y Lefstein, 2017; Zhang et al., 2016). Se indica también que el comentario de texto es un ejercicio creativo-dialogado, lo que entronca con las actuales demandas educativas en creatividad, realizadas recientemente con la evaluación internacional del pensamiento creativo en PISA (OCDE, 2019), que persigue la resolución de problemas y el cuestionamiento al texto. Además, es posible fundamentar las creencias de aquellos que sostienen que el comentario de texto con proyección argumentativa se establece como un diálogo con los conocimientos culturales del alumno y su propio entorno, en el concepto educativo acuñado por Mendoza (2001) del intertexto lector, definido como el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. En este sentido, se indica incluso que el lector construye su opinión a partir de la información procedente de diferentes canales, redes sociales o formatos diversos. Se subraya aquí la construcción (no reproducción) de la valoración del texto por parte del lector.

En relación con estas creencias y en respuesta a lo perseguido en el segundo objetivo específico, es posible destacar el rechazo de los informantes clave hacia lo explícito como única vía de aproximación al texto. En cualquier caso, la mayoría de los entrevistados confirma su preferencia por interpretar en el texto tanto el contenido explícito como el implícito. Ya Jiménez (2015) diferenciaba un nivel literal de otros niveles representativo e inferencial en la competencia lectora, que permitieran llegar a un nivel crítico, donde el lector está capacitado para emitir juicios de valor propios, así como para la defensa o detracción de los ajenos. Además, se destaca que el alumnado se apoya en sus referentes audiovisuales, digitales e hipertextuales para poder interpretar lo implícito en el texto.

En cuanto al tercer objetivo específico, se indica la conveniencia de comentar textos cuyas temáticas estén relacionadas con el mundo de los estudiantes. Se considera que han de tratar temas que sean de su interés, que les preocupen y que conecten con sus propias experiencias. De esta manera, el alumnado se implicará en mayor medida y logrará comprender mejor el texto y argumentar sobre el mismo. De nuevo, el valor del intertexto lector (Mendoza, 2001) es fundamental, pues los estudiantes construyen un entendimiento más concreto y completo del texto al conjugar su conocimiento y experiencia personal con la información y los significados leídos. Por otra parte, al hablar de las temáticas de interés para el alumnado, destaca que los informantes clave mencionen el uso de

plataformas virtuales de lectura y escritura, plataformas que ya han sido objeto de estudio, como es el caso de *Wattpad*, con el objetivo de comprender los mecanismos de participación interactiva y los procesos de formación lectora en contextos de aprendizaje informal (García-Roca y De Amo, 2019).

En relación con el cuarto objetivo específico, los informantes clave han destacado los títulos de ciertos manuales, aunque también han señalado la escasez de manuales con pautas de aplicación didáctica. Esto provoca que en muchos casos no empleen ningún manual y diseñen sus propios recursos en función de su formación disciplinar y experiencia didáctica en la materia. Se comprueba en estas respuestas que el campo didáctico de la argumentación informal en el comentario de texto debe ser desarrollado todavía en profundidad, pese a las demandas instituciones que desde hace ya algunos años vienen reclamando una formación del alumnado más crítica, dialógica y en torno a la resolución de problemas (Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005, 2018, 2019; UNESCO, 2015; Unión Europea, 2006).

Con respecto a la preferencia por el empleo de una guía de argumentación pautada o libre, los docentes justifican ambas opciones en función tanto de su uso didáctico, como del tipo de alumnado con el que deba trabajar el comentario. Así, mientras una guía muy pautada puede ayudar al estudiante con menos práctica o pericia, otra guía más sencilla y libre no limita o determina el comentario y se adapta a un mayor tipo de textos.

Por último, el quinto objetivo específico pone de manifiesto las causas de las dificultades del alumnado en el desarrollo de la argumentación en el comentario crítico, así como las posibles propuestas de solución. En este sentido, es posible concretar las respuestas de los informantes en las siguientes causas: la argumentación y el comentario crítico no han sido trabajados de forma suficiente en el aula; dificultades de expresión del alumnado; no se enseña a los estudiantes a buscar y contrastar información a partir de un conjunto de textos, y muestran dificultades para construir argumentos que defiendan su opinión; desconexión del alumnado con respecto al mundo que le rodea y ciertos temas críticos; no se fomenta la inclusión de la opinión del alumnado en el comentario; sobreexposición del alumnado al universo digital y consiguiente dispersión provocada por el uso no adecuado de las tecnologías; el grado de conocimientos previos y la propia experiencia en la práctica del comentario argumentativo (estudiantes del Máster de Formación del Profesorado); particularidades concretas de cada texto que requieran de pautas específicas; ausencia de materiales didácticos eficaces que trabajen la argumentación en el comentario textual.

Entre las dificultades expuestas, se comprueba que no se enseña al alumnado a buscar y contrastar información a partir de varios textos, que resulta ser una capacidad fundamental de la competencia en lectura (OCDE, 2018) en este mundo de recepción plural caracterizado precisamente por la multimodalidad textual y por la invasión de información procedente de medios diversos. No se está dando respuesta a los renovados enfoques didácticos dialógicos y multimodales que apuestan por la construcción de argumentos a partir de fuentes diversas (Caro y González, 2018; Cassany, 2008).

La sobreexposición del alumnado al universo digital a la que aluden algunos informantes clave, como dificultad para el desarrollo de la argumentación, confirma la realidad del

tipo de formato en el que suelen leer dichos estudiantes en su día a día, que ha pasado masivamente de textos impresos a digitales. La notable difusión de lo digital exige un tipo de alfabetización digital que ya ha sido indicada, entre otros documentos de relevancia internacional, en el marco de evaluación de la competencia lectora de PIRLS 2021 (Mullis y Martin, 2019). Esta realidad digital ha de ser aprovechada en las aulas para dirigir el desarrollo de la argumentación en entornos multimodales e hipertextuales, que implican el entendimiento de la información en un complejo marco de lectura.

Según lo anteriormente comentado, es posible afirmar que la formación en argumentación viene siendo desde hace años una necesidad educativa imperante en relación con la adquisición de la competencia comunicativa, más todavía en la actualidad donde ha de promoverse el desarrollo del pensamiento crítico en un contexto de recepción multimodal e hipertextual. No obstante, las dificultades no solo han de cuestionarse en el marco de las asignaturas de Lengua y Literatura, sino en conjunto en las prioridades del propio sistema educativo y en el agitado ritmo de vida de la sociedad, que no promueven el desarrollo del pensamiento crítico, según ya apuntaban incluso algunos de los informantes clave.

Por otra parte, a la luz de los resultados obtenidos, en próximas investigaciones será relevante ampliar los participantes a un mayor número de docentes de otros niveles, desde una perspectiva cualitativa, que siga completando la realidad estudiada. No solo ha de estar reservada la práctica de la argumentación a la etapa de la Educación Secundaria y la enseñanza universitaria, sino que su desarrollo y logro involucra otras competencias que han de ser trabajadas desde incluso la Educación Primaria. En esta línea, ya sostenían algunos de los informantes clave que el pensamiento lógico debía fomentarse desde la Educación Primaria y primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Finalmente, se ha de concluir reclamando la necesidad de impulsar la publicación de estudios didácticos sobre la metodología dialógica del comentario argumentativo de textos que sirvan de apoyo al profesorado en los nuevos entornos de aprendizaje y comunicación. Es necesario usar la realidad para adaptarse a la realidad. Además, dichos estudios permitirían al profesorado esclarecer la viabilidad de sus creencias innovadoras, pues de las encrucijadas mostradas en esta investigación se deriva la necesidad de incrementar la formación profesional reflexiva sobre dicho tema.

Agradecimientos

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Elena Jiménez Pérez agradecen al director del Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Ostrava (República Checa), Dr. Jan Mlčoch, la estancia internacional de investigación realizada en su institución, en la que han investigado sobre competencia crítica y argumentación en el comentario de texto, de donde procede el trabajo de este artículo.

Presentación del artículo: 29 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 1 de diciembre de 2022

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2023

Vicente-Yagüe Jara, M.I. de, García Guirao, P. y Jiménez Pérez, E. (2023). La argumentación en el comentario de texto: creencias del profesorado de Lengua castellana y literatura en el contexto actual de recepción multimodal e hipertextual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.544631>

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Urmson.
- Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Caro, M. T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro, M. T. y Vicente-Yagüe, M. I. (2022). La argumentación del comentario de texto en la enseñanza universitaria estadounidense de ELE: análisis de demandas y propuestas innovadoras. En P. García (coord.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación* (pp. 177-190). Octaedro.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Editorial Magisterio.
- Fernández-García, N. (2017). Fake news. Una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*, 269, 66-77. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/5.TC_Fernandez_269.pdf
- Fernández, G., García, P. y López, O. (2021). El pensamiento crítico aplicado a “El Lazarillo de Tormes” a través del debate en 3º de la ESO. *Investigaciones Sobre Lectura*, (16), 32-50. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.12870>
- García Guirao, P. (2021). Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE/L2. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 33, 1-20. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4950a072-ea3e-4e45-bebc-1e93854baaaf/polemicos.pdf>
- García Roca, A. y De Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos. Revista de Estudios de Lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968

- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*, 3, 41-59.
- Halliday, M. (1978). *Language and social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 41, 19-25. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lenguaje_y_textos_41_volumen_completo_1.pdf
- Lázaro, F. y Correa. E. (1957). *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*. Anaya.
- Leal, F. (2016). "Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse" de Frans H. van Eemeren. *Quadripartita Ratio*, 1(1), 157-164. <http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/68>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- McCrudden, M. T. y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- McNamara, D. S. y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Ordem, E. (2017). Developing Critical-Thinking Dispositions in a Listening/Speaking Class. *English Language Teaching*, 10(1), 50-55. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n1p50>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2005). *La definición y selección de competencias clave [Resumen ejecutivo]*. Washington, DC: USAID.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2019). *PISA 2021 Creative thinking framework (third draft)*.

<https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Peirce, C. S. (2007). *La fijación de la creencia. Cómo aclarar nuestras ideas*. KRK Ediciones.
- Pérez, P. y Caro, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>
- Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Educational Psychologist*, 100(3), 354-395. <https://doi.org/10.1086/444021>
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F. y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M.T. McCrudden, J.P. Magliano y G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Information Age Publishing.
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. y Sandín-Esteban, M. P. (2014). Análisis de datos con ATLAS.TI. *Revista d'innovació i Recerca en educació (REIRE)*, 7(2), 119-133. DOI:10.1344/reire2014.7.2728
- Santibáñez, C. (2012). Teoría de la Argumentación como Epistemología Aplicada. *Cinta moebio*, 43, 24-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100003>
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Snell, J. y Lefstein, A. (2017). "Low Ability," Participation, and Identity in Dialogic Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40-78. <https://doi.org/10.3102/0002831217730010>
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario oficial de la Unión Europea* L 394, 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Vicente-Yagüe, M. I., Valverde, M. T. y González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213-234. <http://doi.org/10.6018/educatio.363471>

- Vidal-Abarca, E., Mañá, A. y Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Wahyuddin, Khaeruddin y Ristiana, E. (2022). Improvement Of Critical Thinking Ability For Elementary School V Class Students. *Jurnal pendidikan & pengajaran guru sekolah dasar*, 5(1), 32-37. <https://www.doi.org/10.55215/jppguseda.v5i1.5028>
- Zhang, X., Anderson, R. C. y Morris, J. (2016). Improving Children's Competence as Decision Makers: Contrasting Effects of Collaborative Interaction and Direct Instruction. *American Educational Research Journal*, 53(1), 194-223. <https://doi.org/10.3102/0002831215618663>
- Zwaan, R. A. y Singer, M. (2003). Text comprehension. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher y S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-122). Erlbaum.