



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021-2022

**EL COMENTARIO ARGUMENTATIVO DE TEXTOS MULTIMODALES EN 1º
DE BACHILLERATO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
DIALÓGICO**

**THE ARGUMENTATIVE COMMENTARY OF MULTIMODAL TEXTS IN
BACHILLERATO'S FIRST COURSE FOR THE DEVELOPMENT OF
CRITICAL DIALOGICAL THOUGHT**

ESPECIALIDAD: Lengua castellana y Literatura

APELLIDOS Y NOMBRE: Gómez Sáenz de Miera, Teresa

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTORA: María Teresa Mateo Girona. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Facultad de Educación

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
2.1. Conceptos clave de la Lingüística del texto.....	6
2.1.1. Propiedades textuales	7
2.2. Multimodalidad y alfabetización multimodal.....	10
2.3. La argumentación en el comentario de textos	12
2.3.1. La argumentación.....	12
2.3.2. Argumentación informal.....	13
2.3.3. Intertextualidad	14
2.4. Didáctica de la argumentación en el comentario de textos.....	16
2.4.1. El comentario de textos	16
2.4.2. Carácter dialógico.....	17
2.4.3. Modelo ARCO: la argumentación informal en el comentario de textos ..	19
3. OBJETIVOS	20
4. METODOLOGÍA.....	21
4.1. Contexto de la investigación.....	21
4.2. Diseño de la investigación.....	21
4.2.1. Hipótesis de partida	21
4.2.2. Variables estudiadas	22
4.2.3. Instrumentos de recopilación de datos y tamaño de la muestra.....	22
4.2.4. Procedimiento de la investigación.....	23
4.3. Diseño didáctico de la secuencia de actividades.....	25
4.3.1. Primera sesión.....	27
4.3.2. Segunda sesión.....	28
4.3.3. Tercera sesión.....	29
4.3.4. Cuarta sesión	30
5. RESULTADOS	30
5.1. Resultados del cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes	30
5.2. Resultados de la evaluación de los comentarios argumentativos de textos...	33
5.3. Resultados del análisis comparativo de los productos textuales pre- y post- secuencia didáctica	34
5.4. Resultados del diario de aprendizaje (reflexión metacognitiva)	36
6. DISCUSIÓN.....	38
6.1. Análisis del cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes.....	38
6.2. Análisis de la evaluación de los comentarios argumentativos de textos	39

6.3.	Análisis comparativo de los productos textuales pre- y post-secuencia didáctica	41
6.4.	Informe cualitativo de los diarios de aprendizaje (reflexión metacognitiva)....	42
6.5.	Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.....	42
6.6.	Limitaciones del estudio	43
6.7.	Futuras líneas de investigación	45
7.	CONCLUSIONES.....	46
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
9.	ANEXOS	51
9.1.	Anexo 1: Cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes.....	51
9.2.	Anexo 2: Rúbrica analítica de expresión escrita (elaboración propia).....	51
9.3.	Anexo 3: Diario de aprendizaje	51
9.5.	Anexo 5: Presentación PowerPoint primera sesión	51
9.6.	Anexo 6: Mapas mentales creados por los estudiantes.....	51
9.7.	Anexo 7: Análisis de un comentario de texto crítico de la EvAU.....	51
9.8.	Anexo 8: Presentación PowerPoint segunda sesión	51
9.9.	Anexo 9: Opciones de comentario de texto	51
9.10.	Anexo 10: Resultados parciales de los comentarios de textos	51
9.11.	Anexo 11: Resultados parciales del análisis comparativo de los productos textuales pre- y post-secuencia didáctica	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1.	Porcentajes de respuesta de la 1. ^a pregunta del cuestionario de creencias.....	31
Gráfico 2.	Porcentajes de respuesta de la 2. ^a pregunta del cuestionario de creencias.....	32
Gráfico 3.	Porcentajes de respuesta de la 4. ^a pregunta del cuestionario de creencias.....	32
Gráfico 4.	Porcentajes de respuesta de la 7. ^a pregunta del cuestionario de creencias.....	33
Gráfico 5.	Porcentajes de respuesta de la 8. ^a pregunta del cuestionario de creencias.....	33
Gráfico 6.	Resultados totales de la evaluación de los comentarios de textos.....	34
Gráfico 7.	Resultados porcentuales totales de la comparación de los productos textuales	35
Gráfico 8.	Tipos de argumentos empleados en los productos textuales.....	36
Gráfico 9.	Resultados porcentuales de la comparación de los productos textuales en 1BX	52
Gráfico 10.	Resultados porcentuales de la comparación de los productos textuales en 1BY.....	53
Tabla 1.	Muestra del cuestionario de creencias de los estudiantes.....	31
Tabla 2.	Muestra del comentario argumentativo de textos	34
Tabla 3.	Muestra de los productos textuales previos y posteriores a la secuencia didáctica	35

“El agradecimiento es la memoria del corazón” (Lao Tse)

A la Dra. María Teresa Mateo Girona, de la que tanto he aprendido, por su apoyo, dedicación, generosidad e ilusión en la dirección de mi TFM.

A mi familia, por sus enseñanzas y por estar siempre a mi lado.

A todas aquellas personas que han colaborado conmigo para poder llevar a cabo esta investigación, por su entrega incondicional.

Gracias, porque sin cada uno de vosotros este trabajo no hubiera sido posible.

RESUMEN

El comentario argumentativo de textos es una práctica interdisciplinar y cotidiana, que busca potenciar la creatividad, la curiosidad y la subjetividad de los discentes, a partir de la construcción dialógica, deliberativa, metodológica y racional de la episteme. Este giro académico, contrario al modelo mimético del comentario de texto tradicional, sitúa al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y le confiere un espacio para construir conocimiento, favoreciendo el desarrollo de su pensamiento crítico. Bajo este paradigma, y basándonos en el modelo didáctico ARCO (Caro y González, 2018), nace el presente trabajo Fin de Máster como una intervención educativa específica en la educación formal, concretamente en dos cursos de primero de Bachillerato, de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid.

En este estudio cualitativo y cuantitativo de diseño interpretativo se ha empleado el enfoque investigación-acción, por lo que, en la propia práctica docente se ha indagado acerca de las creencias y la motivación de los estudiantes sobre el aprendizaje de la argumentación y los conceptos lingüístico-textuales; al tiempo que se ha identificado y descrito la calidad del pensamiento crítico y la capacidad dialógica de los discentes en los comentarios argumentativos de textos multimodales.

El diseño metodológico seguido hibrida diversos instrumentos de recopilación de datos (cuestionarios, comentario de textos, reflexión metacognitiva y diario del docente), que permiten analizar las percepciones de los estudiantes hacia la práctica del comentario. También facilita la evaluación comparativa de los comentarios de textos multimodales con otra muestra de textos argumentativos, efectuados previamente a la aplicación de la secuencia didáctica.

Los resultados muestran que la argumentación informal del comentario de textos multimodales fomenta la autonomía y la motivación de los estudiantes y, además, influye

positivamente en su capacidad crítica. En definitiva, el modelo ARCO potencia el pensamiento crítico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la argumentación informal, comentario de textos multimodales, escritura académica, Bachillerato.

ABSTRACT

The argumentative text commentary is an interdisciplinary and daily practice that seeks to enhance the creativity, curiosity, and subjectivity of the students, based on the dialogical, deliberative, methodological, and rational construction of the episteme. This academic twist, contrary to the mimetic model of the traditional text commentary, places the student at the centre of their own learning and gives them a space to construct knowledge, favouring the development of their critical thinking. Under this paradigm and based on the ARCO didactic model (Caro and González, 2018), this master's thesis is a specific educational intervention in formal education, specifically in two first-year Bachillerato courses in a Secondary School in the Community of Madrid.

In this qualitative and quantitative study with an interpretative design, the action research approach has been used, so that, in the teaching practice itself, the students' beliefs and motivation about learning argumentation and linguistic-textual concepts have been investigated; at the same time, the quality of critical thinking and the dialogic capacity of the students in the argumentative comments of multimodal texts have been identified and described.

The methodological design followed hybridises various data collection instruments (questionnaires, text commentary, metacognitive reflection, and the teacher's diary), which make it possible to analyse the students' perceptions of the practice of commentary. It also facilitates the comparative evaluation of multimodal text commentaries with another sample of argumentative texts, carried out prior to the application of the didactic sequence.

The results show that the informal argumentation of multimodal text commentary fosters the autonomy and motivation of the students and, furthermore, has a positive influence on their critical capacity. In short, the ARCO model enhances students' critical thinking.

KEYWORDS: didactics of informal argumentation, multimodal text commentary, academic writing, Baccalaureate.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Generalmente, la escritura es la destreza comunicativa que presenta más carencias y dificultades en los estudiantes de todos los niveles educativos (Agosto, 2011), a pesar de que debería ser adquirida y consolidada durante la etapa de escolarización obligatoria. Desde el punto de vista académico y ciudadano, resulta fundamental desarrollar adecuadamente la comprensión lectora y la expresión escrita para el correcto desarrollo personal de los individuos en una comunidad crítica, participativa y democrática.

La generalización del uso de las TIC y redes sociales en la Sociedad de la Información y del Conocimiento ha transformado nuestras prácticas escritoras y lectoras, exhortándonos a ser competentes en la alfabetización multimodal, entendida esta como una “habilidad comunicativa que permite a un individuo el uso de varios modos semióticos en el mismo texto u objeto semiótico” (Gómez-Camacho et al., 2016, p. 981).

Este nuevo marco discursivo multimodal ha aumentado potencialmente la argumentación informal en detrimento de la argumentación formal. De ahí, la relevancia didáctica de estos textos en los procesos metódicos y concretos para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia lectoescritora crítica. Por ello, es necesario profundizar en la didáctica de la argumentación informal (multimodal) desde el correcto empleo de las bases lingüístico-textuales.

Sin embargo, la falta de reflexión en el contexto educativo y la escasa formación de los discentes en la pericia argumentativa, unido a la insuficiencia de recursos didácticos (Caro y González, 2018) y el carácter transmisible de los libros de textos, no favorece el completo desarrollo de la interpretación crítica durante la etapa de escolarización obligatoria, ya que únicamente se promueve el aprendizaje de unas pautas para la resolución impecable de un comentario (lingüístico) de texto en las pruebas de Evaluación para el Acceso a las Enseñanzas Universitarias (EvAU)¹. Esta propuesta didáctica arcaica no amplía la capacidad argumentativa y crítica de los estudiantes, sino que únicamente los prepara para obtener una excelente calificación en una determinada prueba.

Para desarrollar la conciencia emancipadora del estudiantado, se debe reconsiderar la práctica extraordinaria del comentario de texto, con el objetivo de que el comentarista construya dialógicamente sus propios discursos críticos, activando sus capacidades cognitivas superiores.

Por todo lo expuesto anteriormente, el presente Trabajo de Fin de Máster integra la investigación y la innovación educativa mediante la aplicación del modelo didáctico

¹ El Bloque 1 (comprensión y comentario del texto propuesto) de EvAU, que tiene un valor de cuatro puntos y medio sobre diez, incluye las siguientes actividades: comentario lingüístico del texto base (no especializado), elaboración de un resumen del contenido del texto y construcción de un texto argumentativo en respuesta a una pregunta concreta o a un tema relacionado con el contenido de dicho texto.

emergente ARCO² en la educación formal (Caro y González, 2018; Caro et al., 2021a; Caro y Vicente-Yagüe, 2021b), para la enseñanza de las propiedades textuales y la didáctica de la argumentación en el comentario de textos.

El método de análisis de esta investigación-acción es cuantitativo y cualitativo de diseño interpretativo, orientado a la identificación de creencias y percepciones de los estudiantes hacia el comentario de texto, así como el análisis de los comentarios de textos multimodales efectuados por los participantes de la investigación.

En definitiva, el interés de este trabajo reside en la necesidad de fomentar la didáctica de la argumentación en la educación formal debido a su transversalidad e interdisciplinariedad (Caro y González, 2015), con la finalidad de avanzar en las dinámicas de mediación del conocimiento, adaptadas a la sociedad actual.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presenta el marco conceptual de referencia que sustenta la investigación. En primer lugar, se considera interesante abordar diversos conceptos de la Lingüística del texto que se impartirán de forma transversal en la secuencia didáctica. En segundo lugar, se expone la tipología textual (argumentación informal) y el género discursivo (comentario de textos) sobre el que se asienta el proceso metodológico ARCO, seguido en el estudio. Además, se introducen los siguientes conceptos: *multimodalidad*, *intertextualidad* y *carácter dialógico*, que comparten tanto la argumentación informal como el comentario de textos. De esta manera, el lector comprende las bases teóricas que fundamentan el modelo didáctico empleado.

2.1. Conceptos clave de la Lingüística del texto

En los años 60 y 70 del siglo XX, el nacimiento de la Lingüística del texto³ permitió ampliar el análisis gramatical del nivel oracional al nivel textual (Bernárdez, 1982). De esta forma, el estudio del texto como fenómeno comunicativo fue adquiriendo un carácter interdisciplinario (van Dijk, 2000) al ir incorporando diversos elementos extralingüísticos y conceptos propios de otras ramas de la lingüística (pragmática, sociolingüística, etc.), por ser el discurso objeto de estudio en diversas disciplinas académicas (Sociología, Psicología cognitiva y Antropología, entre otras).

² ARCO es el acrónimo del proyecto I+D+I “La formación en la argumentación informal del comentario de textos: diseño y análisis de un modelo competencial para la enseñanza del Español como lengua materna y extranjera” (Ref.: EDU2014-56997-P) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (MINEICO).

³ El término *Textlinguistik* fue acuñado por primera vez por el filólogo y filósofo alemán Harald Weinrich en 1974.

Bernárdez (1982, p. 291) define la Lingüística del texto como “el estudio científico de los procesos de constitución y comprensión del texto, de la estructura interna de este y de sus relaciones con la situación en que se produce”. De este modo, Bernárdez atribuye al texto un carácter comunicativo, pragmático y estructural; entendiéndolo como una actividad humana intencionada por un emisor en una situación concreta y que se materializa en estructuras formales.

Beaugrande y Dressler (1997, p. 35) amplían esta definición, basándose en la idea de la perspectiva integral establecida por van Dijk (1995):

Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas, entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo. Por consiguiente, los textos que no sean comunicativos no pueden analizarse como si fueran textos genuinos.

En definitiva, como bien sostienen Calsamiglia y Tusón (2018, p. 209), un texto es una unidad comunicativa “de un orden distinto al oracional; una unidad *semántico-pragmática* de sentido, y no sólo de significado; una unidad *intencional y de interacción*, y no un objeto autónomo”.

A continuación, se exponen las propiedades facultativas que todo texto debe cumplir.

2.1.1. Propiedades textuales

Beaugrande y Dressler (1997) proponen un modelo de siete “principios constitutivos” que ha de respetar cualquier unidad comunicativa: *aceptabilidad, coherencia, cohesión, informatividad, intencionalidad, intertextualidad y situacionalidad*. Estos parámetros facultativos del texto se rigen por los “principios regulativos” de la comunicación textual: *adecuación, efectividad y eficacia*. Comúnmente, estos estándares intrínsecos al texto son categorizados como “propiedades fundamentales del texto” o “propiedades textuales”: *coherencia, cohesión y adecuación*.

Para estudiar el fenómeno de la *cohesión*, resulta pertinente definir previamente la *coherencia*, pues la acepción de la *cohesión* está subordinada a la concepción de dicha propiedad textual. Por esta razón, se comienzan a revisar los fenómenos textuales a partir del concepto de *coherencia*.

- Coherencia

Charolles (1978) concibe la *coherencia* como un procedimiento equivalente a la *cohesión*; de esta forma establece las siguientes normas para que un texto sea coherente: *regla de repetición* —encadenación y reiteración de elementos—; *regla de progresión*

—aporte constante y continuo de información nueva—; *regla de no-contradicción* —evitar la incongruencia de contenido mediante elementos semánticos—; *regla de relación* —los hechos deben establecer una interrelación con el mundo real o ficticio—.

Otros investigadores difieren de la postura anterior y establecen una dicotomía entre los términos *coherencia* y *cohesión*, como Stubbs (1983), que interpreta la *coherencia* como las relaciones textuales tácitas y la *cohesión* como las relaciones textuales visibles. De igual forma, Beaugrande y Dressler (1997) atribuyen a la coherencia textual la construcción de la “continuidad de sentido”; así, este principio constitutivo del texto es entendido como “la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante” (p. 135).

Para Bernárdez (1995), la *coherencia* está sujeta a la intención comunicativa del emisor, pues este debe adaptarse pragmáticamente a la situación comunicativa, teniendo en cuenta todos los factores contextuales para que el receptor reconozca su intención y el proceso de comunicación sea satisfactorio. Siguiendo esta perspectiva, Calsamiglia y Tusón (2018, p. 212) definen la *coherencia* de la siguiente manera:

La *coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

En definitiva, la *coherencia* es, por un lado, un rasgo facultativo de textualidad del texto y, por otro lado, la consecuencia de la actividad discursivo-interpretativa que realiza el receptor para comprender el mensaje del emisor.

- *Cohesión*

La *cohesión* alude a uno de los fenómenos inherentes y manifestados de la *coherencia* y de la *adecuación* (Cuenca, 2010). Se concibe como un proceso de relaciones semánticas intratextuales entre los diversos elementos textuales que dotan al texto como una unidad de significación, pues aseguran la coherencia textual.

Según Bernárdez (1995), este procedimiento lingüístico puede ser de dos tipos: cohesión pragmática y cohesión sintáctica. La primera se produce entre enunciados relacionados entre sí; mientras que la cohesión sintáctica se basa en elementos lingüísticos visibles, como, por ejemplo, los conectores que visibilizan las relaciones intertextuales. De

esta manera, la cohesión permite la correcta interpretación y comprensión de un texto al establecer las relaciones semántico-sintácticas inter e intrafrásticas.

Beaugrande y Dressler (1997) proponen los siguientes procedimientos que ayudan tanto a “estabilizar el sistema como a economizar el esfuerzo de procesamiento” (pp. 90-91): repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, uso de proformas, elisión, tiempo y aspecto verbales, conexión y entonación. Evidentemente, los constituyentes sintácticos que establecen la coherencia son sintagmas adverbiales, nominales y verbales atendiendo a: (a) procedimientos léxicos o gramaticales para mantener el referente; (b) unidades informativas para asegurar la profesión temática y (c) piezas lingüísticas (marcadores discursivos o conectores), que interrelacionan entre sí las secciones textuales.

Si bien es cierto que las normas de la textualidad más conocidas son la *coherencia* y la *cohesión*, por ser propiedades situadas en el propio material textual, también existen otras que se centran en los participantes de la situación comunicativa: *intencionalidad* y *aceptabilidad*, *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad*.

- *Intencionalidad y aceptabilidad*

La aceptabilidad e intencionalidad son dos propiedades textuales que permiten localizar el texto en el contexto de la enunciación y de la recepción. Así, Beaugrande y Dressler (1997, p. 169) las definen como reglas de textualidad que manifiestan “las *actitudes* de los usuarios de los textos”. Y continúan de la siguiente forma:

En este sentido, puede afirmarse que para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta ha de ser *aceptada* por el receptor textual.

Así, el proceso de producción y recepción se debe entender como una actividad discursiva, en la que ocasionalmente, cuando los receptores no logran decodificar coherentemente los textos que producen sus interlocutores, el *producto discursivo* no es comunicativo. Por ello, los emisores o productores textuales deberán modular sus textos con el objetivo de guiar intencionadamente al interlocutor.

- *Informatividad, situacionalidad e intertextualidad*

La informatividad se refiere al grado de novedad e imprevisibilidad informativa que transmite un texto a sus receptores. La situacionalidad concierne a los factores lingüísticos que provocan que un texto sea relevante en el contexto de producción. Y la intertextualidad interrelaciona los conocimientos previos de los usuarios respecto a los contenidos del texto recibido.

Todos los principios constitutivos son esenciales, pues definen todo el proceso de comunicación textual. No obstante, a estas propiedades textuales se les deben sumar tres “principios regulativos” o características básicas, que regulan la construcción y uso de los textos: la *efectividad*, evidencia el impacto que produce el objetivo del texto en los receptores; la *eficiencia*, denota el esfuerzo que realizan los participantes de una situación comunicativa para interrelacionarse; y la *adecuación*, determina el equilibrio entre la situación comunicativa y el respeto de las normas de textualidad.

- *Adecuación*

La Lingüística del texto consideró este principio regulativo como una propiedad textual periférica (Gómez Capuz, 2006) frente a la coherencia y cohesión. Halliday y Hansan (1976) denuncian en su libro *Cohesión in English* que, si bien la textura discursiva está básicamente delimitada por las relaciones de los elementos intertextuales, también necesita ser definida por la *adecuación*, entendida como la propiedad textual por la que el discurso se adapta a la realidad contextual y al proceso comunicativo. Así, el texto deberá adecuarse a los siguientes factores: tema, canal, relación interpersonal entre interlocutores, finalidad e intención.

Por consiguiente, como bien aseveran Cassany, Luna y Sanz (2003), la adecuación es “el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística” (p. 317), puesto que el hablante, basándose en su conciencia sociolingüística y analizando los diversos factores multimodales que influyen en la comunicación (geografía, interrelación entre hablantes, canal y grupo social, entre otros), selecciona el recurso lingüístico más apropiado para cada evento comunicativo.

Al hilo de lo anteriormente mencionado, las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión) se trabajan transversalmente en la secuencia didáctica. Además, como los textos en la sociedad actual suelen ser multimodales, el análisis textual debería abarcar todos los códigos, modos y signos comunicativos. Por ello, los docentes debemos promover la alfabetización multimodal entre los discentes. A continuación, se introducen los términos *multimodalidad* y *alfabetización multimodal* desde un enfoque sociosemiótico.

2.2. Multimodalidad y alfabetización multimodal

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, diversas investigaciones filosóficas y lingüísticas afirmaban que las culturas civilizadas construían el significado de la comunicación mediante el empleo de diferentes recursos semióticos (Tan et al., 2020). De esta forma, se afirmaba que el significado del producto textual se construye integralmente mediante la influencia de otros elementos o signos.

Halliday (1978), el precursor de la lingüística sistémico-funcional, consideraba que en un determinado mensaje confluían varios modos⁴ semióticos. Por su parte, Kress y van Leeuwen (1996), basándose en la investigación de Halliday (1978), introdujeron el concepto de *multimodalidad* en 1996 en su libro *Leyendo imágenes. La gramática del Diseño Visual*, y ampliaron su definición al proponer un “marco semiótico-social basado en las metafunciones” (Tan et al., 2020, p.267), con la finalidad de analizar el conjunto de artificios gráficos, textuales y visuales. Este enfoque sociosemiótico de Kress y van Leeuwen (2001), que sigue vigente como texto de referencia para los estudios de los discursos multimodales, permitió fundamentar las investigaciones sobre el análisis del discurso multimodal (también conocido como análisis sistémico funcional del discurso multimodal) (O’Halloran y Lim, 2011; Jewitt, 2014).

Asimismo, la multimodalidad tuvo un gran auge desde la última década del siglo XX, ya que comenzó a ser objeto de estudio en diversas disciplinas académicas: Antropología, Ciencias de la Comunicación y del Lenguaje, Cine, Psicología y Sociología, entre otras. Esto resultó en una amplia variedad de definiciones que se materializaron en múltiples formas de abordar el estudio de la multimodalidad: el análisis crítico del discurso, el análisis de la conversación o la semiótica social (Deppermann, 2013).

Por tanto, la multimodalidad se ha convertido en un extenso campo de conocimiento donde confluyen varias disciplinas académicas y, por ende, numerosos enfoques científicos; no obstante, existen definiciones comunes para su desarrollo. En este sentido, algunos investigadores consideran que los discursos son el resultado de la articulación sinérgica de uno o varios sistemas semióticos de comunicación (Kress y van Leeuwen, 2001). Por consiguiente, ningún elemento lingüístico es prioritario sobre otro, sino que, desde la perspectiva multimodal, se consideran recursos intermedios para la configuración del sentido global, pues conceden un significado integral al mensaje enunciado en una determinada práctica comunicativa. Como sostiene Adami (2017, p. 452), estos modos parciales “no son un mero acompañamiento o apoyo al lenguaje verbal [...]; más bien, cada uno aporta una carga funcional específica al significado que hace el texto general”.

La multimodalidad es una característica inherente a la comunicación humana, ya que combina todos los recursos disponibles (escritos, gestuales, prosódicos, visuales, verbales, etc.) para formar un significado. Si bien las diversas fuentes semióticas modifican el evento comunicativo (Kress, 2003), es facultativo que estas se adecuen al conocimiento del mundo de los receptores (O’Halloran y Smith, 2012), con la finalidad de que el mensaje sea comprendido por los participantes de la situación comunicativa.

⁴ Se entiende por *modo*, la heterogeneidad de recursos semióticos socioculturales empleados para construir significados discursivos (Guzmán-Simón, 2016).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación intensifican la naturaleza multimodal del discurso, lo que ha derivado en una sofisticación de los diferentes tipos de textos; estos son “cada vez más elaborados y complejos que utilizan otros lenguajes para expresarse en diversos planos artísticos y experimentar con discursos más sofisticados” (López Alonso, 2014, p. 181). Consecuentemente, en la etapa de instrucción formal se debe facilitar a los estudiantes el *conocimiento metadiscursivo* (Guzmán-Simón, 2016) que les permita la correcta adquisición de habilidades “relacionadas con las competencias informacional, digital y mediática, entre otras” (op. cit., p. 18) para asegurar su adecuado desarrollo en un entorno multimodal.

Jewitt y Kress (2008) introdujeron el término *alfabetización multimodal*, entendida esta como una habilidad comunicativa que posibilita la lectoescritura multisemiótica desde la episteme crítica (Kress, 2003).

Por tanto, “el proceso de multialfabetización supone en el alumno la competencia en una gramática multimodal” (Guzmán-Simón, 2016, p. 20). Esto implica el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades para seleccionar la información relevante de las diversas producciones textuales, analógicas o digitales, con la finalidad de construir su propia sabiduría; y, posteriormente, transferir el conocimiento en un determinado modo comunicativo, que se adapte a la situación sociocomunicativa multimodal (O’Halloran, y Lim, 2011). En definitiva, la comunicación interpersonal está basada en el repertorio de modalidades semióticas.

2.3. La argumentación en el comentario de textos

2.3.1. La argumentación

El origen de los estudios retóricos se remonta al siglo V a.C., cuando los sofistas griegos diseñaron una técnica de debate adaptada a los litigios judiciales. Estos sabios rétores griegos contribuyeron a la construcción de los procesos del discurso retórico (*heuresis, taxis, lexis e hypokrisis*) y definieron la estructura de este (*exordio, narratio, confirmatio y conclusio*) (Barthes, 1990). Sin embargo, la filosofía sofista fue cuestionada por Platón en sus diálogos *Gorgias* y *Fredo*, donde aseveraba que los oradores se valían de infinitas artimañas retóricas para manipular los discursos, por consiguiente, la argumentación no se correspondía con la mayéutica socrática (Meyer, 1999).

Aristóteles redefinió la retórica al combinar los estudios sofistas con el pensamiento de Platón “en un marco de pensamiento global presidido por el sentido comunicativo del hecho retórico acerca de la experiencia humana cotidiana” (Caro y González, 2018, p. 25). Esta acción confirió al arte de la argumentación una naturaleza dialógica que influye de forma directa en la manera de pensar de los receptores.

La argumentación se puede definir como “una acción comunicativa de carácter epistémico donde, a través de razonamientos e inferencias se procura cambio de pruebas, valores y experiencias” (Caro y González, 2018, p. 19) para fundamentar una hipótesis o tesis. Sin embargo, esta teoría no ha estado demasiado presente en las investigaciones del área de Educación, lo que ha determinado la falta de instrucción del pensamiento crítico en la educación formal. Esto fue debido a un amordazamiento de “la dimensión ingeniosa o inventiva de la Retórica al atribuirle funciones técnicas meramente persuasivas” (Caro y González, 2018, p. 58) sumado a la vertiente formal de la argumentación que se basa en la elocución de razonamientos deductivos universalmente válidos.

En consecuencia, se han obtenido numerosas disertaciones teóricas sobre la lógica y la dialéctica, y exiguas sobre el proceso de construcción discursivo o investigaciones didácticas, y entre estas últimas todavía en menor número las que tratan la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la invención (intertextual y polifónica) de los discursos argumentativos (Thyrion, 1997). Esto es debido a que el enfoque lógico formal no se adecúa a las acciones discursivas cotidianas. Por ello, desde mediados del siglo XX, dicho enfoque fue impugnado por algunos estudiosos. En el siguiente apartado se profundiza en el enfoque lógico informal.

2.3.2. Argumentación informal

El estudio de la argumentación informal fue propulsado por Perelman, Olbrechts-Tyteca y Toulmin desde mediados del siglo XX, como resistencia disidente, según Plantin (2005), a los discursos hegemónicos de comienzos del siglo. Toulmin (1958) con su teoría dialéctica sistematiza la argumentación informal, explicando y describiendo los razonamientos que empleamos cotidianamente en nuestros intercambios comunicativos, con la finalidad de potenciar y estimular la creación de conjeturas personales.

En este sentido, la perspectiva Pragmadialéctica (van Eemeren, 2011), fundamentada en la teoría propuesta por Toulmin (1958), propone un modelo argumentativo que caracteriza la comunicación como una negociación interpersonal, en la cual se produce un intercambio dialéctico de opiniones y creencias con la finalidad de alcanzar un acuerdo.

Por otro lado, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) formulan la vertiente neoretórica que subraya el efecto persuasivo de los enunciados, basándose en los conocimientos, actitudes y creencias de los receptores. Así, Perelman (1997) sostiene que estos deben realizar inferencias dialógicas intra e interpersonales necesarias para que surjan nuevas actitudes y creencias. Por ello, la selección de los argumentos dependerá directamente del auditorio, ya que es necesario persuadirlo con el objetivo de obtener su aprobación y alcanzar así el propósito del enunciador. La nueva retórica, aunque ha tenido algunos

detractores, ha influenciado los estudios del análisis crítico del discurso (van Dijk) y de la enunciación (investigación lógico-discursiva de Ducrot).

No obstante, el interés por la didáctica de la argumentación informal comenzó aproximadamente a principios del siglo actual. Aun así, desafortunadamente, la enseñanza se basa en la retórica moderna, que estudia exclusivamente la *dispositio* y se pierde su perspectiva poética, que se centraba en la *inventio* (retórica antigua) y en la *elocutio* (retórica clásica). Lamentablemente, esta situación académica incide directamente en las prácticas didácticas y, sobre todo, en la postergación de las prácticas argumentativas en el aula.

A pesar de esto, la perspectiva de la nueva retórica “conecta los contenidos curriculares de Educación Secundaria sobre la alfabetización crítica de los estudiantes para evitar la manipulación propagandística, y su orientación pragmatológica interesa para aprender a resolver conflictos en el aula” (Caro, 2014, p. 440). Así, los estudiantes desarrollan su capacidad comunicativa y cognitiva al establecer una relación entre “aprendizajes formales e informales desde la discursividad dialógica, crítica y creativa” (de Vicente-Yagüe, Valverde, González, 2019, p. 215). Además, la práctica de la argumentación en el aula proporciona otros beneficios como, por ejemplo, el aumento de la motivación de los estudiantes, por precisar de procesos de aprendizaje colaborativos (Cros, 2003).

En el siguiente subapartado se detalla el concepto de *intertextualidad*, que se esbozó en el apartado 2.2.1 como un principio constitutivo facultativo del proceso de comunicación textual (Beaugrande y Dressler, 1997); se incluye no solo porque sea una característica propia del género argumentativo, sino por su centralidad para la comprensión del comentario de textos.

2.3.3. Intertextualidad

Un texto se constituye entretejiendo otras unidades discursivas (Barthes, 1971) previas, sincronas o posteriores (Fairclough y Wodak, 1997). En este sentido, en un determinado producto discursivo se entrelazan diversos conocimientos procedentes de otros textos, pues cualquier unidad discursiva es intrínsecamente intertextual (Bajtín, 1981). Consecuentemente, entender las referencias intertextuales es una necesidad indispensable para la correcta comprensibilidad de un texto.

Beaugrande y Dressler (1997, p. 249) consideran que la intertextualidad es un principio constitutivo y facultativo del proceso de comunicación textual y proponen la siguiente definición:

El término INTERTEXTUALIDAD [...] se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él.

Por ende, este principio está directamente relacionado con las singularidades epistemológicas, contextuales y socioculturales de los participantes de una determinada situación comunicativa.

El teórico literario Gérard Genette (1982) acuñó el concepto *transtextualidad* o *transcendencia textual* para referirse a la amplia tipología de relaciones explícitas o implícitas que se establecen con otros textos: architextualidad, hipertextualidad, metatextualidad, paratextualidad e intertextualidad. Esta última relación transtextual consiste en la convergencia de dos o más textos en otro producto textual.

En este sentido, esta propiedad intertextual se manifiesta mediante alusiones, citas u otras marcas lingüísticas; sin embargo, en 1993, los estudiosos Bloome y Egan-Robertson introdujeron cambios en la concepción de dicho término, al investigarlo desde diversas perspectivas. Por un lado, desde la óptica socio-semiótica se considera que las referencias intertextuales no son exclusivamente marcas lingüísticas, sino que también pueden ser rasgos estructurales, contextuales, situacionales, de registro o géneros, entre otras. En consecuencia, en la construcción del significado textual intervienen concepciones ideológicas e interpersonales. Y, por otro lado, desde las investigaciones lectoescritoras cognitivas, los discentes comprenden un texto activando sus conocimientos previos como lectores y, simultáneamente, al escribir utilizan los modelos textuales adquiridos por medio de la lectura o por su empleo en otros textos previamente producidos.

Por estos motivos, el proceso lectoescritor implica la creación de nuevos significados y conocimientos, a partir del reciclaje, reformulación y recreación de otros productos textuales. Así pues, el escritor entabla un diálogo con otros textos polifónicos con el propósito de desarrollar sus ideas personales. Este principio es aún más facultativo en los estudios académicos, donde los conocimientos desarrollados se avalan y se sustentan en un diálogo explícito entre los estudios de grandes investigadores o referentes del campo de estudio y las aportaciones propias sobre el tema.

Asimismo, la intertextualidad es fundamental para el comentario argumentativo de textos, ya que el texto no es un producto cerrado y estático, sino que se puede relacionar con otros textos, códigos o signos (Barthes, 1990). Por ello, en este ejercicio dialéctico se interrelacionan los conocimientos previos de los discentes con los contenidos expuestos en los textos recibidos.

En definitiva, a partir de todos los conceptos anteriormente expuestos, se puede deducir que la argumentación informal es posible desarrollarla en un comentario de textos,

ya que, como afirma Caro Valverde (2014, pp. 440-441), “su confección lógica requiere compaginar los saberes retóricos y lingüísticos con los saberes pedagógicos fundados en inferencias, análisis, selección y organización de premisas por los que se hace eficaz la cognición de los lectores”. De esta forma, el comentario argumentativo de textos multimodales es una práctica que permite alcanzar diferentes objetivos educativos y lingüísticos.

A continuación, se especifican las bases de la didáctica de la argumentación en el comentario de textos como tarea educativa para alcanzar el correcto desarrollo de la competencia argumentativa.

2.4. Didáctica de la argumentación en el comentario de textos

2.4.1. El comentario de textos

El modelo mimético del comentario de texto corresponde a la práctica didáctica tradicional proveniente del sistema educativo francés (López Río, 2009), que se basa en el análisis estilístico y estructuralista centrado en la explicación del propio texto. No obstante, esta práctica académica se ha extendido desde la semiótica hasta la pragmática, pero aun así las propuestas pedagógicas actuales siguen fundamentándose en el modelo tradicional francés.

De esta forma, en el sistema educativo español la mayor parte de los materiales y guías didácticas sobre comentario de textos se fundamentan en los libros *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* (1957) y *Cómo se comenta un texto literario* (1974) de Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón. Sendos manuales representan el modelo mimético, ya que propone una intelección analítica, deductiva y constatable del texto, donde la figura del comentarista se desdibuja tras el texto analizado.

El comentario de texto tuvo una gran influencia en el paisaje didáctico español a partir de la incorporación de los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua y, por ende, en la introducción de esta actividad en las pruebas selectivas de Bachillerato. No obstante, esta práctica educativa sigue sin gozar de reconocimiento como excelente instrumento didáctico (Bordons, 2000) y epistémico (Cassany, 2000), pues se ha convertido en una práctica arcaica (Cassany, 2000) que no promueve la adquisición de nuevas competencias básicas para la sociedad actual (López Río, 2009; Caro y González, 2018).

Frente a esta posición academicista, los nuevos enfoques semióticos y de la estética de la recepción proponen un giro epistemológico en el estudio del comentario textual, pues los receptores de la obra literaria son colaboradores, partícipes y facultativos para la construcción del sentido del texto; por consiguiente, el texto se concibe como una obra interactiva, abierta, intersubjetiva e intertextual (Eco, 1984; Caro y González, 2018), ya que el lector con su mediación y diálogo directo interpreta el significado de la obra en

cada acto comunicativo, expone su opinión y promueve la proliferación de interpretaciones; así pues, el texto está siempre vivo, abierto “al porvenir de la creación y la crítica” (Caro y González, 2018, p. 76) y es “eterno” (Barthes, 1971, p. 53).

Con esta perspectiva, en el presente trabajo apoyamos la noción dialógica del comentario de textos como “una actividad didáctica que fomenta la creatividad y la subjetividad inherentes a la mirada humana, ya que cada comentarista aporta su competencia enciclopédica, promoviendo así la capacidad crítica y no el análisis exhaustivo de rasgos poco significativos” (López Río, 2009, p. 15). Así, “desde el enfoque del significado, el comentarista habla de la obra y reconoce en el autor al productor de sus significados. Desde el enfoque del sentido, el comentarista habla *con* la obra y reconoce en el autor a un interlocutor con el que comentar nuevas perspectivas sobre el significado de su producción” (Caro y González, 2015, pp. 352-353). En este sentido, la didáctica del comentario de textos no se basa exclusivamente en la enseñanza filológica del análisis pormenorizado de rasgos estilísticos, sino que también incluye las nuevas corrientes semióticas.

Asimismo, este cambio epistemológico dota al comentarista de un rol activo en el proceso de construcción de sentido discursivo, ya que se consideran varios textos concatenados a un mismo concepto. Esta acción verifica la funcionalidad del tejido intertextual necesaria para la construcción textual: el comentario de textos establece una *relación metatextual* (Genette, 1982, p. 10) y *crítica dialógica* (Caro y González, 2018, p. 63) entre los textos base comentados y el comentario de textos, con la finalidad de que el comentarista desarrolle su capacidad interpretativa intertextual y metatextual. En definitiva, el comentarista deberá practicar “una crítica ‘juiciosa’ [en vez de] (...) una crítica ‘judicial’” (op. cit., p. 63), ya que “no hay un saber absoluto, sino un infinito textual, una interminable tela de araña de textos o interpretaciones” (Hartman, 1992, p. 83).

Al hilo de estos razonamientos, en el siguiente subapartado se estima necesario profundizar en el carácter dialógico que potencia el modelo dialógico del comentario de textos.

2.4.2. Carácter dialógico

El carácter dialógico es intrínseco a la ciencia y naturaleza humana (Bajtín, 1981; Vygotsky, 1983), pues el conocimiento y el discurso se construyen a partir de una interiorización e interrelación de la voz propia con voces de la otredad. Asimismo, esta tesis se refuerza con las investigaciones de Camps (1995), donde se afirma que “el discurso monologal escrito de tipo argumentativo tiene intrínsecamente un carácter dialógico” (p. 53). Así pues, argumentar es entretejer puentes discursivos entre los argumentos ajenos y propios para

respaldar y demostrar las ideas del locutor, adelantando posibles contraargumentos de los supuestos receptores del mensaje.

En este sentido, el modelo ARCO promueve el saber dialógico, pues “el comentarista usa diversos procedimientos coloquiales e intertextuales para postular hipótesis con procedimientos lógicos de carácter abductivo y razonar su validez con argumentos que proceden de perspectivas plurales” (Caro y González, 2018, p. 77). Este saber no solo se adquiere en la didáctica de la argumentación, sino que el modelo dialógico del comentario de textos también propicia el florecimiento de múltiples sentidos e interpretaciones, de las dimensiones intertextuales y metatextuales, de las obras analizadas.

Consecuentemente, el modelo didáctico ARCO aplica el saber dialógico de forma transversal en su proceso formativo del comentario argumentativo de textos multimodales. A continuación, se detallan sus facetas dialógicas (Caro y González, 2018):

– *Diálogo con los textos en sus contextos*

La primera faceta interactiva “concierno al diálogo que el comentarista mantiene con los textos en sus contextos de emisión y recepción” (op. cit., p. 156); esto conlleva a la interpretación pragmática del texto, en primera instancia, y la crítica, en segundo lugar. Esta iteración con los textos y sus contextos permite construir múltiples significados e interpretaciones, en donde los comentaristas desvelan su identidad personal (ethos).

– *Diálogo con las personas*

Esta faceta dialógica “concierno al diálogo que el comentarista mantiene con otras personas, sea cual sea su entorno” (op. cit., p. 158). En el contexto de la educación formal, el docente y los discentes conforman el entorno educativo del aula. Además, según este modelo, todos son diestros en el ejercicio dialógico interpersonal. No obstante, el docente puede proponer preguntas-guía que impulsen y orienten en la profundización de algunos rasgos intertextuales o metatextuales.

Esta faceta dialógica promueve el coloquio interpersonal, originando controversias dialécticas que enriquecen los argumentos de los comentaristas y, por ende, el comentario de textos; ya que el texto se construye por retroalimentación intra e interpersonal.

– *Diálogo con uno mismo*

Esta última faceta interactiva “concierno al diálogo que el comentarista mantiene consigo mismo en relación con el asunto de su propio aprendizaje” (op. cit., p. 160). Para ello, en el modelo ARCO el estudiante cuenta con dos instrumentos de evaluación que le permiten comprobar los logros obtenidos a lo largo de la secuencia didáctica: rúbrica para el

comentario de textos y diario de aprendizaje. En este sentido, este marco educativo activa las capacidades cognitivas superiores de los estudiantes, pues el juicio y la reflexión crítica, individual y cooperativa se mantiene constante a lo largo de todo el proceso didáctico.

En suma, la acción dialógica de la metodología innovadora emergente ARCO combate la metáfora educativa propuesta por Freire (2002): la educación concebida como un banco neoliberal; ya que el estudiante no reproduce ni conmemora las palabras de los otros, sino que ejerce la reflexión crítica personal, deliberativa y colaborativa. A continuación, se exponen los principios y premisas metodológicas del modelo didáctico ARCO.

2.4.3. Modelo ARCO: la argumentación informal en el comentario de textos

La didáctica de la argumentación informal en el comentario de textos, propuesta en el modelo didáctico ARCO, se basa en los siguientes tres principios (Caro y González, 2018): analítico, dialógico y retórico. De esta forma, tras la lectura atenta de los textos y basándose en dinámicas comunicativas, el comentarista establece relaciones intertextuales que le permiten interpretar la obra y generar argumentos (deductivos e inductivos) para justificar el sentido e interpretación personal de la obra y persuadir a su interlocutor.

El comentario argumentativo de textos es personal y crítico, ya que se busca promover una argumentación informal a partir de una hipótesis individual, cuyas singularidades didácticas y educativas son las siguientes (Caro y González, 2018):

- Comunicación cotidiana: “uso elocutivo y perlocutivo del lenguaje común en temas de incumbencia social” (p. 164).
- Diálogo constructivo: “interacción discursiva democrática en la lectura, la escritura y la oralidad desde los planos intertextual e intersubjetivo” (p. 164).
- Hipótesis inventiva: “procede de la interpretación crítica y creativa de los textos y se justifica con argumentos de garantía y respaldo” (p. 164)
- Multimodalidad textual: cualquier género textual permite desarrollar la habilidad argumentativa.

Esta perspectiva multimodal permite afirmar que el “significado es producido, distribuido, interpretado y (re)aprovechado a través de muchos modos de representación y comunicación” (Alfonso y Giralt, 2013, p. 119). Además, como bien sostiene O’Halloran y Lim (2011, p. 14), “los educadores tienen la responsabilidad de comprender las formas multimodales en las que se presenta el conocimiento y, más allá de eso, enseñar a los estudiantes a acceder, evaluar y apropiarse de los textos multimodales que inevitablemente encontrarán”.

En definitiva, estas premisas pedagógicas aseguran las situaciones dialécticas y sinécticas, no miméticas, de la argumentación, que favorecen el desarrollo de la competencia argumentativa, interpretativa y creativa del comentarista, a partir de diferentes modalidades textuales multimodales. Así, a partir de todas las referencias conceptuales descritas, se detallan los objetivos que se pretenden obtener en esta investigación-acción.

3. OBJETIVOS

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como finalidad observar y detectar cómo el modelo didáctico ARCO (Caro y González, 2018) influye en la mejora de las prácticas de expresión escrita de los estudiantes de 1.º de Bachillerato a través del comentario de textos (multimodales). Paralelamente, el estudio engloba los siguientes objetivos:

- Objetivos de la investigación
 - Aplicar el nuevo modelo didáctico ARCO para comprobar si permite interrelacionar los contenidos curriculares y la realidad sociocultural de los adolescentes; y, además, investigar si facilita a los estudiantes la adquisición de las nuevas competencias y habilidades de esta sociedad dinámica y líquida: pensamiento crítico, creatividad e innovación, comunicación, cooperación y colaboración, aprender a reaprender, alfabetización multimodal y multimedial, entre otras.
 - Profundizar en el estudio de la didáctica de la argumentación, a partir de una investigación-acción que integre la innovación, la reflexión docente, la evaluación de los resultados obtenidos del trabajo en el aula y que atienda los retos y errores con la finalidad de optimizar el método didáctico.
 - Compartir los resultados obtenidos con la comunidad científica y educativa para intentar servir de inspiración y mejorar ciertos contextos didácticos.

- Objetivos educativos
 - Promover una enseñanza integral que muestre la transversalidad e interdisciplinariedad de las prácticas lingüístico-literarias en otras manifestaciones socioculturales y artísticas.
 - Estimular el desarrollo de la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes.
 - Identificar y reconocer la relevancia de la disertación o comentario argumentativo de textos como capacidad comunicativa principal del pensamiento propio.

- Ofrecer herramientas de alfabetización multimodal para aprender a interpretar textos polimorfos que integren diversos modos intersemióticos.
- Valorar la necesidad de saber emplear las propiedades textuales, formular hipótesis personales y crear argumentos.
- Impulsar el desarrollo metacognitivo en el estudiantado, favoreciendo la autorreflexión sobre su proceso de aprendizaje.
- Fomentar la autonomía, la motivación y el gusto por el aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto de la investigación

El presente trabajo de investigación-acción tiene un enfoque experimental y se desarrolló en un Instituto público de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Concretamente, en dos grupos de 1.º de Bachillerato. Con la finalidad de anonimizar los datos, se asigna el código *1BX* al primer grupo y el código *1BY* al segundo grupo.

Así, la clase de *1BX* está formada por treinta y dos estudiantes, mientras que en la clase de *1BY* hay treinta y un alumnos. En estos grupos no se detecta ningún tipo de necesidad educativa especial. Además, es preciso destacar que el rasgo social que define y distingue a dichos grupos es la heterogeneidad intergrupala. Esta cualidad se muestra tanto en las estrategias actitudinales a nivel académico hacia la asignatura de Lengua castellana y Literatura, como también a nivel sociocultural (intereses, inquietudes, motivación, curiosidad, necesidades, etc.). Estas características identitarias intragrupales han sido utilizadas como marco de referencia al planificar, diseñar, evaluar y llevar al aula nuestra secuencia didáctica.

4.2. Diseño de la investigación

4.2.1. Hipótesis de partida

Se considera que la formación en la argumentación informal del comentario de textos, a partir de la activación de las capacidades cognitivas superiores, fomenta la autonomía y estimula la motivación de los estudiantes. También proporciona procesos profundos que estimulan su interpretación y capacidad crítica para hilvanar textos polimorfos desde el diálogo sinérgico. Se estima que todo lo anteriormente expuesto favorece la comprensión de las propiedades textuales y del comentario crítico de textos (multimodales) y, por ende, enriquece la enseñanza.

Además, se prevé que el modelo didáctico ARCO estimule la motivación de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua castellana y, sobre todo, hacia el comentario de

textos, al potenciar su vinculación transversal con la vida diaria y las diversas disciplinas académicas.

4.2.2. Variables estudiadas

Las variables estudiadas aluden tanto a las creencias y motivaciones de los estudiantes hacia los conocimientos lingüísticos como a diversos indicadores de calidad discursiva.

Por un lado, se han evaluado las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la argumentación y conceptos lingüístico-textuales. Así como, de forma genérica, la motivación hacia la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

Por otro lado, se ha analizado la estructura pragmalingüística del comentario de textos, según el modelo ARCO, en contraste con un texto argumentativo, realizado previamente por los estudiantes, con la finalidad de observar las diferencias de aprendizaje. Y, sobre todo, la variación en la calidad del pensamiento crítico y la capacidad dialógica de los estudiantes en los comentarios de textos multimodales.

4.2.3. Instrumentos de recopilación de datos y tamaño de la muestra

Se han empleado diferentes instrumentos en la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos durante el proceso de la investigación, con el propósito de comprobar objetivamente la efectividad del modelo didáctico ARCO en la educación formal, concretamente, en primero de Bachillerato.

El primer instrumento utilizado fue un cuestionario de percepciones (véase Anexo 1), cumplimentado antes del comienzo y al final de las sesiones destinadas a la didáctica de la argumentación en el comentario de textos. Las preguntas que conforman el cuestionario permiten analizar y contrastar las creencias y percepciones de los estudiantes sobre la motivación (1), el comentario de textos (7 y 8) y las propiedades textuales (2, 3 y 4) al inicio y al final de la secuencia didáctica. Además, también posibilitan conocer las tipologías textuales con las que los alumnos están familiarizados dentro (5) y fuera del aula (6). Se facilitó el acceso al cuestionario a través de internet y se comunicó el carácter no evaluable de la actividad para conseguir respuestas fiables. El número total de respuestas obtenidas fueron 46: 26 en B1X y 20 en B1Y.

Los siguientes instrumentos empleados han sido dos rúbricas analíticas de evaluación⁵: rúbrica ARCO (Caro y González, 2018, pp. 187-198) y rúbrica Didactext (Mateo et al., 2020, p. 136), utilizadas como material investigador. Por un lado, de la rúbrica ARCO, se ha aplicado el cuarto indicador de calidad discursiva (*estructura*

⁵ Se empleó una tercera rúbrica de expresión escrita de elaboración propia (véase Anexo 2) como material educativo, con la finalidad de que los estudiantes coevaluaran a sus compañeros.

pragmalingüística del comentario argumentativo) para realizar el análisis de la evaluación de los comentarios argumentativos de textos multimodales (producto de la secuencia didáctica). El número total de textos analizados han sido 39: 19 en B1X y 20 en B1Y. Por otro lado, de la rúbrica Didactext se han empleado los criterios 2 (*tesis*), 3 (*argumentos*) y 10 (*fuentes y referencias bibliográficas*) para efectuar el análisis comparativo de los productos textuales pre- y post- secuencia didáctica: texto argumentativo y comentario argumentativo de textos multimodales. El número total de textos analizados fueron 23: 13 en B1X y 10 en B1Y. Ambas rúbricas investigadoras nos permiten ahondar en los beneficios que se producen en la competencia argumentativa de los estudiantes, a partir del modelo didáctico propuesto.

Otro instrumento de recopilación de datos ha sido el diario de aprendizaje (véase Anexo 3), que se cumplimentó al final de la secuencia didáctica. Este comprende ocho preguntas-guía que promueven la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre los contenidos adquiridos, las tareas ejecutadas y las dificultades experimentadas durante la secuencia didáctica. El número total de respuestas obtenidas fueron 19: 11 en B1X y 8 en B1Y.

Esta herramienta didáctica permite la transferencia de conocimientos. Además, junto con el cuestionario de intereses, permite vislumbrar de forma translúcida las impresiones, emociones, pensamientos y sensaciones que ha generado el modelo ARCO en la enseñanza de la argumentación en el comentario de textos, lo cual posibilita el estudio y análisis de la eficacia del modelo didáctico emergente en la enseñanza formal.

El último instrumento empleado ha sido el cuaderno de observación de la docente, ya que facilita la valoración del grado de utilidad del proceso didáctico propuesto en el modelo ARCO. Y, además, permite reflexionar sobre el propio proceso didáctico para mejorar la mediación y favorecer un espacio educativo donde los estudiantes sean los principales agentes de su propio aprendizaje.

En definitiva, los anteriores instrumentos de recopilación de datos favorecen la representación completa del itinerario didáctico, porque contemplan las percepciones y creencias de 46 estudiantes, así como los procesos de construcción de textos argumentativos informales de 39 alumnos y la reflexión metacognitiva de los 19 discentes, que realizaron el diario de aprendizaje.

4.2.4. Procedimiento de la investigación

En este subapartado se describen y detallan las fases seguidas para llevar a cabo la ejecución de este Trabajo Fin de Máster. El procedimiento de investigación se divide en las siguientes nueve fases:

Fase 1. Lectura de la fundamentación teórica

La revisión de los trabajos previos de investigación sobre la enseñanza de la argumentación y el comentario de texto, unido a la búsqueda de nuevos modelos didácticos y profundización en el modelo ARCO, han sido tareas esenciales para el correcto desarrollo de la investigación. Asimismo, durante esta fase, con base en la bibliografía consultada, se establecieron los objetivos de la investigación y las hipótesis de partida.

Fase 2. Diseño del cuestionario inicial de creencias de los estudiantes y recopilación de textos argumentativos

Con anterioridad al desarrollo de la secuencia didáctica se estimó necesario diseñar un cuestionario que vislumbrase las creencias y percepciones de los estudiantes sobre los conceptos lingüístico-textuales y tareas que se iban a efectuar, con el objetivo de establecer una secuencia didáctica que permitiera alcanzar los objetivos educativos y los objetivos de la investigación (§3). Para ello, se creó un formulario *ad hoc* de nueve preguntas (véase Anexo 1).

Paralelamente, se compilaron textos argumentativos que los estudiantes habían realizado como producto final de otra secuencia didáctica, con la finalidad de obtener muestras de argumentación previas a la implementación de la presente investigación-acción.

Fase 3. Aplicación, procesamiento y análisis de los datos del cuestionario inicial

Tras la recogida de datos, mediante el cuestionario diseñado (fase 2), se realizó el análisis de los conocimientos previos, la motivación y las dificultades de los discentes. Además, se comprobó el abordaje en la producción crítico-argumentativa de los comentarios de textos; en otras palabras, si los estudiantes siguen un modelo mimético o un proceso dialógico constructivo.

Fase 4. Desarrollo de la secuencia didáctica

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario de creencias y percepciones iniciales, se constata que resulta interesante la aplicación del modelo didáctico emergente ARCO. Por consiguiente, basándonos en el libro *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*, de Caro y González (2018) y en el artículo *La Didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo*, de Mateo y Caro (2021), se realiza una adaptación de la secuencia didáctica del comentario argumentativo de textos, atendiendo al tiempo disponible y a las carencias lingüísticas y retóricas de los estudiantes.

Fase 5. Aplicación de la secuencia didáctica

Si bien la estructura de la secuencia didáctica⁶ se mantiene estable, a lo largo de las sesiones se revisa y remodela la presentación de los contenidos, con el propósito de reducir las dificultades de comprensión y adaptar la metodología a las necesidades de los estudiantes. Como resultado de esta secuencia didáctica se obtienen dos productos tangibles que sirven como instrumentos de evaluación del modelo procesual ARCO: el comentario argumentativo de textos multimodales y el diario de aprendizaje de los estudiantes.

Fase 6. Aplicación, procesamiento y análisis de los datos del cuestionario final

En esta fase se aplica, de nuevo, el cuestionario inicial de creencias y percepciones; sin embargo, se eliminan del análisis dos preguntas que versan sobre las tipologías textuales que los estudiantes leen fuera y dentro del aula por no poseer relevancia para comprobar la validez del modelo didáctico ARCO.

Fase 7. Procesamiento de datos

Con el propósito de verificar objetivamente la efectividad del modelo didáctico ARCO en la educación formal se procesan los datos utilizando la herramienta Excel de Microsoft Office, que permite mostrar objetivamente mediante gráficos y tablas los resultados que se derivan del estudio.

Fase 8. Análisis y discusión de los resultados

El análisis y la discusión de los resultados proporcionan la información que posibilita verificar si la propuesta didáctica ARCO propicia una situación de aprendizaje óptima para el correcto desarrollo de la competencia argumentativa a través del comentario de textos (multimodales).

Fase 9. Conclusiones y proyección de futuro

En la última fase del procedimiento de la investigación se establece un diálogo entre la fundamentación teórica consultada para la creación del presente estudio y los resultados obtenidos en el proceso didáctico. Asimismo, se proyectan nuevas líneas de investigación.

4.3. Diseño didáctico de la secuencia de actividades

Con anterioridad a la exposición detallada de la secuencia didáctica desarrollada, se considera necesario enumerar y justificar los principios metodológicos empleados para su creación.

⁶ Véase en el apartado 4.3. la secuencia definitiva.

1. El alumnado es el centro de su propio aprendizaje, gracias al carácter dialógico del proceso didáctico.

Los estudiantes adquieren un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las clases se basan en el diálogo docente-discentes, en el cual el profesor acompaña y guía a los estudiantes; esta 'simple' acción potencia su interés y motivación. No obstante, se combinan las metodologías inductivas y deductivas.

2. Aprendizaje basado en el Pensamiento o *Thinking-Based Learning* (TBL) con una perspectiva neurodidáctica (de menor a mayor nivel cognitivo y competencial).

Apostamos por esta metodología activa y cooperativa que fomenta un aprendizaje significativo de conocimientos curriculares, destrezas y habilidades que son útiles en su futuro.

3. Evaluación 360º para aprender.

Se defiende que el proceso formativo se enriquece con la evaluación integral (diagnóstica, formativa, sumativa y formadora). Por ello, se utilizan diferentes agentes (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) y herramientas de evaluación (rúbrica analítica de elaboración propia —véase Anexo 2— y cuestionarios de percepciones de los estudiantes —véase Anexo 1—).

4. Diseño inclusivo y flexible.

Se apuesta por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para integrar las distintas capacidades y necesidades cognitivo-sociales de nuestro alumnado. Simultáneamente, se promueve la observación docente para flexibilizar o modificar la secuencia didáctica, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

5. Desarrollo de las siguientes competencias clave: aprender a aprender, comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y competencias sociales y cívicas.

6. Inclusión de los siguientes elementos transversales (RD 1105/2014 y D 52/2015): comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación, emprendimiento, valores que promueven el respeto, libertad, democracia y aptitudes que desarrollan el espíritu crítico.

A continuación, se describe y se detalla cronológicamente la secuencia didáctica denominada *Gafas de analista crítico del discurso* (véase también Anexo 4), llevada a cabo durante cuatro sesiones de (aproximadamente) cincuenta y cinco minutos.

Por un lado, las dos primeras sesiones están basadas en la enseñanza de recursos lingüísticos, retóricos y pragmáticos esenciales para la correcta textualización del comentario de textos argumentativo. El esclarecimiento y la revisión pormenorizada de los conceptos clave que operan en la construcción discursiva del comentario de textos interviene positivamente en la preparación de la capacidad del lector y escritor competente: la activación de las estrategias funcionales⁷ influye positivamente en la comprensión del significado del texto y facilita el proceso de la expresión escrita.

Por otro lado, las dos últimas sesiones se fundamentan en el modelo de innovación didáctica ARCO. En ellas se aborda la producción crítica y argumentativa de un comentario de textos como un proceso dialógico constructivo. De esta forma, se finaliza la formación del lector y escritor competente, ya que se estimulan las estrategias cognitivas que permiten interpretar el sentido de un texto y crear uno nuevo de forma crítica, libre y personal.

4.3.1. Primera sesión

Motivación

La enseñanza se inicia con la presentación de un objeto *realia* (gafas de papel) para motivar y captar la atención de los estudiantes. Este elemento permite crear un hilo argumental sobre la secuencia didáctica y transmitir la necesidad de ser críticos durante las cuatro sesiones.

Asimismo, se presenta sucintamente la estructura de la secuencia didáctica completa y los criterios de evaluación, con el propósito de ayudar al alumnado a ser responsable de su propio aprendizaje.

Activación de conocimientos previos

Se formulan una serie de preguntas con el propósito de comprobar los conocimientos previos de los estudiantes sobre las propiedades textuales antes de iniciar el proceso de aprendizaje (evaluación diagnóstica). Las preguntas son las siguientes: ¿qué es un texto?; cuando se produce un texto, ¿qué propiedades textuales se deberían tener en cuenta?; ¿podrías explicar algo más sobre las propiedades textuales? Por ejemplo: definiciones, ejemplos, etc.

Explicación de los recursos lingüísticos (I): adecuación (y modalización) y coherencia

Se explican los conceptos⁸ nucleares de la sesión a partir de textos multimodales (véase Anexo 5), que permiten construir el conocimiento de manera deductiva e inductiva.

⁷ Reconocimiento de la tipología textual, la estructura textual y los marcadores de cohesión textual.

⁸ Los conceptos explicados fueron los siguientes:

- adecuación (y los factores a los que debe adaptarse el texto);

Según la escala de Bloom, esta tarea requiere un bajo desarrollo competencial y cognitivo. Para reforzar la actividad se fomenta la escucha activa mediante la creación de un mapa mental (véase Anexo 6) sobre los contenidos impartidos.

Análisis de la adecuación y coherencia en un texto de la EvAU

Se propone una tarea de aplicación del conocimiento adquirido mediante el análisis, a partir de preguntas-guía sobre las propiedades textuales, de un comentario de texto⁹ crítico (véase Anexo 7), extraído del libro *Comentario de texto fácil*, de Caro y González (2016). Aquellos estudiantes que no finalizan el análisis lingüístico-textual en el aula deben realizarlo como tarea para casa.

4.3.2. Segunda sesión

Corrección del análisis de la adecuación y coherencia en un texto de la EvAU

Al inicio de la sesión se corrige en grupo de forma colaborativa el análisis de la adecuación y la coherencia, con el propósito de iniciar una reflexión individual y grupal sobre los aprendizajes adquiridos durante la primera sesión (adecuación y niveles y mecanismos de coherencia).

Explicación de los recursos lingüísticos (II): cohesión

Se presenta la cohesión, propiedad textual que orientará la segunda sesión. La construcción del conocimiento será guiada por la instrucción docente, que combinará una metodología inductiva y deductiva (véase Anexo 8). Asimismo, esta enseñanza se complementará con una tarea de creación de un mapa mental (véase Anexo 6).

Análisis de la cohesión en un texto de la EvAU

Se propone una tarea de aplicación del conocimiento adquirido mediante el análisis de la cohesión, a partir de preguntas-guía, en el comentario de texto crítico empleado en la sesión anterior (véase Anexo 7).

Corrección de los mecanismos de cohesión presentes en el texto

Tras la finalización del análisis se propone la corrección grupal de los mecanismos de cohesión textual, con la intención de consolidar los conocimientos adquiridos y resolver las dudas que hayan podido surgir.

Elección grupal del texto del comentario crítico final

-
- coherencia (mecanismos y niveles);
 - modalidad (marcas de objetividad y subjetividad textual).

⁹ El texto argumentativo se efectúa a partir del artículo *El cobarde heroico* de Arturo Pérez-Reverte en la revista *El País Semanal* (véase: https://elpais.com/diario/2004/12/19/eps/1103441214_850215.html).

Como actividad final de esta sesión, se propone la selección del texto sobre el que se realizará el comentario argumentativo. Se ofertan dos opciones: opción A (¿cómo puede influir el arte en la concienciación medioambiental?) y opción B (¿estamos corriendo por la vida, en vez de vivirla?) (véase Anexo 9).

Así, una vez elegido el tema de forma grupal, los estudiantes deben leer el artículo para la siguiente sesión. Ambos grupos (B1X y B1Y) seleccionaron la opción B. Esta primera lectura libre y sin explicación docente permite la adecuada instrucción en la argumentación informal, ya que el individuo-lector infiere razonamientos significativos de su realidad o entorno cotidiano.

4.3.3. Tercera sesión

Lectura significativa del texto

Los estudiantes deben leer el texto por segunda vez en el aula en voz alta. Durante la lectura, la docente realiza breves incisos para asegurar la adecuada decodificación e interpretación del significado intertextual.

Coloquio sinéctico sobre el texto

A partir de unas preguntas-guía de comprensión e interpretación que pretenden activar el intertexto lector de los estudiantes sobre el contenido implícito y explícito del texto, se realiza un coloquio colaborativo que permite la interpretación compartida del conocimiento y sirve de precedente para activar la construcción de la tesis personal. Esta actividad de participación asamblearia insta a pensar desde una óptica plural, donde las ideas de los otros son complementarias al pensamiento individual.

A continuación, los estudiantes deben pensar y escribir qué tesis van a defender en su comentario crítico. Finalmente, se comparten en grupo-clase algunas de las tesis y la docente ayuda en su reformulación, si fuera necesario.

Iteración de lectura y coloquio sobre los intertextos

Esta secuencia didáctica trata de “deconstruir el logocentrismo de los comentarios de texto único, tema único y perspectiva única” (Caro y González, 2018, p. 163), por lo tanto, se introducen varios textos multimodales (véase Anexo 9) con la finalidad de vehicular e interrelacionar los textos para dotarlos de un nuevo sentido. Este grupo de textos multimodales está conformado por un reciclaje en Instagram de la obra *Baile de máscaras* (1949) del pintor alemán Arthur Kampf; una publicación de Instagram de la neurocientífica Nazareth Castellanos y un vídeo de Carl Honoré, fundador del movimiento *Slow*, en el proyecto educativo *Aprendemos juntos* del BBVA en colaboración con El País.

Instrucción sobre el modelo ARCO de comentario argumentativo de textos

Tras la lectura significativa y el coloquio sinéctico de conexiones libres sobre los textos implicados, la docente presenta el siguiente esquema de la estructura prototípica del comentario de textos, según el modelo ARCO: resumen del contenido y comentario argumentativo (hipótesis, justificación y conclusión).

Realización autónoma del comentario argumentativo

La actividad final de esta sesión consiste en iniciar el trabajo de escritura del comentario de textos, que se fundamenta en un intradiálogo del comentarista en relación con su propio aprendizaje. El texto se finaliza como tarea para casa.

4.3.4. Cuarta sesión

Revisión del comentario de textos

En primer lugar, se propone una actividad colaborativa grupal para la revisión y evaluación del comentario de texto trabajado en las dos primeras sesiones de la presente secuencia didáctica. Con esta actividad “se pretende incorporar el uso de rúbricas, no solo por contribuir a la evaluación objetiva de los textos, sino por reforzar el conocimiento metacognitivo del proceso de escritura de los géneros discursivos” (Mateo y Caro, 2021, p. 60) que se inició en la primera sesión.

A continuación, los estudiantes revisan y evalúan, a partir de la rúbrica analítica de expresión escrita (véase Anexo 2), el comentario de textos realizado por otro estudiante (coevaluación) en la tercera sesión. Esta tarea potencia que “los revisores valoren las ideas manifestadas por sus compañeros y puedan aportar otros puntos de vista a sus propios textos” (op. cit., p. 60).

Reescritura, remodelación y presentación del comentario argumentativo de textos

La actividad anterior se complementa con la “revisión lectora individual de cada estudiante en el proceso de reescritura del borrador de su comentario” (op. cit., p. 61). Así pues, la versión final del comentario de textos, que se realiza como tarea para casa, será el resultado de un proceso de reflexión y evaluación de los planos lógicos y comunicativos.

5. RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados extraídos de los diversos instrumentos de evaluación empleados para la verificación de la efectividad del modelo emergente ARCO en la educación formal.

5.1. Resultados del cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes

A continuación, se detallan los porcentajes de los datos extraídos en los cuestionarios (inicial y final) de creencias y percepciones de los estudiantes. El número total de participantes en cada cuestionario fue el siguiente:

PARTICIPANTES	B1X	B1Y	Total
Cuestionario pre-secuencia didáctica	26	20	46
Cuestionario post-secuencia didáctica	26	20	

Tabla 1. Muestra del cuestionario de creencias de los estudiantes

Con el propósito de facilitar la lectura y el posterior análisis e interpretación, se diferencian, por un lado, los resultados parciales de ambos grupos de 1.º de Bachillerato y, por otro lado, se indica el porcentaje total de respuestas alcanzado antes y después del desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica sobre el comentario de textos. Se excluye la tercera, quinta y sexta pregunta por no poseer relevancia para comprobar la validez del modelo didáctico ARCO; ya que fueron formuladas exclusivamente para crear la secuencia didáctica o para verificar que sabían definir alguna de las propiedades textuales.

Pregunta 1. Estudiar Lengua castellana y Literatura para mí...

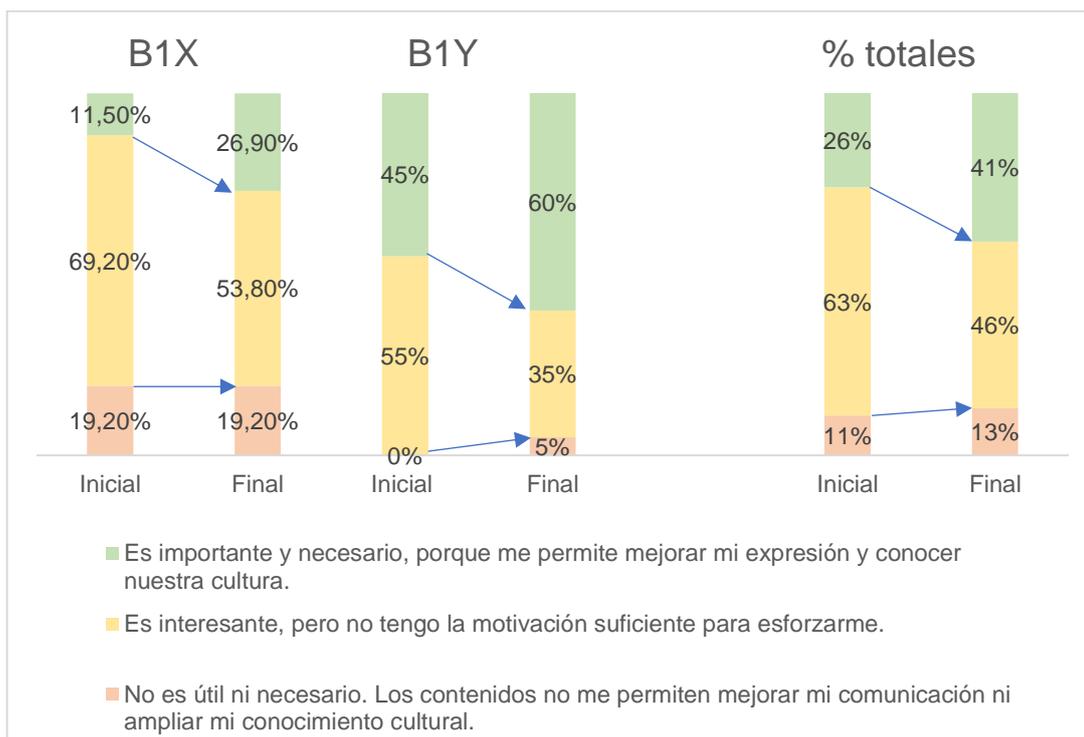


Gráfico 1. Porcentajes de respuesta de la 1.ª pregunta del cuestionario de creencias

Pregunta 2. Soy capaz de definir las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión).

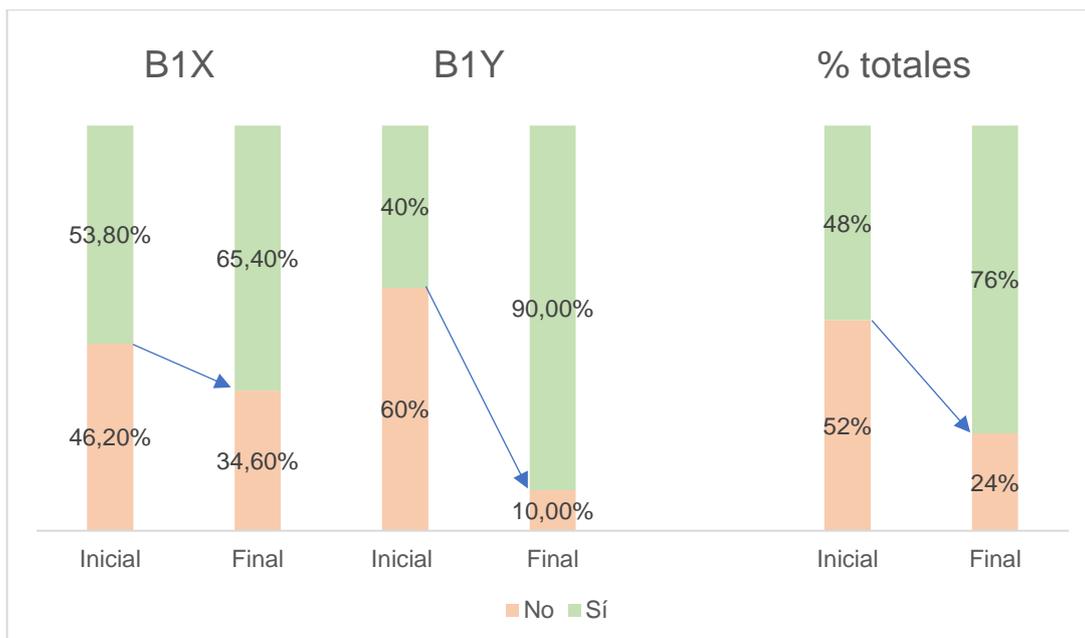


Gráfico 2. Porcentajes de respuesta de la 2.ª pregunta del cuestionario de creencias

Pregunta 4. Mi objetivo al estudiar las propiedades textuales es...

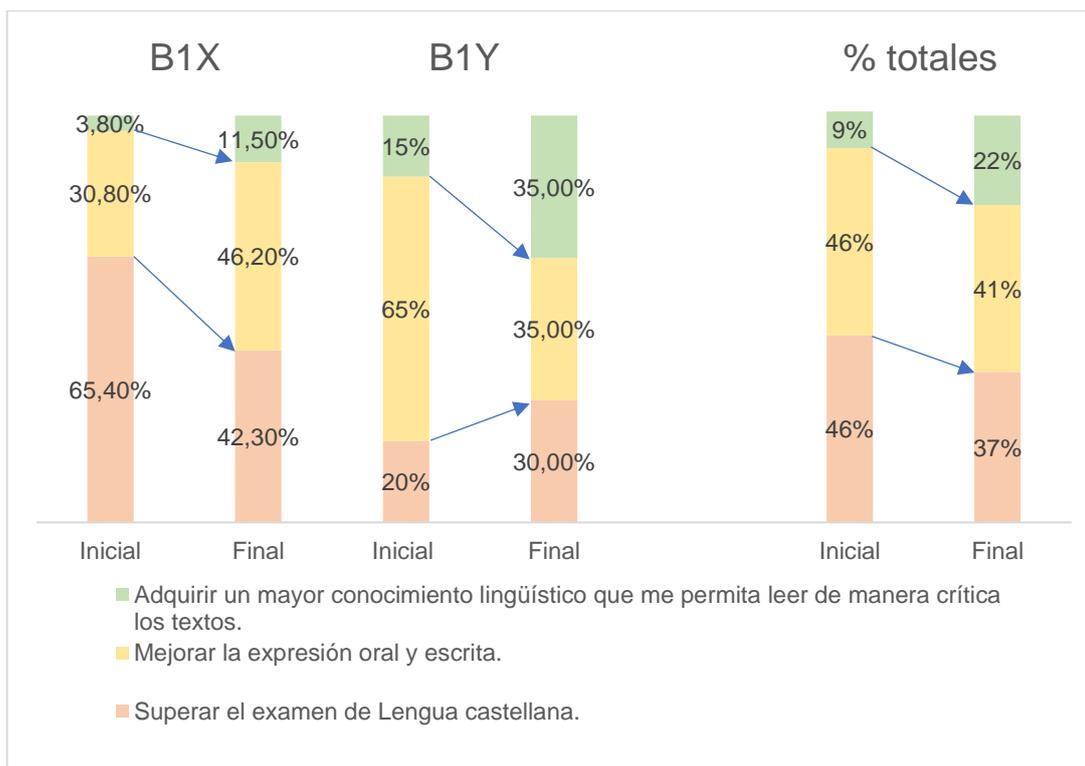


Gráfico 3. Porcentajes de respuesta de la 4.ª pregunta del cuestionario de creencias

Pregunta 7. Hacer un comentario de texto me resulta...

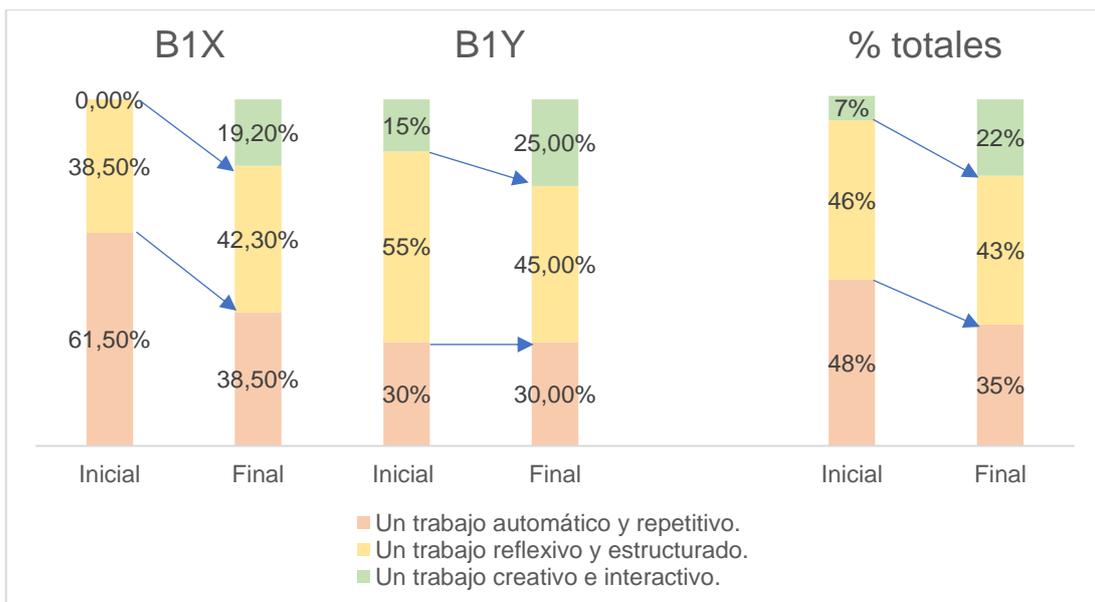


Gráfico 4. Porcentajes de respuesta de la 7.ª pregunta del cuestionario de creencias

Pregunta 8. Al hacer un comentario de texto lo que más me importa es...

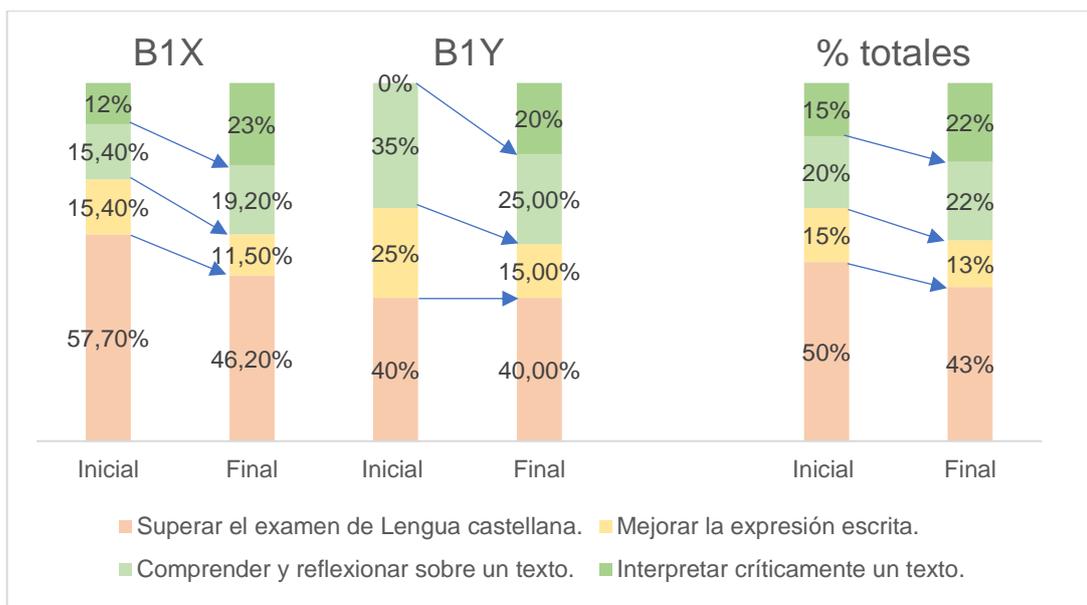


Gráfico 5. Porcentajes de respuesta de la 8.ª pregunta del cuestionario de creencias

5.2. Resultados de la evaluación de los comentarios argumentativos de textos

En este apartado se presenta sucintamente los resultados obtenidos por los estudiantes en el comentario crítico personal (véase Gráfico 6). En ambas clases hubo un alto porcentaje de abstención en la realización de la actividad: 41% en la clase B1X, que corresponde a 13 estudiantes, y 32% en B1Y, que corresponde a 10 estudiantes. Así, el número total de informantes fue el siguiente:

PARTICIPANTES	B1X	B1Y	Total
Comentario argumentativo de textos	19	20	39

Tabla 2. Muestra del comentario argumentativo de textos

En primer lugar, se detallan las calificaciones que los estudiantes estimaron en la coevaluación de sus pares, a partir de la rúbrica analítica de expresión escrita (véase Anexo 2), por ser una actividad de aula. Así, por un lado, en el grupo de B1X se han obtenido calificaciones que se proyectan entre el 6,78 y el 8,95, mientras que los estudiantes de B1Y se sitúan en un tramo que abarca desde el 6,7 al 10. Como se puede observar, las calificaciones son similares, aunque ligeramente superiores en el último grupo. No obstante, como se ha indicado en el subapartado 4.2.3., estas notas no tienen validez investigadora, ya que únicamente completan la formación de los estudiantes.

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir del cuarto rubro (*Estructura pragmlingüística del comentario argumentativo*) de la rúbrica de evaluación del comentario argumentativo de textos diseñado en el modelo ARCO (Caro y González, 2018, pp. 192-195), empleada exclusivamente como material investigador. Para facilitar su lectura, se inserta, a continuación, un gráfico (véase Anexo 10 —resultados parciales).

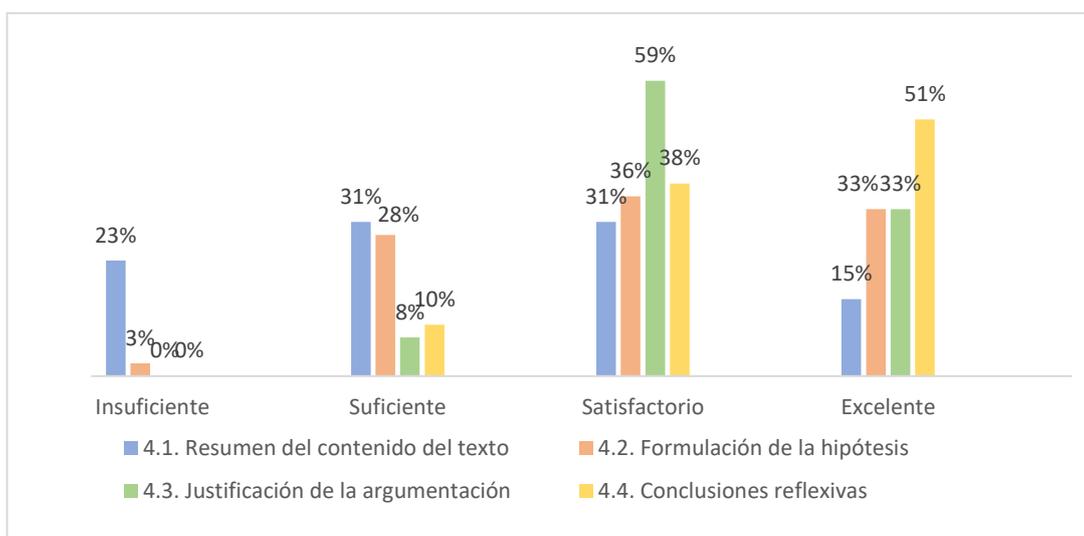


Gráfico 6. Resultados totales de la evaluación de los comentarios de textos

5.3. Resultados del análisis comparativo de los productos textuales pre- y post-secuencia didáctica

En este subapartado se presentan los resultados del análisis comparativo de los textos pre-secuencia didáctica (texto argumentativo) y de los comentarios de textos multimodales obtenidos al finalizar el proceso didáctico. Es necesario subrayar el hecho de que no todos los estudiantes entregaron ambas tareas; por consiguiente, se ha estimado analizar únicamente aquellas producciones escritas de los estudiantes que realizaron ambos

ejercicios para que el análisis comparativo sea estadísticamente más fiable. A continuación, se detalla la relación muestral:

PARTICIPANTES	B1X	B1Y
Texto pre-secuencia didáctica	13	13
Comentario post-secuencia didáctica	19	20
Ambos	13	10

Tabla 3. Muestra de los productos textuales previos y posteriores a la secuencia didáctica

El siguiente gráfico remite a los resultados totales obtenidos a partir de los rubros 2 (tesis), 3 (argumentos) y 10 (fuentes y referencias bibliográficas) de la rúbrica de expresión escrita (Mateo et al., 2020, p. 136) propuesta por los investigadores del modelo Didactext (véase también Anexo 11 —porcentajes parciales). Por un lado, el rubro 2 en combinación con el 3 permite observar el pensamiento crítico de los estudiantes, es decir, si los razonamientos personales mantienen la línea argumental explicitada en la tesis. Y, por otro lado, el rubro 10 nos permite comprobar la capacidad dialógica individual.

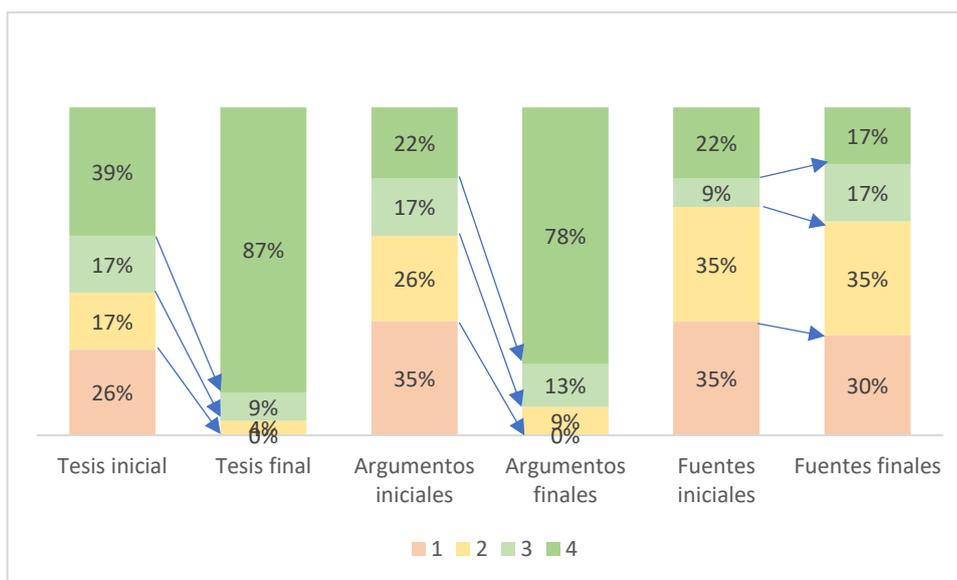


Gráfico 7. Resultados porcentuales totales de la comparación de los productos textuales

Asimismo, para la correcta evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes, se ha estimado fundamental como variable fundamental la valoración cuantitativa y cualitativa de los tipos de argumentos que se encuentran en ambos productos textuales. Y, de esta manera, poder observar qué argumentos suscita esta secuencia didáctica y su proceso dialógico.

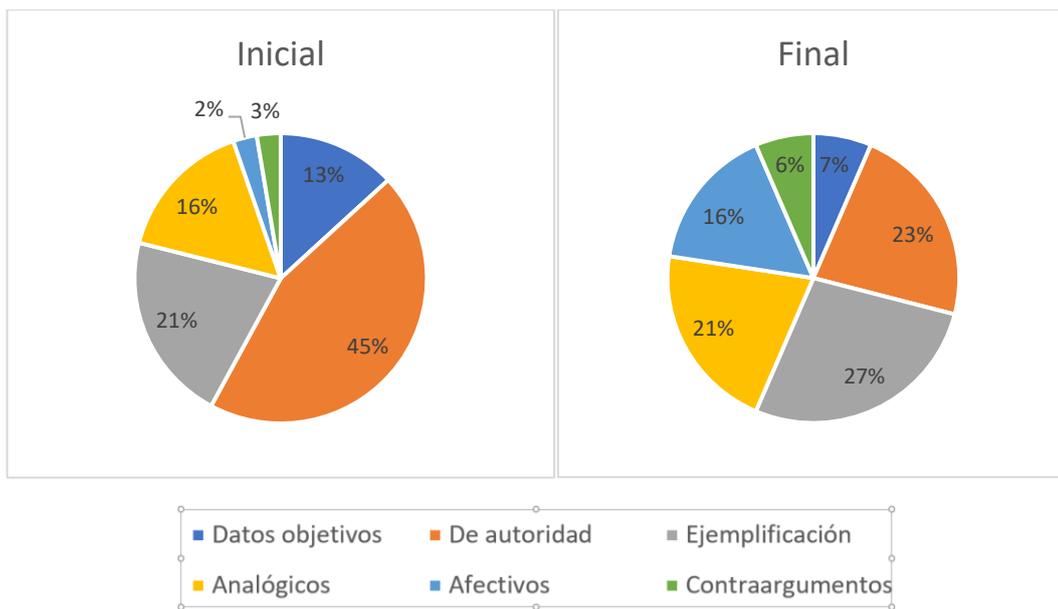


Gráfico 8. Tipos de argumentos empleados en los productos textuales.

5.4. Resultados del diario de aprendizaje (reflexión metacognitiva)

A continuación, se compendian las respuestas de la reflexión metacognitiva de los estudiantes, realizada al final de la cuarta sesión, sobre su proceso formativo en el modelo didáctico de comentario argumentativo de textos.

Primera pregunta. ¿Qué has aprendido en esta secuencia didáctica?

Los estudiantes hacen referencia a los recursos lingüísticos y retóricos estudiados para la adecuada textualización de los discursos. También aluden al aprendizaje significativo de la estructura del comentario argumentativo de textos. Por otra parte, es interesante destacar que alguno de los estudiantes tilda de aprendizaje el tema del texto base trabajado en las dos últimas sesiones: vivir más lento.

Segunda pregunta. ¿Para qué te sirve lo tratado en clase?

En esta pregunta, los estudiantes han subrayado la valía de los conocimientos adquiridos en la secuencia didáctica, en su mayoría, para mejorar su expresión escrita y su comunicación en todos los ámbitos (cotidiano, académico y profesional). También han comprendido la relevancia de analizar e interpretar críticamente los discursos para conformar una idea que les ayude como ciudadanos críticos.

Tercera pregunta. ¿A qué te compromete este nuevo aprendizaje?

Mayoritariamente, los discentes declaran que el aprendizaje de las propiedades textuales y el comentario argumentativo de textos multimodales les compromete a seguir mejorando su expresión escrita. Sin embargo, se debe resaltar la reflexión metacognitiva de un estudiante:

Me comprometo a ser un ciudadano y miembro de la sociedad con una visión más abierta y con una capacidad de análisis crítico mayor, de manera que los textos que produzca no sean incoherentes, inadecuados e incohesionados. Todo esto es muy necesario en una democracia, en la que la comunicación y el diálogo deben ser respetuosos y accesibles.

Cuarta pregunta. ¿Cuál ha sido la actividad que te ha parecido más interesante o que te ha gustado más? ¿Por qué?

Los estudiantes han agradecido los diversos ejemplos (textos periodísticos, históricos, tweets, vídeos, etc.) utilizados para la enseñanza de las propiedades textuales, porque les facilitó y amenizó la adquisición de conocimientos.

No obstante, lo que ha generado un mayor interés ha sido la secuencia de actividades del proceso didáctico del comentario argumentativo de texto, según el modelo didáctico ARCO. El coloquio sinéctico sobre los textos les permitió comprender cómo un mismo tema se expresa en diversos ámbitos o soportes y, además, cuánta riqueza de tesis personales sobre un mismo tema existen. Igualmente, descubrieron los beneficios de la revisión del texto por pares. En definitiva, la preferencia por actividades cooperativas e interactivas es más que evidente en estos resultados.

Quinta pregunta. ¿Cuál ha sido la actividad que te ha parecido menos interesante o que te ha gustado menos? ¿Por qué?

Las actividades que han suscitado menos curiosidad y motivación en el estudiantado han sido las comprendidas en las dos primeras sesiones, donde se asentaban las bases lingüísticas y retóricas para la correcta textualidad de los discursos; aunque reconocían la necesidad de adquirir dichos conocimientos. Asimismo, han mostrado cierta inconformidad con el texto base sobre *El Quijote*, utilizado en las dos primeras sesiones.

Con respecto a las dos últimas sesiones, la redacción del texto fue la actividad que les pareció más tediosa, ya que requiere de trabajo autónomo y libre.

Sexta pregunta. ¿Has encontrado alguna dificultad a la hora de realizar alguna actividad? ¿Cuál?

Las respuestas a esta pregunta están vinculadas con la anterior cuestión, ya que la mitad de los estudiantes han encontrado dificultad en la fase de realización autónoma del comentario argumentativo de textos.

Séptima pregunta. ¿Te ha parecido algún ejercicio muy fácil o difícil? ¿Cuál(es)?

Todos los estudiantes, excepto 2, coinciden que las actividades propuestas están adaptadas a sus capacidades cognitivas. Los dos estudiantes que discrepan afirman que les ha resultado complejo la formulación de la hipótesis personal y las actividades propuestas sobre las propiedades textuales.

Octava pregunta. ¿Qué te hubiera gustado aprender? ¿En qué te hubiera gustado profundizar?

Los discentes manifiestan un gran interés por los discursos políticos y los efectos del incumplimiento de las propiedades textuales en la comunicación. Asimismo, les gustaría profundizar en la expresión escrita en ámbitos académicos.

6. DISCUSIÓN

6.1. Análisis del cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes

Los resultados totales demuestran que el proceso didáctico ha modificado positivamente las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el comentario argumentativo, pues el índice porcentual de cada pregunta se modifica generalmente en beneficio de los objetivos del modelo didáctico innovador ARCO. Tras este pequeño balance inicial, se realiza un análisis pormenorizado de algunas preguntas.

En primer lugar, se debe resaltar el nivel generalizado de desmotivación que se percibe hacia la asignatura de Lengua castellana y Literatura en la primera pregunta realizada; sin embargo, esta percepción se modifica un 35% en el cuestionario post-secuencia. Esto refleja que el modelo ARCO suscita parcialmente un cambio positivo en la cualidad motivacional de los estudiantes.

En segundo lugar, con respecto al aprendizaje de las propiedades textuales, los resultados totales captan un incremento de casi un 30% en el número de estudiantes que saben definir las propiedades textuales. No obstante, se debe advertir la llamativa dispersión porcentual entre ambos grupos. En el cuestionario pre-secuencia, el 53,8% de los estudiantes del grupo B1X afirmó conocer las propiedades textuales, mientras que en el grupo B1Y, el 60% sostenía que no las sabía definir.

Estos resultados son interesantes, porque de la reflexión docente se extrae que ambos grupos partían de la misma base lingüística y retórica para la correcta textualización de los discursos. Por lo tanto, se puede concluir que las dos primeras sesiones del proceso didáctico han impactado significativamente en el grupo B1Y, aumentando un 50% el índice de estudiantes que son capaces de definir las propiedades textuales; mientras que en el grupo B1X únicamente aumenta un 10%. En este sentido, el modelo didáctico ARCO reporta un aprendizaje motivado, siempre y cuando, los estudiantes tengan interés y curiosidad por mejorar su aprendizaje personal.

En tercer lugar, en la cuarta pregunta, se analiza el propósito de los estudiantes al estudiar las propiedades textuales. El cuestionario pre-secuencia muestra la tendencia generalizada a considerar este conocimiento lingüístico útil para mejorar la expresión oral y escrita o como un requisito para superar el examen de Lengua castellana. Sin embargo,

en el cuestionario post-secuencia se advierte una variación positiva (del 11%) en la finalidad “adquirir un mayor conocimiento lingüístico que me permita leer de manera crítica los textos”, mientras que disminuye casi un 10% la opción “superar el examen de Lengua castellana”. Esta nueva tendencia puede estar influida por el modelo didáctico ARCO, pues promueve la misión social del desarrollo de la competencia comunicativa y evidencia la necesidad de “leer interpretando, con especial atención a la ideología del texto” (Caro y González, 2018, p. 79).

En cuarto lugar, los resultados pre-secuencia de la séptima pregunta muestran la idea de que realizar un comentario de texto es fundamentalmente un trabajo automático o reflexivo. No obstante, en los resultados post-secuencia disminuye levemente el índice porcentual de esta percepción y, también aumenta la categoría “un trabajo creativo e interactivo”. Esta creencia puede ser consecuencia de la reiteración de un modelo mimético del comentario de texto en las aulas de educación formal, ya que los estudiantes interiorizan el estudio y el análisis exhaustivo de múltiples rasgos lingüísticos, cuyo conocimiento no determina la correcta adquisición de la competencia comunicativa ni la capacidad crítica y emancipadora de los estudiantes.

Por consiguiente, este pequeño cambio positivo podría deberse a la propuesta didáctica ARCO, que imbrica los saberes analítico, dialógico y retórico, con el propósito de fomentar “la creatividad y la subjetividad inherentes a la mirada humana, ya que cada comentarista aporta su competencia enciclopédica, promoviendo así la capacidad crítica” (López Río, 2009, p. 15).

Por último, la octava pregunta verifica lo comentado anteriormente, la enseñanza basada en el modelo tradicional en combinación con la baja motivación intrínseca de los estudiantes deriva en un alto porcentaje asociado a las opciones “superar el examen de Lengua castellana” y “mejorar la expresión escrita”. Sin embargo, tras la realización del proceso didáctico del comentario argumentativo de textos, los índices porcentuales se modifican ligeramente a favor de los postulados del modelo ARCO.

En definitiva, los cuestionarios iniciales y finales de creencias y percepciones de los estudiantes han permitido vislumbrar como el modelo didáctico emergente del comentario argumentativo de textos (ARCO) rescata de una práctica académica transversal la facultad interpretativa de los estudiantes “desde la orientación creativa o inventiva que han reconocido en el lector y en el texto la estética de la recepción y la semiótica de la intertextualidad” (Caro y González, 2018, p. 81).

6.2. Análisis de la evaluación de los comentarios argumentativos de textos

Se han analizado los resultados desde dos rúbricas, porque la rúbrica holística de evaluación del comentario argumentativo de texto diseñada para el modelo ARCO era

demasiado compleja para su instrucción en las dos sesiones previstas. Por consiguiente, se facilitó una rúbrica conocida de antemano por los estudiantes con la finalidad de que no se sintieran desligados de la evaluación de sus trabajos.

No obstante, con este recurso didáctico de evaluación sumativa no se puede concluir que el modelo didáctico emergente sea satisfactorio, porque no evalúa el proceso didáctico desde la interpretación hasta la escritura argumentativa. Por este motivo, se consideró que para poder estudiar con mayor detalle el efecto de la propuesta metodológica ARCO, sería necesario analizar en los textos definitivos la estructura pragmlingüística del comentario argumentativo para que constase como otro indicador de logro en el proceso constructivo de los discursos argumentativos.

Tras este comentario global, se interpretan y analizan a continuación algunos de los resultados extraídos: en primer lugar, el *resumen del contenido del texto* ha sido el rubro más conflictivo, puesto que los estudiantes no sintetizaron las ideas del texto o bien copiaron fragmentos que incurrieran en incoherencias o confusiones (23%). Teniendo en cuenta el desarrollo didáctico, las dificultades existentes en la comprensión del texto se solventaron mediante el coloquio sinéctico; sin embargo, los estudiantes no fueron capaces de realizar un buen resumen escrito.

En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes (61%) realizaron adecuadamente la *formulación de hipótesis* personal sustentada en premisas interpretativas, pero la textualización no fue excelente. Este indicador se podría haber mejorado con una revisión dialógica de las hipótesis personales.

En tercer lugar, se advierte que casi la totalidad de los estudiantes (92%) justifican su argumentación con una retórica pertinente y razonamientos correctos y convincentes. Además, se proponen argumentos deductivos como garante de sus propios argumentos. No obstante, se puede comprobar que la textualización, sobre todo, la cohesión sintáctica es eficaz, aunque podría ser más rica. Estos resultados vislumbran la necesidad de profundizar en las bases lingüístico-textuales para consolidar los mecanismos de texturización.

Por último, las *conclusiones reflexivas* son coherentes (90%) con el comentario crítico personal previo, ya que se exponen ideas personales que confirman las hipótesis iniciales de los estudiantes.

En definitiva, a partir de esta dimensión de calidad discursiva analizada que contempla la estructura pragmlingüística del comentario, se puede deducir parcialmente que el modelo didáctico emergente ARCO propone un proceso eficaz y constructivo de creación de discursos argumentativos.

6.3. Análisis comparativo de los productos textuales pre- y post-secuencia didáctica

Los porcentajes totales del análisis comparativo de los textos pre- y post-secuencia didáctica vislumbran dos tendencias dispares entre la capacidad crítico-argumentativa de los estudiantes y la capacidad dialógica intraindividual adquiridas o consolidadas tras el procedimiento didáctico ARCO. A continuación, se realiza un análisis pormenorizado de ambos resultados.

Por un lado, se percibe un cambio positivo en la formulación de la tesis, ya que los porcentajes totales captan un incremento de casi un 40% en el número de estudiantes que obtienen la puntuación máxima (nivel 4). Asimismo, también se advierte un incremento positivo (50%) en la puntuación más alta del segundo criterio analizado: cantidad de argumentos empleados por los discentes. Se considera necesario destacar que en este rubro los niveles inferiores (1 y 2) se reducen a porcentajes inferiores al 10%. Por consiguiente, estos resultados demuestran que la secuencia didáctica del modelo ARCO permite mejorar la capacidad crítica de los estudiantes, ya que logran mantener la línea argumental coherentemente.

Por otro lado, del criterio *análisis de las fuentes y referencias bibliográficas* no se obtiene una relación porcentual positiva, puesto que los resultados pre- y post-secuencia didáctica se mantienen casi simétricos: existe una leve variación entre el 5% y el 8%, exclusivamente en los niveles superiores. Por tanto, en un principio no se puede aseverar que el modelo didáctico ARCO haya permitido ampliar la capacidad dialógica interargumentativa a partir de otros textos multimodales. No obstante, se ha considerado el análisis cuantitativo y cualitativo de los tipos de argumentos empleados en ambos escritos, con el propósito de verificar, desde otro punto de vista, la mejora de la capacidad dialógica de los estudiantes (véase Gráfico 8).

En este sentido, en la tarea pre-secuencia, el 58% de los alumnos utiliza argumentos de autoridad y de datos objetivos, mientras que en el ejercicio post-secuencia este porcentaje se reduce un 28%, en beneficio de un aumento de argumentos afectivos (+14%), analógicos (+5%) y contraargumentos (+3%). Así pues, los discentes no parten exclusivamente de argumentos indiferentes a su realidad, sino que proyectan su subjetividad en el texto, apoyándose en otro tipo de argumentos. Esto demuestra que la aplicación didáctica ha influido positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico propio. Se puede concluir que el arte de realizar un comentario argumentativo informal de textos multimodales consiste “no en explicar, sino en formular hipótesis y opiniones personales con sentido crítico y argumentativo” (Caro y González, 2018, p. 76). De esta forma, la propuesta didáctica previene “actitudes distantes que proceden de una relación

formal, neutra y descontextualizada” (op. cit., p. 78) y, además, promueve el pensamiento crítico personal.

En definitiva, el conjunto de los resultados anteriormente expuestos demuestra que el escribiente adquiere una conducta crítica, dialógica y personal al utilizar textos multimodales.

6.4. Informe cualitativo de los diarios de aprendizaje (reflexión metacognitiva)

El innovador modelo didáctico ARCO ha favorecido el desarrollo de la argumentación en el comentario de textos, ya que ha mediado en la activación cognitiva de los estudiantes, potenciando la comprensión, la aplicación y la retención de los contenidos adquiridos. Asimismo, las reflexiones de los alumnos vislumbran que el proceso didáctico es útil, pues cobra sentido para su vida cotidiana (tanto la académica como la social).

El giro epistemológico, que se propone en el modelo didáctico ARCO, se adecua a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, puesto que la producción discursiva se genera en clave cooperativa y colaborativa, basándose en las sinergias intragrupales. De esta forma, las funciones de los participantes de la situación comunicativa del aula se ven truncadas: “el docente cambia el imperativo por la pregunta; el discente, la competición por la colaboración; la tarea, el acierto por el reto; el temario, el programa cerrado del currículo por la hipótesis abierta a la investigación” (Caro y González, 2018, p. 137).

Esta novedosa y democrática dinámica de aprendizaje activo permite despertar el motor principal de la formación: la curiosidad. Y, además, simultáneamente logra mantener el interés y aumenta el índice de participación en el aula en un ambiente constructivo. En este marco, la metodología innovadora introduce la educación formal y “la academia al porvenir imprevisible de la vida” (Caro y González, 2018, p. 132).

Los diversos entornos sociales se interconectan, lo que les permite comprender el valor educativo del aprendizaje eficaz de la práctica argumentativa del comentario de textos. En este sentido, los estudiantes toman conciencia de la necesidad de adquirir la habilidad crítica y la capacidad emancipadora para “desenvolverse en la vida y aprender permanentemente en sus contextos informales a favor de un mundo sostenible” (Caro y González, 2018, p. 78).

En definitiva, este modelo didáctico innovador compromete a los estudiantes a alcanzar una correcta conducta ética y perspectiva sociológica adecuada para vivir en la sociedad actual.

6.5. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

Los resultados obtenidos en esta investigación-acción revelan que el modelo didáctico emergente ARCO ofrece una situación de aprendizaje que impulsa el desarrollo de

competencias y actitudes cruciales para resolver y afrontar los retos contemporáneos. Por ello, el comentario argumentativo de textos es una tarea fundamental en nuestra educación formal basada en competencias. No solo por ser una actividad facultativa en las Pruebas de Acceso a la Universidad, sino por considerarse una herramienta de trabajo transversal en la vida cotidiana y en las diversas disciplinas de conocimiento.

La orientación de la secuencia didáctica, propuesta por el modelo ARCO, convierte el comentario de textos en un quehacer habitual mediante la apertura a diversos modos textuales multimodales (formales o informales). Este enfoque metodológico cohesiona las prácticas académicas con las prácticas sociales, lo que dota de sentido al conocimiento y remarca su valor; es decir, los saberes no se reproducen únicamente para obtener una evaluación acreditativa o calificadora final, sino que tienen una utilidad social, pues permiten mejorar nuestra interrelación e interpretación del mundo.

En este sentido, la práctica del comentario argumentativo de textos multimodales posibilita la mancomunidad y la cooperación ideológico-interpretativa intergrupal y el empoderamiento de los estudiantes, lo que produce un aprendizaje significativo y motivado, ya que el proceso didáctico parte de la curiosidad —motor básico del aprendizaje. Esto contribuye a aflorar las plenas capacidades de los estudiantes, que en numerosas ocasiones pasan inadvertidas por una escasa, constreñida e inflexible propuesta educativa.

Asimismo, desde una mirada neurodidáctica, se puede afirmar que las prácticas educativas mecanicistas, memorísticas y miméticas no permiten, generalmente, integrar ni consolidar los conocimientos en la memoria a largo plazo. Por consiguiente, los docentes que propongan el modelo didáctico ARCO favorecerán la construcción eficaz de habilidades y conocimientos que podrán ser empleadas en otros contextos o situaciones diferentes al de instrucción.

En suma, estos resultados hallados en la investigación contribuyen a mejorar la labor docente, porque el sistema educativo no cambiará *per se*; son los docentes como individuos comprometidos con sus funciones y con un espíritu innovador quienes lograrán el cambio. Así, aunque la práctica docente se esté realizando correcta y satisfactoriamente, siempre se puede mejorar y máxime con el objetivo de potenciar las conexiones neuronales involucradas en la competencia crítica para asegurar su correcto desarrollo en la sociedad.

6.6. Limitaciones del estudio

La especificación de los aspectos que han podido influir y limitar el estudio permite ayudar al diseño de futuras investigaciones basadas en el modelo didáctico ARCO y contribuyen a una óptima interpretación de los resultados de la investigación. Así, la realización de este estudio estuvo determinado principalmente por los siguientes factores.

Por un lado, el cuestionario de intereses y creencias empleado al comienzo y al final de las sesiones, destinadas a la didáctica de la argumentación en el comentario de textos, era anónimo. Esta condición afectó a la comprobación de que los informantes fuesen los mismos al inicio y al final de la secuencia didáctica y que, por lo tanto, los datos no se vieran truncados. Aunque en los grupos existió un alto índice de asistencia a clase, es cierto que, en ocasiones, las faltas de asistencia pueden modificar ligeramente los resultados obtenidos.

La problemática anterior se traduce en una carencia en el procedimiento de la investigación, pues se debería haber asignado un código a cada estudiante, con la finalidad de analizar únicamente aquellos que hubieran asistido a todas las clases y también hubiesen realizado ambos cuestionarios. Esta acción aseguraría el anonimato de los estudiantes y, además, aportaría mayor exactitud en la veracidad de los datos obtenidos.

Por otro lado, la secuencia didáctica del proceso modelo ARCO se programa en siete fases consecutivas, que se traduce en siete sesiones (Mateo y Caro, 2021). Igualmente, este proceso didáctico asume que los discentes son conocedores de las bases lingüísticas y retóricas para la adecuada textualización de los discursos. No obstante, la presente investigación, como se ha podido comprobar en el apartado 4.3., consta únicamente de cuatro sesiones, en las que se han impartido los conocimientos lingüísticos sobre las propiedades textuales.

Por tanto, el tiempo ha sido un factor exógeno que limitó el estudio y la enseñanza. Aunque las fases del proceso didáctico no resultaron truncadas, el ritmo de estas se aceleró, lo que condicionó la instrucción en profundidad de los recursos lingüísticos para la competente textualización del comentario argumentativo de textos multimodales. También se redujo la posibilidad de ofrecer una retroalimentación más exhaustiva y reiterada de todas las hipótesis, argumentaciones y borradores elaborados por los discentes. Esta acción hubiera beneficiado enormemente el proceso de reescritura del comentario argumentativo multimodal.

Asimismo, el factor tiempo afectó al proceso de evaluación del comentario argumentativo de textos propuesto por el modelo didáctico ARCO. En dicha metodología emergente se presenta una rúbrica educativa dialógica y holística (Caro y González, 2018, pp. 187-198) para su empleo a lo largo de toda la secuencia didáctica, pues las investigadoras consideran que “la evaluación del comentario como fenómeno comunicativo debería atender a todo su proceso genético y didáctico, desde la comprensión y la interpretación lectora hasta la escritura de la argumentación en sus fases de ideación, planificación, textualización, revisión y transferencia” (op. cit., p. 184).

Sin embargo, la escasez de tiempo disponible impidió su utilización, por no resultar viable explicar a los estudiantes una rúbrica de amplias y complejas dimensiones para una

única aplicación. Por ello, se estimó necesario crear otra rúbrica que contemplase únicamente la estructura pragmatolingüística del comentario de textos y que, obviamente, los estudiantes conocieran y comprendieran, con la finalidad de no desligarlos de la práctica evaluativa.

Por último, otras limitaciones de la presente investigación-acción fueron el absentismo en la elaboración de las tareas y la imposibilidad de realizar un estudio longitudinal que hubiera permitido verificar los resultados obtenidos en esta aplicación del modelo didáctico ARCO en el aula de educación formal.

En definitiva, como se ha podido comprobar, el factor tiempo y la pequeña carencia metodológica han podido modificar levemente los resultados de la investigación, aunque estos se encuentren sostenidos por otros instrumentos o herramientas de estudio. A continuación, se detallan las futuras líneas de trabajo investigador o aplicación docente que se puede desarrollar en un futuro.

6.7. Futuras líneas de investigación

En este subapartado, a partir de una mirada retrospectiva a la investigación realizada y a los resultados obtenidos, se intentará orientar futuras propuestas didácticas o prácticas investigadoras sobre el comentario argumentativo de textos multimodales. Y se propondrán mejoras en la secuencia didáctica realizada, así como la apertura de nuevas líneas de investigación.

En primer lugar, como se ha mencionado en el subapartado 6.6, se estima necesario efectuar un estudio longitudinal del modelo ARCO, con la finalidad de comprobar los beneficios a largo plazo en la competencia comunicativa y argumentativa de los estudiantes. De igual manera, sería interesante aplicar el modelo didáctico ARCO en todos los ciclos educativos de Educación Secundaria y Bachillerato, adaptado a las capacidades de los estudiantes, con el objetivo de introducir la argumentación en toda la escolarización formal. Desde una mirada educativa y, sobre todo, ciudadana, esta acción tiene un valor educativo esencial para consolidar una comunidad democrática, participativa y crítica.

Por otro lado, se propone realizar el mismo proceso didáctico explorando la multimedialidad para la realización del producto final: comentario argumentativo de textos; de esta forma, los estudiantes aprenderán a desenvolverse competentemente en diversos entornos sociales digitales y analógicos, ya que deberán adquirir las estrategias necesarias para argumentar en diversas situaciones comunicativas reales.

Adicionalmente, se debe ahondar en el estudio del portafolio del estudiante en línea, como herramienta fundamental de trabajo individual y colaborativo para la construcción del conocimiento creativo. Este instrumento educativo permitirá ofrecer una retroalimentación formativa y formadora de todos los agentes implicados en el procedimiento educativo

(autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y evaluación 360°), con el propósito de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, solventando los errores o dificultades que puedan surgir. Igualmente, permite proporcionar recursos y modelos textuales para desarrollar adecuadamente la competencia argumentativa.

En definitiva, esta metodología emergente, como se ha podido comprobar en los apartados anteriores, facilita la instrucción de la argumentación informal y motiva a los estudiantes al entrelazar una tarea social-ciudadana y lingüística; por ello, se deben explorar todas las futuras líneas de investigación para contribuir a la creación de materiales y al estudio de la didáctica de la argumentación multimodal.

En el siguiente apartado, se exponen las conclusiones de este Trabajo Fin de Máster.

7. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la presente investigación-acción consistió en comprobar si el modelo didáctico ARCO influye en la mejora de la argumentación informal escrita de dos grupos de estudiantes de 1.º de Bachillerato, a través de la práctica del comentario de textos multimodales.

A lo largo del estado de la cuestión y de la fundamentación teórica (§2) del trabajo se ha procurado la realización de una pequeña aproximación a los conceptos que subyacen en la metodología innovadora aplicada: propiedades textuales, argumentación, comentario de textos y multimodalidad. También se describió la propuesta del proceso didáctico del comentario argumentativo de textos, siguiendo el modelo ARCO.

Asimismo, la recopilación de múltiples datos a través de diversos instrumentos¹⁰ aporta diversos resultados (§5) que permiten comprender y estudiar de manera procesal, global y exhaustiva el desarrollo metodológico, con la finalidad de evaluar pormenorizadamente el efecto de la didáctica de la argumentación informal en el comentario de textos multimodales en los estudiantes de primero de Bachillerato. En la discusión de los resultados (§6) se puede detectar el impacto positivo —incluso con una única aplicación en el aula— de este modelo didáctico no solo en la mejora de la autonomía y motivación de los estudiantes, sino también en la interpretación y pensamiento crítico de los mismos.

En este sentido, su perspectiva constructivista potencia e incrementa la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje activo de conocimientos lingüísticos, al recrear entornos naturales de cooperación social. Simultáneamente, la secuencia didáctica

¹⁰ Cuestionario, comentario de textos, reflexión metacognitiva y diario del docente.

propuesta permite vincular los contenidos curriculares con el entorno (digital y analógico) diario de los estudiantes: el comentario argumentativo de textos multimodales es una actividad pedagógica interdisciplinar, pero también una herramienta útil que puede ser empleada en diversas situaciones ajenas al contexto académico.

Esta investigación supone un avance en la didáctica de la argumentación, en la medida en que, no solo se ha demostrado que el modelo ARCO mejora la capacidad argumentativa personal de los estudiantes, sino que sirve de ejemplo de aplicación para otros docentes que estén interesados en llevarlo al aula. Asimismo, este trabajo corrobora las bondades que promete el empleo del modelo ARCO en las aulas de educación formal.

En definitiva, el modelo didáctico ARCO sobre la didáctica de la argumentación informal del comentario de textos multimodales sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite crear situaciones de aprendizaje que les ayudarán a afrontar y resolver satisfactoriamente los retos de la actualidad, potenciando su emancipación y capacidad crítica. Por consiguiente, su metodología es aplicable a cualquier otro entorno educativo (formal o informal).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adami, E. (2017). Multimodality. En O. García, N. Flores y M. Spotti, *Oxford Handbook of Language and Society* (pp.451-472). Nueva York: Oxford University Press.
- Agosto, S. E. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Alfonso, R. y Giralt, M. (2013). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 117-133.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1971). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Beaugrande, R. De y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bloome, D. y Egan-Robertson, A. (1993). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 304-333.

- Bordons, G. (2000). Tendències educatives en l'ensenyament de la lengua i de la literatura. *Escola catalana*, 366, 17-19.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-63.
- Caro Valverde, M.T. (2014). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de texto. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 436-451.
- Caro Valverde, M.T. y González García, M. (2015). El comentario de textos. En P. Guerrero y M.T. Caro (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp.349-364). Madrid: Pirámides.
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2016). *Comentario de texto fácil*. Madrid: Espasa.
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Madrid: Síntesis.
- Caro, M. T. y de Amo Sánchez-Fortún, J.M., y Domínguez-Oller, J.C. (2021a). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers in psychology*, 12.
- Caro, M. T. y de Vicente-Yagüe, M. I. (2021b). La argumentación del comentario de texto en la enseñanza universitaria estadounidense de ELE: análisis de demandas y propuestas innovadoras. En P. García Guirao (coord.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2* (pp. 177-190). Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D. (2000) Fonaments per al comentari de text. *Articles de didáctica de la lengua i de la literatura*, 22, 7-16.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *Langue Française*, 38, 7-42.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 120, de 33 de mayo de 2015.
- Deppermann, A. (2013). Multimodal Interaction from a Conversation Analytic Perspective. *Journal of Pragmatics* 46(1), 1–7.

- De Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T., y González García, 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, 213–234.
- Eco, U. (1984). *La obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T.A. Van Dijk (ed.). *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*, vol 2.: *Discourse as interaction* (pp.258-284). Londres: Sage.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Genette, G. (1969). *Figures II, Essais*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gómez Camacho, A., Núñez-Román, F. y Guichot Muñoz, E. (2016). La mejora de la alfabetización multimodal en el alumnado universitario: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital. En A.E. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, J. (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp.980-988). Valencia: Universitat d'Alacant.
- Gómez Capuz, J. (2006). Evaluación de las propiedades textuales en enseñanza secundaria: la adecuación en la producción de textos escritos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 11, 12.
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En A. Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-32). Madrid: Síntesis.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hartman, G.H. (1992). *Lectura y creación*. Madrid: Tecnos.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 15-30). Londres: Routledge.
- Jewitt, C. y Kress, G. (eds.) (2008). *Multimodal literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Lázaro, F. y Correa, G. (1957). *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*. Salamanca: Anaya.
- Lázaro, F. y Correa, G. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.

- López Río, J. (2009). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y Textos* 30, 11-17.
- Mateo Girona, M.T., Uribe Álvarez, G., Agosto Riera, S.E. y Álvarez Angulo, T. (coords.). (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Mateo Girona, M.T. y Caro Valverde, M.T. (2021). La Didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo. *Lenguaje y textos*, 53, 55-66.
- Meyer, M. (1999). *Historie de la thétorique des grecs à nos jours*. Paris: Librairie Générale Française.
- O'Halloran, K.L. y Lim, F.V. (2011). Dimensioner af Multimodal Literacy. *Viden om Læsning*, 10, 14-21.
- O'Halloran, K. y Smith, B. A. (2012). *Multimodal studies: Exploring issues and domains (Vol. 2)*. Londres: Routledge
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Barcelona: Norma.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Barcelona: Gredos.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. Paris: PUF.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Salamanca: Alianza Editorial.
- Tan, S.; O'Halloran, K. y Wignell, P. (2020). Multimodality. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp.263-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Leuven: Peeters.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T.A. (1995). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T.A. (Ed.) (2000). *Estudios del discurso, 2 vols*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F.H. (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. París: La Pléyade.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Cuestionario de creencias y percepciones de los estudiantes

<https://drive.google.com/drive/folders/14fi1ODPIPfUWMGLiYIyWVvkq8O3Sv-KEy?usp=sharing>

9.2. Anexo 2: Rúbrica analítica de expresión escrita (elaboración propia)

<https://drive.google.com/drive/folders/1cNS3oYc4oFzdRRPBGs4jDjwOMi-Oh-Gs?usp=sharing>

9.3. Anexo 3: Diario de aprendizaje

https://drive.google.com/drive/folders/1ir_C5lDSGcU9312XBwMZ30eRlmi_uRc4?usp=sharing

9.4. Anexo 4: Secuencia didáctica (detallada)

<https://drive.google.com/drive/folders/1JRcPWrlYzqLlsQQJ68zaQFzLf-q9H77g?usp=sharing>

9.5. Anexo 5: Presentación PowerPoint primera sesión

<https://drive.google.com/drive/folders/1yQR7xkyTBxafh2J1IMA85l46YJBGBNiN?usp=sharing>

9.6. Anexo 6: Mapas mentales creados por los estudiantes

<https://drive.google.com/file/d/14Kguxpkz-cR3F1lIGslSnh8ORunPsmFm/view?usp=sharing>

9.7. Anexo 7: Análisis de un comentario de texto crítico de la EvAU

<https://drive.google.com/drive/folders/1vanMtJnvpok3TIOwPOX3GVFarTzJ31Ne?usp=sharing>

9.8. Anexo 8: Presentación PowerPoint segunda sesión

<https://drive.google.com/drive/folders/1V5FloXNxiNUmITIZSloahAbNuTsIORsr?usp=sharing>

9.9. Anexo 9: Opciones de comentario de texto

<https://drive.google.com/drive/folders/1uqumN-WgsQdJjylwL3eeYpEhYWRrBlhc?usp=sharing>

9.10. Anexo 10: Resultados parciales de los comentarios de textos

Indicadores de calidad discursiva	Indicadores de logro							
	Insuficiente		Suficiente		Satisfactorio		Excelente	
4. Estructura Pragmalingüís-	B1X	B1Y	B1X	B1Y	B1X	B1Y	B1X	B1Y

tica del comentario argumentativo								
4.1. Resumen del contenido del texto	6	3	2	10	7	5	4	2
4.2. Formulación de la hipótesis	1	0	8	3	5	9	5	8
4.3. Justificación de la argumentación	0	0	1	2	14	9	4	9
4.4. Conclusiones reflexivas	0	0	3	1	9	6	7	13

9.11. Anexo 11: Resultados parciales del análisis comparativo de los productos textuales pre- y post-secuencia didáctica

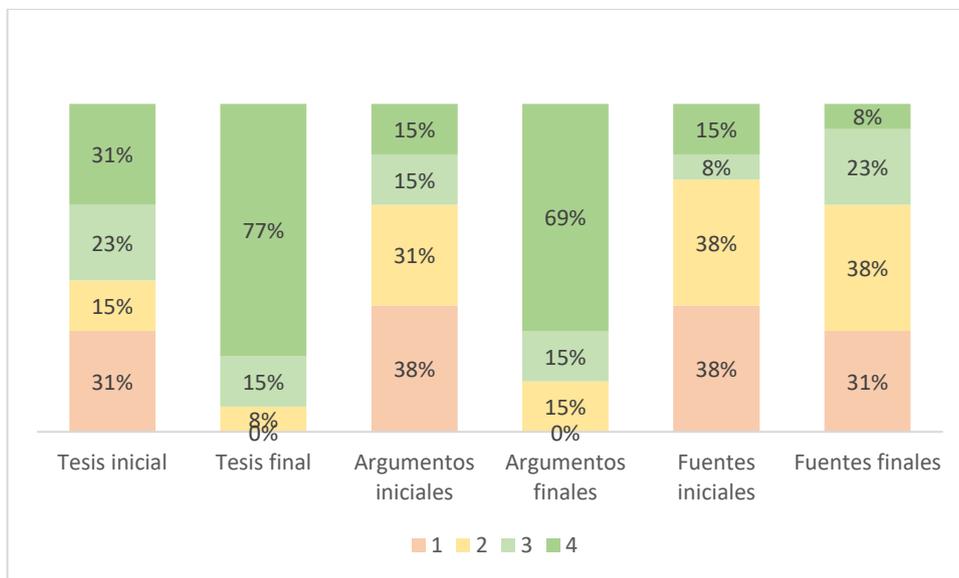


Gráfico 9. Resultados porcentuales de la comparación de los productos textuales en 1BX

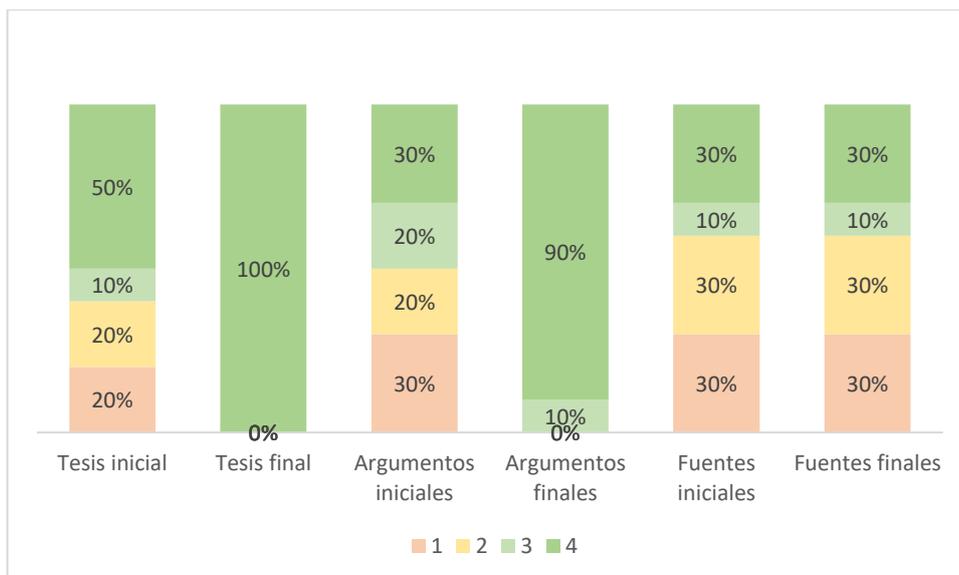


Gráfico 10. Resultados porcentuales de la comparación de los productos textuales en 1BY