

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

17(1) 2022

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Argumentación en universitarios/ Argumentation in university students	1
Propuesta multimodal en textos digitales para secundaria / Multimodal proposal in digital texts for secondary school	21
Eficacia juego digital en CL / Digital game efficiency in RC	40
Booktráiler para mejorar el hábito lector / Booktrailer to improve the reading habit	67
Hábitos lectores de futuros docentes de Educación Primaria / Reading habits of future primary school teachers	83



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaría/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)

- Almudena Barrientos Báez, Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España

- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2022





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries

Patricia Pérez-Alcaraz

<https://orcid.org/0000-0001-7247-308>

Universidad de Murcia, Spain



María Teresa Caro-Valverde

<https://orcid.org/0000-0003-4363-0742>

Universidad de Murcia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>



Reception: 20/01/2022

Acceptation: 13/04/2022

Contact: maytecar@um.es

Abstract:

This research explores the perceptions of 229 Primary Education Degree students about their academic habits in methodology and didactic resources used to analyze argumentative texts and to produce argumentative comments on multimodal texts. It is framed within a descriptive quantitative methodology, with data collection by means of a Likert-type scale questionnaire. The exploratory objectives are focused on investigating the student's perception of their work habits in class in oral and written text commentary; the use of philological and critical commentaries; the training received in the analysis and production of argumentative texts; teacher revision and self-revision of argumentative commentaries; as well as the difficulties encountered in such discursive processes. The results obtained show the scarce use of text commentaries, both oral and written, in higher education classrooms; as well as the lack of formative opportunities in their academic life to develop their critical capacity through the interpretation and production of argumentative texts. Therefore, the analysis of the perception of university students about such explored academic habits lets us conclude the evidence of an important training deficit in the communicative practices of argumentative commentary and to proffer as an improvement the proposal of collegiate didactic initiatives where the strategic use of theoretical-practical resources related to argumentation and its discursive development in the commentary is promoted, since the defense and elaboration of arguments is a basic competence and the promotion of the critical commentary of texts is a competence of such a degree.

Keywords: Argumentation, Text Commentary, Primary Education, Higher Education



Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries

INTRODUCTION

This work is linked to the research of the R+D+i project “Epistemic innovation of an argumentative commentary model of multimodal texts in the teaching of Spanish as a mother and foreign language” (Acronym: IARCO. Ref. PGC2018-101457-B-I00) funded by the Ministry of Science and Innovation / State Research Agency of the Government of Spain /10.13039/501100011033, and by “ERDF A way of making Europe”.

This work presents an exploratory study of the academic habits of students in the fourth year of the Primary Education Degree in English, French, and Listening and Language mentions, regarding their previous knowledge and their manifest pragmatics on the commentary of argumentative texts, with the expectation that, as future teachers, they will be adequately trained in communicative strategies for the linguistic promotion of argumentation at an early age.

The interpretative analysis corresponding to this study approaches the educational knowledge of argumentation from a constructivist perspective based on the dialogical development of linguistic communication in which the participants issue reasoning in support of their point of view on an issue with the intention of convincing the interlocutors that it is plausible or convenient (Cubero et al., 2017). In this regard, it is important to highlight the idea that the dialogic practice of argumentation in the classroom where Spanish as a mother language is taught runs through informal logical channels; that is to say, it consists of a subjective linguistic action where the text becomes discourse through the work of the enunciation, which makes sense to the meaning of the enunciated text in the horizon of expectations of its recipients in a convincing and persuasive way. Therefore, it becomes necessary to postulate an integral model of communicative competence where argumentation thrives in its oral and written dimension, and the personal critical commentary of texts produced in academic contexts is chosen as an appropriate genre for this purpose (Caro & González, 2018).

Multidisciplinary studies on informal argumentation have regained epistemological strength since the mid-twentieth century, thanks to the appearance in 1958 of two flagship works of major argumentative trends with a long trail of followers: Toulmin’s *The Uses of Argumentation* and Perelman and Olbrechts-Tyteca’s *Treatise on Argumentation* (Plantin, 2005). Its incorporation into the educational field of linguistic communication competence, however, has been irregular, as studies on argumentative thinking are still sustained today in the strong philosophical anchoring of pragma-dialectical research (Bermejo-Luque, 2011; Emmeren, 2012; Marraud, 2013).

On the other hand, the research line in the didactics of oral and written argumentation has some interesting *fin-de-siecle* contributions in Europe and Spain (Thyrión, 1997; Cotteron, 1995; Dolz and Pasquier, 1996; Cros, 2003), which have had little continuity afterwards. In fact, in the 21st century, although argumentation constitutes an educational challenge of the Knowledge Society, despite the competence-based approach that prevails in international educational systems and even though there are prototypical proposals on the argumentative sequence as useful as Adam’s (1995), which has been incorporated as a model by the Curricular Plan of the Cervantes Institute. However, there is still little scientific research on the subject in early childhood education, which means that the usual strategies of a traditional instructional model in the processes of comprehension and oral and written expression, which promotes the transmission of knowledge to the detriment of its construction with opportunities for meaningful learning, may continue to persist in the classroom.

In response to this scenario, this research demonstrates that the meaningful promotion of argumentation in students at different educational stages leads to the development of their communicative competence in both creative and critical reflective practices (Caro & González, 2018). It also understands that for this aim of educational quality to become a daily reality in the classrooms of the pre-

university stages, it is important to work previously in higher education on the argumentative capacity of university students pursuing a degree in education with the aim of learning to build knowledge that is strategic for this purpose, since without the initial training of teachers, the initial training of students is impossible. Consequently, it is considered that this training begins with an investigation into the cognitive habits of students on this subject, which justifies the present exploratory research.

An ideal space for working on argumentation at an early age is text commentary, due to the interpretative reading and critical writing that it exercises with intertextual strategies inspired by Bakhtin and with an interdisciplinary epistemic vocation (Caro and González, 2015), as studies on discursive competence have renewed the methodological conception of text commentary, including in its formation contributions from textual linguistics, pragmatics, conversation analysis, ethnography of communication, critical discourse analysis, and informal argumentation theorized by neo-rhetoric. However, as traditional models of worship authority still prevail in commentary didactics (Rodríguez-Martínez, 2016) and there is a significant gap in epistemic practices of writing in higher education (Castelló & Mateos, 2015), it also happens that there are few teaching manuals to train teachers on the dialogical opportunities of argumentative commentary and that students often approach text commentaries without having received prior training in this regard (Kruse, 2013; Villalón & Mateos, 2009). The key issue is to promote teacher training strategies in this regard, being aware that, in order to deconstruct such ingrained beliefs, the change in mentality has to be gradual and situated (Benarroch & Briceño, 2014).

Specifically, in relation to teaching beliefs about the development of argumentative commentary in higher education, today it is still an unfinished challenge to introduce its epistemic discursive practice in university classrooms due to the resistance caused by the primacy among teachers and students of the implicit theory of writing as an instrument for the representation of ideas for the transmission of knowledge, without recognizing the inventive force it deserves in its own right (Caro et al., 2021). It is understood, then, that the change in pedagogical beliefs takes hold when didactic habits change in parallel, since it is not enough to mention legal slogans in the programmes about students' competent learning if classroom activities contradict them because they do not give students the opportunity to participate in their own learning process, where informal argumentative logic must

have a place and give rise to the active construction of critical knowledge (Vicente-Yagüe et al., 2019).

Therefore, the contribution to this paradigm shift begins with the collegial shaping of its educational principles and the application of consistent didactic strategies. The competency-based organisation of syllabuses and university teaching guides in accordance with the Generic Competences set out in section 3. 2 of Annex I of Royal Decree 1393/2007 of 29 October, which regulates official university education, the second of which states "That students know how to apply their knowledge to their work or vocation in a professional manner and possess the competences that are usually demonstrated through the elaboration and defence of arguments and the resolution of problems within their area of study" (Ministry of Education and Science, BOE-A-2007-18770, p. 24). Thus, specifically, the elaboration and defence of arguments has been a key factor in basic competence no. 2 in the Teaching Guide for the subject "Strategies for the teaching of language and literature" taught in the 4th year, and in the previous years' subjects in this area within the curriculum of the Degree in Primary Education at the University of Murcia, to whose students this research is applied. The exploration's findings will help to clarify the student's perception of the development of such argumentative competence in their daily learning of text commentary.

Objectives and hypothesis

In relation to the educational purpose justified in the introduction of this research, the following general objective is formulated:

- To explore the student perceptions of Primary Education Degree students about the methodology and didactic resources commonly used for the analysis of argumentative texts and the production of argumentative commentaries of multimodal texts.

The corresponding specific objectives focus on the academic discourse environment in which text commentary is developed:

1. To explore the communicative dimension of preferential use in the commentary (oral or written).
2. To explore the textual typology of preferential use in the commentary (philological or opinion).

3. To explore the training received in textual analysis and production of commentaries.
4. To explore the opportunities for group interaction in argumentative texts.
5. To explore the predominance of evaluative modalities of argumentative commentaries (external and self).
6. To explore student self-knowledge in argumentative communication.

In coherence, the hypothesis of this research is the following: the analysis of the results on the exploration of student perceptions described in the specific objectives with respect to their academic use of text commentary will demonstrate their methodological knowledge in the production and analysis of argumentative texts. The adequacy or inadequacy of such results to a constructivist educational approach will correspond to their sufficient or insufficient initial training in argumentative discursive competence. Such knowledge is useful for deconstructing traditional academic habits and proposing innovative models and resources.

METHODOLOGY

Participants

In a convenience sampling frame, the surveyed population has been chosen intentionally, respecting the procedure of intact classrooms, as it corresponds to the students of the fourth year of the Degree in Primary Education with studies in the mentions of English, French, and Hearing and Language at the University of Murcia. The selection of the participants has been carried out with a non-probabilistic sampling technique, applying the criteria of accessibility and availability. A total of 229 students from these groups answered the questionnaire, in the collegiate framework of the subject “Strategies for teaching language and literature”. The fact that they are students in the last year of their Primary Education Degree allows us to gather data on their perception of their academic habits, which are based on the training they received diachronically in previous years and stages.

Instruments

This research is framed within a descriptive quantitative methodology (Bisquerra, 2009) and a non-experimental design that has used as an instrument for data collection an

ad hoc questionnaire prepared by the authors of this article and composed of 11 items that formulates closed Likert scale type questions with four response value options (1 “not at all”, 2 “a little”, 3 “quite a lot” and 4 “a lot”).

The items in this questionnaire are: 1. I work in class on oral commentary / 2. I work in class on written commentary / 3. I make philological comments (linguistic, literary) / 4. I make critical opinion comments on any type of text / 5. I have received training and I have a guide on the analysis of argumentative texts / 6. I have received training and guidance in the production of argumentative texts / 7. I have the opportunity to share my personal interpretations and hypotheses about argumentative texts in class assignments / 8. I have received teacher review of my argumentative commentaries / 9. I have made revisions of my own argumentative comments with guidance / 10. I have difficulties in analysing argumentative texts / 11. I have difficulties in producing argumentative texts. In the preparation and application of this instrument and in the corresponding analysis of results, anonymized data processing has been carried out in accordance with the principle of the right to the protection of personal data established by regulation (EU) 2016/679 that regulates the Research Ethics Commission of the University of Murcia.

Procedure

In accordance with the proposed calculation of the Content Validity Coefficient (CVC) by Hernández-Nieto (2002), such items were validated by the judgement of four experts in the indicators of pertinence, conceptual clarity, and relevance with respect to the research objectives and obtained an excellent level of validity and concordance (0.92). Likewise, the analysis of their internal consistency obtained a good reliability percentage (Cronbach’s Alpha Coefficient: 0.777518334). The questionnaire was administered electronically via Google Forms.

The analysis of the data revealed by the answers to the questionnaire was carried out with the quantitative data analysis programme SPSS version 24. The data obtained in this application have been grouped in a table (see Table 1) for presentation in this study.

Results

In accordance with the queries in the questionnaire posed to the students, the following descriptive graph is extracted from the data obtained in their responses:

Table 1*Academic habits regarding commentary and argumentation*

	NOT AT ALL	A LITTLE	QUITE A LOT	A LOT
1. Oral commentary	21,30%	42,40%	27,10%	9,20%
2. Written commentary	14,00%	27,90%	33,60%	24,50%
3. Philological comments	36,70%	35,40%	20,50%	7,40%
4. Critical opinion comments	20,90%	36,70%	28,00%	14,40%
5. Training in analysis of argumentative texts	24,00%	42,40%	21,00%	12,60%
6. Training in production of argumentative texts	23,00%	38,40%	27,50%	10,90%
7. Sharing interactions and hypotheses	21,00%	42,30%	30,10%	6,60%
8. Revision of argumentative comments	22,00%	32,80%	28,20%	17,00%
9. Self-revision of argumentative comments	33,20%	34,10%	27,10%	5,60%
10. Difficulty in analysing argumentative texts	7,00%	34,50%	38,90%	19,60%
11. Difficulty in producing argumentative texts	16,60%	48,50%	27,50%	7,40%

Source: Own elaboration.

Next, we proceed to the analysis of the data obtained in each of the questions posed and their interpretative discussion in the light of the specific objectives of the research and the characteristics of the pedagogical model (traditional, technical, active, constructivist, critical) of argumentative text commentary according to the classification stipulated by Caro et al. (2021).

Results of specific objective 1. The answers to items 1 and 2 provide data on the exploration of the communicative dimension used preferentially in the act of commenting.

1. Oral commentary work in class. As can be seen in Table 1, the percentage of respondents who consider that they have done little work on oral text commentary in class (42.4%, 97 people) is significantly higher than those who claim to have done a lot of work on it (9.10%, 21 people). The difference is smaller among those who have not worked on it (21.30%, 49 people) and those who have worked on it quite a lot (27.10%, 62 people).

2. Work on the written commentary in class. There is a disparity in the answers: 32 people (14%) say they have not worked on it; 64 (27.90%) say they have worked on it a little, but the majority say they have worked on it quite a lot (33.60%, 77 people) and a lot (24.05%, 56 people).

Results of specific objective 2. The answers to items 3 and

4 allow us to analyse the exploratory results on the textual typology most used in the commentary.

3. Use of philological comments. 36.70% (84) of respondents stated that they had not made any philological comments (linguistic, literary) and 35.40% (81) acknowledged having made a few, while only 7.40% (17) said they had made many.

4. Making critical opinion comments. 36.40% of students said they had made few (84) and 20.90%, quite a lot (64).

Results of specific objective 3. The answers to items 5 and 6 show information on the exploration of the training received in the analysis and production of comments.

5. Training received in the analysis of argumentative texts. The significant training deficit of students in this interpretative faculty stands out: 24.60% none (55) and 42.40% scarce (97). However, there is also a sector which has received it to a greater or lesser extent: 21% (48) quite a lot, and 12.60% (29) a lot.

6. Training received in the production of argumentative texts. The training received in the production of argumentative texts is similar to the previous question on training in their analysis, since 23.10% of students (53) responded that they had received no training in this respect

and 38.40% (88) had received little, while 27.50% (63) and 10.90% (25) had received quite a lot and a great deal, respectively.

Results of specific objective 4. This objective correlates with item 7, relating to opportunities to share interpretations and hypotheses about argumentative texts in class.

7. Opportunities to share interpretations and hypotheses about argumentative texts in class. 21% of the respondents (48) admit not having had the opportunity to share their interpretations and hypotheses, and 42.30% (97) admit having had few opportunities to do so. On the other hand, while 30.10% (69) confirm that they have had many opportunities to do so, only 6.60% (15) say they have had many.

Results of specific objective 5. This objective correlates with items 8 and 9, which focus on exploring the predominance of external evaluative modalities and own argumentative comments.

8. Teacher review of argumentative comments. Only 22% of the respondents (50) answered that they had received little revision from their teachers in this respect, while the remainder considered that they had received it to varying degrees: 32.80% a little (75), 28.20% (65) quite a lot, and 17% (39) a lot.

9. Self-review of argumentative comments. Self-revision of the students' own argumentative comments was carried out to a lesser extent than teacher revision, with 33.20% (76) of the students considering that they had not carried out any self-revision and 34.10% (78) having carried it out to a small extent. The remaining 27.10% (62) said that they had carried out self-revision on quite a few occasions.

Results of specific objective 6. In correlation with items 10 and 11, this objective focuses on exploring students' self-knowledge in argumentative communication, paying attention to their difficulties in analysing and producing argumentative texts.

10. Difficulties in analysing argumentative texts. Only 7% (16) responded that they had no difficulty and 34.50% (79) said they had little difficulty. On the other hand, 38.90% (89) consider having a lot of difficulty, and 19.60% (45) have a lot of difficulty.

11. Difficulties in producing argumentative texts. Most students encounter few difficulties: 48.50% (111) report little difficulty and 16.60% (38) have no difficulty at all.

On the other hand, 27.50% (63) reported a great deal of difficulty and 7.40% (17) a lot of difficulty.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The discussion of the results of this research, like the descriptive analysis carried out, is organized according to its specific objectives. Regarding specific objective 1, the predominance of written commentary can be seen in the different stages, including higher education. This is consistent with the traditional pedagogical model, whose authoritarianism gives instructional pre-eminence to the criteria of the author of the text and the teacher over those of the reader and the student, respectively. In effect, faced with the authoritative transfer of the latter, the commentator and, more specifically, the student, uses the written medium as an instrument of representation of the ideas of another, converting his or her commentary into a reconstructive analysis of other people's proposals without making his or her own contributions. For this reason, academic commentaries are often limited to the analysis of the content of topics and subtopics of the text.

The minority fact of oral text commentary implied wasting its dialogical opportunity between the perspectives of the commentators and the competent development of their informal argumentative communication, the guarantee of which - meaningful exercise and personal critical sense - would have found an authentic learning scenario in the unpredictable situations that could be caused by conversational oral interaction in an assembly.

Such an excess of writing and lack of orality in the practice of classroom commentary can be related to the programming style of those teachers who, by preventing the free exercise of critical discourse in colloquial dialogue, entrench a presumed conservative scholastic neutrality in access to knowledge.

This habit reveals that, even though it has a competency role in the university curriculum for the initial training of primary education students, as shown in the syllabus of the University of Murcia, oral commentary continues to be an educational field that is little explored in its classrooms. The results are in line with the conclusions drawn from the study by Villalón & Mateos (2009), who state that the creation of texts in higher education is infrequent because they do not receive sufficient prior training in the production of critical content.

In view of the results concerning specific objective 2, it is evident that current students have been trained to a greater or lesser extent in the writing of critical opinion commentaries and that their practice of philological commentaries is lower. This pragmatics can be related to the demands of the Baccalaureate Assessment Tests for University Entrance, where, from 2008 to the present, the Spanish Language and Literature test includes the exercise of personal critical commentaries (Almela, Caro & Lozano, 2009). Therefore, it has been the legal imperative of educational innovation towards competency-based practices that has contributed decisively to the didactic advance towards the constructivist model of commentary revealed by these results.

The results obtained in relation to specific objective 3 show that, in general, the students investigated consider that they are not properly trained to be able to produce and analyse argumentative texts, with the analytical faculty being the most marked deficiency. The teaching responsibility that corresponds to student perception coincides once again with a traditional didactic habit that focuses on the controlled control of concepts and student behaviour, which prevents the epistemic promotion of interpretation and the autonomous construction of discourses.

From specific objective 4, it can be inferred that its result, which tends towards the scarcity of dialogic occasions for sharing personal knowledge about the argumentative texts being commented on, is concatenated with the previous ones, since the primacy of written comments over oral ones and the scarce training received in communicative competence for the construction of argumentative discourses have a decisive influence on the lack of opportunities provided in academic situations for students to share their discoveries and ideas, which undermines the assumption of a quality education based on epistemic, collaborative and situated pillars (Padilla, 2020).

With regard to the results of specific objective 5, it can be deduced that, even when, according to the student perceptions, teacher evaluation is usually carried out in accordance with what is stipulated in the course plan, however, it is interpreted that the evaluation processes are traditional because they avoid self-review of their own productions, which is an essential condition for working on the construction of knowledge from a competence-based educational approach (Caro & González, 2018).

Finally, the discussion referred to specific objective 6 notes the high percentage of university students who recognize that they have difficulties in the analysis and production of

argumentative texts, which reveals that in their academic habits, despite being in the final year of their degree studies in Primary Education and responding to mentions directly related to the study of language, there are still shortcomings that prevent sufficient mastery of the second generic competence of university education mentioned above with regard to the development and defence of arguments within their area.

It is worth relating the results referred to objective 6 with those of objective 3, since the persistence of such procedural difficulties in the analysis and production of argumentative texts is related to insufficient or inadequate training in the construction of knowledge through discursive communication practices of an argumentative nature. Even so, it is noteworthy that students indicate that, despite having received more training in the production than in the analysis of argumentative texts, the greatest difficulty they encounter is in their production. This may also be influenced by the communication habits of today's *homo videns*, who are more accustomed to the literary practices of remote-controlled reading than to critical writing.

In conclusion, the analysis of the student's perception of academic habits explored in relation to the work of argumentation and text commentary in higher education allows us to conclude that there is evidence of a generalised training gap in this area. The results obtained reveal that students have had more opportunities to develop their written skills than their oral skills, but despite this, they still find it very difficult to produce written text commentaries. This shows that the training process for teaching how to analyse and produce argumentative text commentaries is deficient, from the initial stages of education up to higher education.

The limited opportunities students have had to develop their critical and argumentative skills in oral group interaction during the basic, intermediate, and higher education stages, as well as the little training they have received in the analysis and production of textual commentaries, all together cause each student to encounter difficulties and to feel unsure of the effectiveness of their own skills when dealing with them.

From the perceptions about teaching habits explored, it can be deduced that the teaching work in the field of assessment still follows the traditional model where students are assessed in a unidirectional way, without allowing for the students' own self-revision and improvement, or, therefore, for the heuristic, significant, and autonomous possibilities

of their learning, which are indispensable for assessment to run in a bidirectional way for the epistemic construction of knowledge.

The objectives set out have been relevant in order to verify the hypothesis put forward in this research, as the analysis of the results obtained in this exploration allows us to conclude two correlations as theses of educational interest that should be taken into account in the teaching-learning processes with expectations of quality: one is that the recognition of a deficient academic use of text commentary by students in the fourth year of the Primary Education Degree corresponds to their scarce knowledge of the processual methodology of analysis and discursive production of argumentative sequences; the other is the influence that initial training in argumentative competence exerts on the degree of adaptation of the discourse habits explored to a constructivist and critical approach of their discursive competence. In this sense, the discussion of these exploratory results has made it possible to interpret with deconstructive depth the persistence of traditional learning and teaching methods that anchor the transmission of knowledge in 21st century classrooms, ensuring, in the most productive cases, a technical teaching model that reduces the student to a mere consumer of data and behaviour, and preventing the assumption of active, constructivist, and emancipatory pedagogical models.

This research awareness drives, with a prospective will, the diagnosis of the discomfort that in the institutional purposes of educational innovation towards the horizon of the Knowledge Society causes these perceived traditional habits that paralyse the dialogical and critical virtues of the discursive comments. It also promotes the consequent challenge of involving future teachers attentive to language teaching in the reflexive demand for competent and democratic models and resources to work on argumentation in the school environment (Caro et al., 2018), since, by its gradual assumption in the teaching and student habits, argumentative competence will gain relevance among educational objectives, as it constitutes a basic intellectual capacity that should deserve priority attention in the area of Language and Literature Didactics, “instead of being subordinated to the curricular objectives of other subjects, where they run the risk of being forgotten” (Kuhn et al., 2016, p. 36).

In the curriculum of the Primary Education degree, the work on argumentation and text commentary has a full place. Following the trend of current lines of research in the field of study (Caro & González, 2015; Kuhn et al., 2016;

Caro & González, 2018; Caro et al., 2018; Caro et al., 2021), it is necessary to provide teachers with theoretical and practical resources that allow them to work with their students on critical and argumentative skills and text commentary, and to provide them with training in the methodological change towards a constructivist model which gradually deconstructs the traditional teaching system based on the mere transmission of knowledge. The ideal place for its application is in university classrooms, as these students are the teachers of the future and will be able to make an expert transfer of this training to pre-university classrooms. In this case, we are referring to the fourth year of the Primary Education Degree at the University of Murcia in the subjects of English, French and Hearing and Language, the exploratory research on the students’ perceptions pointed out has highlighted the need to improve their training in the argumentative commentary of texts in order to be able to develop the university syllabus set out in the teaching guide for the subject “Strategies for the teaching of language and literature”, tackling with guarantees of success the elaboration and defence of arguments, which is included in its basic competence no. 2, which reproduces the second generic ministerial competence of official university education, mentioned above, as well as the specific competence no. 3 of the degree, relating to the promotion of reading and critical commentary of texts.

“The objectives set out have been relevant in order to verify the hypothesis put forward in this research, as the analysis of the results obtained in this exploration allows us to conclude two correlations as theses of educational interest that should be taken into account in the teaching-learning processes with expectations of quality: one is that the recognition of a deficient academic use of text commentary by students in the fourth year of the Primary Education Degree corresponds to their scarce knowledge of the processual methodology of analysis and discursive production of argumentative sequences; the other is the influence that initial training in argumentative competence exerts on the degree of adaptation of the discourse habits explored to a constructivist and critical approach of their discursive competence”

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Authors' contributions: Conceptualization, M.T.C.-V.; methodology, M.T.C.-V. & P.P.-A.; analysis statistic, P.P.-A.; research, M.T.C.-V. & P.P.-A.; preparation of the original manuscript, M.T.C.-V. & P.P.-A.; revision & edition, P.P.-A. & M.T.C.-V. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This publication is part of an R+D+I project / Grant PGC2018-101457-B-I00, funded by MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 and by "ERDF A way of making Europe".

Acknowledgments: DK/NO



REFERENCES

- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Almela, R.; Caro, M^a T.; Lozano, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad de Murcia*. Editum.
- Bermejo-Luque, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Springer
- Benarroch, A. & Briceño, J. J. (2014). La argumentación como instrumento de mejora de docentes universitarios de ciencia en activo. En B. Peña Acuña (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 35-55). ACCI.
- Bisquerra, R. (Coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 2). La Muralla.
- Caro, M. T., & González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro, M. T., & González, M. (2015). El comentario de textos. In P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (349-364). Ediciones Pirámide.
- Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I., & Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 270, 273-293. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Caro, M. T., De Amo, J. M. & Domínguez-Oller, J. C. (2021). Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Consistencia interna de una exploración. In A. Flores y R. Pérez (Coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1738-1755). Dykinson.
- Caro Valverde, M.T., Amo Sánchez-Fortún, J.M. & Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. doi: 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Pérez-Alcaraz, P. & Caro-Valverde, M.T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(3), 489-500. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., & Barragán Felipe, A. (2017). La argumentación en el aula: Una propuesta analítica. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 72, 78-100. <https://idus.us.es/handle/11441/52703>
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Eemeren, F. van (2012). *Maniobras Estratégicas en el Discurso Argumentativo*. Plaza y Valdés-CSIC.
- Guía de la asignatura de Grado en Educación Primaria “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” 2021/2022. Universidad de Murcia. <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RLnUJ3pNik24LD2qxLAvufyOFrMnEO2WP4OFEULDDGHcBzdccuM>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>.
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48. doi:[10.1080/02103702.2015.1111608](https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608)
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. PUF.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15 (2), 119-135. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.953>
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Peeters.
- Vicente-Yagüe, M. I. de, Valverde, M. T., & González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213-234. doi: <http://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. doi: 10.1174/021037009788001761
- Pérez-Alcaraz, P. & Caro-Valverde, M.T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.



ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos

Patricia Pérez-Alcaraz

<https://orcid.org/0000-0001-7247-308>

Universidad de Murcia, Spain



María Teresa Caro-Valverde

<https://orcid.org/0000-0003-4363-0742>

Universidad de Murcia, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>



Reception: 20/01/2022

Acceptation: 13/04/2022

Contact: maytecar@um.es

Resumen:

Esta investigación explora la percepción de 229 estudiantes de Grado de Educación Primaria sobre sus hábitos académicos en metodología y recursos didácticos utilizados para analizar textos argumentativos y para producir comentarios argumentativos de textos multimodales. Se encuadra en una metodología cuantitativa de corte descriptivo, con recogida de datos mediante cuestionario de escala tipo Likert. Los objetivos exploratorios se centran en indagar la percepción discente sobre sus hábitos de trabajo en clase del comentario de texto oral y escrito, su empleo de comentarios filológicos y críticos, la formación recibida sobre análisis y producción de textos argumentativos, la revisión docente y su autorrevisión de comentarios argumentativos, así como las dificultades encontradas en tales procesos discursivos. Los resultados obtenidos muestran el uso escaso de comentarios de texto, tanto orales como escritos, en las aulas de educación superior, así como la falta de oportunidades formativas en su vida académica para desarrollar su capacidad crítica a través de la interpretación y la producción de textos argumentativos. Por tanto, el análisis de la percepción de discentes universitarios sobre tales hábitos académicos explorados permite concluir la evidencia de un importante déficit formativo sobre las prácticas comunicativas propias del comentario argumentativo y proponer como mejora la propuesta de iniciativas didácticas colegiadas donde se promueva el uso estratégico de recursos teórico-prácticos relacionados con la argumentación y su desarrollo discursivo en el comentario, dado que la defensa y la elaboración de argumentos es competencia básica y el fomento del comentario crítico de textos es competencia de tal titulación.

Palabras clave: Argumentación, comentario de texto, Educación Primaria, Educación Superior

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.



Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está vinculado a las investigaciones del proyecto I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (Acrónimo: IARCO. Ref. PGC2018-101457-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación / Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España / 10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Se presenta aquí un estudio exploratorio de los hábitos académicos de alumnado que realiza estudios de cuarto curso de Grado en Educación Primaria en las menciones de Inglés, Francés y Audición y Lenguaje respecto de sus conocimientos previos y de su pragmática manifiesta sobre el comentario de textos argumentativo, con la expectativa de que, como futuro profesorado, se forme adecuadamente en estrategias comunicativas de fomento lingüístico de la argumentación en edades tempranas.

El análisis interpretativo correspondiente a tal estudio enfoca el conocimiento educativo sobre la argumentación desde una vertiente constructivista fundamentada en el desarrollo dialógico de la comunicación lingüística donde los intervinientes emiten razonamientos en apoyo de su punto de vista sobre un asunto con la intención de convencer a los interlocutores de que este es plausible o conveniente (Cubero et al., 2017). Importa realzar al respecto la idea de que la práctica dialógica de la argumentación en el aula donde se imparte español como lengua materna discurre por cauces de lógica informal, es decir, consiste en una acción lingüística subjetiva donde el texto se convierte en discurso por obra de la enunciación que da sentido al significado del texto enunciado en el horizonte de expectativas de sus receptores de modo convincente y persuasivo. Por tanto, se hace necesario postular un modelo integral de competencia comunicativa donde la argumentación prospere en su dimensión oral y escrita, y se escoge como género apropiado para tal fin el comentario crítico personal de textos producido en contextos académicos (Caro y González, 2018).

Los estudios multidisciplinares sobre la argumentación informal recobraron fuerza epistemológica desde mediados del siglo XX, gracias a la aparición en 1958 de dos obras insignia de grandes tendencias argumentativas con larga estela de seguidores: *Los usos de la argumentación* de Toulmin y el *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (Plantin, 2005). Sin embargo, su incorporación en el ámbito educativo de la competencia en comunicación lingüística ha sido irregular, pues los estudios sobre el pensamiento argumentativo siguen sosteniéndose hoy en el fuerte afinamiento filosófico de las investigaciones pragma-dialécticas (Bermejo-Luque, 2011; Eemeren, 2012; Marraud, 2013).

Por otro lado, la línea investigadora en didáctica de la argumentación oral y escrita cuenta con algunas contribuciones finiseculares de interés en Europa y en España (Thyrion, 1997; Cotteron, 1995; Dolz y Pasquier, 1996; Cros, 2003) que apenas han tenido continuidad posterior. De hecho, en el siglo XXI, aunque la argumentación constituye un reto educativo de la Sociedad del Conocimiento, a pesar del enfoque basado en competencias que impera en los sistemas educativos internacionales y aun cuando existen propuestas prototípicas sobre la secuencia argumentativa tan útiles como la de Adam (1995), la cual ha sido incorporada como modelo por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, no obstante todavía siguen siendo escasas las indagaciones científicas al respecto en la educación de la infancia, todo lo cual ocasiona que pueda seguir persistiendo en las aulas las estrategias acostumbradas de un modelo instructivo tradicional en los procesos de la comprensión y la expresión oral y escrita que fomenta la transmisión de conocimiento, en detrimento de la construcción del mismo con oportunidades de aprendizaje significativo.

En respuesta a dicho panorama, la presente investigación defiende que por la promoción significativa de la argumentación en el estudiantado de las diversas etapas educativas adviene el desarrollo de su competencia comunicativa en prácticas reflexivas tanto creativas como

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

críticas (Caro y González, 2018). También entiende que, para que este propósito de calidad educativa sea una realidad cotidiana en las aulas de las etapas preuniversitarias, importa trabajar previamente en la educación superior la capacidad argumentativa de los estudiantes universitarios que cursan Grado en Educación con el propósito de aprender a construir conocimiento que sea estratégico para tal fin, pues sin la formación inicial del profesorado es imposible la formación inicial del alumnado. Consecuentemente, se estima que dicha formación comienza por la indagación en las percepciones de los estudiantes sobre sus hábitos académicos al respecto, motivo que justifica la presente investigación exploratoria.

Un espacio idóneo para trabajar la argumentación en edades tempranas es el comentario de textos, debido a la lectura interpretativa y la escritura crítica que ejercita con estrategias intertextuales de inspiración bajtiniana y con vocación epistémica interdisciplinar (Caro y González, 2015), pues los estudios sobre competencia discursiva han renovado la concepción metodológica del comentario de textos, incluyendo en su formación aportes de la lingüística textual, la pragmática, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, el análisis crítico del discurso y la argumentación informal teorizada por la neorretórica. No obstante, como en la didáctica comentario todavía imperan modelos tradicionales que dan culto a la autoridad (Rodríguez-Martínez, 2016) y existe un importante vacío sobre prácticas epistémicas de la escritura en educación superior (Castelló y Mateos, 2015), sucede también que son escasos los manuales didácticos para formar al profesorado sobre las oportunidades dialógicas del comentario argumentativo y que los estudiantes suelen abordar los comentarios de texto sin haber recibido formación previa al respecto (Kruse, 2013; Villalón y Mateos, 2009).

La cuestión clave es promover estrategias de formación docente al respecto, siendo conscientes de que, para deconstruir tales creencias arraigadas, el cambio de mentalidad ha de ser gradual y situado (Benarroch y Briceño, 2014).

Concretamente, en relación con las creencias docentes sobre el desarrollo del comentario argumentativo en educación superior, hoy sigue siendo un reto inconcluso introducir en las aulas universitarias su práctica discursiva epistémica debido a la resistencia que supone la primacía entre docentes y discentes de la teoría implícita de la escritura como instrumento de representación de ideas para

la transmisión de conocimiento, sin reconocerle la fuerza inventiva que merece de pleno derecho (Caro et al., 2021).

Se entiende, pues, que el cambio de creencias pedagógicas se afianza cuando cambian en paralelo las costumbres didácticas, pues no basta con mencionar en los programas consignas legales sobre el aprendizaje competente del alumnado si las actividades de aula las contradicen porque no dan a los discentes la oportunidad de participar en su propio proceso de aprendizaje, aquel donde la lógica argumentativa informal ha de tener cabida y dar lugar a la construcción activa de conocimiento crítico (Vicente-Yagüe et al., 2019).

Por tanto, la contribución a este cambio de paradigma comienza por la conformación colegiada de sus principios educativos y la aplicación de estrategias didácticas consecuentes. Ha obrado a favor de la iniciativa de cultivar el comentario argumentativo con fines epistémicos la organización competencial de los planes de estudios y guías docentes universitarias de acuerdo con las Competencias Genéricas recogidas en el apartado 3.2 del anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se regulan las enseñanzas universitarias oficiales, la segunda de las cuales enuncia “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio” (Ministerio de Educación y Ciencia, BOE-A-2007-18770, p. 24). Así pues, concretamente, la elaboración y defensa de argumentos ha sido hasta el presente factor clave de la competencia básica nº 2 que aparece en la Guía Docente de la asignatura “Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura” que se imparte en 4º curso, y en las asignaturas de cursos precedentes de tal área dentro del plan de estudios de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, a cuyo alumnado se aplica esta investigación. Las respuestas de la exploración permitirán elucidar cuál es la percepción estudiantil sobre el desarrollo de tal competencia argumentativa en su aprendizaje cotidiano del comentario de textos.

Objetivos e hipótesis

En relación con el propósito educativo justificado en la introducción de esta investigación, se formula el siguiente objetivo general:

- Explorar las percepciones discentes de estudiantes de Grado de Educación Primaria sobre la metodología y los recursos didácticos utilizados habitualmente para el análisis de textos argumentativos y la producción de comentarios argumentativos de textos multimodales.

Los objetivos específicos correspondientes se centran en el ámbito académico discente donde se desarrolla el comentario de textos:

1. Explorar la dimensión comunicativa de uso preferente en el comentario (oral o escrita).
2. Explorar la tipología textual de uso preferente en el comentario (filológicos o de opinión).
3. Explorar la formación recibida en análisis y producción textual de comentarios.
4. Explorar las oportunidades de interacción grupal sobre textos argumentativos.
5. Explorar el predominio de modalidades evaluadoras de comentarios argumentativos (externa y propia).
6. Explorar el autoconocimiento discente en comunicación argumentativa.

En coherencia, la hipótesis de esta investigación es la siguiente: el análisis de los resultados sobre la exploración de las percepciones discentes descritas en los objetivos específicos respecto del su uso académico del comentario de textos evidenciará su conocimiento metodológico en producción y análisis de textos argumentativos. La adecuación o la inadecuación de tales resultados a un enfoque educativo constructivista se corresponderá con su formación inicial suficiente o insuficiente en competencia discursiva argumentativa. Tal conocimiento es útil para deconstruir hábitos académicos tradicionales y proponer modelos y recursos innovadores.

METODOLOGÍA

Participantes

En un marco de muestreo por conveniencia, la población encuestada ha sido elegida intencionalmente respetando el procedimiento de aulas intactas, pues la integra alumnado del cuarto curso del Grado en Educación Primaria con estudios en las menciones de Inglés, de Francés y de Audición y Lenguaje de la Universidad de Murcia. La selección de los

participantes se ha efectuado con técnica de muestreo no probabilístico, aplicando los criterios de accesibilidad y disponibilidad. Han respondido al cuestionario un total de 229 estudiantes, en el marco colegiado de la asignatura “Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura”. El hecho de ser estudiantes del último curso de Grado en Educación Primaria permite rescatar datos sobre su percepción de sus hábitos académicos adquiridos en su formación recibida en cursos y etapas previas.

Instrumentos

Esta investigación se encuadra en una metodología cuantitativa de corte descriptivo (Bisquerra, 2009) y diseño no experimental que ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario ad hoc elaborado por las personas autoras de este artículo y compuesto por 11 ítems que formulan preguntas cerradas tipo escala Likert con cuatro opciones de valor de respuesta (1 “nada”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “mucho”). Los ítems de este cuestionario son: 1. Trabajo en clase el comentario oral / 2. Trabajo en clase el comentario escrito / 3. Realizo comentarios filológicos (lingüístico, literario) / 4. Realizo comentarios de opinión crítica con cualquier tipo de texto / 5. He recibido formación y dispongo de guía sobre el análisis de textos argumentativos / 6. He recibido formación y dispongo de guía sobre la producción de textos argumentativos / 7. Tengo la oportunidad de compartir mis interpretaciones e hipótesis personales sobre textos argumentativos en tareas de clase / 8. He recibido revisión docente de mis comentarios argumentativos / 9. He realizado revisión de mis propios comentarios argumentativos con guía orientativa / 10. Tengo dificultades para analizar textos argumentativos / 11. Tengo dificultades para producir textos argumentativos. En la confección y aplicación de este instrumento y en el análisis de resultados correspondiente se ha realizado un tratamiento anonimizado de datos en atención al principio de derecho a la protección de datos de carácter personal establecido por el reglamento (UE) 2016/679 que regula la Comisión Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia.

Procedimiento

De acuerdo con la propuesta de cálculo de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002), tales ítems fueron validados por juicio de cuatro expertos en los indicadores de pertinencia, claridad conceptual y relevancia respecto de los objetivos de la investigación y

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

obtuvieron un nivel de validez y concordancia excelentes (0,92) Asimismo, el análisis de su consistencia interna obtuvo un porcentaje de confiabilidad buena (Coeficiente Alfa de Cronbach: 0,777518334). El cuestionario ha sido aplicado por vía electrónica a través de Google Forms.

El análisis de datos revelados por las respuestas al cuestionario se realizó con el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS versión 24. Los datos obtenidos en dicha aplicación se han agrupado en una tabla (ver Tabla 1) para su exposición en el presente estudio.

Resultados

Atendiendo a las preguntas del cuestionario planteadas al alumnado, se extrae la siguiente gráfica descriptiva de los datos obtenidos en sus respuestas.

A continuación, se procede al análisis de datos obtenidos en cada una de las cuestiones planteadas y a su discusión interpretativa a la luz de los objetivos específicos de la investigación y de las características del modelo

pedagógico (tradicional, técnico, activo, constructivista, crítico) de comentario argumentativo de textos según la clasificación estipulada por Caro et al. (2021).

Resultados del objetivo específico 1. Las respuestas de los

ítems 1 y 2 arrojan datos sobre la exploración de la dimensión comunicativa usada preferentemente en el acto de comentar.

1. Trabajo del comentario oral en clase. Como puede apreciarse en la tabla 1, el porcentaje de encuestados que consideran haber trabajado poco el comentario de texto oral en clase (42,40 %, 97 personas) supera ostensiblemente al de quienes afirman haberlo trabajado mucho (9,20 %, 21 personas). La diferencia es menor entre quienes no lo han trabajado (21,30 %, 49 personas) y quienes lo han trabajado bastante (27,10 %, 62 personas).

2. Trabajo del comentario escrito en clase. Hay disparidad en las respuestas: 32 personas (14,00 %) afirman no haberlo trabajado, 64 (27,90 %) haberlo trabajado poco, pero la mayoría afirma haberlo trabajado bastante (33,60 %, 77 personas) y mucho (24,50 %, 56 personas).

Resultados del objetivo específico 2. Las respuestas de los ítems 3 y 4 permiten analizar los resultados exploratorios sobre la tipología textual más empleada en el comentario.

3. Empleo de comentarios filológicos. El 36,70 % (84) de encuestados afirma no haber realizado comentarios filológicos (lingüístico, literario) y el 35,40 % (81) reconoce haber realizado pocos, mientras que solamente un 7,40 % (17) contesta haber realizado muchos.

4. Realización de comentarios de opinión crítica. El 36,40 % del alumnado afirma haber realizado pocos (84) y el

Tabla 1

Percepción de hábitos académicos sobre el comentario y la argumentación

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Comentario oral	21,30 %	42,40 %	27,10 %	9,20 %
2. Comentario escrito	14,00 %	27,90 %	33,60 %	24,50 %
3. Comentarios filológicos	36,70 %	35,40 %	20,50 %	7,40 %
4. Comentarios de opinión crítica	20,90 %	36,70 %	28,00 %	14,40 %
5. Formación en análisis de textos argumentativos	24,00 %	42,40 %	21,00 %	12,60 %
6. Formación en producción de textos argumentativos	23,00 %	38,40 %	27,50 %	10,90 %
7. Compartir interacciones e hipótesis	21,00 %	42,30 %	30,10 %	6,60 %
8. Revisión de comentarios argumentativos	22,00 %	32,80 %	28,20 %	17,00 %
9. Autorrevisión de comentarios argumentativos	33,20 %	34,10 %	27,10 %	5,60 %
10. Dificultad para analizar textos argumentativos	7,00 %	34,50 %	38,90 %	19,60 %
11. Dificultad para producir textos argumentativos	16,60 %	48,50 %	27,50 %	7,40 %

Fuente: Elaboración propia.

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

20,90 %, bastantes (64).

Resultados del objetivo específico 3. Las respuestas de los ítems 5 y 6 muestran información sobre la exploración de la formación recibida en análisis y producción de comentarios.

5. Formación recibida sobre análisis de textos argumentativos. Destaca el importante déficit formativo de los estudiantes en esta facultad interpretativa: 24,60 % nula (55) y 42,40 % escasa (97). No obstante, también hay un sector que la ha recibido en mayor o menor medida: 21,00 % (48) bastante y 12,60 % (29) mucha.

6. Formación recibida sobre producción de textos argumentativos. La formación recibida en la producción de textos argumentativos se asemeja a la cuestión previa sobre formación en su análisis, pues el 23,10 % del alumnado (53) han respondido no haber recibido formación al respecto y el 38,4 % (88) ha recibido poca, mientras que el 27,50 % (63) y el 10,9 % (25) han recibido bastante y mucha respectivamente.

Resultados del objetivo específico 4. Este objetivo se correlaciona con el ítem 7, relativo a las oportunidades para compartir interpretaciones e hipótesis sobre textos argumentativos en clase.

7. Oportunidades para compartir interpretaciones e hipótesis sobre textos argumentativos en clase. El 21,00% de los encuestados (48) reconoce no haber tenido ocasión de compartir sus interpretaciones e hipótesis y el 42,30 % (97) admite haber tenido pocas oportunidades al respecto. Por otro lado, si bien el 30,10 % (69) confirma haber dispuesto de bastantes oportunidades para ello, solo un 6,60 % (15) precisa haber tenido muchas.

Resultados del objetivo específico 5. Este objetivo se correlaciona con los ítems 8 y 9, los cuales se centran en la exploración del predominio de modalidades evaluadoras externa y propia de comentarios argumentativos.

8. Revisión docente sobre comentarios argumentativos. Solamente el 22 % de los encuestados (50) contestan haber recibido escasa revisión por parte de sus docentes al respecto, pues los restantes consideran haberla recibido en distintos grados: el 32,80 % poco (75), el 28,20 % (65) bastante y el 17,00 % (39) mucho.

9. Autorrevisión de comentarios argumentativos. La autorrevisión de los propios comentarios argumentativos se ha efectuado en menor medida que su revisión docente, pues el 33,20 % (76) del alumnado considera no haber realizado ninguna autorrevisión y el 34,10 % (78) la ha

realizado en pequeña medida. El resto, 27,10 % (62), afirman haberla realizado en bastantes ocasiones.

Resultados del objetivo específico 6. En correlación con los ítems 10 y 11, este objetivo se centra en explorar el autoconocimiento discente en comunicación argumentativa atendiendo a sus dificultades de análisis y de producción de textos argumentativos.

10. Dificultades para analizar textos argumentativos. Solamente el 7 % (16) responde no tener dificultad y el 34,5 % (79) manifiesta tener poca. En cambio, el 38,9 % (89) considera tener bastante dificultad, y el 19,6 % (45) mucha.

11. Dificultades para producir textos argumentativos. La mayoría de los estudiantes encuentra pocas dificultades: el 48,5 % (111) declara encontrar poca dificultad y el 16,6 % (38) ninguna. Por el contrario, declaran tener grandes bastantes dificultades el 27,5 % (63) y muchas el 7,4 % (17).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La discusión de los resultados de esta investigación, al igual que el análisis descriptivo efectuado, se organiza en atención a sus objetivos específicos.

Respecto del objetivo específico 1, se aprecia el predominio del comentario escrito en las diferentes etapas, incluida educación superior. Ello concuerda con el modelo pedagógico tradicional, cuyo autoritarismo da preeminencia instructiva al criterio del autor del texto y del docente sobre el del lector y el discente respectivamente. Por efecto, frente a la transferencia autorizada de estos, cada estudiante comentarista usa el medio escrito como instrumento de representación de las ideas de otro, convirtiendo su comentario en análisis reconstructivo de propuestas ajenas sin aportar contribuciones propias. Por ello, a menudo, los comentarios académicos se ciñen al análisis de contenido de temas y subtemas del texto.

El hecho minoritario del comentario de textos oral implica desaprovechar su oportunidad dialógica entre las perspectivas de los comentaristas y el desarrollo competente de su comunicación argumentativa informal, cuya garantía -el ejercicio significativo y el sentido crítico personales- hubiera hallado un escenario auténtico de aprendizaje en las situaciones imprevisibles que podría ocasionar la interacción conversacional en asamblea.

Tal exceso de escritura y falta de oralidad en la práctica áulica del comentario cabe relacionarlo con el estilo de programación docente que, impidiendo el ejercicio libre de

la argumentación crítica discente en el diálogo coloquial, afina una presunta neutralidad escolar conservadora en el acceso al conocimiento.

Este hábito revela que, a pesar de tener cometido competencial en el currículo universitario de la formación inicial de los estudiantes de Grado en Educación Primaria, según demuestra el plan de estudios de la Universidad de Murcia, el comentario oral sigue siendo un ámbito educativo poco explorado en sus aulas. Los resultados concuerdan con las conclusiones extraídas del estudio de Villalón y Mateos (2009), que afirman que la creación de textos en educación superior es poco frecuente debido a que no reciben la suficiente formación previa para la producción de contenido crítico.

En atención a los resultados concernientes al objetivo específico 2, resulta evidente que el alumnado actual se ha formado en mayor o menor medida en la redacción de comentarios de opinión crítica y que sus prácticas de comentarios filológicos son menores. Esta pragmática puede ser relacionada con las demandas de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, donde, desde 2008 hasta el presente, la de Lengua Castellana y Literatura incluye el ejercicio de comentarios críticos personales (Almela et al., 2009). Por tanto, ha sido el imperativo legal de innovación educativa hacia prácticas competenciales lo que ha contribuido decisivamente al avance didáctico hacia el modelo constructivista de comentario que revelan estos resultados.

Los resultados obtenidos en relación con el objetivo específico 3 ponen en evidencia que, en general, el alumnado investigado considera no estar formado correctamente para poder producir y analizar textos argumentativos, siendo la facultad analítica su carencia más acusada. La responsabilidad docente que corresponde a esta percepción discente vuelve a coincidir con un hábito didáctico tradicional centrado en el control pautado de conceptos y conductas discentes, lo cual impide el fomento epistémico de la interpretación y la construcción autónoma de discursos.

Del objetivo específico 4 cabe inferir que su resultado tendente a la escasez de ocasiones dialógicas donde compartir conocimiento personal sobre los textos argumentativos que se comentan se concatena con los anteriores, pues la primacía de los comentarios escritos sobre los orales y la escasa formación recibida en competencia comunicativa para la construcción de discursos argumentados influyen decisivamente en la falta de oportunidades brindadas en situaciones académicas para

que los estudiantes compartan sus descubrimientos e ideaciones, lo cual merma la asunción de una educación de calidad basada en pilares epistémicos, colaborativos y situados (Padilla, 2020).

De los resultados del objetivo específico 5 cabe deducir que, aun cuando, según las percepciones discentes, se suele ejercer la evaluación docente en adecuación a lo estipulado en el plan de las asignaturas, sin embargo, se interpreta que los procesos evaluadores son tradicionales porque evitan la autorrevisión de las propias producciones que es condición indispensable para trabajar la construcción de conocimiento desde un enfoque educativo basado en competencias (Caro y González, 2018).

Finalmente, la discusión referida al objetivo específico 6 advierte el alto porcentaje de alumnado universitario que reconoce tener dificultades en el análisis y la producción de textos argumentativos, lo cual revela que en sus hábitos académicos, a pesar de hallarse en el último curso de sus estudios de Grado en Educación Primaria y de responder a menciones directamente relacionadas con el estudio de la lengua, todavía existen carencias que impiden un dominio suficiente de la segunda competencia genérica de las enseñanzas universitarias anteriormente citada sobre elaboración y defensa de argumentos dentro de su área.

Cabe relacionar los resultados referidos al objetivo 6 con los del objetivo 3, pues la persistencia de tales dificultades procedimentales en análisis y producción de textos argumentativos está relacionada con una formación insuficiente o inadecuada en la construcción de conocimiento a través prácticas de comunicación discursiva de carácter argumentativo. Aun así, es reseñable el hecho de que el alumnado perciba que, a pesar de haber recibido más formación en la producción que en el análisis de textos argumentativos, donde mayor dificultad encuentra es en la producción de los mismos. Posiblemente, también influyan en ello las costumbres comunicativas del *homo videns* actual, con más hábito en prácticas letradas de lectura teledirigida que de escritura crítica.

En conclusión, el análisis de la percepción discente sobre hábitos académicos explorados en relación con el trabajo de la argumentación y el comentario de textos en educación superior permite concluir la evidencia de un vacío formativo generalizado en dicho ámbito. Los resultados obtenidos revelan que el alumnado ha tenido más oportunidades de desarrollar sus capacidades escritas que las orales, y, a pesar de ello, siguen encontrando muchas dificultades para producir comentarios de texto escritos.

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

Ello demuestra que el proceso de formación que se destina a enseñar a analizar y producir comentarios argumentativos de texto es deficitario, desde etapas educativas iniciales hasta la educación superior.

Las escasas oportunidades que ha tenido el alumnado de desarrollar en interacción grupal oral su capacidad crítica y argumentativa durante las etapas formativas básica, intermedia y superior, así como la poca formación que han recibido sobre análisis y producción de comentarios de texto, en conjunto ocasionan que cada estudiante encuentre dificultades y no se sienta seguro de la eficacia de sus propias destrezas cuando los aborda.

De las percepciones sobre hábitos docentes exploradas se deduce que la labor docente en el ámbito de la evaluación persigue todavía el modelo tradicional donde se evalúa al alumnado de modo unidireccional, sin dar cabida a la propia autorrevisión y mejora discente ni, por tanto, a las posibilidades heurísticas, significativas y autónomas de su aprendizaje que son indispensables para que la evaluación discorra de modo bidireccional para la construcción epistémica de conocimientos.

Los objetivos planteados han sido pertinentes para poder comprobar la hipótesis planteada en esta investigación, pues el análisis de los resultados obtenidos en esta exploración permite concluir como tesis de interés educativo dos correlaciones que deberían ser tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje con expectativas de calidad: una es que el reconocimiento de un uso académico deficitario del comentario de textos por parte de los estudiantes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria es correspondiente con su escaso conocimiento de la metodología procesual de análisis y producción discursiva de secuencias argumentativas; la otra es la influencia que la formación inicial en competencia argumentativa ejerce en el grado de adecuación de los hábitos discentes explorados a un enfoque constructivista y crítico de su competencia discursiva. En este sentido, la discusión sobre tales resultados exploratorios ha permitido interpretar con profundidad deconstructiva la persistencia de métodos de aprendizaje y enseñanza de índole tradicional que afinan la transmisión de conocimientos en las aulas del siglo XXI, asegurando, en los casos más productivos, un modelo técnico de enseñanza que reduce al estudiante a mero consumidor de datos y conductas, e impidiendo la asunción de modelos pedagógicos activos, constructivistas y emancipadores. Esta conciencia investigadora impulsa, con voluntad prospectiva, el diagnóstico sobre el malestar que

en los propósitos institucionales de innovación educativa hacia el horizonte de la Sociedad del Conocimiento ocasionan estos hábitos tradicionales percibidos que paralizan las virtudes dialógica y crítica de los comentarios discentes. Impulsa también el reto consecuente de implicar al futuro profesorado atento a la enseñanza de la lengua en la demanda reflexiva de modelos y recursos competentes y democráticos para trabajar la argumentación en el ámbito escolar (Caro et al., 2018), pues, por su asunción gradual en los hábitos docentes y discentes, la competencia argumentativa cobrará relevancia entre los objetivos educativos, ya que constituye una capacidad intelectual básica que debería merecer atención prioritaria en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, “en lugar de estar subordinadas a los objetivos curriculares de otras materias, donde corren el riesgo de ser olvidadas” (Kuhn et al., 2016, p.36).

En el plan de estudios de Grado en Educación Primaria, el trabajo de la argumentación y el comentario de textos tiene plena cabida. Siguiendo la corriente de las líneas de investigación actuales en tal ámbito de estudio (Caro y González, 2015; Kuhn et al., 2016; Caro y González, 2018; Caro et al., 2018; Caro et al., 2021), es preciso dotar a los docentes de recursos teórico-prácticos que les permitan trabajar con su alumnado la capacidad crítica y argumentativa y el comentario de texto, y facilitarles una formación en el cambio metodológico hacia un modelo constructivista que vaya deconstruyendo el tradicional sistema de enseñanza basado en la mera transmisión de conocimientos. Lugar idóneo para su aplicación son las aulas universitarias, pues dichos estudiantes son los docentes del futuro y podrán hacer transferencia experta de tal formación en las aulas preuniversitarias. En este caso referido a las personas que estudian cuarto curso de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia en las menciones de Inglés, Francés y Audición y Lenguaje, la investigación exploratoria sobre las percepciones discentes señaladas ha puesto en evidencia la necesidad de mejorar su formación en el comentario argumentativo de textos para poder desarrollar el plan de estudios universitario consignado en la guía docente de la asignatura “Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura” abordando con garantías de éxito la elaboración y la defensa de argumentos que constan en su competencia básica nº 2 que reproduce la segunda competencia genérica ministerial de las enseñanzas universitarias oficiales, citada anteriormente, así como la competencia específica nº 3 de la titulación, relativa al fomento de la lectura y comentario crítico de textos.

Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

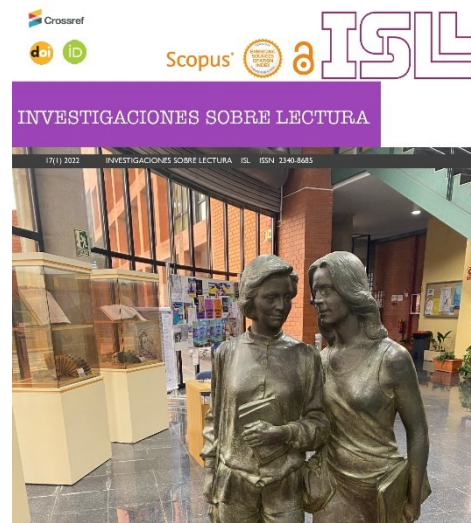
Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Contribución de los autores:

Conceptualización, M.T.C.-V.; metodología, M.T.C.-V. y P.P.-A.; análisis estadístico, P.P.-A.; investigación, M.T.C.-V. y P.P.-A.; preparación del manuscrito, M.T.C.-V. y P.P.-A.; revisión y edición, M.T.C.-V. y P.P.-A..

Fondos: Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Agradecimientos: NS/NC.



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA 2022 / 17(1)

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Almela, R., Caro, M^a T. y Lozano, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad de Murcia*. Editum.
- Bermejo-Luque, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Springer
- Benarroch, A. y Briceño, J. J. (2014). La argumentación como instrumento de mejora de docentes universitarios de ciencia en activo. En B. Peña Acuña (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 35-55). ACCI.
- Bisquerra, R. (Coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 2). La Muralla.
- Caro, M. T., y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro, M. T., y González, M. (2015). El comentario de textos. In P. Guerrero y M. T. Caro (Eds.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (349-364). Ediciones Pirámide.
- Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 270, 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Caro, M. T., Amo, J. M. y Domínguez-Oller, J. C. (2021). Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Consistencia interna de una exploración. En A. Flores y R. Pérez (Coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1738-1755). Dykinson.
- Caro Valverde, M.T., Amo Sánchez-Fortún, J.M. y Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.

- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(3), 489-500. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Cubero, M., Santamaría, A. y Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: Una propuesta analítica. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 72, 78-100. <https://idus.us.es/handle/11441/52703>
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Eemeren, F. van (2012). *Maniobras Estratégicas en el Discurso Argumentativo*. Plaza y Valdés-CSIC.
- Guía de la asignatura de Grado en Educación Primaria “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” 2021/2022. Universidad de Murcia. <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RLnUJ3pNik24LD2qxLAvufyOFrMnEO2WP4OFEULDDGHcBzdccuM>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>.
- Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 25-48. [10.1080/02103702.2015.1111608](https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608)
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. PUF.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2), 119-135. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.953>
- Thyryon, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Peeters.
- Vicente-Yagüe, M. I. de, Valverde, M. T. y González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213-234. <https://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. [10.1174/021037009788](https://doi.org/10.1174/021037009788)
- Pérez-Alcaraz, P. y Caro-Valverde, M.T. (2022). Análisis de la percepción de estudiantes universitarios sobre hábitos en comentarios argumentativos de textos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 1-20.