

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

Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary

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

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

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

Resumen:

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

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

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

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

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

Cómo citar este artículo: Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T. (2018).

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

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

<https://revistadepedagogia.org/>

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

revista española de pedagogía
año LXXVI, n° 270, mayo-agosto 2018, 273-293



Abstract:

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

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

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

con especial incidencia en el caso de textos multimedia.

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

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

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

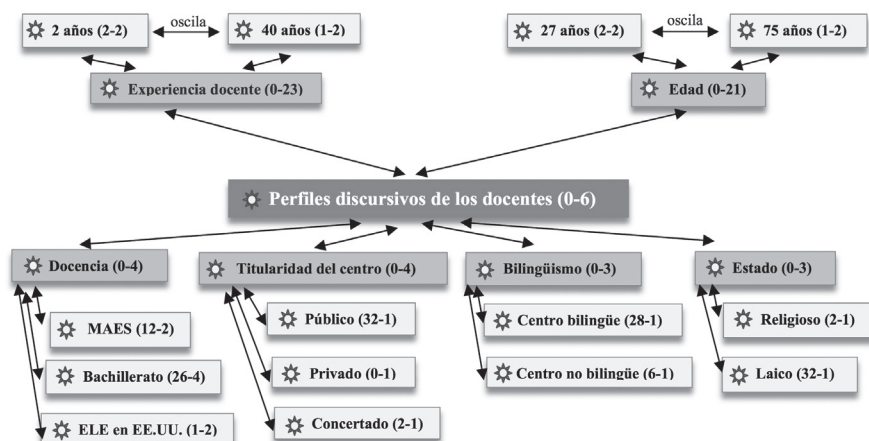
2. Método

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

2.1. Muestra

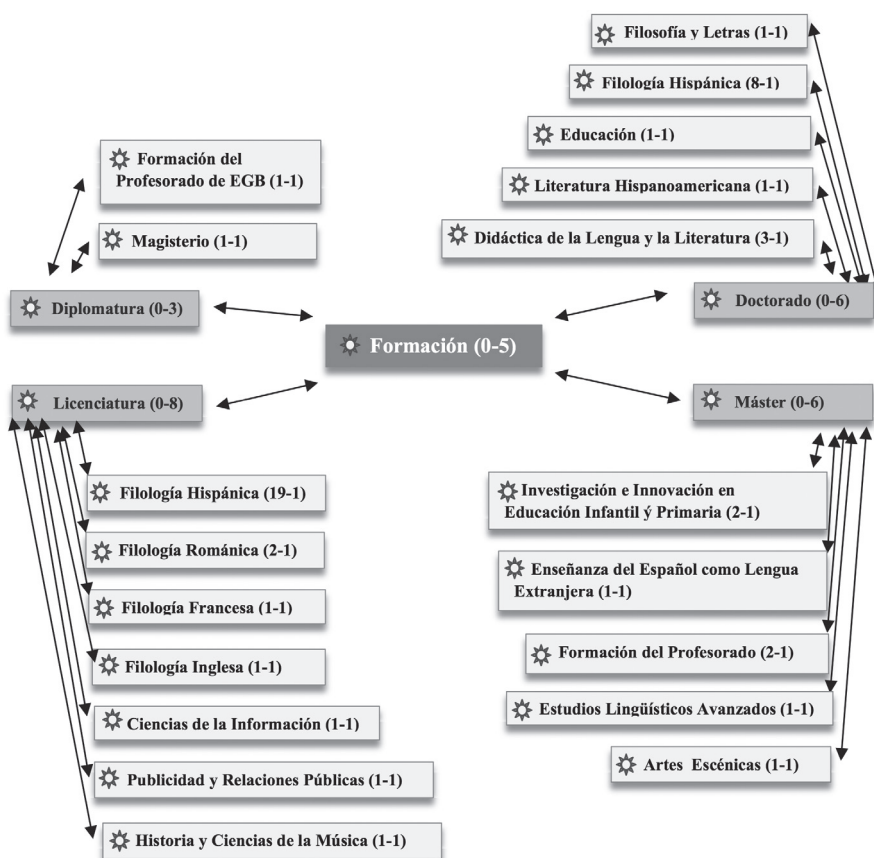
Los informantes-clave participantes fueron 34 profesores de Lengua Castellana y Literatura residentes en España, cuyo perfil discursivo se describe en el Gráfico 1 atendiendo a sus variantes sociodemográficas y profesionales.

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



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Red semántica de la formación del profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

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

2.2. Instrumento

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

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

Le preguntamos aquí por las costumbres académicas que tiene acerca de la metodología que considera adecuada para desarrollar la argumentación informal en el comentario de texto. — ¿Qué tipos de textos suele escoger para que los alumnos realicen comentarios de textos? ¿Por qué? — ¿Escoge también textos multimedia? ¿Por qué? — ¿Da a sus alumnos la oportunidad de que aporten textos y temáticas para el comentario crítico? ¿Lo hace más en tareas de comentarios orales o escritos? ¿Por qué? — ¿Suele combinar ambas dimensiones (oral y escrita) para tal efecto? ¿Con qué secuencia? Explique el proceso, por favor. — ¿Qué prefiere, la revisión oral o la escrita? ¿Por qué? — ¿Hace la revisión del comentario de texto individual o grupalmente? ¿Con qué finalidad? — En cualquiera de las revisiones que hace de los comentarios de texto de sus alumnos (oral-escrita, individual-colectiva), ¿utiliza alguna guía o rúbrica para ello? ¿Qué aspectos evalúa? ¿Puede explicárnoslos? — ¿Promueve que los alumnos autoevalúen su propio comentario de texto? ¿Con qué estrategias? Utiliza una guía, una rúbrica, el portafolio... — ¿Fomenta también que sus estudiantes evalúen el comentario de texto de sus compañeros? ¿Cómo lo hace? Explíquenlos.

Fuente: Elaboración propia.

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

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

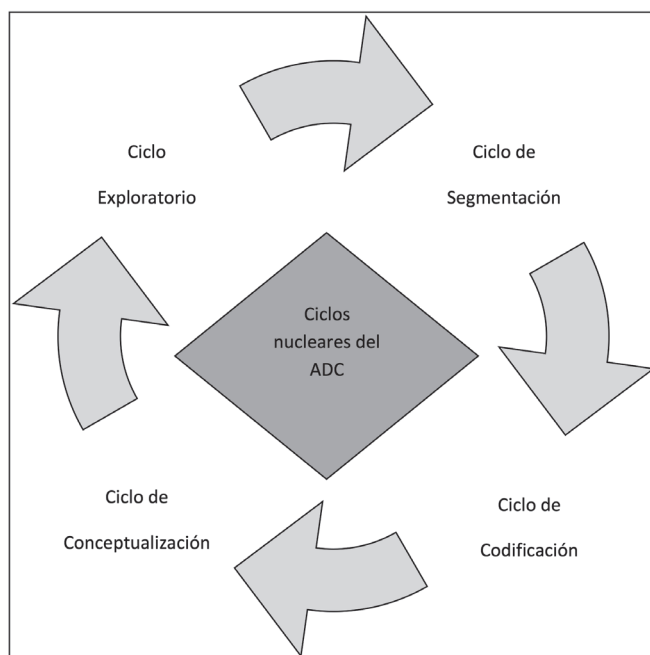
2.3. Procedimiento

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

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

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

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



Fuente: Elaboración propia.

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

3. Resultados

3.1. Resultados del objetivo específico 1

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

Destaca la preferencia por los periodísticos con dos significados argumentativos

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

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

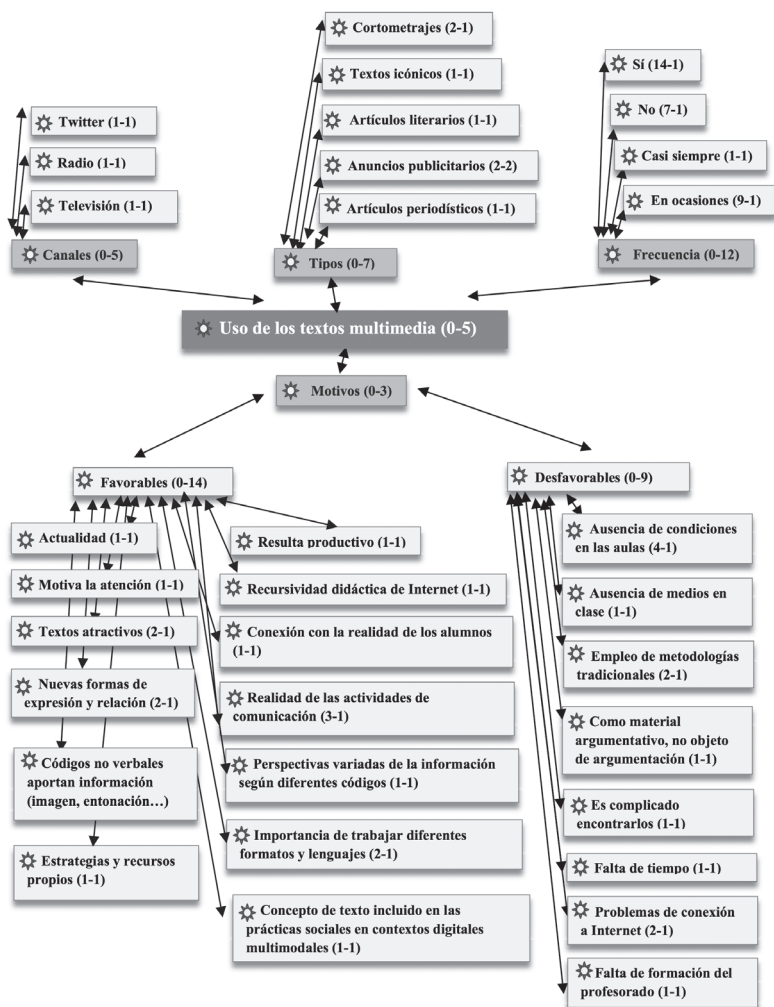
Los significados obtenidos sobre el uso didáctico de textos multimedia exhiben numerosos motivos favorables y desfavorables (Gráfico 4). Entre sus tipos posibles figuran cortometrajes, anuncios publicitarios, textos icónicos y artículos periodísticos y literarios. Aquellos profesores que han ampliado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

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

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

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

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



Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

3.2. Resultados del objetivo específico 2

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

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

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

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

3.3. Resultados del objetivo específico 3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Resultados del objetivo específico 4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

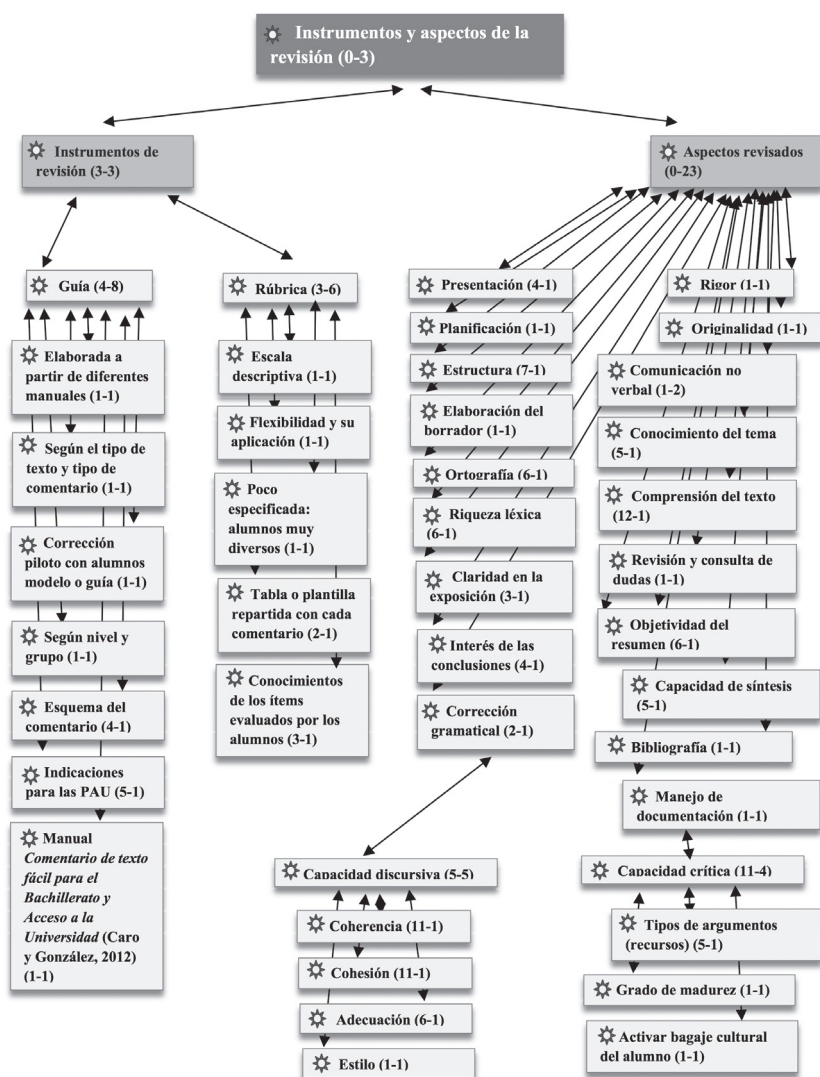
evaluación (Gráfico 6). El uso de la guía depende del tipo de texto y de comentario, del nivel y el perfil grupal discente. Su diseño se inspira en diferentes manuales, recopilando indicaciones ofrecidas para las Pruebas de Acceso a la Universidad o con esquemas de realización del comentario. Cabe tomar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

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

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

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

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



Fuente: Elaboración propia.

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

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

de elaboración del comentario según el enfoque curricular por competencias.

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

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

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

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

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

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

4. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Biografía de los autores

María Teresa Caro Valverde es Doctora en Filología Hispánica y en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Premio Extraordinario) y Profesora Contratada en la Universidad de Murcia. Directora del Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia. Es miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española e Investigadora Principal del Grupo de Investigación E0C1 y del Proyecto I+D+i EDU2014-56997-P.

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

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