

El miniensayo discursivo del comentario crítico de textos periodísticos en Bachillerato: un estudio analítico antes y después de la pandemia

María González García | Universidad de Murcia (España)

mgonzalezgarcia@um.es

Esta investigación se enmarca en el proyecto ministerial de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera (IARCO)” y ofrece un estudio comparativo sobre la calidad discursiva demostrada en la práctica textual del comentario crítico personal por parte de dos grupos de estudiantes de segundo curso de Bachillerato de un IES de la Región de Murcia, uno de ellos en el contexto académico presencial inmediatamente anterior al COVID-19 y el otro en el contexto académico semipresencial sobrevenido por los planes de contingencia al respecto. La autora del artículo analiza tales comentarios en sus vertientes discursivas de interpretación lectora y de ensayo breve de ideas argumentadas con rúbricas concernientes a las competencias comunicativa y argumentativa y con observaciones etnográficas registradas en su diario de campo como profesora responsable de su didáctica. Los resultados del estudio revelan un acusado empeoramiento curricular en la actualidad, el cual se relaciona con limitaciones de tipo formativo (poca interacción para razonar dialógicamente en grupo, lagunas curriculares previas), instrumental (escasez de destrezas digitales y de materiales educativos online) y emocional (estrés y desmotivación por el aprendizaje).

Palabras clave: *argumentación, comentario de textos, educación secundaria, modelo didáctico, miniensayo.*

The critical commentary of journalistic texts in Baccalaureate: a discursive analysis before and after the pandemic

This research belongs to the Ministerial Project I+D+i “Epistemic Innovation of argumentative commentary of multimodal text model in the Spanish mother language and foreign (IARCO)” and offers a comparative study about discursive quality evidences in a textual practice of personal critic commentary by two groups of students of Second Course of Baccalaureate in a Secondary School in Murcia, one of them is in a presential context before COVID-19, and the other one in a semi-presential context after plans of lockdown. The article’s author analyse these commentaries in a discursive perspective about reading interpretation and writing brief argumentative ideas with rubrics related to communicative and argumentative competences,

Recibido: 28/04/2021 | Aceptado: 01/06/2021

González García, M. (2021). The critical commentary of journalistic texts in Baccalaureate: a discursive analysis before and after the pandemic. *Lenguaje y textos*, 53, 67-78. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15554>

and with ethnographic observations registered in her field diary as teacher responsible of its didactics. The results of the study reveal a high curricular deterioration at present, which relates to formative limitations (little interaction to reason dialogically in a group, previous curricular gaps), instrumental (lack of digital skills and online educational resources) and emotional (stress and demotivation by learning).

Keywords: *argumentation, mini-essay, pedagogic model, secondary education, text commentary.*

1. Introducción

Esta investigación estudia comparativamente la calidad discursiva demostrada en comentarios críticos personales realizados por dos grupos de estudiantes del mismo nivel curricular (segundo curso de Bachillerato) de un IES de la Región de Murcia (CARM) en contextos académicos contrastados: uno de ellos en periodo lectivo presencial de 2019 y el otro en 2020, durante las circunstancias excepcionales de la pandemia originada por el COVID-19, según planes de contingencia de semipresencialidad tras una etapa de confinamiento.

Según dispuso el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, el comentario crítico sobre textos informativos y divulgativos es una de las pruebas de Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) de la CARM sobre la materia Lengua Castellana y Literatura II. Por ello, el coordinador de las pruebas de acceso a la Universidad de Murcia propuso a María Teresa Caro diseñar un modelo de comentario crítico personal para un manual didáctico de tales pruebas (Almela, Caro y Lozano, 2009), cuya recepción académica fue exitosa al publicarse tres ediciones en el plazo de un año. Se cubría así un vacío doble en el panorama educativo nacional: la escasez de manuales para preparar dichas pruebas y la ausencia total de modelos didácticos de comentario crítico al respecto.

En efecto, existían revisiones técnico-científicas sobre el comentario de texto

como instrumento didáctico (Díaz-Plaja y Mendoza, 1989; Marín, 1989; López, 2009), pero predominaba la costumbre filológica liderada por el modelo de comentario de textos literarios de Lázaro y Correa (1957) o bien funcionaba como instrumento de análisis semiótico, lingüístico o pragmático (Romera, 1977; Marcos, 1994; Gutiérrez, 1997). Salvo algunas iniciativas (Mendoza, 2001; Álvarez, 2001), lejos de las preocupaciones universitarias españolas quedaba entonces el enfoque crítico que podrían dar al comentario de texto las corrientes del análisis del discurso (van Dijk, 1997), la hermenéutica de la estética de la recepción (Raimondi, 1990), la pragmática de la argumentación informal (Ducrot, 1988; Vignaux, 1988) o la semiótica dialógica de la intertextualidad (Kristeva, 1969; Genette, 1982). De la construcción de pensamiento crítico en discursos reflexivos, ya sean comentarios o ensayos, se ocupa hoy la Filosofía, cercándolo en el espacio dilemático (a favor-en contra, verdadero-falso) de la pragmadialéctica. Proponer su estudio desde la Didáctica de la Lengua es un reto epistémico innovador cuyo propósito es el desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes por cauces de aprendizaje crítico, significativo y humanista.

Este reto afronta, además, un problema persistente en las creencias instruccionales del currículo oculto: aunque en el siglo XXI se ha emprendido una reforma legal global hacia la educación basada en

competencias para aprender a desenvolverse democráticamente, la enseñanza cotidiana es reticente hacia esta transformación metodológica. Así, en las aulas predomina la costumbre del análisis de la lengua sin aprovecharlo como instrumento regulador de la pragmática discursiva.

El modelo de comentario crítico personal elaborado por María Teresa Caro en 2009, tras su uso por el estudiantado de segundo curso de Bachillerato de la Región de Murcia y a través de los cursos que impartió a sus docentes en todos los centros de profesores y recursos de esta Región, recibió retroalimentación a partir de la que mejoró su diseño metodológico contando con la colaboración de la autora de este artículo, María González, en la redacción del libro *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad* (Caro y González, 2012). Este modelo supera al tradicional confinamiento del comentarista como glosador de la obra al abordar la interpretación crítica como acto de crear travesías por correspondencia comunicativa de sentidos entre el comentarista y el autor, dando a la obra vida social diferente en cada lectura personal (Caro y González, 2015).

Tal modelo dinamiza todas las habilidades lingüísticas de la competencia comunicativa (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar y mediar) con una secuencia lógica distribuida en dos partes:

- El comentario crítico personal comienza con la reconstrucción del significado del texto y de la intención de su autor a través de un resumen. Se activa la comprensión global de su organización temática y la interpretación de su sentido autorial. Así se asegura que el comentario sea coherente con el

mensaje del texto y no se implanten prejuicios o malentendidos lectores. El modelo da consejos genéricos sobre la redacción del resumen y consejos procesuales sobre su didáctica.

- La segunda parte desarrolla la opinión crítica personal del comentarista sobre el texto. Primero se plantean los asuntos de interés, dando prioridad a la tesis del autor. Después se desarrolla la argumentación crítica del comentarista en diálogo con los asuntos planteados en el texto. La preside su hipótesis, que es avalada con argumentos convincentes y apoyados en ejemplos o razones que sirven para sostener en las conclusiones una tesis crítica personal.

Complementan el modelo consejos de calidad comunicativa (coherencia, cohesión, adecuación) para redactar y revisar el comentario según los requisitos de los correctores de las pruebas selectivas. También aporta modelos textuales de comentarios críticos realizados sobre textos divulgativos y de su análisis evaluador.

Posteriormente, María Teresa Caro investigó las bases epistemológicas de la argumentación informal para mejorar el modelo de comentario crítico personal en el desarrollo dialógico, situado y holístico de su parte argumentativa (Caro, 2015) y lideró el proyecto de investigación I+D+i ARCO (Referencia: EDU2014-56997-P), subvencionado por el MINECO, donde participó profesorado español y norteamericano. María González colaboró en el grupo de trabajo para su diseño y aplicación con alumnado del Bachillerato de Investigación de un IES de la CARM.

El modelo ARCO consta en la monografía *Didáctica de la argumentación en*

el comentario de textos (Caro y González, 2018), cuyas secciones son: “La argumentación y el comentario de textos: delimitación e interacción” (enfoques científicos de argumentación informal y del comentario de texto); “Bases cognitivas, lingüísticas, retóricas y pragmáticas de la argumentación en el comentario de textos” (conceptos clave de sus procesos lector y escritor, recursos lingüísticos y retóricos para su textualización y principios pragmáticos de calidad argumentativa); “Didáctica de la argumentación en el comentario de textos (plan didáctico del modelo, su estructura, su proceso didáctico, apoyos didácticos institucionales y sistema de evaluación con rúbrica).

María Teresa Caro colidera actualmente el proyecto I+D+i IARCO (Referencia: PGC2018-101457-B-100), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. IARCO promueve un nuevo ciclo de investigación-acción educativa que innova epistémicamente el modelo precedente avanzando en la enseñanza procesual e hipertextual de las competencias discentes en lectura y escritura argumentativa y ampliando el marco de su incidencia multimodal genérica y digital.

En este sentido, se investiga la similitud genérica de extensión y estructura argumentativa entre el comentario de texto y el ensayo académico breve, atendiendo a los comentarios críticos personales confeccionados según las exigencias horarias de la EBAU. Interesa una monografía reciente sobre didáctica del miniensayo (Mateo, Uribe Agosto y Álvarez, 2020) según el enfoque de escritura académica a través del currículum del Grupo Didactext (2015). Sus fases son acceso al conocimiento, planificación

y producción del texto, revisión y reescritura, edición, defensa y presentación oral (Andueza y Mateo, 2020). El modelo Didactext concibe el miniensayo como un género híbrido donde se expone y argumenta (Zambrano y Caro, 2020, p. 23), como también el modelo de comentario crítico personal expone en el resumen del contenido textual y argumenta en el desarrollo del comentario. Igualmente coincide con el miniensayo en su brevedad compositiva condicionada por el tiempo de contestación del comentario en el examen de la EBAU (30 minutos), donde la argumentación queda esbozada, no desarrollada exhaustivamente.

María González colabora en el plan de trabajo del proyecto IARCO con una experimentación piloto de su modelo con alumnado de Bachillerato de Investigación de un IES de la CARM que realiza exámenes de comentarios críticos personales a partir de textos periodísticos de opinión según el marco evaluador de la EBAU. Su responsabilidad es investigar las estrategias didácticas de dicha modalidad discursiva semejante en su extensión y estructura textual a la modalidad del miniensayo, así como la calidad discursiva hallada en su práctica textual.

2. Método

2.1. Objetivos

Los objetivos de esta investigación han sido:

- Estudiar las estrategias didácticas viables del modelo IARCO de comentario crítico personal con extensión y estructura textual similar al miniensayo.
- Analizar comparativamente la calidad discursiva de la práctica textual del

comentario crítico personal por alumnado de Bachillerato en contextos previo y posterior al inicio de la pandemia del COVID-19.

2.2. Diseño

Se ha empleado una metodología exploratorio-descriptiva de enfoque cualitativo que ha permitido efectuar un análisis interpretativo sobre los procesos y los resultados de la investigación-acción efectuada en el aula respecto de las prácticas discursivas discentes en la modalidad del comentario crítico personal.

Para ello se ha contado con un diario de campo docente que ha proporcionado observaciones etnográficas profesionales con reflexiones de inferencia lógica desde un enfoque introspectivo vivencial sobre la práctica situada del modelo didáctico IARCO en el aula cotidiana de Bachillerato con anterioridad y con posterioridad al inicio de la pandemia provocada por el COVID-19.

También se ha contado con una rúbrica de evaluación de los comentarios críticos discentes en dos dimensiones comunicativas de construcción de conocimiento: su competencia lectora interpretativa de los argumentos del texto comentado y su competencia escritora de un comentario argumentativo con cualidades estructurales semejantes al miniensayo. Dicha rúbrica consta en la monografía que sirve de base científica para el modelo IARCO elaborada por Caro y González (2018, pp. 187-189). Concretamente, se centra en la evaluación de la estructura pragmalingüística de la argumentación en el comentario de textos según las dimensiones comprensiva y expresiva señaladas y en correlato con un esquema sobre la textualización

de comentarios de textos argumentativos del mismo modelo IARCO (Caro y González, 2018, p. 105), cuyas cualidades de coherencia, cohesión y adecuación han sido criterios analíticos fundamentales sobre la calidad discursiva de las producciones discentes.

2.3. Participantes

En la investigación ha participado alumnao de dos grupos de nivel curricular homogéneo (segundo curso de Bachillerato) de un IES de la CARM adscritos a la asignatura Lengua Castellana y Literatura II en dos contextos académicos muy distintos:

- El grupo 1 pertenecía al programa experimental de excelencia educativa de la CARM denominado "Bachillerato de Investigación" y estaba integrado por 30 estudiantes con un nivel académico alto, muchos de los cuales son de la especialidad de Ciencias Naturales. En el curso 2019-2020 recibieron clases presenciales hasta marzo de 2020. Respondieron a los exámenes revisados en este estudio durante el periodo lectivo próximo a la finalización del primer trimestre (diciembre de 2019).
- El grupo 2 pertenece a la especialidad de Ciencias Naturales y está integrado por 22 estudiantes con un nivel académico medio-alto. En el curso 2020-2021 su aprendizaje está condicionado por las difíciles circunstancias socio-sanitarias del COVID-19 y los planes de contingencia de la CARM al respecto, pues desde marzo de 2020 completaron sus estudios de primer curso de Bachillerato con mediación docente *online* y desde septiembre de 2020 hasta abril de 2021 han recibido clases semipresenciales (con alternancia de

clase presencial-clase *online*). También han respondido a los exámenes revisados en este estudio para rendir cuentas de este primer trimestre marcado por la pandemia (diciembre de 2020).

2.4. Procedimiento e instrumentos

La prueba evaluadora del comentario crítico personal realizado por el grupo 1 recurrió a un texto periodístico: la columna breve de opinión titulada “La lección de los abuelos” de Julia Navarro, publicada el 11 de marzo de 2017 en la revista digital “Mujer hoy.com”. La prueba correspondiente al grupo 2 recurrió a otra columna de opinión de la misma autora, titulada “Paren, que me bajo” y publicada en dicha revista el 10 de abril de 2017. Ambos textos tienen temática polémica actual que facilita la conexión y la crítica del comentarista joven.

El esquema de comentario crítico personal empleado por el alumnado se corresponde con las cuestiones de las pruebas de la EBAU de la CARM respecto de la materia troncal común Lengua Castellana y Literatura II, consistentes en realizar un resumen del contenido del texto y un comentario argumentativo del mismo. Atendiendo al modelo IARCO, según el registro etnográfico del diario de campo docente, en la didáctica de aula se precisaron tres aspectos: primero, que el mejor resumen del contenido del texto es el que también explicita la tesis del autor sobre el tema tratado; segundo, que el mejor planteamiento de los asuntos de interés es la formulación de una hipótesis personal del comentarista respecto de la tesis y/o el tema del texto; tercero, que el desarrollo de la argumentación debía ser esbozado como un miniensayo, ya que, por la limitación cronométrica de la prueba en el IES y

en la EBAU, debía ser breve, sin saturar los razonamientos y apoyos argumentativos, y centrando la conclusión en persuadir de que su hipótesis personal es plausible por los argumentos aportados.

Las respuestas reunidas en ambos exámenes integran un corpus de 52 comentarios críticos personales (30 del grupo 1 y 22 del grupo 2) que han sido analizados cualitativamente con una rúbrica de evaluación de su calidad discursiva en atención a la competencia en comunicación argumentativa demostrada en las dos partes del comentario: la primera centrada en la comprensión profunda del texto desde la perspicacia demostrada en su lectura interpretativa de la finalidad persuasiva del texto, de la estructura de sus temas y del sentido o tesis que les otorga el autor; la segunda aplicada a la expresión escrita del comentario argumentativo en la construcción de su finalidad persuasiva, de su estructura semejante al miniensayo académico (hipótesis, argumentación, conclusión) y de las cualidades comunicativas de su textualización (coherencia, cohesión y adecuación textual) e intertextualidad. Por ello, la rúbrica del modelo IARCO para la evaluación del comentario argumentativo de textos (Caro y González, 2018, pp. 187-198) organiza sus indicadores de calidad discursiva sobre tres dimensiones: el proceso de reconstrucción del significado del texto y del sentido de su emisión; el proceso de construcción del sentido del discurso argumentativo; y, sobre todo, la estructura paralingüística del comentario argumentativo.

3. Análisis de resultados y discusión

El análisis del corpus de comentarios críticos personales en sus vertientes discursivas

de interpretación lectora y de comentario argumentativo, el cual se ha efectuado con rúbricas sobre sus competencias comunicativa y argumentativa y con observaciones etnográficas de la profesora responsable de su didáctica registradas en su diario de campo, revela resultados dispares entre los grupos 1 y 2 examinados respectivamente antes y después de la pandemia.

El grupo 1, al recibir educación presencial, tuvo seguimiento docente físico de su rendimiento, el cual da cuenta de su gran motivación por el aprendizaje, dada su curiosidad intelectual cotidiana planteando dudas e hipótesis sobre la materia. No hubo casos de absentismo. Realizaban las tareas regularmente y las entregaban puntualmente. Eran alumnos pragmáticos e interesados por temas especializados. Por ello y por su corta edad, en las prácticas de comentario previas al examen, dada su incipiente cultura general, no conseguían redactar comentarios con argumentos selectos. Sus déficits discursivos iniciales radicaban en su empleo escaso de conectores textuales, pues hasta segundo curso de Bachillerato no los habían estudiado en su valor expresivo para organizar ideas, ya que en la educación obligatoria previa es costumbre la enseñanza sintagmática de la morfología y el estudio de la sintaxis en una escala oracional, no textual, y con procedimientos analíticos, no constructivos de discursos propios. Gracias a la práctica textualizadora del comentario de texto en clase, en el examen han aparecido pocas dificultades pragmatolingüísticas en este sentido.

El problema de los conectores es la "punta de un iceberg", el de una tendencia didáctica que, preocupada por transmitir conceptos dados, no ha trabajado en clase

la organización discursiva de ideas discentes. Por ejemplo, en el área de Lengua Castellana y Literatura, antes de segundo curso de Bachillerato el estudiante no escribe comentarios críticos personales. Y este vacío formativo ocasiona un grave problema de comunicación académica en estos estudiantes, a los que finalmente hay que iniciar deprisa en la construcción coherente y cohesionada de párrafos que superen las tres líneas para que puedan expresar ideas complejas y argumentadas.

Esta misión docente es indispensable si, además, se consideran los aprendizajes idiomáticos informales del estudiante en su convivencia extraescolar, cuyos discursos escritos suelen ser breves y desprovistos de recursos de textualización compleja como la subordinación oracional, el modo subjuntivo o los relativos de valor deíctico. También influye que los jóvenes lean pocos textos extensos. Además, en las asambleas de clase, cuando se les pregunta, reconocen los nombres de los escritores de los programas de historia de la literatura, pero desconocen los contenidos de las obras por las que son famosos. Debería replantearse la educación literaria desde un enfoque no memorístico sino comunicativo partiendo de la lectura significativa de los textos literarios.

Los comentarios de texto del grupo 1 examinados tienen una extensión semejante a la del miniensayo (promedio de 8 líneas el resumen del texto y de 30 líneas el comentario crítico). Su estructura prototípica ha sido respetada en todos los casos (Resumen en la primera parte; planteamiento de la hipótesis, desarrollo de la argumentación y conclusiones en la segunda parte). No han mostrado problemas relevantes en adecuación léxica y ortográfica

(tildes y signos de puntuación), sino en cohesión textual (discordancias de número en verbos y sujetos), debido a su falta de hábito para monitorizar la revisión de sus propios escritos, ya que su estudio en esta asignatura ha sido incipiente y teórico, sin más prácticas deliberadas previas que las realizadas con sus propios comentarios.

El reto didáctico era arduo: en asambleas de clases iniciales los estudiantes manifestaron desconocer el género del comentario crítico personal, el cual confundían con una opinión breve. Tampoco conocían las nociones de hipótesis y tesis. A menudo no captaban la intención del autor, ni el “tono” veraz, irónico o sarcástico de un texto porque no sabían interpretar su mensaje connotativo profundo. Carecían de habilidad para organizar su argumentación con hipótesis y apoyos para sus razonamientos. Lógicamente, no sabían cómo redactar una conclusión que fuera consecuencia esencial y persuasiva en coherencia con la hipótesis argumentada. La experticia sobre los modelos reseñados en la introducción de este artículo sirvió a la docente para esclarecer la solución de los problemas discursivos señalados a través de un intenso proceso heurístico de escritura discente y de corrección docente quincenal de comentarios, seguidos de coloquios de heteroevaluación y autoevaluación en el aula. Debido a la motivación y al tesón compartido durante el primer trimestre del curso, los exámenes realizados por el grupo 1 para evaluar su rendimiento dieron buenos resultados, con calificaciones notables y sobresalientes. Se siguió trabajando en ello con la misma intensidad incluso durante los meses del confinamiento de 2020, con envío asiduo de trabajos y correcciones por correo electrónico. Gracias

a la correspondencia responsable entre enseñanza y aprendizaje, los resultados que este grupo obtuvo en la EBAU de 2020 fueron excelentes en la prueba de Lengua Castellana y Literatura II (de sus 30 estudiantes 22 obtuvieron sobresaliente, 10 de los cuales fueron calificados con un 10).

Por otro lado, la experiencia educativa del grupo 2 está inmersa en las contingencias de la pandemia: afectó a sus aprendizajes de primer curso de Bachillerato en modalidad no-presencial y afecta a los de segundo curso de Bachillerato con clases semi-presenciales donde el alumnado, dividido en dos subgrupos, asiste alternativamente a sesiones presenciales en el aula y a sesiones *online* con el instrumento digital *Classroom* de Google que retransmite las clases con vídeo instalado en el aula. Los testimonios docente y discentes en clase coinciden en que las sesiones presenciales tienen mejor provecho educativo que las digitales porque la kinésica y la proxémica refuerzan la eficacia comunicativa verbal y la espontaneidad de la interacción oral, mientras que la distancia digital acucia su timidez silenciosa. Además, la disponibilidad física de recursos humanos ayuda a resolver dudas, consultas y problemas con una agilidad que todavía no alcanzan los medios electrónicos síncronos. Por ejemplo, el control de asistencia a clase y la atención se controlan presencialmente con rapidez audiovisual a través del instrumento digital colegiado Plumier XXI, mientras que telemáticamente nadie garantiza que el alumno conectado no tenga en su ordenador abiertas otras pantallas que distraigan su atención. A ello se añade la brecha digital entre estudiantes en cuanto equipos electrónicos y destrezas digitales.

También coinciden en que la presencialidad aumenta la motivación por aprender: por razones emocionales y comunicativas, los jóvenes prefieren el encuentro social físico antes que el telemático para activar vivamente su trabajo individual y compartido, pues, como dicen a menudo, “en la soledad de tu cuarto es más fácil desconectar”. La desmotivación discente aumenta al no seguir la rutina diaria de ir a clase ni relacionarse con los compañeros, provocando un sentimiento de apatía y un autoconcepto de incapacidad para ejercer los trabajos autónomamente que redundan en actividad de estudio estresada.

Inicialmente, el centro educativo no estaba surtido de material informático potente para abordar una docencia *online* masiva durante la pandemia. Tampoco el profesorado estaba preparado para gestionar las clases con medios digitales *online* y ha hecho un gran esfuerzo para formarse rápidamente en competencia digital, aunque sigue pendiente la habilitación institucional de plataformas virtuales educativas con aplicaciones digitales para buscar y gestionar la información, comunicarse, crear contenidos didácticos y compartir y colaborar en entornos personales de aprendizaje (Fernández, González y Pérez, 2018) semejantes a los universitarios. El profesorado de Educación Secundaria está acostumbrado a impartir docencia con el libro de texto, recurso que no cubre aún las necesidades discentes y docentes emanadas de la enseñanza semipresencial.

Aunque han sido instruidos en el modelo IARCO, el rendimiento en el examen de la primera evaluación del grupo 2 ha tenido peores resultados: sus comentarios críticos personales demuestran problemas de comprensión y expresión más profundos

que los del grupo 1, pues estos estudiantes no solo han evidenciado dificultades de competencia lingüística y cognitiva heredadas por las costumbres académicas de años precedentes igualmente señaladas en el caso del grupo 1 (desconocimiento del valor expresivo de los conectores, dificultad de para redactar ideas complejas en párrafos, desconocimiento de los elementos genéricos del comentario argumentativo, etc.), sino que estas deficiencias pragmatolingüísticas se han agudizado durante el año transcurrido en situación de pandemia. El esfuerzo docente por preparar a los estudiantes para aprender los contenidos exigidos en segundo curso de Bachillerato parte de haber diagnosticado que sus conocimientos básicos del curso anterior son deficientes: no distinguir las categorías gramaticales ni los grupos nominal, adjetival y adverbial de la lengua; no saber analizar la sintaxis básica de su lengua; faltas de ortografía recurrentes y generalizadas, problemas de acentuación y de puntuación muy importantes (sujeto y verbo separados por comas, ausencia de puntos y seguido, etc.); pobreza de vocabulario; ideas sin argumentos por carencias culturales... Para subsanarlos se ha empleado el coloquio cotidiano en clase con lluvia de ideas en la pizarra, invitando a conocer o a comunicar intertextos multimodales formales e informales (libros, noticias, películas, etc.) sobre el contenido de los textos leídos, a contrastar opiniones y a formular hipótesis al respecto.

Los exámenes analizados del grupo 2, aunque siguen ortodoxamente las partes estructurales del comentario crítico personal y se ajustan a una extensión aceptable, se han esmerado menos en el resumen del contenido y han resuelto su comentario

posicionándose dialécticamente a favor o en contra del tema central del texto, aportando argumentos de su experiencia personal confrontados con los de la autora del texto, a la que citan, pero sin recurrir a intertextos ajenos, lo cual resta deliberación polifónica a los argumentos aportados. Además, aunque el texto de Julia Navarro tiene clara función persuasiva, la mayoría de estos comentarios no la han elucidado como tampoco emplean estrategias retóricas persuasivas en su argumentación personal.

En los comentarios del grupo 2 se observan problemas educativos que demuestran que el aprendizaje de la competencia argumentativa depende directamente del aprendizaje de la competencia comunicativa. El problema se halla en sus resúmenes insuficientes ya sea por temas incompletos o por copia de frases del texto, al no saber sintetizarlas por no distinguir las ideas principales de las secundarias, no discernir entre asunto y tema ni tener repertorio de sinónimos adecuados. Los estudiantes entienden el mensaje, pero no saben analizarlo porque carecen de habilidades metalingüísticas para componer un resumen, lo cual debieran haber adquirido en niveles previos. Posiblemente, si aprender a realizar resúmenes fuera un fin en sí mismo y no un instrumento para compilar datos y si los manuales de texto explicaran cognitiva y procesualmente cómo leer y cómo resumir, se avanzaría para superar este grave problema educativo. Lo cierto es que el estudiante universitario de Filología Hispánica -cartera del profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria- no recibe formación inicial de grado sobre este asunto y no abundan los cursos de formación permanente para el profesorado

al respecto. Además, como el profesorado va saturado de trabajo por un programa de contenidos muy denso y la *ratio* de alumnado muy elevada, apenas dispone de tiempo para formarse y formarlos en esta cuestión fundamental.

Los problemas de comprensión lectora y de expresión escrita relacionados con la reconstrucción de significado del texto en el resumen inciden directamente en la gestión de su comentario crítico, pues los estudiantes captan el sentido del autor difusamente sin abstraer su tesis, luego la hipótesis de su comentario replica tópicos e incurre en prejuicios. El trabajo de campo durante este trimestre ha revelado que ello se debe a que leen ingenuamente el texto, sin plantearse su contexto comunicativo ni la secuencia argumentativa de su autor. Por ello, es misión docente abrir su conocimiento interrogativo sobre el texto en este sentido: ¿A quién va dirigido? ¿Cuál es su canal? ¿Qué intención tiene el autor? ¿Pretende convencer de algo? ¿Con qué argumentos?

4. Conclusiones

Haber estudiado las estrategias didácticas viables del modelo IARCO de comentario crítico personal con extensión y estructura textual similar al miniensayo revela en el análisis de las experiencias didácticas y del corpus textual discente que dicho modelo facilita a los estudiantes la práctica clara y factible de la estructura formal de este género de escritura académica, pues en todos los casos examinados se han seguido su patrón sin dificultad formal.

No obstante, el análisis de las cualidades comunicativas de cada comentario (coherencia, cohesión y adecuación) muestra problemas cognitivos y lingüísticos

más profundos: falta de discernimiento de conceptos discursivos elementales para la comprensión y la interpretación lectoras; dificultad para sintetizar ideas ajenas, organizar ideas propias, y argumentar con el poder deliberativo de la polifonía intertextual; confusión del comentario crítico con una dialéctica de opiniones contrarias, etc.. De ello se deduce que promover la didáctica de la argumentación no es solo cuestión de consignas estructurales para la desenvoltura de su esquema lógico, sino que depende de un desarrollo de la competencia comunicativa donde pensamiento y lenguaje han de retroalimentarse indisolublemente tanto en los procesos de lectura comprensiva del significado textual e interpretativa del sentido autorial como en los procesos de escritura académica de la reconstrucción de tal significado y sentido (resumen) y de construcción del sentido crítico personal del comentarista desde su perspectiva personal y con argumentos convincentes.

Haber investigado el objetivo de analizar comparativamente la calidad discursiva de los comentarios críticos personales del alumnado de Bachillerato en contextos previo y posterior al inicio de la pandemia del COVID-19 ha revelado que, con tales circunstancias adversas, los problemas de lenguaje y pensamiento en el comentario crítico personal se han acuciado. Aunque el grupo 2 todavía no ha realizado las pruebas de la EBAU y sus resultados no pueden ser contrastados con los del grupo 1, el estudio etnográfico docente subraya que su empeoramiento curricular se refleja en los resultados de su examen trimestral en el IES como consecuencia de su vivencia de múltiples limitaciones de tipo formativo (poca interacción para razonar dialógicamente en grupo, lagunas curriculares previas en conocimientos pragmalingüísticos), instrumental (escasez de destrezas digitales y de materiales educativos *online*) y emocional (estrés y desmotivación por el aprendizaje).

Referencias bibliográficas

- ALMELA, R., CARO, M.T., LOZANO, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto. Pruebas de acceso a la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- ÁLVAREZ, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- ANDUEZA, A. y MATEO, M.T. (2020). Secuencia didáctica para la producción de un miniensayo. En Mateo, T., Uribe, G., Agosto, S.E. y Álvarez, T. (Coords.). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo* (pp. 27-37). Barcelona: Octaedro.
- 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.
- CARO, M.T. y GONZÁLEZ, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- CARO, M.T. y GONZÁLEZ, M. (2015). El comentario de textos. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 349-364). Madrid: Ediciones Pirámide.
- CARO, M.T. y GONZÁLEZ, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Madrid: Síntesis.
- DÍAZ-PLAJA, A. y MENDOZA, A. (1989). El comentario de texto en la escuela. En J. García y A. Medina (Dir.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 561-592). Madrid: Anaya.
- DUCROT, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

- FERNÁNDEZ, A., GONZÁLEZ, I. y PÉREZ, M.M. (2018). Entornos digitales en las clases de lengua. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 80, 21-28.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- GRUPO DIDACTEXT. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- GUTIÉRREZ, (1997). *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid: Arco Libros.
- KRISTEVA, J. (1969). *Sémiotikè. Recherches sur une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- LÁZARO, F. Y CORREA, G. (1957). *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya.
- LÓPEZ, J. (2009). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y textos*, 30, 11-17.
- MARÍN, J.M. (1989). El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico. *Revista de Educación*, 288, 405-417.
- MARCOS, F. (1994). *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- MATEO, T., URIBE, G., AGOSTO, S.E. y ÁLVAREZ, T. (Coords.) (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- RAIMONDI, E. (1990). *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Firenze: Sansón Editore.
- VAN DIJK, T. (1997). *El Discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VIGNAUX, G. (1988). *Le Discours acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys.