



# COEVALUACIÓN DISCENTE DE COMENTARIOS METACOGNITIVOS Y ARGUMENTATIVOS DE TEXTOS: ANÁLISIS DE UN PROCESO FORMATIVO CON RECURSOS DIGITALES

STUDENT CO-EVALUATION OF METACOGNITIVE AND ARGUMENTATIVE TEXT COMMENTARIES: ANALYSIS OF A FORMATIVE PROCESS WITH DIGITAL RESOURCES

*Maria Teresa Caro Valverde (\*)*  
*Maria Gonzalez Garcia*  
*Patricia Perez Alcaraz*  
*Universidad de Murcia*

## Resumen

Esta investigación analiza, con enfoque procesual y dialógico, un corpus digital de portafolios de estudiantes españoles de Grado en Educación Primaria que contienen comentarios metacognitivos grupales sobre comentarios argumentativos de textos realizados con Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) que combina instrumentos informales y formales de aula virtual. Desde una metodología microetnográfica de análisis del discurso atenta a las manifestaciones lingüísticas y a la interacción socioeducativa, los resultados del análisis describen el proceso formativo de coevaluación y los aprendizajes logrados en las categorías de retroalimentación, motivación, construcción de conocimiento y estrategias metacognitivas activadas en la coevaluación con tal PLE. Su discusión interpretativa revela déficits formativos en las competencias discursiva y autoevaluadora y en recursividad digital al respecto que mejoraron con el proceso de autodeliberación y uso estratégico del PLE. En conclusión, se afirma la coevaluación formativa en PLE como factor favorecedor del desarrollo sistémico de la competencia discursiva de estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Argumentación, comentario de texto, evaluación formativa, proceso de aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación.

## Abstract

Research This research responds to the objective of analyzing a digital corpus of academic documents with a processual approach, prepared by university students during an educational intervention intended for developing their discursive competence with an argumentative commentary model of multimodal texts in the teaching of Spanish as a mother tongue. A qualitative discourse analysis method has been used both in its linguistic manifestations and in the socio-educational micro-ethnographic interaction carried out in a scenario and the process of its formative evaluation. The digital corpus collects written tests from students who have taken the subject called Strategies for the Teaching of Language and Literature from the Degree in Primary Education of the Education Faculty of the University of Murcia (Spain) during the academic year 2021-2022. Specifically, it collects two types of comments housed in their virtual classroom portfolios: first, their textualized group argumentative comments in intertextual, coherent and negotiated alignment with the individual argumentative comments they had previously written about a patrimonial tale selected and interpreted in their argumentative power; second, their group metacognitive comments focused on the peer-assessment of their group argumentative comments, which had the formative background of self-assessment and peer-review of their individual argumentative comments.

The analytical knowledge generated by the students in their peer-assessor metacognitive comments about their group argumentative comments is strategically supported by various previous pedagogical organizers, and, especially, in a rubric with discursive quality indicators on three sections of interest: the argumentative sequence

(\*) Autor para correspondencia:  
Maria Teresa Caro Valverde  
Universidad de Murcia  
Facultad de Educación, Campus de Espinardo,  
CP. 30160

Correo de contacto: maytecar@um.es

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 19.09.2022  
ACEPTADO: 17.01.2023  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1422

of their individual intertextual comments; the coherence, cohesion and adequacy that articulate the logical artifice of their linguistic communication competence; the intertextual arguments contributed by the commentators. With this, the cooperative evaluative feedback of academic works has been mediated from the strategic digital recursion of a personal learning environment (PLE) that includes both resources and tasks enabled in the university virtual classroom of this university subject as informal interaction supports through Google Drive and Zoom. The formative process from which this student co-evaluation procedure has been analyzed from participant observation in field work by teachers according to the scientific-technical framework of an R+D+i project about epistemic innovation of a multimodal argumentative commentary model that has been funded by the Ministry of Science and Innovation of the Spanish Government (PGC2018-101457-B-100). The results of this analysis reveal three conclusions: first, the discursive interaction between students democratizes the process of their formative evaluation in academic works, since the typical logocentric pattern of the unique hetero-evaluation of student products due to teaching authoritarianism is overcome with a new heteroglossic and co-responsible matrix for student processes co-evaluation in academic works mediated with the instructive, informative, communicative and collaborative digital applications used; second, the importance of posing complex academic writing tasks to achieve authentic learning; third, the need to improve the student's discursive competence in the verbal expression of metacognitive and intertextual arguments that promote self-awareness and the originality of their comments.

**Keywords:** Argumentation, text commentary, formative assessment, learning process, information and communication technologies. peace.

## 1. Introducción

El propósito de esta investigación ha sido analizar, con enfoque procesual, un corpus digital de documentos académicos elaborados por estudiantes universitarios españoles (portafolios y comentarios metacognitivos) para coevaluar su competencia discursiva en comentario argumentativo de textos multimodales. El objetivo general es analizarlos en la coevaluación discente que comportan en el marco telemático de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), atendiendo también a su proceso formativo.

El modelo de comentario argumentativo empleado en esta investigación tiene un enfoque dialógico, distinto al de los modelos pragmatialécticos de argumentación (Macagno y Pinto, 2021). Aquellos se fundan en debates intersubjetivos con tesis antitéticas o diferencias de opinión sobre un tema polémico para convencer al otro o para llegar a un acuerdo, según la controversia prototípica (confrontación-aportación de argumentos-conclusión consensuada) y un sistema de evaluación centrado en criterios de aceptabilidad/no aceptabilidad de las declaraciones argumentativas según un axioma externo del óptimo pragmático frente a lo falaz (Marraud, 2013). Tal modelo no admite significaciones que exceden su protocolo (un tema, una controversia) ni tampoco iniciativas colaborativas que parten del consenso. En cambio, el modelo de comentario argumentativo de esta investigación se fundamenta en un entendimiento polifónico e intertextual del acontecimiento discursivo como tejido de voces dinamizadas durante su enunciación (Ducrot, 2008; Doury, 2016; Doury y Plantin, 2016). Así, puede incluir diferencias e iniciativas colaborativas con objetivo común o consensuado por un diálogo igualitario entre la intención de la obra y la intención del lector, abriendo el sentido de la obra a nuevos proyectos (Sánchez-Fortún y García Roca, 2021). Su epistemología mediadora de prácticas discursivas complejas (Caro Valverde y González García, 2018) desde el paradigma de la investigación-acción educativa (Elliot, 2009) beneficia el desarrollo educativo de la competencia en comunicación lingüística en comunidades de aprendizaje.

Entre los modelos dialéctico y polifónico existen intersicios metodológicos como el análisis discursivo de Adam (2017) y sus adaptaciones educativas internacionales en la enseñanza de lenguas (Instituto Cervantes, 2006), donde se propone trabajar la argumentación en sus manifestaciones lingüísticas según el diseño lógico de Toulmin (2003). Este diseño incluye la contraargumentación para propiciar la refutación en un decurso prototípico, cuya tesis no ha de ser necesariamente controversial, pues lo importante es aportar garantías y respaldos a la propia hipótesis. Su diseño claro y esquemático es muy útil para la iniciación escritural en discursos argumentativos monológicos (ensayos, artículos de investigación, etc.). También pretende serlo el modelo de comentarios argumentativos que cultivamos (Mateo Girona y Caro Valverde, 2021), que rescata aspectos de Adam en su proyección didáctica del español como lengua materna y extranjera e incluye contraargumentación, interargumentación y metaargumentación.

El modelo dialógico de comentario argumentativo de textos aplicado en la intervención educativa de esta investigación opera en los discursos hipertextuales multimodales por dos motivos: primero, porque su semiosis social usa tipologías y formatos diversos provenientes, a menudo, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sus inmensas posibilidades de remediación e hibridación hipermediáticas (Kjeldsen, 2015; Tseronis y Forceville, 2017; Zhao, Djonov, Björkvall y Boeriis, 2018; Amo Sánchez-Fortún, 2019; Moschini y Sindoni, 2022); segundo, porque la educación basada en competencias requerida por la Sociedad del Conocimiento requiere su aplicación en contextos escolares (Flores, 2021), no como simple técnica performativa (Moore y Clarke, 2016), sino como inteligencia del lector que descubre itinerarios coherentes entre textos (Mendoza, 2012).

Educar en el empleo estratégico y personal de la argumentación en tareas de pensamiento crítico es un reto epistémico actual, dado que aprender implica afrontar el pensamiento complejo que habita los discursos (Ennis, 2018). Este reto comienza tomando conciencia de costumbres, creencias y demandas al respecto en docentes (Martínez, 2018; Caro Valverde, Vicente-Yagüe y Valverde, 2018; Caro Valverde, Amo Sánchez-Fortún y Domínguez-Oller, 2021; Padilla, 2016) y discentes (Aguiar, 2016; Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022). Se inicia así el proceso educativo de construcción epistémica de comentarios argumentativos por los estudiantes: la autodeliberación discente expresada en sus comentarios metacognitivos orales o escritos sobre su conformación discursiva en diálogo de coherencia reflexiva con uno mismo (Tindale, 2020) que anticipa el futuro y reconcilia el pasado, integrando polifonía e intertextualidad como lecciones clave sobre el modo de operar la argumentación en sociedad.

En esta investigación, tal autodeliberación se desarrolla con prácticas de coevaluación discente, individuales y grupales. Se entiende aquí la evaluación en su vertiente formativa: “evaluación como aprendizaje” (Pérez y Soto, 2021, p. 23) o proceso complejo de indagación y diagnóstico continuado y compartido. En ella, cada estudiante asume, reflexivamente, tanto sus fortalezas y debilidades, como la evolución, la regulación y la relevancia de su aprendizaje en retroalimentación colaborativa, sincera, constructiva y comprometida. Además, la evaluación cuenta con instrumentos plurales y flexibles para darles sostenibilidad (portafolios, observación y registro de la práctica, diálogo, tutoría, grupos focales, informes y análisis compartidos, etc.) y proyección holística a su conocimiento declarativo, práctico, crítico y creativo. Concuera, por tanto, con la evaluación competencial que promueve cambios e innovaciones, pues no solo atiende al qué o al cómo, sino también al para qué y al porqué evaluar, esto es, a la calidad vinculada a la reflexión como proceso (Casanova, 2012). Así pues, emprender el reto de abrir la práctica a la coevaluación metacognitiva y autodeliberativa implica avanzar hacia la evaluación de la creatividad y de la autonomía a través del análisis de las capacidades discentes para realizar tareas, distinguiendo quién reproduce procesos e ideas y quién los cambia o los genera de modo personal (Oliveras, Sanmartí y Simón, 2018).

Importa apreciar que la elaboración de comentarios metacognitivos sobre los comentarios argumentativos discentes se caracteriza por hacer uso, no de un contraargumento, sino de un metaargumento, es decir, de un argumento acerca de uno o más argumentos o de la argumentación en general (Finocchiaro, 2013). Constituye, por tanto, un paso innovador que supera las estructuras prototípicas de los modelos pragmadialécticos al trabajar la metaargumentación como centro prioritario de interés inicial del proceso argumentativo realizado en focos grupales y al convertir, por tanto, el comentario argumentativo en interargumento.

Otro factor innovador de esta investigación es el empleo del Entorno Personal de Aprendizaje o *Personal Learning Environments* (PLE), concepto tecno-pedagógico que sirve para optimizar el rendimiento como TAC de estos nuevos escenarios formales e informales de uso asiduo de las TIC, atendiendo a tres elementos integrantes: sus herramientas y estrategias de lectura (ámbito del leer fuentes de información multimedia), de reflexión (ámbito del escribir desde servicios con los que transformar la información) y de relación (ámbito del compartir a través de conexiones interpersonales en red personal de aprendizaje) (Castañeda y Adell, 2013). Como se apreciará en la descripción de los elementos integrantes de la metodología investigadora, los recursos digitales usados en los PLE relativos a la tarea compleja de realizar comentarios metacognitivos grupales, destinados a coevaluar los propios comentarios argumentativos de textos multimodales, cubren la mencionada tríada leer-escribir-compartir con diversos recursos informales y formales de aprendizaje.

## 2. Metodología

### *Objetivos*

El propósito de esta investigación se vincula a dos objetivos específicos:

- Analizar los discursos de coevaluación discente sobre los propios comentarios grupales metacognitivos y argumentativos efectuados por estudiantes de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UM) con la mediación de instrumentos digitales informales y formales de aula virtual.
- Explorar e interpretar los aprendizajes logrados en dicha coevaluación, atendiendo a las categorías de retroalimentación, de motivación, de construcción de conocimiento y de estrategias metacognitivas activadas con los instrumentos digitales del PLE.

### *Diseño*

En esta investigación se ha utilizado una metodología de análisis cualitativo del discurso, tanto en sus manifestaciones lingüísticas como en la microetnografía de la interacción socioeducativa efectuada en el escenario y el proceso de su formación. Desde el espectro metodológico de la microetnografía o etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2008), se han analizado los portafolios obrados por un grupo de estudiantes en correlato con la observación participante docente de sus acciones sociocognitivas de coevaluación de comentarios críticos con instrumentos conectados a un PLE.

Por ello, con el fin de garantizar la credibilidad del análisis, este estudio se complementa con varias iniciativas que sitúan su marco pragmático, la primera, es la indicación precisa del contexto socioeducativo para ofrecer “claves significativas sobre su realidad concreta” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 237). La segunda, consiste en la aportación de pruebas variadas de la labor discente, comentarios de texto, comentarios metacognitivos, evaluación con rúbricas, y otros documentos complementarios recogidos en el portafolio a lo largo del desarrollo de dicha asignatura. La tercera, se refiere a la existencia de interacción académica sobre el proceso de aprendizaje de esta tarea para comentar metacognitivamente el comentario argumentativo, tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado de la asignatura. Su fin es *mediar conceptos*, de acuerdo con las recientes recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MERC) sobre la coevaluación efectuada en el comentario metacognitivo como una labor de mediación entre la comprensión y la expresión (Consejo de Europa, 2021, p. 11). La cuarta, ha procurado evitar sesgos interpretativos a través de dos estrategias fundamentales de triangulación: una es la del alumnado participante en la investigación, cuyas perspectivas singular y grupal se han considerado a través de instrumentos variados (entrevistas y revisión documental) de aplicación procesual durante la intervención didáctica en la asignatura; la otra es la del profesorado experto implicado en su estudio y responsable de la autoría del presente artículo, en conexión con el resto de expertos del proyecto I+D+i al que se adscribe tal investigación.

#### *Participantes*

Ha participado en la investigación un grupo-clase de 46 estudiantes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria por la mención de Inglés, quienes han cursado la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España) durante el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022. Tales estudiantes pertenecen a una generación de nativos digitales, acostumbrados a interactuar de modo instantáneo y personalizado en Internet y a utilizar medios complementarios (Silva, 2017). Antes de esta investigación, habían realizado algunos trabajos académicos en entornos hipertextuales utilizando un PLE mediático con fines prosumidores, pero ninguno abordaba el desarrollo procesual y metacognitivo de su competencia argumentativa ni tampoco habían recibido formación sistemática en dicha competencia (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022).

En dicha asignatura, han realizado trabajos colaborativos en grupos estables, integrados por cuatro personas (11 grupos en total). Uno de estos trabajos ha sido la coevaluación discente de su propia producción discursiva, han elaborado comentarios metacognitivos sobre sus comentarios argumentativos de textos multimodales, los cuales habían efectuado previamente con el apoyo didáctico de una serie de organizadores previos y de modelos textuales. Así, se han iniciado en el proceso constructivo de dos tipologías textuales de mediación conceptual, el comentario de intertextos multimodales y el comentario metacognitivo coevaluador de comentarios.

### *Corpus*

El corpus digital recoge pruebas escritas de un grupo-clase de 46 estudiantes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria por la mención de Inglés que han cursado la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España) durante el curso 2021-2022. Concretamente, recoge dos tipos de comentarios alojados en sus portafolios de aula virtual: primero, sus comentarios argumentativos grupales textualizados en confluencia intertextual, coherente y negociada de los comentarios argumentativos individuales que habían redactado previamente sobre un cuento de tradición oral, seleccionado e interpretado en su poder argumentativo, debido a su riqueza axiológica por legado del patrimonio colectivo; segundo, sus comentarios metacognitivos grupales centrados en la coevaluación de sus comentarios argumentativos grupales, lo cual contaba con el antecedente formativo de la autoevaluación y la heteroevaluación *inter pares* de sus comentarios argumentativos individuales. Tales comentarios fueron alojados por los estudiantes en sus portafolios individuales de aprendizaje, donde realizaron reflexiones sobre su proceso formativo personal y compartido en dichas construcciones discursivas y su coevaluación. Véase en Figura 1 el esquema de la cobertura discursiva de dicho corpus:

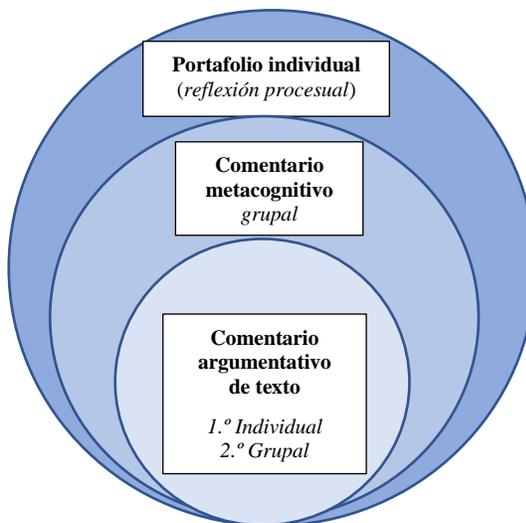


Figura 1. Corpus textual integrado para el análisis discursivo de la coevaluación discente en PLE

Fuente: elaboración propia

*Instrumentos*

El conocimiento analítico generado por los discentes en sus comentarios metacognitivos coevaluadores sobre sus comentarios argumentativos grupales se sustenta estratégicamente en diversos organizadores previos pedagógicos. Destacamos tres por su relevancia: la rúbrica de coevaluación, el portafolio del estudiante y el PLE digital formal e informal que ha mediado las tareas.

1) La rúbrica de coevaluación aporta indicadores de calidad discursiva en tres secciones: la secuencia argumentativa de sus comentarios intertextuales individuales, la coherencia, la cohesión y la adecuación que articulan con lógica su competencia en comunicación lingüística, y los argumentos intertextuales aportados por los comentaristas (ver Tabla 1). Simplifica el modelo de rúbrica del proyecto I+D+i (Caro Valverde y González García, 2018).

**Tabla 1**

*Rúbrica de autoevaluación y coevaluación de comentarios argumentativos*

	INDICADORES DE LOGRO			
	1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Satisfactorio	4. Excelente
<b>INDICADORES DE CALIDAD DISCURSIVA</b>				
<b>Secuencia argumentativa</b>	No argumenta. No persuade, Parafrasea o divaga. Comprensión lectora insuficiente. Faltan elementos en secuencia prototípica argumentativa. Confunde argumentación con exposición. Razonamientos muy enrevesados.	Le faltan algún elemento en la secuencia prototípica de la argumentación. Poca persuasión. Pocos marcadores lógicos.	Emplea la secuencia prototípica completa de la argumentación. Persuade con razones convincentes. Emplea marcadores lógicos adecuados.	Emplea la secuencia prototípica completa de la argumentación. Argumentos muy pertinentes y bien fundamentados. Incluye contraargumentación. Persuasión eficaz. Originalidad.
<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	Numerosos errores en coherencia, cohesión o adecuación.	Algún error en cohesión o adecuación.	Sin errores en coherencia, cohesión o adecuación.	Sin errores en coherencia, cohesión o adecuación. Profundidad interpretativa y expresiva.

<b>Intertextualidad</b>	No aporta intertextos.	aporta Aporta algún intertexto, pero sin razonar su inclusión en el discurso.	Aporta intertextos con razonamientos pertinentes.	Aporta intertextos con razonamientos muy apropiados a los argumentos.
-------------------------	------------------------	---	---	---

**Fuente:** elaboración propia

2) El portafolio del estudiante aloja la metacognición del proceso de aprendizaje discente relativa a su coevaluación del comentario argumentativo grupal en tres dimensiones: la calidad discursiva del comentario, la reflexión sobre la utilidad del diseño instruccional de la tarea y la reflexión sobre el conocimiento de sí mismo en la tarea. El portafolio se organiza en varias secciones útiles para la metacognición: organizadores previos y modelos textuales, diario de aprendizaje, autoevaluación de los comentarios, escritura procesual del comentario. Allí se toman apuntes reflexivos sobre pistas interpretativas en estos aspectos, tales como, implicaturas del texto, ideación de hipótesis argumentativa, premisas y respaldos; dificultades y sugerencias de mejora e iniciativas originales en el manejo del modelo formativo; comentarios en coloquios, heteroevaluaciones y coevaluaciones; archivos de borradores del comentario con anotaciones (correcciones, causas y soluciones del error), y de su versión final. El portafolio es instrumento indispensable en la reflexión metacognitiva para la formación profesionalizadora en la investigación-acción educativa (Elliot, 2009), pues provee una evaluación auténtica, centrada en procesos, sociocrítica y con tratamiento digital. Desde el portafolio individual, la coevaluación no es una única evaluación que hace todo el grupo de su propio comentario argumentativo grupal, sino coevaluación que hace cada miembro del grupo respecto de su comentario grupal.

3) La recursividad digital estratégica de un entorno personal de aprendizaje (PLE) ha mediado la retroalimentación evaluadora cooperativa de trabajos académicos de los estudiantes, abarcando tanto recursos y tareas habilitados en el aula virtual universitaria de dicha asignatura, como apoyos de interacción informal a través de Google y Zoom (Ver Figura 2).

**Finalidad pedagógica**

*Alfabetización metacognitiva*



**Figura 2.** Recursividad digital del PLE para la coevaluación discente de comentarios

**Fuente:** elaboración propia

#### *Procedimiento*

Gracias al enfoque metodológico microetnográfico, el análisis de la coevaluación discente en PLE sobre el corpus de comentarios metacognitivos elaborados por estos estudiantes atendió a su discursividad según el proceso formativo de los discentes en dicha coevaluación. Por ello, fue prioritaria la revisión de los portafolios discentes, según un esquema que diferenciaba dos ámbitos de estudio al respecto, instrumentos formales e instrumentos informales. En ambos se analizaron las categorías: retroalimentación, motivación, construcción de conocimiento y estrategias metacognitivas.

En atención al análisis isotópico de las aportaciones discursivas discentes al respecto, a partir de dichas categorías fueron elucidadas, reducidas y codificadas las subcategorías comunes a todos los instrumentos para representar con el programa Atlas.ti v-8.4 sus resultados cualitativos, depurados solo en sus correlatos fundamentales, dada la gran complejidad de información manejada. También se empleó un flujograma para depurar la descripción del proceso formativo de coevaluación discente de los comentarios grupales a través del PLE. Todo ello consta en el análisis descriptivo de resultados de esta investigación.

### 3.Resultados

*Descripción del proceso formativo de coevaluación discente de los comentarios grupales argumentativos y metacognitivos efectuado con mediación digital de PLE*

El plan formativo se inició diagnosticando conocimientos previos discentes sobre competencia discente en textualización y revisión de comentarios argumentativos de textos, y sobre formación guiada y uso estratégico de medios digitales al respecto. El diagnóstico se realizó a través de un cuestionario inicial aplicado con Google Forms, cuyos resultados se centraron en producción (65%), autorrevisión (63,3%), formación guiada (70%) y recursividad digital (55%) (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2022).

Previamente, para educar en confección y coevaluación de comentarios argumentativos grupales, se les instruyó en competencias básicas en escritura (Álvarez Angulo, 2010), como elaboración de borradores, esquemas-guía y monitorización revisora de perfilamiento textual en retroalimentación con procesos lectores de investigación e interpretación epistémicas.

La primera fase de la tarea consistió en leer para escribir, pues se les encomendó buscar cuentos de tradición oral patrimonial con poder argumentativo para educar en valores, por lo que su elección debía responder a una hipótesis causal. Esta investigación lectora de cuentos argumentativos fue consensuada por cada grupo de trabajo.

La segunda fase consistió en la escritura procesual y la evaluación formativa de los borradores del comentario argumentativo de textos, hasta llegar a un comentario metacognitivo grupal. Los pasos desarrollados son los siguientes:

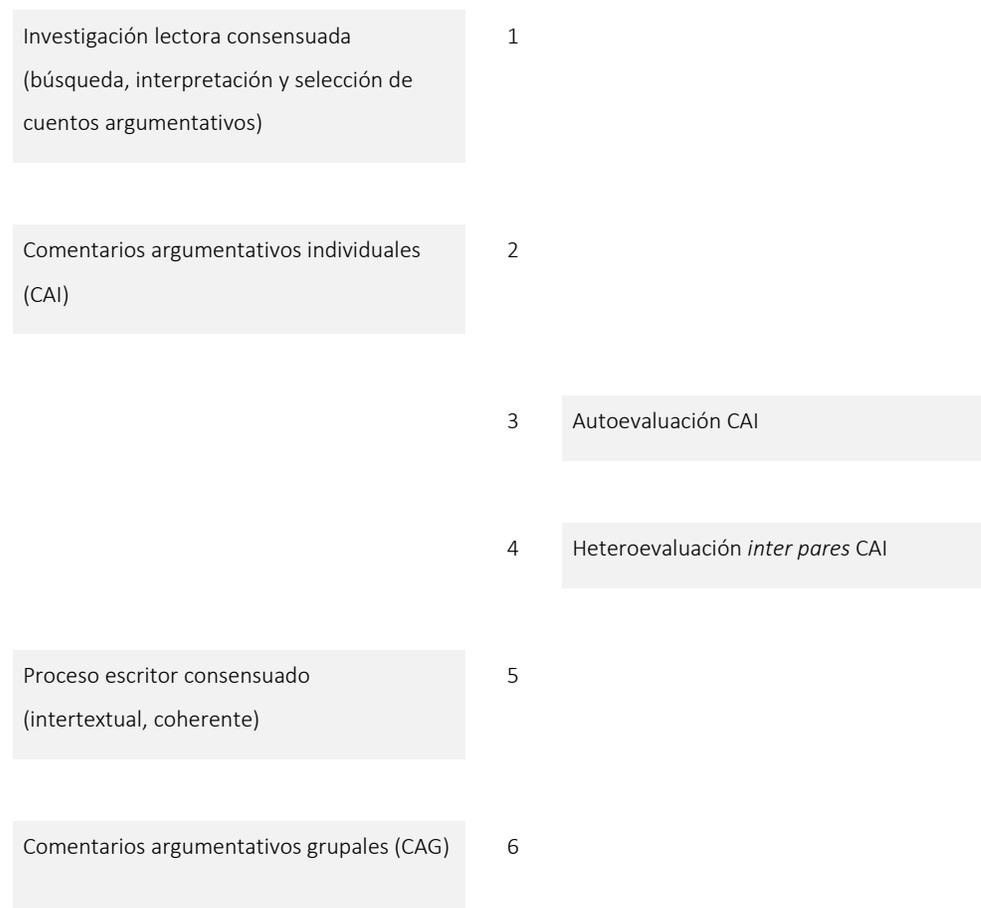
1. Redactaron el primer borrador individual con organizadores previos de estructura prototípica argumentativa y modelo de comentario argumentativo de textos. Se practicó un monitoreo inicial según tales prototipos modélicos y la rúbrica correspondiente.
2. Redactaron el segundo borrador individual tras ser instruidos en un modelo de corrección de un ejemplo de clase (heteroevaluación modelo). En este segundo borrador mejoraron la estructura y la forma con inclusión de elementos que antes faltaban (resumen, conectores, etc.). Hubo monitoreo y autorregulación de la estructura prototípica del comentario y la argumentación, así como de la competencia en comunicación lingüística.
3. Heteroevaluaron *inter pares* la obra de otro compañero, con comentarios metacognitivos. Redactaron un informe argumentado que enviaron a su compañero por correo electrónico. Durante sus clases prácticas recibieron algunas tutorías docentes para resolver dudas, estas fueron grupales e individuales. Hubo heteromonitoreo, heterorregulación y

heteroevaluación de las tres dimensiones de la rúbrica (argumentación, competencia en comunicación lingüística e intertextualidad).

4. Redactaron el tercer borrador individual tras recibir heteroevaluación discente y modelo textual de comentario intertextual docente con comentarios al margen sobre las virtudes de su confección.

5. Redactaron un comentario argumentativo grupal con aportaciones consensuadas de los comentarios individuales y realizaron el proceso de coevaluación correspondiente (comonitoreo-corregulación-coevaluación).

Al final, en el portafolio alojado en aula virtual, escribieron un comentario metacognitivo individual (autoevaluador) de todo el proceso. Para ello, tuvieron en cuenta todos los recursos didácticos y la rúbrica de evaluación, razonando los argumentos por los que valoraron así su trabajo procesual. También escribieron un comentario coevaluador basado en argumentos metacognitivos. A continuación, en la Figura 3, se muestra el flujograma de dicho proceso:



7	Coevaluación CAG
8	Comentarios metacognitivos grupales

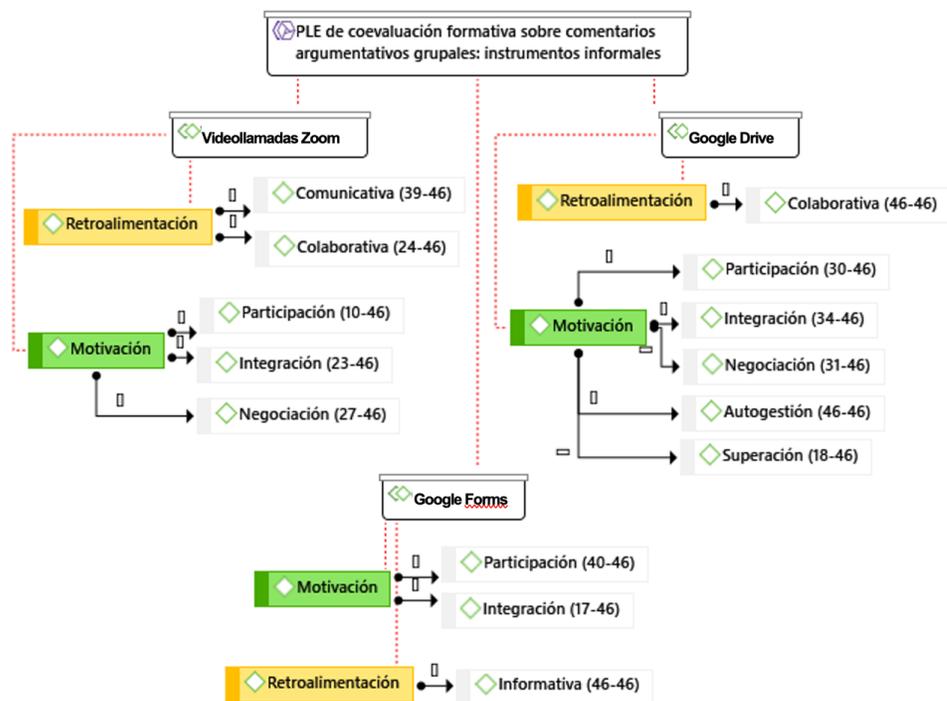
**Figura 3.** Flujograma del proceso formativo de coevaluación discente de comentarios

Fuente: elaboración propia

Descripción de los aprendizajes de coevaluación metacognitiva mediados en el PLE

- Retroalimentación y motivación mediante instrumentos informales del PLE

En la Figura 4, a continuación, aparece el esquema que sintetiza la descripción de los aprendizajes de coevaluación formativa respecto del tipo de retroalimentación y de motivación que han sido activados, mediante los recursos digitales informales empleados en el PLE de los participantes en la investigación (videollamadas Zoom, Google Drive y Google Forms).

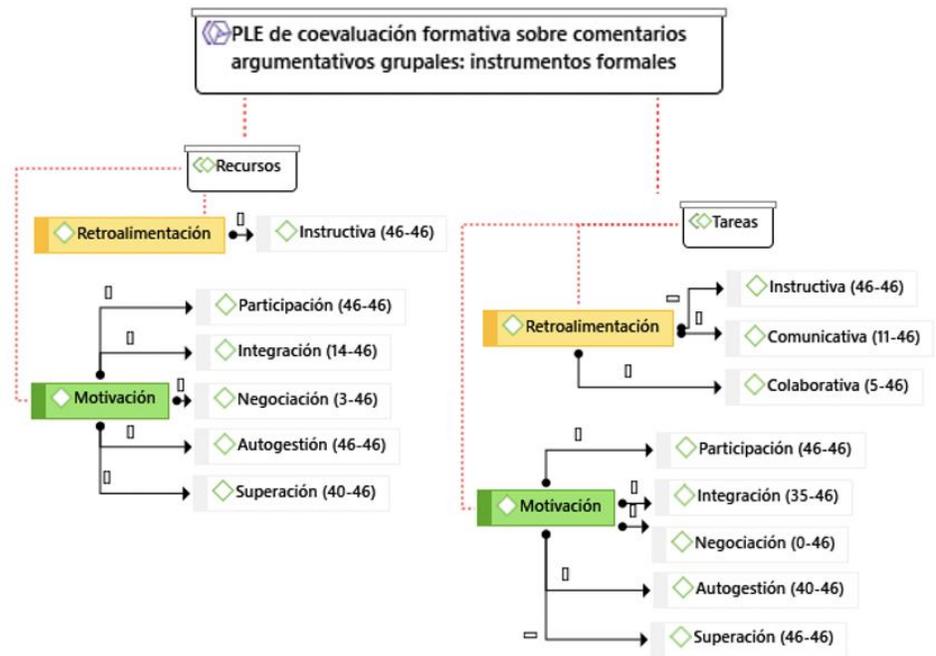


**Figura 4.** Retroalimentación y motivación con instrumentos informales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales

Fuente: elaboración propia

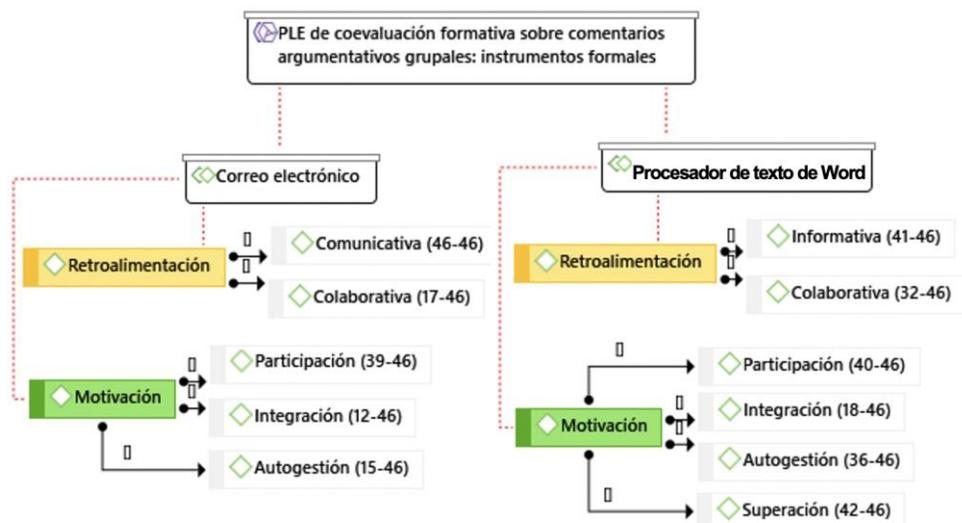
- Retroalimentación y motivación mediante instrumentos formales del PLE

En las Figuras 5 y 6 constan las síntesis esquemáticas de los tipos de aprendizaje de coevaluación formativa desplegados en materia de retroalimentación y de motivación mediante los recursos digitales formales empleados en el PLE de los participantes en la investigación: las secciones Tareas y Recursos del Aula Virtual UM y los instrumentos recurrentes del correo electrónico institucional y del procesador de texto de Word.



**Figura 5.** Retroalimentación y motivación con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (Tareas y Recursos)

Fuente: elaboración propia

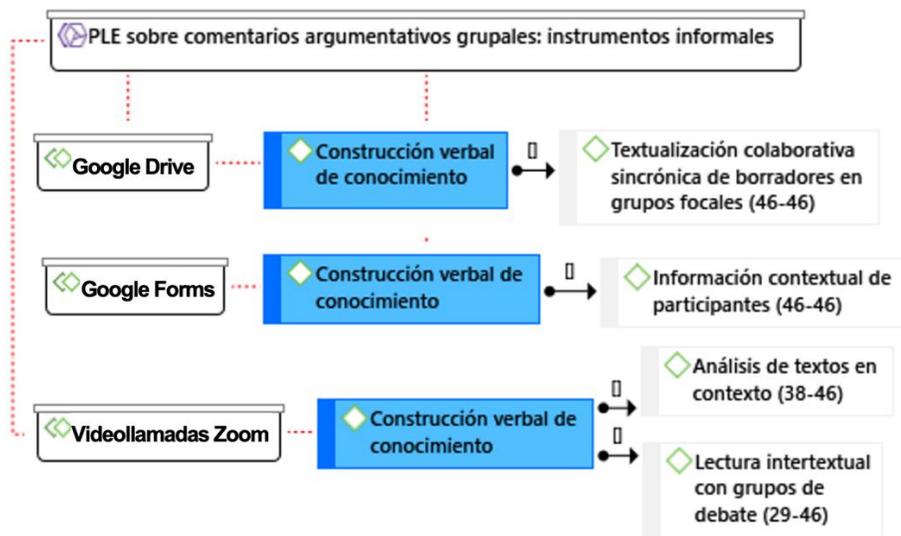


**Figura 6.** Retroalimentación y motivación con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (correo electrónico y procesador de texto de Word)

**Fuente:** elaboración propia

- *Construcción de conocimiento mediante instrumentos informales del PLE*

En la Figura 7, a continuación, se observa la síntesis descriptiva de los aprendizajes de construcción de conocimiento que han sido activados mediante los recursos digitales informales del PLE, destinados por los participantes de la investigación a la coevaluación formativa (videollamadas Zoom, Google Drive y Google Forms).

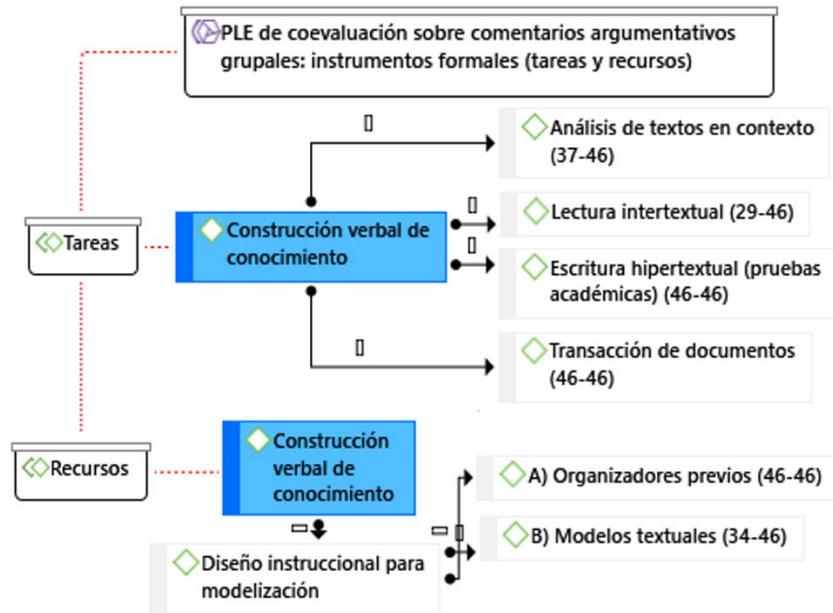


**Figura 7.** Construcción de conocimiento con instrumentos informales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales

**Fuente:** elaboración propia

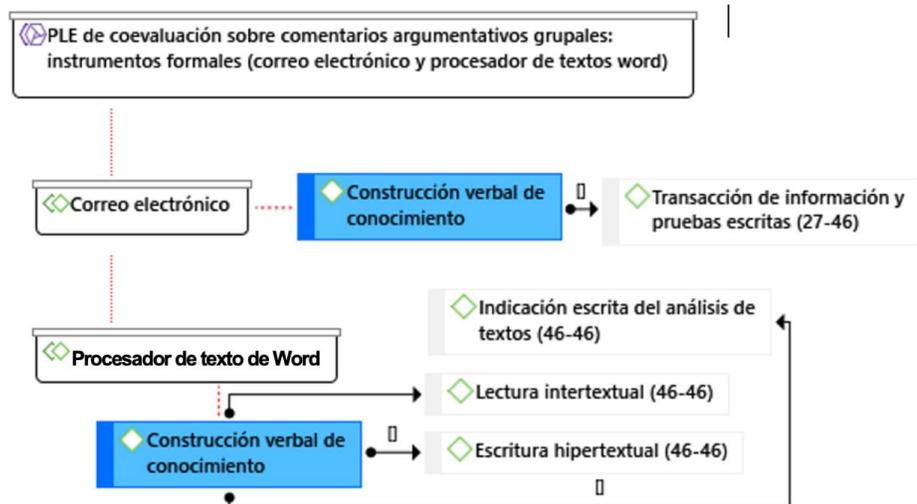
- *Construcción de conocimiento mediante instrumentos formales del PLE*

En las Figuras 8 y 9, que siguen, constan las síntesis esquemáticas del aprendizaje de coevaluación formativa sobre construcción de conocimiento mediante los recursos digitales formales empleados en el PLE de los participantes en la investigación: las secciones de Tareas y Recursos del Aula Virtual UM y los instrumentos recurrentes del correo electrónico institucional y del procesador de texto de Word.



**Figura 8.** Construcción de conocimiento con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (Tareas y Recursos)

Fuente: elaboración propia

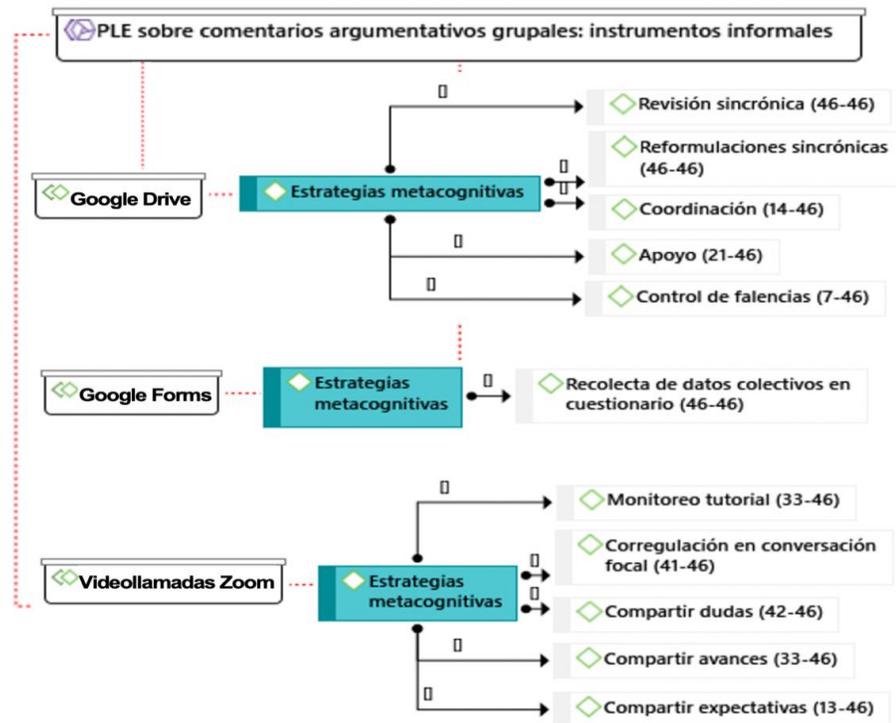


**Figura 9.** Construcción de conocimiento con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (correo electrónico y procesador de texto de Word)

Fuente: elaboración propia

- Estrategias metacognitivas mediante instrumentos informales del PLE

La Figura 10 ofrece el esquema de aprendizajes en estrategias metacognitivas por medio de recursos digitales informales del PLE de los participantes de la investigación, referidos a la coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (videollamadas Zoom, Google Drive y Google Forms).



**Figura 10.** Estrategias metacognitivas con instrumentos informales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales

**Fuente:** elaboración propia

- *Estrategias metacognitivas mediante instrumentos formales del PLE*

Las Figuras 11 y 12 se refieren al aprendizaje de coevaluación formativa en materia de estrategias metacognitivas mediante los recursos digitales formales empleados en el PLE de los participantes en la investigación: las secciones que contienen las tareas y los recursos del Aula Virtual UM, y los instrumentos recurrentes del correo electrónico institucional y del procesador de texto de Word.

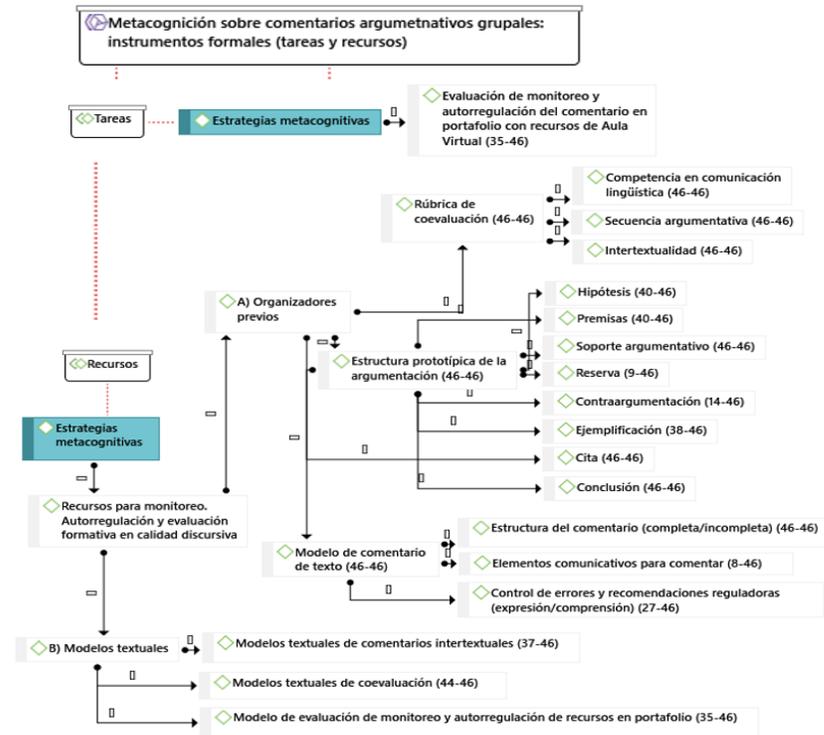
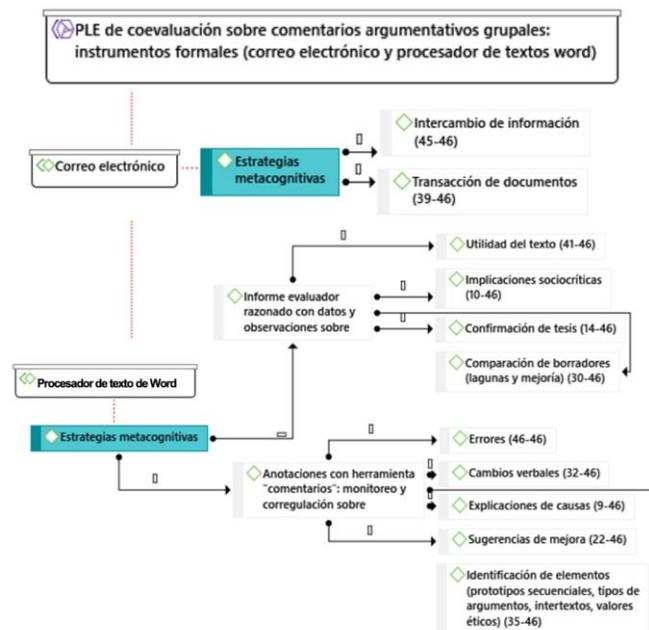


Figura 11. Estrategias metacognitivas con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (Tareas y Recursos)

Fuente: elaboración propia



**Figura 12.** Estrategias metacognitivas con instrumentos formales de PLE de coevaluación formativa sobre comentarios argumentativos grupales (correo electrónico y procesador de texto de Word)

**Fuente:** elaboración propia

## 4. Discusión

*Análisis interpretativo de los resultados del proceso formativo de coevaluación discente de los comentarios argumentativos grupales*

El análisis del proceso formativo efectuado respecto de la coevaluación discente de los comentarios argumentativos y metacognitivos se ha realizado desde la observación participante, en trabajo de campo, por parte docente, y según las expectativas investigadoras del marco científico-técnico de un proyecto I+D+i sobre innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo multimodal que ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (Caro Valverde y González García, 2018).

El diagnóstico de conocimientos previos sobre el asunto investigado reveló importantes déficits formativos en las competencias discursiva y autoevaluada, así como en la escasa recursividad formativa al respecto en guías didácticas y materiales digitales. Esta carencia educativa influyó decisivamente en la dificultad discente demostrada en los primeros borradores para aprender a realizar, con proyección epistémica, comentarios argumentativos de textos. También influyó en la decisión de reforzar tal formación con organizadores previos y modelos textuales sobre ambas competencias y su estrategia entrelazada, lo cual obtuvo buenos resultados en la redacción de los borradores de comentarios posteriores, según testimonian los estudiantes en sus portafolios. En este sentido, la autodeliberación y el uso del PLE (Castañeda y Adell, 2013) fueron estrategias clave para su logro.

*Interpretación de los aprendizajes de coevaluación metacognitiva mediados en el PLE*

### - *Retroalimentación*

La *retroalimentación* es la categoría de análisis que permite valorar holísticamente, desde la coevaluación discente, la proeficiencia en el PLE para la construcción de discursos argumentativos grupales. Las subcategorías elucidadas en los comentarios metacognitivos de los portafolios discentes son, por orden de recurrencias del conjunto de instrumentos del PLE, la colaboración (32%, 124/399), la comunicación (24%, 96/399), la instrucción (23%, 92/399) y la información (22%, 87/399). La colaboración, la comunicación y la información se hallan tanto en las herramientas formales como en las informales del PLE, pero la instrucción se halla solo en las herramientas académicas del Aula Virtual UM. Además, la colaboración informal supera bastante a la formal, aun cuando son menos sus

instrumentos digitales. Esta diferencia se debe, sobre todo, al empleo didáctico de Google Drive, revelada como la herramienta más potente de este PLE para la retroalimentación colaborativa horizontal del alumnado (46/46) en sus tareas de textualización del comentario argumentativo y de coevaluación en el comentario metacognitivo, comparados por varios motivos:

- La flexibilización y la agilización de actividades que procura su operatividad sincrónica de mensajes frente a la asincrónica del correo electrónico, que es mucho más reconocido en los portafolios discentes por su funcionalidad de retroalimentación informativa. Importa aclarar qué información es retroalimentadora, pues se trata de información compartida en un entorno de aprendizaje justificado por un proyecto común.
- Su activación de múltiples contribuciones simultáneas supera en prestaciones pedagógicas de retroalimentación a Google Forms, pues esta última se limita a la recogida simultánea de información conducida en cuestionarios, mientras que Google Drive genera conocimiento innovador con estrategias constructivistas de escritura académica, donde puede explayarse la argumentación, tal y como se ha estudiado aquí y con anterioridad (Ubilla, Gómez y Saéz, 2017).
- Permite, al igual que la herramienta Videollamadas Zoom, la conexión e interacción simultánea, pero para las prácticas escriturales de argumentación y de coevaluación han preferido Google Drive por la rapidez de trabajo, ya que han interactuado al mismo tiempo, sin necesidad de guardar turnos de palabra.

No obstante, tal es la potencia colaborativa en escritura académica argumentativa de Google Drive que el alumnado no ha mencionado en sus portafolios su poder auxiliar de retroalimentación comunicativa. Ello se debe también a que han preferido comunicarse entre sí y en tutorías docentes por Videollamadas Zoom, ya que han sido más ricas sus cualidades semióticas audiovisuales para favorecer un aprendizaje profundo del sentido comunicativo, y el turno de palabra ha servido para mediar la necesaria comprensión e interpretación de mensajes ajenos para avanzar en sus aprendizajes.

El correo electrónico institucional ha sido utilizado de modo colateral para comunicar mensajes al profesorado y para aportarle en archivos adjuntos sus trabajos discentes en proceso o acabados. Ello justifica su alta recurrencia informativa y su baja recurrencia colaborativa. Igualmente, el procesador de textos Word ha sido un instrumento básico y asiduo para dar soporte al formato de los comentarios y de los portafolios realizados y enviados a la sección Tareas del Aula Virtual UM, así como para varios de los documentos alojados como recursos en dicha Aula Virtual. Por tanto, su recurrencia ha sido más alta en la retroalimentación informativa que en la colaborativa.

Por otro lado, los recursos formales del Aula Virtual se reservan para la retroalimentación instructiva (46/46) y las tareas académicas tienen igual prevalencia instructiva (46/46), seguida de las retroalimentaciones comunicativas (11/46) y colaborativas (5/46).

Así pues, se estima la conveniencia de combinar, en el PLE, las herramientas informales con las formales para la realización de comentarios argumentativos grupales, con el fin de combinar estratégicamente los diversos tipos de retroalimentaciones y, en especial, la colaborativa y la instructiva.

- *Motivación*

En general, los informes discentes alojados en sus portafolios permiten valorar, de moderadamente satisfactoria, la categoría de la motivación de los instrumentos formales e informales del PLE en la evaluación del aprendizaje personal en la tarea colaborativa. Esta ha concernido a implicancias epistémicas socioeducativas depuradas en palabras clave (participación, integración, negociación, autogestión, depuración), con predominios diversos según el instrumento utilizado:

- Los más *participativos* han sido los instrumentos formales Tareas (46/46) y Recursos (46/46) debido a su instrumentación académica imprescindible. Sorprende que el menos participativo sean las videollamadas Zoom (10/46), lo cual podría relacionarse con su apatía debido a la distancia social derivada de la COVID-19 (Chanto y Loáiciga, 2022).

- Los más *integradores* han sido Google Drive en el plano informal (34/46), debido a sus virtudes colaborativas, y Tareas (35/46), por el propósito grupal de las mismas. El menos integrador es el correo electrónico (12/46), ya que suelen utilizarlo para transacciones informativas.

- Destacan en *negociación* Google Drive (31/46) y videollamadas Zoom (27/46), según aducen, porque la sincronía de diálogo y colaboración así lo ha procurado. En cambio, en el resto de instrumentos formales e informales tienen resultados nulos o muy bajos al respecto. Posiblemente, hubiera sido interesante emplear el instrumento de aula virtual “foros” para reforzar esta función en entornos formales.

- En *autogestión*, los resultados son dispares: comparten predominio máximo Google Drive (46/46) y Recursos (46/46), seguidos de Tareas (40/46) y procesador de texto de Word (36/46). Ello revela la utilidad manifiesta de las instrucciones y los instrumentos alojados en el Aula Virtual para realizar las diversas actividades del proceso formativo correspondiente. La autogestión es nula en videollamadas Zoom, Google Forms y correo electrónico.

- El espíritu motivador de *superación* predomina en los instrumentos formales: Tareas (46/46), Recursos (40/46) y procesador de textos Word (42/46). También aparece en Google Drive (18/46), y en el resto de instrumentos es nulo. Por tanto, la expectativa de superación académica de contenidos para promocionar sigue siendo factor de motivación fundamental en el aprendizaje, incluso por encima del reconocimiento de la obra bien hecha por el equipo de trabajo.

Las subcategorías de la motivación halladas en la coevaluación formativa de los comentarios argumentativos alojada en los portafolios discentes a través del PLE de instrumentos formales e informales favorecen el desarrollo de su competencia discursiva y metacognitiva de modo complementario, por lo que se recomienda su empleo didáctico combinado.

- *Construcción verbal de conocimiento*

El análisis de la construcción verbal de conocimiento advertida por el alumnado en sus informes arroja resultados mejores que en la categoría precedente, pues en las subcategorías epistémicas dilucidadas en sus portafolios los resultados oscilan entre satisfactorios y excelentes, lo cual concuerda con las recomendaciones expertas sobre recursividad del PLE en entornos conectados y ubicuos (Salinas, 2013). Tales subcategorías no son unánimes, sino diversificadas en cada instrumento:

- Las videollamadas Zoom, según los informes, han servido para vehicular el análisis de textos en contexto (38/46) y la lectura intertextual con grupos de debate (29/46), gracias a su condición audiovisual.
- Google Drive, debido a su condición escritural, ha reportado con garantías exitosas la textualización colaborativa síncrona de borradores en pequeños grupos focales de trabajo (46/46). Por tanto, se valora como óptima su recursividad digital en tareas epistémicas de comentario argumentativo y metacognitivo de textos.
- Google Forms, dado que su comunicación es unidireccional, solo ha servido para aportar información contextual de los participantes (17/46).
- Tareas de Aula Virtual ha demostrado ser imprescindible por su utilidad comunicativa multimodal en interpretación y producción de discursos: análisis de textos en contexto (37/46), lectura intertextual (29/46), escritura hipertextual en pruebas académicas (46/46) y transacción de documentos (46/46).

- Recursos de Aula Virtual ha sido útil en el diseño instruccional para la modelización discursiva de comentarios gracias a su repositorio de organizadores previos (46/46) y de modelos textuales (34/46).
- El correo electrónico ha influido en la construcción de conocimiento desde la transacción puntual de información y de pruebas escritas (27/46).
- El procesador de texto de Word, por su parte, ha sido totalmente imprescindible (46/46), tanto en la escritura hipertextual, como en la lectura intertextual y el análisis de textos, lo cual demuestra que este sigue siendo el programa de escritura habitual del alumnado.

Así pues, nuevamente se evidencia la conveniencia de combinar los instrumentos informales y formales en un enfoque constructivista y epistémico de la competencia en comunicación lingüística invertida en la construcción de comentarios argumentativos y metacognitivos en comunidades de aprendizaje críticas, por ser tal holismo la forma más habitual y natural del aprendizaje. Cabe añadir que, atendiendo a las sugerencias del alumnado respecto de los recursos empleados, además de los organizadores previos aportados para la construcción epistémica de conocimiento, hubiera sido conveniente haber proporcionado al alumnado herramientas sistemáticas para recopilar tal información.

- *Estrategias metacognitivas*

Las subcategorías concernientes a las estrategias metacognitivas implicadas en la coevaluación formativa de los comentarios argumentativos, alojada en los portafolios discentes, han permitido advertir que el PLE empleado oscila entre satisfactorio y excelente en sus resultados. Aquí también se diversifican según el instrumento y se revela un potencial estratégico mucho más potente sobre metacognición en los instrumentos del ámbito formal del aprendizaje:

- Las videollamadas Zoom han permitido ejercer el monitoreo tutorial con el alumnado asistente e interesado (33/46), la corregulación de la conversación focal con los distintos grupos de trabajo, la cual ha sido muy bien valorada por estos (41/46), así como la consulta compartida de dudas (42/46), avances (33/46) y expectativas (13/46) durante el proceso formativo. Se señala aquí la costumbre discente a dar provecho a la tutoría como oportunidad para consultar dudas más que para dar prospectiva a sus trabajos.
- Nuevamente, Google Drive, por la revisión síncrona que procura, ha sido muy útil en las reformulaciones compartidas (46/46), menos en la coordinación de actuaciones (14/46) y de apoyos (21/46), y casi nada en el control de falencias (7/46), quizá debido a su falta de hábito o de pericia en dicho control.

- Google Forms solo tiene interés inductivo en este ámbito, pues su utilidad se reduce a la recolecta de datos colectivos en el cuestionario (46/46).

- Tareas de Aula Virtual sirve para solo para una acción pero de gran importancia: la evaluación de monitoreo y autorregulación del comentario en el portafolio (35-46).

- Recursos de Aula Virtual complementa a Tareas en su función, aportando organizadores previos y modelos textuales con funciones relevantes. Por un lado, los organizadores previos les han permitido utilizar masivamente recursos diversos: la rúbrica de evaluación les ha servido para autoevaluarse en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la secuencia argumentativa adecuada y la intertextualidad activada (46/46). El recurso del dossier de la estructura prototípica de la argumentación (46/46) les ha permitido dilucidar su capacidad para formular hipótesis (40/46), premisas (40/46), soportes argumentativos (46/46), reservas (9/46), contraargumentaciones (14/16), ejemplificaciones (38/46), citas (46/46) y conclusiones (46/46). También, gracias al modelo de comentario de texto, han juzgado si la estructura de sus comentarios era completa o incompleta (46/46), si daban rendimiento a los elementos comunicativos para comentar (8/46) y si habían trabajado el control de errores y las recomendaciones reguladoras de la propia expresión y comprensión (27/46). Igualmente, les ha servido la guía para la entrega correcta de los contenidos formativos del portafolio (46/46). Por otro lado, los modelos textuales aportados también han sido muy solicitados por haber incidido en estrategias para realizar comentarios intertextuales (37/46), en modelos textuales de coevaluación (44/46) y en la evaluación de monitoreo y autorregulación de recursos en el portafolio, la cual, aun siendo imprescindible, no ha sido empleada por todos los estudiantes (35/46).

- El correo electrónico ha sido muy empleado, aunque su valor estratégico se reduce al intercambio de información (45/46) y a la transacción de documentos (39/46).

- El procesador de textos de Word ha sido muy útil para elaborar el informe evaluador razonado con datos y observaciones sobre la utilidad del texto (41/46), las implicaciones sociocríticas (10/46), la confirmación de tesis (14/46), y la comparación procesual de borradores en lagunas y mejoras (30/46). Cabe destacar su herramienta "comentarios" por su idoneidad para exponer anotaciones de monitoreo y corrección sobre errores (46/46), cambios verbales (32/46), explicaciones de causas (9/46), sugerencias de mejora (22/46), e identificación de elementos tales como prototipos secuenciales, tipos de argumentos, intertextos y valores éticos (35/46). Así pues, la función de Word de comentarios es de enorme utilidad para la precisión de datos textuales revisables y para la argumentación escrita de las razones metacognitivas por las que los precisan. No obstante, no hay que

olvidar que estos resultados favorables también son producto de la didáctica procesual y auto-corresponsable del alumnado efectuada en esta investigación.

Aun cuando los recursos didácticos son prolijos, para mejorar los resultados de aprendizaje cabe considerar que en las estrategias metacognitivas se podrían haber aportado plantillas de seguimiento de las tareas, así como el señalamiento en la rúbrica de la eficacia de las inferencias argumentativas (Ardueza, 2021).

## 5. Conclusiones

En conjunto, la investigación analítica realizada, según lo señalado en el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio, demuestra que la utilidad del PLE en la configuración discente de comentarios argumentativos y metacognitivos brinda oportunidad estratégica para favorecer el desarrollo competencial de su escritura académica reflexiva y argumentada en sus procesos coevaluadores.

La interpretación del aprendizaje logrado, según las categorías analizadas, ha permitido dilucidar que la combinación de herramientas formales e informales en el PLE utilizado en la realización discente de tales comentarios y de las coevaluaciones en los portafolios fortalece la retroalimentación colaborativa e instructiva, motiva hacia la reflexión sobre los propios discursos académicos, potencia sobremanera la construcción verbal de conocimiento epistémico donde las TIC funcionan como TAC en comunidades de aprendizaje críticas, y profundiza en las facetas metacognitivas de monitoreo y autorregulación discente. Su déficit formativo en las competencias discursiva y autoevaluatora y en recursividad digital han mejorado gracias a la didáctica procesual y a la deliberación auto-corresponsable apoyada con dicho PLE.

Como limitaciones del modelo aplicado, se han advertido tres carencias: la falta de plantillas de seguimiento de las tareas mermó la recopilación sistemática de información para autoevaluarse, la ausencia en la rúbrica de un apartado exclusivo sobre la eficacia de las inferencias argumentativas provocó desatención discente sobre este aspecto formativo crucial y, si se hubiera introducido en el PLE la sección “foros” del aula virtual UM habría mejorado la negociación en espacios formales. Se necesita también mejorar la deficitaria coordinación discente en el control de falencias con Google Drive. Cabe subsanar tales limitaciones en ciclos posteriores de intervención-acción aprovechando en prospectiva las tutorías para guiar su rendimiento y la depuración eficiente de Tareas y Recursos para optimizar la coevaluación discente.

En conjunto, la recursividad del PLE ha permitido que el alumnado despliegue un uso sinéctico de la metaargumentación a través de grupos focales, intentando mostrar con sus comentarios

metacognitivos que su argumentación puede ser concluyente. Pocos grupos lo consiguen satisfactoriamente, solo aquellos que usan el portafolio como espacio reflexivo. Quienes lo usan como espacio de inventario o volcado de datos de su diagnóstico a la luz de la rúbrica solo alcanzan una metacognición superficial. No obstante, todos reconocían su dificultad en el postulado de hipótesis originales y en la asunción de intertextos idóneos para apoyar sus argumentos, lo cual indica que el reto de cultivar la coevaluación discente con argumentación epistémica y desde recursos integrados en PLE es tan necesario como incipiente en el mundo académico español, y que esta investigación genera conocimiento en este sentido.

En esta investigación se ha logrado la dinamización procesual de una coevaluación formativa con tareas inéditas y complejas donde los estudiantes no han reproducido conocimiento, sino que lo han generado con expectativas de empoderamiento socioeducativo y con conciencia de las debilidades y las fortalezas en sus conocimientos previos y en la desventura estratégica de su aprendizaje. Por ello, se concluye que la interacción discursiva entre discentes democratiza el proceso de su evaluación formativa en trabajos académicos. En efecto, el típico patrón logocéntrico de la heteroevaluación única de los productos discentes por autoritarismo docente ha sido superado en esta investigación con una nueva matriz heteroglósica y corresponsable de coevaluación de procesos discentes en trabajos académicos mediados con las aplicaciones digitales instructivas, informativas, comunicativas y colaborativas empleadas. También se subrayan la importancia de plantear tareas complejas de escritura académica para lograr aprendizajes auténticos y la necesidad de mejorar la competencia discursiva discente en la expresión verbal de argumentos metacognitivos e intertextuales que impulsen la autoconciencia y la originalidad de sus comentarios.

### **Financiación**

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

## 6. Referencias

- Adam, J. M. (2017). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Aguiar, M. D. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43576>
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (Coord.) (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis.
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de y García-Roca, A. y (2021). Mechanisms for Interpretative Cooperation: Fan Theories in Virtual Communities. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699976>
- Ardueza, A. (2021). Teaching strategies to enhance metacognitive knowledge: a proposal to analyze a mini-essay genre. *Lenguaje y textos*, 53, 31-39. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15611>
- Caro Valverde, M. T. y González García, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro Valverde, M. T., Vicente-Yagüe Jara, M. I. de, y Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Caro Valverde, M. T., Amo Sánchez-Fortún, J.M. de y Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. doi: 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Chanto, C., y Loáiciga, J. (2022). Percepciones de estudiantes sobre el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario, en tiempos de COVID-19. *Educación*, 31(60). [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032022000100054&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032022000100054&script=sci_arttext)
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Doury, M. (2016). *Argumentation. Analyser textes et discours*. Armand Colin.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.). *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Montesinos.

- Elliot, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ennis, R. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>.
- Finocchiaro, M. (2013). *Meta-argumentation. An Approach to Logic and Argumentation Theory*. College Publications.
- Flores, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- Kjeldsen, J. E. (2015). The study of visual and multimodal argumentation. *Argumentation*, 29, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9348-4>
- Macagno, F., y Pinto, R. (2021). Reconstructing Multimodal Arguments in Advertisements: Combining Pragmatics and Argumentation Theory. *Argumentation*, 35(1), 141-176. <https://doi.org/10.1007/s10503-020-09525-z>
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Martínez, I. (2018). La argumentación: creencias y opiniones de docentes de español como lengua extranjera (ELE). *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 12. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4985/6576>
- Mateo Girona, M. T. y Caro Valverde, M. T. (2021). Pedagogy of informal argumentation: from text commentary to mini-essay. *Lenguaje y textos*, 53, 55-66. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536>
- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Moore, A. y Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Moschini, I. y Sindoni, M. G. (2022). *Mediation and Multimodal Meaning Making in Digital Environments*. Routledge. Taylor y Francis Group.
- Oliveras, B., Sanmartí, N. y Simón, M. (2018). Retos de la educación secundaria actual. *Aula de Secundaria*, 25, 29-32. <https://www.grao.com/es/producto/retos-de-la-educacion-secundaria-actual-as02583250>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Pérez Alcaraz, P. y Caro Valverde, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. *Investigaciones sobre lectura*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14140>

- Pérez, A. I. y Soto, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Marfil.
- Saville-Troike, M. (2008). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Blackwell Publishing.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Tindale, C. W. (2020). Self-deliberation and the Strategy of the Pseudo-dialogue. *Co-herencia*, 17(32), 159-178. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.32.6>
- Toulmin S. (2003) *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Tseronis, A. y Forceville, Ch. (Eds.) (2017). *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres*. John Benjamins Publishings Company.
- Ubilla, L., Gómez, L. y Sáez, K. L. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 331-348. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta.
- Zhao, S., Djonov, E., Björkvall, A., y Boeriis, M. (eds.) (2018). *Advancing multimodal and critical discourse studies: interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Routledge.