

# MEJORANDO LAS ESTRATEGIAS Y LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR SÍNTESIS ARGUMENTATIVAS EN ESO

*J. González-Lamas<sup>1</sup>, I. Cuevas,<sup>2</sup> J. A Núñez<sup>2</sup>, I. Martínez-Álvarez<sup>3</sup>, E. Martín.<sup>2</sup>, M. Fernández<sup>2</sup> y M. Luna<sup>3</sup>*

*jglamas@ucjc.edu y isabel.cuevas@uam.es*

*1. Universidad Camilo José Cela*

*2. Universidad Autónoma de Madrid*

*3. Universidad a Distancia de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las competencias transversales que debe trabajarse con estudiantes de ESO es la de enfrentarse a textos que mantienen posiciones contrapuestas sobre un tema y realizar una síntesis argumentativa para integrar las distintas perspectivas.

Escribir síntesis argumentativas es una tarea compleja, con un alto potencial para el aprendizaje: requiere explorar las alternativas, sopesar argumentos y contraargumentos y alcanzar una solución integradora (Mateos et al., 2018; Nussbaum & Schraw, 2007).

Los estudiantes tienen notables dificultades en la propia comprensión de la tarea de escritura argumentativa (Plakans, 2010) y en su realización. En concreto, presentan problemas en la selección de los argumentos de los textos académicos, en la integración de argumentos y contraargumentos y en la regulación del proceso de composición de sus textos (Mateos et al., 2018; Segev-Miller, 2007). En consecuencia, el estudiantado suele argumentar defendiendo una única posición o refutando la contraria (Mateos et al., 2018; Nusbaum y Schraw, 2007), sin tener en consideración las perspectivas alternativas (Song y Ferreti, 2013). De ahí la necesidad de enseñarles estrategias integradoras (Mateos et al., 2018), que impliquen sopesar los

argumentos y contraargumentos de las distintas posturas y sintetizarlos, desarrollando soluciones de compromiso o conciliación entre las diversas posiciones (Nussbaum, 2008).

Existe abundante evidencia sobre cómo enseñar a estudiantes a integrar fuentes (Barzilai et al., 2018) y a escribir síntesis argumentativas (Casado-Ledesma et al., 2021; Mateos et al., 2018). Entre las estrategias y prácticas educativas efectivas para promover la integración intertextual destaca la de facilitar instrucción explícita y modelado del proceso de integración, involucrar a los estudiantes en discusiones y prácticas colaborativas, proporcionar pautas para el proceso de integración, manejar organizadores gráficos y dar retroalimentación a los estudiantes. Es necesario asesorar al profesorado sobre estas propuestas para contribuir a revisar sus prácticas docentes (Finlayson y McCrudden, 2020).

En este contexto diseñamos, aplicamos y evaluamos un programa, dirigido a estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, orientado a mejorar sus estrategias y programaciones didácticas para enseñar a escribir síntesis argumentativas. En esta comunicación, nos centramos en uno de los objetivos específicos del estudio: Comparar el impacto del programa sobre el modo en el que estudiantes del Máster de distintas especialidades conceptualizan la tarea de síntesis argumentativa y diseñan sus programaciones. En particular, con carácter exploratorio, comparamos el efecto del programa sobre quienes cursan especialidades en las que las tareas de argumentación y/o de síntesis se proponen o realizan a fin de aprender contenidos disciplinares (e.g., disciplinas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), con quienes cursan especialidades en las que el género discursivo (ej. textos argumentativos) se convierte en el foco del contenido de aprendizaje (Especialidades de Lengua).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

15 estudiantes (26.6 % hombres y 73,4 % mujeres) de distintas especialidades del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato de la UAM (*MESOB*) participaron voluntariamente en el programa: 5 de las especialidades de Lengua -Lengua Castellana y

Literatura y de Lengua Extranjera-; 10 estudiantes de otras especialidades del ámbito de Ciencias Sociales (4 de Geografía e Historia, 1 de Filosofía) y de Ciencias Naturales (4 de Biología y Geología y 1 de Física y Química). Ninguno tenía experiencia docente previa. La formación se enmarcó en el seno de los cursos organizados por el Centro de Escritura de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

## 2.2. *Diseño*

Diseño *ex post facto* prospectivo (pre-post).

Las variables independientes son dos: Especialidad del estudiante del MESOB (Lengua -Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera- versus otras) y Tiempo (pre-post).

Las variables dependientes son: la conceptualización de la tarea (meta y representación de la síntesis argumentativa), y el tipo de programación didáctica diseñada (objetivos propuestos; contenidos de enseñanza -características/estructura del texto en función del género y/o estrategias para elaborar síntesis-; ayudas instruccionales empleadas; mediadores facilitados a los estudiantes; número de sesiones de práctica y tipo de evaluación).

## 2.3. *Materiales*

Para la formación se utilizaron y adaptaron los materiales empleados en Casado et al. (2021): (a) dos pares de textos con visiones contrapuestas en temas controvertidos en Ciencias –energía nuclear, alimentos transgénicos, que se usaron como ejemplos de textos fuente que pueden emplear/elaborar en sus asignaturas; (b) ejemplos de estrategias de integración vía refutar, sopesar y sintetizar que emplearon en la formación; (c) ejemplo de videomodelado de los procesos de elaboración de síntesis de estudiantes de ESO; (d) una guía para la elaboración de síntesis; (e) ejemplos de síntesis argumentativas de distintos niveles de integración elaboradas por estudiantes de 3º ESO; y (c) una rúbrica instructiva y de evaluación de la calidad de la síntesis.

## 2.4. *Procedimiento*

En la primera y quinta sesión, los participantes (N=15) elaboraron una unidad didáctica y grabaron un audio explicativo de su propuesta

(pre/post). Entre las sesiones 2 y 4 se implementó la formación. Todas las sesiones tuvieron una duración de dos horas. Se explicaron las estrategias para elaborar síntesis argumentativas y se modeló cómo enseñar a escribir una síntesis con la ayuda de una guía. Los participantes llevaron a cabo una simulación de cómo enseñarían a escribir una síntesis argumentativa. Asimismo, se discutieron los criterios de calidad de síntesis en función de las estrategias de integración y se enseñó con modelado a aplicar una rúbrica para la evaluación formativa. Posteriormente, evaluaron 4 síntesis reales de estudiantes de 3º ESO. En la sexta sesión, los participantes reflexionaron sobre la utilidad de las ayudas y su satisfacción con la formación. En esta comunicación solo presentamos resultados parciales del cambio, tras la formación, en la representación de la tarea y en las programaciones.

### *2.5. Medidas*

Las dimensiones de análisis establecidas, en relación con la representación de la tarea son: la meta planteada (convencer / aprender-profundizar; otras) (Nussbaum, 2008) y la representación de una síntesis argumentativa -desde (1), texto que resume y yuxtapone dos puntos de vista sin integrarlos, hasta (5), texto en el que el lector/escritor se posiciona en una o ambas perspectivas sopesando los argumentos de ambas posturas y estableciendo condiciones que permitan superar las desventajas o limitaciones encontradas, a fin de alcanzar una conclusión que permita integrarlas- (Casado-Ledesma et al., 2021).

A partir de estudios previos en el campo, se creó un sistema de codificación para evaluar las programaciones didácticas y los audios explicativos de las mismas. Las dimensiones de análisis de las programaciones y los indicadores se presentan en la Tabla 1. Dos evaluadores analizaron los productos.

El acuerdo interjueces, para cada una de las medidas bajo estudio, se estimó con el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) y Alpha de Cronbach -en caso de variables continuas-, Ro Spearman -para ordinales-y Kappa -para nominales-, en una muestra de 12 programaciones y audios (40% del total). En todos los criterios se alcanzó un buen nivel de acuerdo (ver tabla 1).

*Tabla 1. Dimensiones de análisis de las programaciones, acuerdo interjueces e indicadores (establecidos a partir de Casado-Ledesma et al., 2021; Granado-Peinado et al., 2019; Mateos et al., 2018)*

DIMENSIONES	INDICADORES
OBJETIVOS DE PROGRAMACION ( <i>Ro Spearman</i> $p < .001$ )	0-No establece ninguna competencia clave LA 1- Establece una/dos competencias clave de alto nivel (pensamiento crítico, argumentar o aprender a aprender) sin incluir enseñar a elaborar síntesis 98 2- Establece tres competencias clave de alto nivel (sin incluir enseñar a elaborar síntesis 3-Establece cómo objetivo enseñar/mejorar la escritura de síntesis al mismo nivel que otras competencias no claves (digital, aprendizaje colaborativo) para la propuesta 4- Establece como objetivo específico enseñar a elaborar síntesis sin incluir competencias clave de alto nivel 5-Establece como objetivo enseñar una o dos competencias clave de alto nivel (pensamiento crítico, argumentar) y como objetivo jerarquizado/principal enseñar a elaborar síntesis 6-Establece como objetivo enseñar tres competencias clave de alto nivel y como objetivo jerarquizado/principal enseñar a elaborar síntesis
QUÉ ENSEÑAN <i>Qué es un "buen texto"; Estructura y variables lingüísticas propias de:</i> ( <i>Ro Spearman</i> $1.00$ $p < .001$ )	0-No enseñan 1- Un texto argumentativo 2- Una síntesis argumentativa que integra vía refutar 3- Una síntesis argumentativa que integra vía sopesar 4-Una síntesis argumentativa que integra vía sintetizar ambas perspectivas
<i>Estrategias para elaborar una Síntesis Argumentativa (número)</i> ( <i>Alpha.96; ICC.93</i> )	- No enseñan - Enseñan a identificar y Seleccionar argumentos - Enseñan a jerarquizar los argumentos y contraargumentos - Enseñan estrategias de integración vía refutación - Enseñan estrategias de integración vía sopesar - Enseñan estrategias de integración vía sintetizar
<i>Enseñan Estrategias para Revisar (número)</i> ( <i>Alpha.97; ICC.94</i> )	- No enseñan - Los aspectos formales, lingüísticos y/o estructura del texto -Los argumentos y contraargumentos seleccionados se incluyen o no en la síntesis - Si a lo largo del texto se hacen integraciones vía sopesar y/o sintetizar - Si la conclusión es integradora -vía sopesar- - Si la conclusión es integradora -vía síntesis-

<i>AYUDAS</i>	
<i>INSTRUCCIONALES</i>	
<i>Instrucción Tradicional</i> <i>Kappa=.53</i>	SI O NO
<i>Instrucción Explícita en Estrategias</i> <i>con el uso de:</i> <i>(Alpha.96; ICC.92)</i>	Tablas-organizadores gráficos u otro instrumento para identificar, seleccionar y/o relacionar Preguntas guía orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guía orientadas a la textualización Preguntas guía orientadas a la revisión Ejemplos de estrategias y ejemplos de buenas síntesis
<i>Instrucción Explícita con Rúbricas</i>	0-No efectúan 1-Rúbricas Focalizadas solo en características lingüísticas de los textos 2-Rúbricas Centradas en las estrategias y el nivel de integración de las síntesis
NUMERO DE SESIONES DE PRÁCTICA <i>(Alpha.98 ICC. 97)</i>	
MEDIADORES FACILITADOS	
<i>Elementos de una Guía facilitados</i> <i>(Alpha 1.00; ICC. 1.00)</i>	Tablas-organizadores gráficos u otro instrumento para identificar, seleccionar y/o relacionar Preguntas guía orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guía orientadas a la textualización Preguntas guía orientadas a la revisión Ejemplos de estrategias y ejemplos de buenas síntesis Preguntas guías orientadas al proceso de contraste, integración y elaboración de conclusiones Preguntas guías orientadas a la textualización
<i>Rubricas Instructivas</i> <i>(Rho Spearman 1.00 p&lt;.001)</i>	0-No facilita 1-Facilita Rúbricas Focalizadas solo en características lingüísticas de los textos 2-Rúbricas Centradas en las estrategias y el nivel de integración de las síntesis
EVALUACIÓN DE LAS SINTESIS <i>(Rho Spearman .92 p&lt;.001)</i>	0-No evalúan 1-Evalúan solo aspectos lingüísticos 2-Evaluación centrada en el número de argumentos y contraargumentos seleccionados de las fuentes 3-Evaluación centrada en el nivel de integración de las síntesis argumentativas
RETROALIMENTACIÓN <i>(Rho Spearman .96 p&lt;.001)</i>	0- No otorgan 1-Centrada en aspectos formales y lingüísticos del texto 2-Centrado en los argumentos seleccionados 3- Centrado en estrategias de integración y el nivel de integración de las síntesis

### 3. RESULTADOS

Para analizar el cambio en cada una de las variables bajo estudio, se efectuaron contrastes no paramétricos para muestras relacionadas, para cada submuestra/especialidad.

Los estudiantes de la especialidad de Lengua no cambiaron en las variables analizadas ( $1.00 < p < .125$ ), a excepción del “número de sesiones de prácticas” que planean, que tiende a incrementarse ( $Z_{Wilcoxon}=1.83$ ,  $p=.06$ ), y las ayudas que facilitan durante la práctica, observándose una tendencia a proporcionar organizadores gráficos que ayuden a la selección y jerarquización de los argumentos ( $Z_{Wilcoxon}=1.63$ ,  $p=.07$ ). La formación recibida no contribuyó a modificar su representación sobre la tarea y tuvo un impacto superficial en su práctica.

En contraste, los estudiantes de las otras especialidades, Ciencias Sociales y Naturales, cambiaron sustancialmente en la mayoría de los aspectos analizados.

En concreto, modificaron su representación de la tarea de síntesis argumentativa, de concebirla como una tarea que implica resumir los argumentos de los textos fuente a un texto en el que el autor/a se posiciona en una o ambas perspectivas, sopesando las ventajas y desventajas de las distintas posturas, y estableciendo condiciones que permitan superar limitaciones encontradas, a fin de alcanzar una conclusión que permita integrarlas (Prueba de los Signos,  $p=.002$ ). Antes de la intervención la mitad de estos estudiantes plantean la tarea con una meta epistémica; tras la intervención todos proponen esta tarea para profundizar/aprender (Prueba de los Signos,  $p=.07$ ). En sus programaciones, amplían los objetivos competenciales, estableciendo como objetivo específico mejorar la competencia de elaboración de síntesis argumentativas, y la mitad de ellos además jerarquizan este objetivo con respecto a las competencias de argumentación, comunicación y de aprender a aprender (Prueba de los Signos,  $p=.06$ ). Antes de la intervención, centran su instrucción en mejorar tanto la estructura y aspectos lingüísticos del texto argumentativo como la selección de los argumentos. Tras la intervención, sitúan el foco de la enseñanza en las estrategias de elaboración de síntesis -selección, jerarquización e integración de argumentos y contraargumentos, vía sopesar y sintetizar-, y en las estrategias de revisión, para monitorizar y

mejorar los procesos-. Proponen enseñanza explícita con ayuda de una Guía de escritura de síntesis; empleando organizadores gráficos para mejorar la selección, preguntas guía para el contraste, integración y revisión, y uso de buenos ejemplos de estrategias de integración y de síntesis; en menor medida se focalizan en el proceso de textualización ( $Z_{Wilconson}=2.68$ ,  $p=.007$ ). En relación con las sesiones de práctica, incrementan el número de sesiones, ( $Z_{Wilconson}=2.03$ ,  $p=.04$ ). Durante la práctica facilitan guías de escritura de síntesis, con organizadores gráficos, ejemplos y preguntas, para facilitar la apropiación de las estrategias enseñadas explícitamente ( $Z_{Wilconson}=2.69$ ,  $p=.007$ ), pero no rúbricas instructivas ( $p=.125$ ). También avanzan en la evaluación. Antes de la intervención no evaluaban la calidad de las síntesis y, cuando evaluaban se centraban tan solo en valorar los aspectos lingüísticos y los argumentos seleccionados, si ofrecer retroalimentación. Tras la intervención, evalúan la calidad de las síntesis argumentativas centrándose en su nivel de integración -empleando para ello rúbricas- (Prueba de Signos,  $p=.002$ ) y otorgan *feedback* formativo, para ayudar a los estudiantes a mejorar este proceso (Prueba de Signos,  $p=.002$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados permiten ampliar el conocimiento sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de ESO. En concreto, se exploró en qué medida podía tener impacto en las representaciones de estudiantes del Máster de Secundaria una formación muy centrada en comprender la importancia de fomentar el perspectivismo en sus futuros estudiantes y en cómo se les puede enseñar a partir de la escritura de síntesis argumentativas integradoras. Pese a que la formación fue breve, los participantes de especialidades de Ciencias Sociales y Naturales cambiaron en buena medida sus representaciones. Tras la formación entendieron mejor qué supone elaborar una síntesis y que una meta muy relevante es el propio aprendizaje de quien la escribe; incluyeron en sus programaciones el uso y la enseñanza explícita de guías para que sus estudiantes desarrollaran estrategias útiles; planificaron dedicar más sesiones a estos complejos aprendizajes y ofrecerles una evaluación formativa y específica para que sepan integrar mejor diferentes argumentos. Por el contrario, los participantes de la especialidad de Lengua Castellana no cambiaron en la mayoría de las variables contempladas: sus

representaciones, antes y después de la formación, sobre qué supone escribir síntesis argumentativas y cómo enseñarlo, estaban próximas a un enfoque lingüístico y de estructura textual, sin contemplar la función epistémica de este tipo de tarea de escritura o la planificación de acciones docentes para enseñar estrategias encaminadas a integrar información. Es posible que los futuros docentes de Lengua hayan trasladado las metas habituales de su disciplina relacionadas con las tareas de lectura y escritura, sin que la formación haya tenido suficiente influencia en que contemplaran que, en ocasiones, otras metas pueden ser complementarias o, incluso, tener prioridad en sus planificaciones docentes. Una limitación importante de este estudio es el reducido tamaño de la muestra y su homogeneidad, en cuanto a que ningún participante tenía experiencia docente previa. Pese a ello, la particularidad que hemos encontrado en el caso de los futuros profesores de Lengua refuerza la idea de que la formación docente debe ser muy sensible a las ideas previas de los destinatarios, propias de su formación universitaria, para revisarlas, explicitarlas y facilitar la apropiación de otras metas y estrategias transversales también muy relevantes para la educación secundaria.

## 5. FINANCIACIÓN

Estudio financiado por el Programa estatal de Innovación, *Orientado a los retos de la sociedad (I+D+I)* (Ref.PID2019-105250RB-I00).

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: A Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), 973–999. <http://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Granado-Peinado, M., & Martín, E. (2021). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: Instructional practices in secondary education. *Instructional Science*. 49 (4), 515-559. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09548-3>
- Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., & Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher

- education. *Reading and Writing*, 32(8), 2037–2058. <http://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1-18.
- Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving Written Argumentative Synthesis by Teaching the Integration of Conflicting Information from Multiple Sources. *Cognition and Instruction*, 36(2), 119–138. <http://doi.org/10.1080/07370008.2018.1425300>
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549–565. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.549>
- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92. doi: 10.3200/jexe.76.1.59-92
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *Tesol Quarterly*, 44(1), 185-194.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 20: Writing and cognition: Research and applications*. (pp. 231–250). Elsevier. [http://doi.org/10.1108/s1572-6304\(2007\)0000020016](http://doi.org/10.1108/s1572-6304(2007)0000020016)
- Song, Y., & Ferreti, R.P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revision process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 67-90. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8>
- Voss, J.F. (2001). Argumentation in psychology: Backgrounds comments. *Discourse Processes*, 32, 89–111. [http://doi.org/10.1207/S15326950DP3202&3\\_01](http://doi.org/10.1207/S15326950DP3202&3_01)