



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Rodríguez Hernández, Blanca Araceli
Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 11, 2020, -, pp. 1-18
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.834>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita

Knowledge of elementary school students about written argumentation

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

RESUMEN

Este trabajo presenta las capacidades de lenguaje de alumnos de quinto y sexto grados de primaria para escribir un artículo de opinión, identificadas a partir de una evaluación diagnóstica. Para llevar a cabo la evaluación se retomaron los conceptos de “género textual” y “modelización” como herramientas teórico-metodológicas propuestas por el interaccionismo sociodiscursivo para la enseñanza de las lenguas en contextos escolares. Como parte de la metodología, se diseñó una situación de escritura a partir de la modelización del género textual “artículo de opinión” según los aspectos de uso (propósito comunicativo), sentido (tratamiento de contenido) y forma (recursos lingüísticos). La evaluación se aplicó a 114 estudiantes de cuatro grupos, dos de quinto y dos de sexto, de una escuela primaria rural mexicana. Los textos fueron evaluados con un instrumento de evaluación de artículos de opinión. Los resultados muestran que los alumnos participantes pueden adoptar una opinión y justificarla, pero presentan complicaciones para representarse al destinatario del texto y dialogar con él, lo que repercute en la construcción de contraargumentos. Al final se discuten las limitaciones del diseño de la evaluación.

Palabras clave: evaluación diagnóstica, producción de textos, enseñanza del español, escritura, educación básica.

ABSTRACT

This work demonstrates the language abilities of fifth- and sixth-grade students of elementary school in Mexico to write an opinion article, identified from a diagnostic assessment. To make the evaluation, the concepts of “textual genre” and “modelling” were taken back as theoretical-methodological tools proposed by social-discursive interactionism for languages teaching in school context. As part of the methodology, a writing situation from the modelling of the textual genre “opinion article” according to the aspects of use (communicative purpose), meaning (content treatment) and form (linguistic resources) was designed. The evaluation was applied to 114 students of four groups, two groups of fifth and two more of sixth grade in a rural Mexican elementary school. The texts were evaluated with an opinion article evaluation tool. The results indicate that students who participated can adopt an opinion and justify it, but we observed that they presented complications in picturing themselves and talking to the receiver of the text, and this affects in the construction of counterarguments. Finally, limitations of the evaluation design are discussed.

Keywords: diagnostic assessment, text production, teaching of Spanish, writing, basic education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la argumentación en la educación básica es un tema de interés para investigaciones psicolingüísticas y didácticas, pues se ha demostrado que enseñar a los alumnos a escribir sus opiniones y defenderlas con buenos argumentos tiene repercusiones en al menos dos ámbitos: por un lado en la formación de ciudadanos críticos capaces de debatir de forma oral y escrita temas de la vida pública de un país (Camps y Dolz, 1995; Perelman, 2001; Dolz, 1995; Casado-Ledesma, 2017), y por otro en la construcción de capacidades de lenguaje necesarias en la escritura formal (Hillocks, 2010, 2011; Bereiter y Scardamalia, 1982) y el éxito académico.

Las investigaciones psicolingüísticas que estudian el desarrollo de las habilidades argumentativas orales y escritas han realizado aportes importantes que ayudan a comprender las complejidades en torno a esta adquisición. En cuanto a la argumentación oral, estos trabajos han demostrado que, desde pequeños, los niños participan en situaciones comunicativas que implican argumentar oralmente: exponen sus puntos de vista, los justifican y negocian o refutan con otros hablantes (Perelman, 1999, 2001; Camps y Dolz, 1995; González, 2007; Cisterna, 2016; Migdalek y Rosemberg, 2014). Autores como Bassart (1995) y Rosemberg (2008) sostienen que la argumentación tiene una fuerte presencia en las situaciones de comunicación que viven los niños en su vida cotidiana (discusiones con sus padres, juegos con los compañeros de escuela o maestros) en las que expresan su punto de vista y lo negocian, por lo que no es una forma de discurso ajena para estos hablantes. En lo que respecta a la argumentación escrita, las investigaciones han demostrado que los estudiantes enfrentan diferentes dificultades para interpretar y producir textos argumentativos (Camps y Dolz, 1995; Parodi, 2007; Hess y González, 2013), incluso en niveles escolares superiores como el bachillerato (Hess y Godínez, 2011; García y Alarcón, 2015) y la universidad (Aquino-Alvarado, 2018). Algunas de estas dificultades están vinculadas con la situación comunicativa propia del texto argumentativo en donde el autor-emisor está en interacción constante con el destinatario (Camps, 1995; Dolz, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999), y otras refieren a complicaciones con el uso de recursos de cohesión textual para concatenar la opinión y los argumentos (Hess y Godínez, 2011; Hess y González, 2013; García y Alarcón, 2015; Aquino-Alvarado, 2018). A partir de estas dificultades con la argumentación escrita, los estudios psicolingüísticos revisados

Blanca Araceli Rodríguez Hernández. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN y licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Norma Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Cuenta con el perfil deseable otorgado por PRODEP y SNI, nivel candidato. Correo electrónico: barodriguezh@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>.

coinciden en afirmar que la adquisición de las habilidades argumentativas escritas es parte del desarrollo tardío del lenguaje.

Ahora bien, estos resultados se han trasladado de diversas formas al ámbito educativo. Una de ellas es el retraso de la enseñanza de la argumentación escrita hasta que emergen en el sujeto ciertas estructuras asociadas a su edad que le permiten aprender los contenidos vinculados con la producción de textos argumentativos. Incluso se ha observado una tendencia en los currículos escolares a reservar la enseñanza de la argumentación a la secundaria, con el argumento de que los alumnos de primaria son demasiado jóvenes para aprender estos contenidos (Cotteron, 1995).

Por su parte, las investigaciones didácticas (Cotteron, 1995; Dolz, 1995, 1996; Dolz y Pasquier, 1995; 1996; Camps, 1995; Perelman, 2001; Pulido, 2008; Rubio y Arias, 2002; Abchi, Dolz y Borzone, 2012; Guerra y Pinzón, 2014; Herrera y Flórez, 2016) han demostrado que, desde edades tempranas, es posible aprender a argumentar por escrito cuando están de por medio procesos didácticos adecuados con estrategias de enseñanza enmarcadas en propósitos de comunicación significativos para los estudiantes. En oposición a las posturas que afirman que la argumentación escrita debe enseñarse hasta que los alumnos posean capacidades para aprenderla, los resultados de las investigaciones didácticas sostienen que la enseñanza temprana de la argumentación oral y escrita contribuye al aprendizaje de esta forma de discurso.

Situando la discusión en el contexto mexicano, una revisión del currículo de educación básica en el campo de formación lenguaje y comunicación demostró que los textos argumentativos no se proponen como objetos de enseñanza sistemáticos en el nivel primaria, sino hasta secundaria (Rodríguez y Martínez, 2018). En segundo y tercero de primaria no se trabajan textos argumentativos y en los cuatro grados restantes se destina una de las 14 prácticas sociales de lenguaje del ciclo escolar para los textos argumentativos, en las demás prácticas se abordan textos narrativos y descriptivos, principalmente. Paradójicamente, la prueba estandarizada PLANEA, que mide el nivel de logro de los alumnos al término del tercer y cuarto periodos de la educación básica, establece la comprensión y producción de textos argumentativos complejos (PLANEA, 2015, 2017), entre ellos el artículo de opinión (PLANEA, 2015), como un aprendizaje esperado en el nivel más alto de dominio. Esto parece suponer una incongruencia entre los aprendizajes evaluados por las instituciones oficiales y lo que se propone a nivel curricular, también por instituciones oficiales, para la enseñanza.

En concordancia con los aportes de las investigaciones didácticas y como respuesta a la incongruencia entre evaluación y enseñanza en el currículo mexicano, nos propusimos diseñar una secuencia didáctica en torno al artículo de opinión para implementarla con alumnos del último ciclo de educación primaria. Para lograrlo fue necesario comenzar por una evaluación diagnóstica que permitiera conocer las capacidades de lenguaje de los alumnos participantes en la elaboración de un artículo de

opinión; es decir, nos planteamos evaluar con la intención de contar con un punto de partida realista y claro para la enseñanza. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de dicha evaluación y exponer las capacidades de lenguaje de los alumnos participantes en la escritura del género textual en cuestión. La perspectiva del artículo es en primer lugar hacia la propia investigación en tanto nos permite identificar qué conocimientos de los alumnos direccionarán la secuencia didáctica. En segundo lugar, creemos que los resultados de este trabajo podrían orientar el diseño curricular mexicano al exponer las capacidades de alumnos de primaria alta para presentar una opinión por escrito y defenderla.

Como perspectiva teórica del trabajo nos adherimos al interaccionismo socio-discursivo (en adelante ISD) (Bronckart, 2007; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014) en tanto referente didáctico que estudia las mediaciones formativas para la enseñanza de las lenguas en contextos escolares. Desde el ISD, la enseñanza de la lengua no espera el momento propicio en el que emergen capacidades en los alumnos, en cambio propone un conjunto de interacciones con el lenguaje para que estos se involucren en la práctica de producir textos, entre ellos los argumentativos, en el contexto de situaciones comunicativas adecuadas a los conocimientos e intereses de los alumnos.

El ISD define al lenguaje como actividad humana que se adquiere en interacciones verbales (Riestra, 2006; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014) cuyo producto empírico son los textos. En este marco, un concepto clave en esta teoría son los *géneros textuales*. Estos son formas de organización de los textos reconocidas y validadas a través del tiempo, que se inscriben en situaciones de comunicación precisas y poseen regularidades lingüísticas, comunicativas y de contenido relativamente estables (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014), por lo que funcionan como guías orientadoras de la acción verbal. Un género textual se determina por su función comunicativa, el ámbito social en el que se genera y sus regularidades en cuanto al tema y composición lingüística. Por ejemplo, es posible reconocer las características comunicativas, de contenido y lingüísticas de los cuentos y diferenciarlas de otros géneros como la carta o las recetas de cocina. Para Dolz y Schneuwly (1997) y Riestra (2006) los géneros textuales tienen un uso didáctico en la enseñanza de las lenguas en tanto es posible adoptarlos como modelos de contenido y forma de las interacciones y adaptarlos al contexto comunicativo particular en donde estas ocurren. Para estos autores los géneros son una megaherramienta didáctica.

Una forma de organizar la enseñanza de las lenguas a través de los géneros textuales es el trayecto didáctico compuesto por el *uso*, *sentido* y *forma* (Riestra, 2006). El primer aspecto refiere al propósito comunicativo del género, es decir, para qué se escribe y en el marco de qué contexto de comunicación se origina (en dónde se va a utilizar y quiénes son sus destinatarios). El aspecto de sentido comprende la

organización específica del contenido que se va a escribir, y la forma alude a la configuración que adoptan los componentes lingüísticos para organizar el contenido del texto. En el marco de este trayecto, que propone idas y vueltas del sentido a la forma para construir el uso, se diseñan secuencias didácticas que permiten a los alumnos convertirse en usuarios competentes de su lengua.

Dolz y Schneuwly (1997) proponen dos momentos clave en la enseñanza de las lenguas a partir de los géneros textuales. El primero es conocer a detalle las características en cuanto a uso, sentido y forma del género que se desee enseñar. Para ello proponen la *modelización*; esta es un procedimiento metodológico que permite revisar diferentes textos del mismo género textual para identificar y sistematizar sus regularidades (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014). El segundo momento es conocer las capacidades de lenguaje de los alumnos en la producción del género a enseñar para identificar sus conocimientos previos y contar con un punto de partida para la enseñanza; es decir, la evaluación diagnóstica.

En consecuencia, en esta investigación retomamos la *modelización* como proceso metodológico para conocer el género textual a evaluar. A partir de ello caracterizamos y describimos el artículo de opinión y diseñamos una situación de escritura para obtener las producciones textuales analizadas en la evaluación diagnóstica.

METODOLOGÍA

A partir de un diseño transversal no experimental, este trabajo explora y describe las capacidades del lenguaje de alumnos del último ciclo de primaria en la construcción de un artículo de opinión. En el presente apartado se describe la información sobre los participantes, se presenta lo relativo al diseño y aplicación de la evaluación y finalmente se aborda el procedimiento seguido para evaluar los textos.

Participantes

La evaluación diagnóstica se llevó a cabo con cuatro grupos, dos de quinto y dos de sexto, de una escuela primaria rural ubicada en la periferia de la zona centro de San Luis Potosí, México. Se eligió esta institución por los vínculos que existen con los profesores de grupo y el director, lo cual facilitó el acceso tanto para la recolección de datos diagnósticos como para la posterior intervención didáctica (de esta fase no se hablará en el presente reporte). Se trabajó con el último ciclo de educación primaria para buscar cierta concordancia con el plan de estudios oficial; en estos grados se incluyen dos prácticas del lenguaje relacionadas con el discurso argumentativo: participación en un debate oral y producción de cartas de opinión (SEP, 2011).

En total se analizaron 114 textos, distribuidos como indica la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de textos evaluados.

Grado y grupo	No. de alumnos	Edad
5° “A”	30	10-12 años
5° “B”	32	
6° “A”	25	11-13 años
6° “B”	27	
Total	114	

Fuente: Construcción personal.

Diseño de la evaluación

El primer paso para diseñar la evaluación diagnóstica fue modelizar el género textual. En concordancia con el ISD, se identificaron y leyeron diferentes artículos de opinión, de los cuales se seleccionaron 20. Los criterios de selección fueron que se autodenominaran como “artículos de opinión” y que estuvieran bien escritos (cumplieran con normas básicas de escritura formal como ortografía, acentuación gráfica y coherencia). Los textos se retomaron de fuentes electrónicas como revistas, periódicos, *blogs* y *wikis* porque resultaban de fácil acceso. Después se revisaron para identificar sus características en cuanto a uso, sentido y forma. A partir de esta revisión se obtuvo la descripción del género textual “artículo de opinión” que se expone a continuación.

Los artículos de opinión son textos breves de una o dos páginas que aparecen principalmente en periódicos y revistas informativas, aunque también los encontramos en medios más informales como *blogs* y *wikis*. El propósito comunicativo (uso) de los artículos de opinión es persuadir o crear opinión en la audiencia. Según la clasificación de tipos de discurso de Bronckart (2007), el artículo de opinión utiliza el discurso teórico, principalmente; es decir, el escritor expone en presente y sin implicarse o implicándose en grado mínimo. En el nivel de la posición enunciativa, se emplea la voz neutra y algunas formas lingüísticas que expresan menor implicación. Un ejemplo de estas es el uso del “nosotros” de modestia en la conclusión o cuando el autor incluye al auditorio en sus afirmaciones. Asimismo utilizan la primera persona del singular para presentar la opinión del autor.

En cuanto al sentido, los artículos de opinión abordan temáticas socialmente relevantes, polémicas, controvertidas y de dominio público (algunos escritores les denominan “temas calientes”), a partir de las cuales se define una postura que comúnmente se denomina “tesis” y la sustenta con argumentos. No identificamos una estructura textual canónica en los textos de opinión que revisamos; los escritores colocan su opinión al inicio, a la mitad o al final, según prefieran. No obstante, la mayoría sigue la secuencia textual de base argumentativa propuesta por Adam (1995): premisa, argumentos/contraargumentos y conclusión.

Con respecto a la forma, el escritor mantiene una referencia constante al lector mientras sostiene su punto de vista. Para lograrlo utiliza marcas lingüísticas que permiten la dialogicidad, como la deixis, el “nosotros” de modestia y las modalizaciones pragmáticas (Bronckart, 2007). También identificamos los organizadores textuales lógico-argumentativos que marcan relaciones a nivel intraoracional; los más recurrentes son los conectores de causa, oposición y adición que se usan para introducir argumentos y contraargumentos, así como los conectores de consecuencia y finalidad que se utilizan para presentar conclusiones o cierres. Finalmente, observamos el uso de marcadores de punto de vista para presentar la opinión del autor.

Después de la modelización se diseñó una situación de escritura que tomaba en cuenta la finalidad comunicativa y la función social del artículo de opinión. Un aspecto fundamental fue la elección de una temática socialmente conocida e interesante para los alumnos participantes. Así, retomamos una situación que fuera real y cercana para ellos. Planteamos un caso ficticio para que escribieran su opinión. En el marco de la efervescencia que provocó la visita de la Selección Mexicana de Fútbol (en adelante SMF) a la capital del estado (la capital del estado se ubica a 20 kilómetros de la localidad en donde se encuentra la escuela participante) para enfrentarse al equipo de Trinidad y Tobago, retomamos el caso del futbolista mexicano Rafael Márquez (en adelante RM) quien fue acusado de prestanombres de un narcotraficante. Por ello no había certeza sobre su participación en el Mundial de Rusia 2018. Tomamos como marco estos acontecimientos para diseñar un caso ficticio en el que se realizaría un juicio para decidir el futuro del jugador (tabla 2), y los alumnos podían expresar su opinión y defenderla.

Tabla 2. Situación de escritura para elicitación de los textos.

El capitán del equipo de fútbol de la selección mexicana, Rafa Márquez, fue señalado como presta nombres de un narcotraficante detenido recientemente. A partir de esta situación se ha llegado al punto de suspender su participación en diversos juegos en su actual club deportivo (Atlas) y en partidos oficiales de la selección mexicana. Rafa Márquez se ha destacado gracias a sus habilidades futbolísticas no solo en México, sino también en Europa y Estados Unidos. Además, ha sido el capitán de la selección desde el año 2002 y esperaba retirarse de las canchas en el Mundial de Rusia 2018. Por ello, la situación ha creado incertidumbre entre los aficionados y en todo México. ¿Jugará Rafa Márquez con la selección mexicana? ¿Podrá despedirse del fútbol desde el mundial?

Imagina que eres un miembro del jurado y tienes que decidir entre permitir que RM juegue el Mundial o sancionarlo. Una vez que has decidido, tienes que convencer al resto del jurado para que gane tu opinión. ¿Qué les dirías? ¿Cómo los convencerías? Escribe un artículo de opinión para dar a conocer a los demás jueces lo que piensas sobre este importante tema y convencerlos de opinar como tú.

Fuente: Construcción personal.

Aplicación de la situación de evaluación

La aplicación se llevó a cabo el mismo día en los cuatro grupos. A cada grupo entró el aplicador que dirigió la actividad y dos apoyos que se encargaron de grabar el au-

dio de la sesión y tomar notas. Los profesores de grupo permanecieron en las aulas pero no participaron de ninguna forma en la actividad. A continuación se describe el protocolo de aplicación.

1. Preguntar a los niños: “¿Les gusta el fútbol?”, “¿Qué saben del Mundial 2018?”, “¿Conocen a Rafa Márquez?”, “¿Alguien sabe lo que pasó con él?”.
2. Esperar las participaciones orales de los alumnos.
3. Leer la situación de escritura (véase tabla 2).
4. Leer la siguiente consigna: “Imagina que eres un miembro del jurado y tienes que decidir entre permitir que RM juegue el Mundial o sancionarlo. Una vez que has decidido, tienes que convencer al resto del jurado para que gane tu opinión. ¿Qué les dirías? ¿Cómo los convencerías? Escribe un artículo de opinión para dar a conocer a los demás jueces lo que piensas sobre este importante tema y convencerlos de opinar como tú”.

Cada alumno escribió su texto de forma individual en una hoja blanca. Se les dieron 30 minutos para escribir, sin embargo, ningún alumno de ningún grupo utilizó más de 20 minutos.

Evaluación de los textos

Para evaluar los textos se empleó el “Instrumento para evaluar artículos de opinión” de Bautista, Espinoza y Leal (en prensa). Este se elaboró en el marco del interaccionismo sociodiscursivo y a partir de un proceso de modelización como herramienta metodológica para analizar los géneros textuales. El instrumento contiene 12 indicadores que se agrupan en los aspectos de uso, sentido y forma que componen el género textual. Cada indicador vale un punto. En total se pueden alcanzar hasta 12 puntos (véase anexo).

La evaluación de los textos se realizó por dos jueces (dos participantes de la investigación), es decir, se valoró un mismo conjunto de ítems a partir de la participación de dos codificadores para corroborar el grado de acuerdo entre estos. Primero cada codificador calificó los textos de forma individual, luego se revisó cada ítem de cada evaluación, si había acuerdo la calificación obtenida se señaló con un 1 y cuando no había acuerdo se señaló con 0.

A continuación se ejemplifica cómo se consiguió el índice de acuerdo del primer indicador: se dividió el número de acuerdos —que fueron 98— entre 114 —que fue el total de textos evaluados—, lo cual arrojó un porcentaje de certeza favorable, pues muestra que el indicador 1 del instrumento obtuvo un acuerdo de 85.9%. Con lo anterior se cerciora de que el primer indicador funciona porque en la mayoría de los textos se obtuvo el acuerdo entre codificadores. A partir del índice de acuerdo de todos los indicadores del instrumento se obtuvo el promedio de 94.25%, el cual refiere un grado aceptable de homogeneidad y consistencia en la medida por parte de los dos codificadores.

A partir de los puntajes totales se obtuvieron las medidas de tendencia central de cada grupo y del total de participantes. Posteriormente se organizaron los datos para identificar el puntaje obtenido en cada indicador, lo que permitió un acercamiento a las puntuaciones a partir de los niveles que componen el instrumento (uso, sentido y forma). Finalmente, para profundizar en el análisis, se realizó una descripción detallada de lo que se evaluó en cada nivel, que se acompañó con ejemplos de textos que ilustraban la presencia o ausencia de los indicadores evaluados.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DAIGNÓSTICA

Para dar cuenta de las capacidades de lenguaje de los alumnos, primero mostramos los resultados numéricos, posteriormente presentamos la descripción de cada nivel del instrumento de evaluación con los ejemplos correspondientes.

La figura 1 muestra los puntajes totales obtenidos por los participantes. El puntaje máximo fue 12 y el mínimo 1. En el extremo superior se encuentran tres alumnos, uno de cada grado con excepción de 6°B, mientras que en el inferior se ubica un solo alumno que pertenece al grupo de 5°A. A través de estos puntajes se obtuvieron las medidas de tendencia central de los grupos, las cuales muestran que el grupo de 6°B obtuvo el promedio más alto con 7.5 puntos, seguido de 5°B con 6.8 puntos, 5°A con 6.7 puntos y finalmente 6°A con 6.5 puntos. El valor central en los grupos de 5°A y 6°B fue de 7 puntos, lo que significa que la mediana de las puntuaciones finales de estos grupos cae por encima de la mitad del puntaje máximo alcanzado en el instrumento (12 puntos). Caso contrario se observa en los grupos de 5°B y 6°A, en donde el valor de la mediana es de 6 puntos. Con respecto a la moda, en todos los grupos el puntaje final más frecuente fue de 5 puntos, por debajo de la media del instrumento.

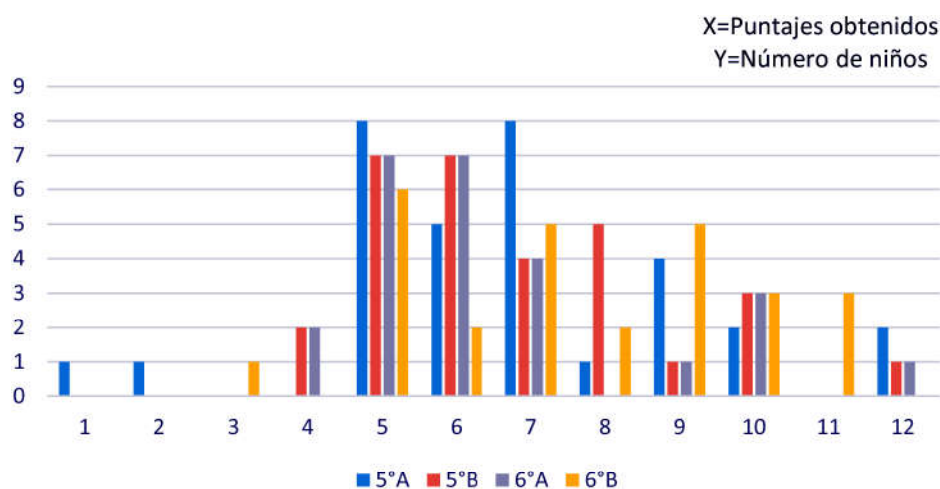


Figura 1. Puntajes totales.
Fuente: Construcción personal.

Las figuras 2, 3 y 4 muestran los puntajes por indicador, según cada uno de los niveles del instrumento. Los indicadores más puntuados fueron el 5, el 6 y el 11, lo cual indica que los textos presentan una postura, desarrollan ideas para justificarla y utilizan conectores causales o consecutivos para enlazar la opinión con la justificación. Todos estos aspectos son necesarios para defender y afianzar un punto de vista. En contraparte, los indicadores menos puntuados fueron el 3, el 8 y el 12; esto es, los alumnos tuvieron complicaciones para presentar acuerdos o negociaciones con la postura contraria, contraargumentar y emplear conectores contraargumentativos para introducir refutaciones y concesiones.

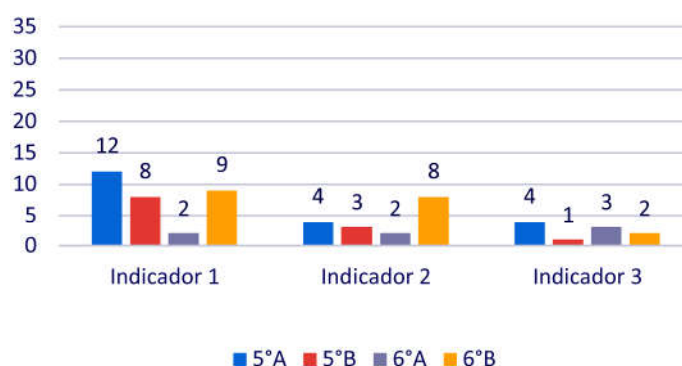


Figura 2. Resultados del nivel “Uso”.
Fuente: Construcción personal.

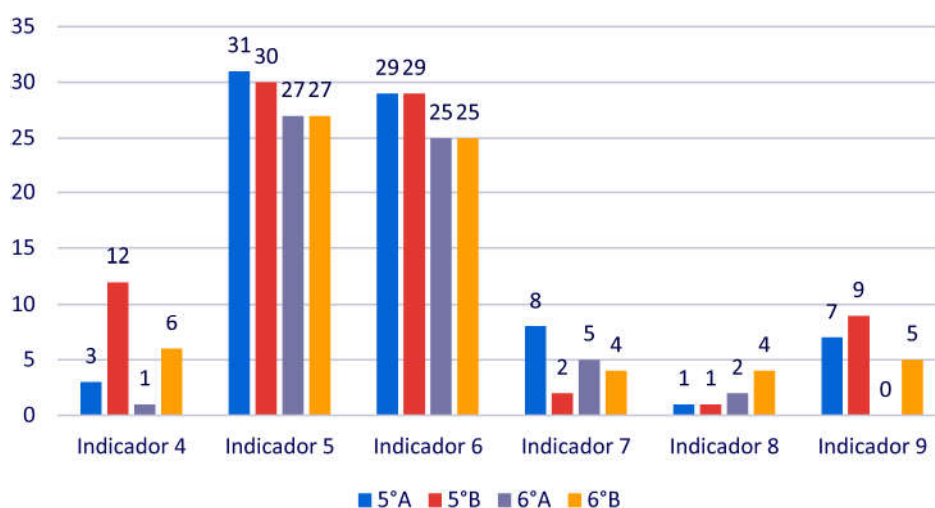


Figura 3. Resultados del nivel “Sentido”.
Fuente: Construcción personal.

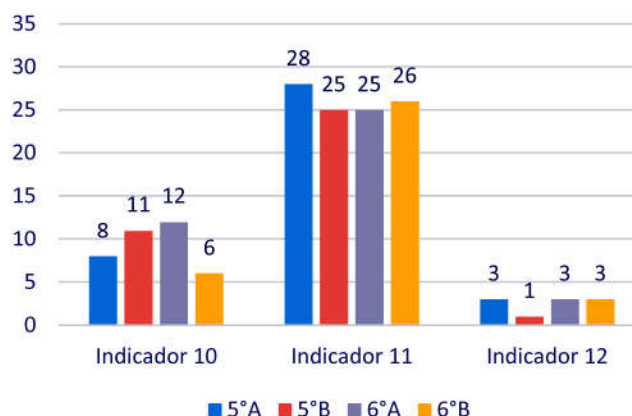


Figura 4. Resultados del nivel “Forma”.

Fuente: Construcción personal.

Acercamiento detallado a los resultados por nivel

El nivel “Uso” evalúa el propósito comunicativo del artículo de opinión a partir de tres indicadores: alusión explícita o implícita al destinatario del texto creado en el marco de la situación de escritura (un jurado); referencia a valores compartidos con la audiencia en torno a la temática de opinión, y consideración de la postura contraria para llegar a un acuerdo o negociación. Esto es, la situación de escritura planteó dos posibilidades: a) que sí juegue y b) que no juegue; sin embargo hubo quienes optaron por una tercera que evaluamos como negociación: c) que sí juegue, pero... o bien c') que no juegue, pero...

El ejemplo (I) obtuvo el puntaje en los tres indicadores: alude implícitamente al destinatario –el jurado o las personas que lo forman, quienes a juicio del alumno deben dar otra oportunidad al futbolista–, hace referencia a valores como el triunfo de México si gana la SMF y merecer otra oportunidad, y reconoce la postura contraria, pues al pedir otra oportunidad para el jugador admite que este es culpable.

- (I) Quiero que si juegue/ porque: quiero que gane México y es/ el capitán y se sentiría mal si no juega/ le deben de dar otra oportunidad todos se/ merecen otra oportunidad [N20_6B].¹

Los textos que no obtuvieron el puntaje completo en este nivel aluden al destinatario implícita o explícitamente, pero no negocian ni acuerdan con la postura contraria. Un ejemplo es (II), alude implícitamente al destinatario del escrito y refiere a valores socialmente compartidos por la comunidad futbolística, pero no muestra acuerdo o negociación con la postura contraria. La posición del alumno es firme y contundente e incluso propone una sanción para el jugador.

¹ Los textos se transcribieron respetando la ortografía literal y puntuación originales, y se normalizó la atildación; se usó / para señalar cambio de línea gráfica y se colocó la codificación entre paréntesis (N seguida del número de texto analizado y el grado y grupo al que pertenece).

- (II) Yo opino que no debe jugar/ porque lo que hizo no está bien/ deben sancionarlo o correrlo del equipo/ porque está manchando el honor del equipo Atlas y eso no está bien [N11_6A].

Otros textos aluden al destinatario explícitamente, pero no ubican a la audiencia correcta. En (III) el destinatario es RM y en el cierre hay una organización similar a la de los recados para aludirlo. El alumno apoya su postura en valores como la pasión y la dedicación del jugador, pero no da muestra de reconocer ni de negociar con la opinión contraria.

- (III) Debe jugar por su delicadeza y pasión por el futbol/ y por tanto que dedicó su tiempo y costo para llegar al mundial/ y jugar con el equipo y su propia gloria/ Para: Rafa Márquez [N16_5B].

El nivel “Sentido” evalúa seis indicadores que, en conjunto, valoran que esté explícito de quién y qué se habla, que se presente una postura, la argumenten, hagan concesiones y refutaciones, y tenga una conclusión. Ningún texto obtuvo el puntaje en los seis indicadores y los menos puntuados de estos son la elaboración de concesiones y el planteamiento de refutaciones.

En (IV) se muestra uno de los textos mejor evaluados. Este expone con claridad el tema de opinión, presenta una postura a favor de que RM juegue y propone varios argumentos para sustentarla, la mayoría de estos están relacionados con las virtudes futbolísticas del jugador. Además plantea una refutación contundente y concluye reafirmando la inocencia del jugador y prometiendo justicia.

- (IV) Rafa Márquez debe jugar en la selección porque/ es buen jugador y además no creo que/ anduvo de prestanombres y nos puede llevar/ a la final del mundial Rusia y si él juega/ bien a ganar la copa y él es inocente/ porque no he visto pruebas del prestanombres supuestamente Rafa y por eso él es inocente y se hará justicia por Rafa [N23_5B].

En (V) aparecen varios argumentos para sustentar la postura a favor del jugador. Además, se hace una concesión en donde reconoce que RM cometió un delito, pero sin saberlo. Si bien el texto tiene premisa y desarrolla argumentos y contraargumentos, no presenta el tema de opinión ni incorpora una conclusión, por lo que, sin conocer las condiciones de producción, es muy difícil comprender sobre qué está opinando el autor.

- (V) Yo quiero que juegue/ porque no sabía que estaba haciendo un delito/ porque esta en el equipo de Atlas y es el capitán/ y no puede dejar todo atrás y todo su esfuerzo para nada/ no sabía que lo estaban usando [N1_5A].

Finalmente, (VI) y (VII) son ejemplos de textos que obtuvieron el menor puntaje en este nivel; ambos dan una opinión y la justifican, pero no especifican de quién se habla ni exponen información completa sobre el tema. Los escritos parecen responder a la pregunta: “¿Qué opinas sobre el tema?”. En sentido estricto, se trata de las opiniones de los alumnos, pero si el lector no tiene acceso a la situación de escritura que originó los textos, no puede entender con cabalidad sobre qué tema están opinando.

(VI) Yo digo que sí juegue para ganar el mundial [N30_5B].

(VII) Que no/ juegue/ por prestanombres [N17_6A].

El nivel “Forma” evalúa el uso de recursos lingüísticos característicos del artículo de opinión como marcadores de punto de vista que ayudan a los escritores a plantear explícitamente su tesis, conectores causales o consecutivos empleados para conectar los argumentos con la postura del autor, y conectores contraargumentativos que introducen refutaciones y concesiones.

(VIII) obtuvo los tres puntos de este nivel porque utiliza un marcador de opinión para presentar una posición en contra del jugador; emplea el conector causal “porque” para introducir su justificación y finalmente plantea una oposición a su propia idea utilizando el conector “pero”. En sentido estricto, este último conector no se utiliza para contraargumentar la postura contraria, sino para afianzar la propia y dejar claro que RM ya no puede participar en el Mundial porque ayudó a los narcotraficantes.

(VIII) [Artículo]/ yo opino que no debe jugar./ Porque él jugó con su nombre/ y tenía una gran oportunidad pero/ la perdió ayudando a los narcos/ traficantes [N25_5B].

Los textos que no obtuvieron el puntaje completo en este nivel usan recursos lingüísticos distintos a los conectores discursivos para presentar argumentos o contraargumentos o bien emplean conectores de formas no convencionales. El ejemplo (IX) muestra un marcador de punto de vista que parece más relacionado con la oralidad que con la escritura (“yo diría”) y presenta varias razones para sustentar la opinión, en las cuales no hay conectores; en cambio, aparecen tres diferentes recursos para enlazar las justificaciones: una expresión condicional (“qué tal si”), la conjunción “y” y la coma.

(IX) Jurado yo diría que lo dejaran libre qué tal/ si paga su deuda y lo dejaran libre y aprenda/ a que no es un juego ser prestanombres,/ nunca lo volverá a hacer él tiene una carrera y/ tiene que jugar con el Atlas y México/ y le debe de alcanzar fianza/ [N31_5A].

En (X) se establece una relación causal entre dos ideas que no muestran una relación lógica entre ellas: afirma que RM tiene derecho a jugar porque el equipo no haría nada sin él. Una alternativa sería encontrar una consecuencia que se vincule directamente con el sentido de la opinión, por ejemplo, relacionar el derecho a jugar con la falta de pruebas en la acusación en contra del jugador.

(X) Rafa Marquez tiene el derecho a jugar en la seleccion mexicana porque el equipo no haría nada sin el [N15_6B].

DISCUSIÓN

En este trabajo nos propusimos conocer las capacidades de lenguaje de alumnos de 5° y 6° de primaria para elaborar un artículo de opinión. Para lograrlo diseñamos una situación de evaluación diagnóstica a partir del procedimiento de modelización del

género textual propuesto por el ISD. La finalidad de esta evaluación fue direccionar el diseño de posteriores actividades de enseñanza.

Los resultados muestran que los indicadores del nivel “Uso” están entre los menos logrados por los alumnos participantes. Los estudiantes no plasmaron con claridad el propósito comunicativo del artículo de opinión, lo que se observa en las dificultades que enfrentaron para saber a quién escribían, para qué y cómo debían situarse frente a ese destinatario. El género artículo de opinión se dirige a una audiencia abierta, no hay un destinatario específico. El caso planteado en la evaluación diagnóstica hizo referencia a un jurado al cual los niños debían dirigir su opinión, no obstante, esto no fue suficiente para que los alumnos plasmaran el propósito comunicativo de su texto.

Las investigaciones que estudian el desarrollo del lenguaje en edad escolar señalan que desde edades tempranas los niños están expuestos a diversas experiencias con la argumentación oral (Perelman, 1999, 2001; Camps y Dolz, 1995). Estos trabajos han demostrado que exponer un punto de vista, justificarlo y negociarlo con otros hablantes son prácticas de lenguaje recurrentes en las experiencias orales cotidianas de los niños. Sin embargo, una característica de los intercambios cara a cara es que pertenecen a un tipo de discurso conversacional, que como su nombre lo indica “aparece dentro de la conversación y es construido por dos o más hablantes” (Hess y Godínez, 2011, p. 19) y se acompaña de apoyos extralingüísticos propios de la comunicación oral que los hablantes utilizan para organizar su discurso y cumplir su propósito comunicativo. A diferencia de la argumentación escrita, en estas prácticas emisor y receptor están frente a frente, los hablantes no tienen dificultades para representarse al destinatario porque este participa activamente en la conversación. Esta situación cambia en la comunicación escrita, especialmente en géneros como el artículo de opinión, por el carácter dialógico del discurso argumentativo escrito (Camps, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Los resultados del nivel “Sentido” muestran que la mayoría de los textos evaluados presentan una postura y la justifican, pero no introducen el tema para dejar claro de quién y qué se habla. Algo similar sucede con la conclusión: los escritores no reelaboran su postura para concluir o cerrar el texto y solo algunos reiteran su opinión para reafirmarla. Un buen número de textos parece responder a la pregunta implícita en la consigna de escritura (“¿estás o no de acuerdo en que RM juegue con la SMF?”) y solo algunos se dirigen a una audiencia tanto para presentar el tema abordado como para reiterar el punto de vista sobre dicho tema. A este respecto es indispensable recordar que los alumnos evaluados no habían estado expuestos a la enseñanza formal de un artículo de opinión, por lo que resulta comprensible que no tengan claro el modo de organizar su contenido. Otro aspecto relevante en este nivel es la dificultad que representa para los alumnos construir contraargumentos de refutación y concesión que den muestra de identificar la postura contraria y dialogar con ella. Hubo alumnos que identificaron las tesis contrarias y, en cierto modo, se

distanciaron de ellas, pero no lograron concretar sus contraargumentos, por lo que no se evaluaron positivamente. La situación comunicativa que alude a una interacción constante entre emisor-destinatarios propia del artículo de opinión (Camps y Dolz, 1995; Dolz, 1995 y Calsamiglia y Tusón, 1999) complejizó la escritura.

Los resultados del nivel “Forma” muestran que pocos textos alcanzan el puntaje en los tres indicadores. Estas complicaciones en el uso de los recursos lingüísticos evaluados coinciden con los aportes de las investigaciones psicolingüísticas que estudian el uso de recursos de organización textual y señalan que se trata de un desarrollo que se logra tardíamente (Hess y Godínez, 2011; Hess y González, 2013; García y Alarcón, 2015; Aquino-Alvarado, 2018). Ahora bien, no es posible sostener que un texto que usa marcadores de punto de vista y conectores discursivos es más elaborado que otro que no los usa (Aquino-Alvarado, 2018), lo que sí podemos afirmar es que es deseable la presencia de estas marcas lingüísticas en un texto de opinión producido por estos alumnos porque les ayudan a distinguir entre lo que opinan y las razones que apoyan su opinión, lo cual es un paso importante para defender su postura y refutar o negociar con la contraria. Asimismo hubo diferentes intentos por contraargumentar y negociar que no se concretaron. Una posible causa puede ser el desconocimiento de los recursos lingüísticos adecuados a este fin, como los conectores discursivos o los organizadores textuales, estos son diversas clases de palabras que operan como elementos articuladores de sentido en el texto porque sintetizan relaciones causales, temporales, de consecuencia, de oposición o de supresión (Montolío, 2015). Conocer un repertorio más o menos amplio de estos conectores (o frases conectivas) es disponer de una herramienta discursivo-textual eficaz (Riestra, 2006).

Con base en estos resultados, sostenemos tal como lo han mostrado otras investigaciones didácticas (Cotteron, 1995; Dolz y Pasquier, 1995, 1996; Camps, 1995; Perelman, 2001; Pulido, 2008; Rubio y Arias, 2002; Abchi, Dolz y Borzone, 2012; Guerra y Pinzón, 2014; Herrera y Flórez, 2016) que es posible enseñar a producir textos argumentativos a los alumnos en edades tempranas; en el caso de este trabajo, un artículo de opinión a estudiantes de quinto y sexto de una escuela primaria rural, ya que mostraron capacidades para adoptar y defender una opinión por escrito, las cuales pueden potenciarse a través de una intervención didáctica adecuada. Además precisamos que los alumnos mostraron dificultades vinculadas con la representación del destinatario del texto, lo que complicó plantear con claridad el contexto del escrito, en este caso, decir de quién y qué se habla, identificar la postura contraria para diferenciarla de la propia y refutarla o negociar con ella.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, es indispensable señalar que, pese a las precauciones metodológicas, hay aspectos de la situación de escritura utilizada para recabar los textos que deben mejorarse. Destacamos los siguientes:

- No se consideró la presentación de un modelo textual a los alumnos. Una decisión acertada hubiera sido mostrar un artículo de opinión (leerlo para ellos

o que ellos lo leyera) para asegurar una mejor comprensión de la consigna de escritura.

- No todos los niños contaban con suficiente información sobre el caso planteado. Una solución sería que la evaluación diagnóstica abordara temas más cercanos a los alumnos como la duración del recreo, las tareas escolares o el uso del celular en el salón de clases.
- La situación de escritura retoma una temática socialmente relevante, pero apegada a un tiempo y espacio muy acotados, por lo difícilmente puede replicarse en otros grupos.

Finalmente, otra limitación radica en el instrumento de evaluación. Los indicadores del nivel de “Forma” podrían valorar otros aspectos gramaticales propios del género textual como la responsabilidad enunciativa, el tiempo verbal y recursos de cohesión textual.

CONCLUSIONES

A partir de la ruptura identificada entre lo que se enseña y evalúa en el currículo para la enseñanza del español en México (Rodríguez y Martínez, 2018) y siguiendo los aportes de Dolz y Schneuwly (1997) para la enseñanza de las lenguas, implementamos una evaluación diagnóstica que nos permitiera tener un punto de partida sólido para enseñar a escribir un artículo de opinión a estudiantes de primaria. Los resultados de dicha evaluación contribuyen, en primer término, al desarrollo de la propia investigación porque orientan el diseño de las actividades de enseñanza al dejar claro cuáles son las capacidades del lenguaje de los alumnos en la producción de dicho género y anticipar qué dificultades van a enfrentar. Aunado a lo anterior, la modelización del género textual desarrollada como parte de la metodología brinda una descripción detallada del artículo de opinión en función del propósito comunicativo que cumple, la organización de su contenido y los recursos lingüísticos que lo caracterizan. Esta modelización del género, en conjunto con los resultados, puede convertirse en un referente para definir la gradualidad y complejidad de los objetivos de enseñanza de un género textual que no forma parte del currículo de primaria en México.

REFERENCIAS

- Abchi, V., Dolz, J., y Borzone, A. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 51(2), 409-432.
- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Aquino-Alvarado, G. (2018). *Uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (ed.), *Advances*

- in instructional Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 41-50.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.
- Casado-Ledesma, L. (2017). *La influencia de las actividades de argumentación oral en la mejora de la competencia argumentativa y de la adopción de perspectivas: análisis del papel de la demanda* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cisterna, V. (2016). *La argumentación en niños en edad preescolar: una perspectiva pragmática integral* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 79-94.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 65-77.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10(2), 227-251.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1995). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- García, K., y Alarcón, L. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 657-677.
- Guerra, D., y Pinzón, L. (2014). *Implementación de una secuencia didáctica desde enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Leocadio Salazar y la fundación Liceo Inglés* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Herrera, D., y Flórez, S. (2016). *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP* [Tesis de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Hess, K., y Godínez, E. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hess, K., y González, L. (2013). Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann, *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 261-297). México: Delaurel.
- Hillocks, G., Jr. (2010). Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. *English Journal*, 99(6), 24-32.
- Hillocks, G., Jr. (2011). *Teaching argument writing: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Migdalek, M., y Rosemberg, C. (2014). Argumentando cara a cara: un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego. *Cogency Journal of Reasoning and Argumentation*, 6, 91-123.
- Montolio, E. (2015). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

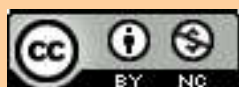
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20(3), 225-250.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista en el Aula*, 11.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA] (2015). *¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: INEE.
- Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes [PLANEA] (2017). *¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: INEE.
- Pulido, Y. (2008). Efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 101-120.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Riestra, D., Goicoechea, M., y Tapia, S. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rodríguez, B., y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(18), 93-107.
- Rosemberg, C. R. (2008). "El lenguaje y el juego en la educación infantil". En Patricia Sarlé (ed.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rubio, M., y Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo. *Lectura y vida*, 23(4), 34-41.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Ciudad de México: SEP.

ANEXO. INSTRUMENTO PARA EVALUAR TEXTOS DE OPINIÓN

Aspecto	Indicador	Puntaje (0/1)
Uso	1. Alude directa o indirectamente al destinatario del texto	
	2. Apela a valores que se aprenden en la sociedad y que son compartidos por la comunidad en la que vive	
	3. Toma en cuenta la postura contraria para llegar a un acuerdo o negociación	
Sentido	4. Da una presentación del tema en donde queda claro de quién y qué se habla	
	5. Presenta su postura	
	6. Desarrolla las ideas que justifican su postura	
	7. Identifica la postura contraria y señala si está de acuerdo con ella o la acepta parcialmente (concesión)	
	8. Identifica la postura contraria y la refuta total o parcialmente (refutación)	
	9. Da una conclusión al final del texto que reafirma o relabora su postura	
Forma	10. Escribe su opinión utilizando marcadores de punto de vista como "yo opino", "yo creo", "yo pienso"	
	11. Utiliza conectores causales (porque, para que, puesto que) o consecutivos (por eso) para escribir las razones que sustentan su opinión	
	12. Utiliza conectores contraargumentativos como pero, a pesar de, sin embargo, entre otros	
Total		

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Hernández, B. A. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e834. doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.834.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.