

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicativas  
interactivas



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N.; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

## ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL GÉNERO TEXTUAL

### ***TEACHING ARGUMENTATIVE WRITING IN PRIMARY EDUCATION: A DIDACTIC SEQUENCE FOCUSED ON THE TEXTUAL GENRE***

Rodríguez Hernández, Blanca Araceli<sup>1</sup>; Martínez Serna, Cecilia Nohemí<sup>2</sup>; Ruíz Reyna, Nadia Sarahí<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de San Luis Potosí, [araceli.rodriguez@uaslp.mx](mailto:araceli.rodriguez@uaslp.mx)

<sup>2</sup>Universidad Autónoma de San Luis Potosí, [cecilia.serna@alumnos.uaslp.edu.mx](mailto:cecilia.serna@alumnos.uaslp.edu.mx)

<sup>3</sup>Universidad Autónoma de San Luis Potosí, [nadiasarahiruizreyna5s@gmail.com](mailto:nadiasarahiruizreyna5s@gmail.com)

### RESUMEN

La enseñanza del español en la educación básica ha derivado en diferentes discusiones, las más recurrentes giran en torno a cómo enseñar la lengua, qué elementos de ésta deben enseñarse y con qué gradualidad. Este trabajo es un estudio exploratorio que retoma la metodología de secuencias didácticas basadas en el género textual para enseñar a argumentar por escrito a estudiantes de una escuela primaria rural mexicana. El objetivo es valorar el efecto de la secuencia didáctica en las producciones textuales de los alumnos participantes. La metodología y la elección de los contenidos de enseñanza tiene como referente el interaccionismo sociodiscursivo, particularmente se retoma el trayecto didáctico de

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicativas  
interactivas



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

uso (propósito comunicativo), sentido (organización del contenido) y forma (recursos lingüísticos) de los textos, y la modelización del género textual. Los resultados de la investigación muestran que los textos mejoraron con la intervención, particularmente en el nivel sentido, lo que sugiere que los alumnos comprendieron la estructura de la secuencia argumentativa.

**PALABRAS CLAVE:** secuencia didáctica, producción textual, enseñanza del español, artículo de opinión.

## **ABSTRACT**

The teaching of Spanish in Primary Education has led to different debates; the most recurring ones are about how to teach the language, what elements of it should be taught and to what extent. This work is an exploratory study that takes the methodology of didactic sequences based on the textual genre to teach primary students in a rural Mexican school about argumentative writing. The objective is to assess the effect of the didactic sequence on the written productions of the participants. The methodology and choice of the teaching contents are based on the socio-discursive interactionism, specifically on the didactic scheme of use (communicative purpose), meaning (organization of content) and form (linguistic resources) of texts, and the modelling of the textual genre. The results show that the texts improved with the intervention, particularly at the meaning level, which suggests that the students understood the structure of the argumentative sequence.

**Keywords:** *didactic sequence, textual production, teaching of Spanish, opinion article.*

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
comunicación  
referencias  
experiencias



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua materna es un tema de interés tanto en el ámbito académico como en las políticas educativas. Cómo enseñar la lengua, qué elementos de ésta deben enseñarse, con qué gradualidad y cuáles son las mejores formas de enseñarlos son interrogantes abordadas desde la lingüística aplicada, la psicología cognitiva y recientemente desde la didáctica de las lenguas, sobre las que no siempre hay acuerdos (Riestra, 2010).

En el caso del español, las discusiones sobre qué enseñar han llegado a consensos importantes a partir del llamado giro pragmático de la lingüística: a) el lenguaje en uso es el punto de partida y llegada de la enseñanza; b) el uso no se reduce al sistema, pero eso no significa que el sistema no tenga ningún papel en éste y c) los objetos de estudio (de la lengua) necesitan someterse a procesos de transposición didáctica antes de llegar al aula. Estos consensos no implican, de ningún modo, que se hayan resuelto los problemas alrededor de cuáles deben ser los contenidos de un currículo escolar.

Con respecto a cómo enseñar español, se han propuesto diferentes metodologías, entre las de mayor sustento teórico y empírico destacan los proyectos de lengua y las secuencias didácticas. Los proyectos se han desarrollado en Francia (Jolibert, 1995) y Argentina (Castedo, 1995; Castedo, Molinari, y Siro, 1999; Kaufman y Lerner, 2015), principalmente. El punto de partida de esta metodología son situaciones comunicativas cercanas e interesantes para los alumnos, situaciones que estos deben resolver y en las que se requiere su participación

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
interacciones  
comunicativas  
involucramiento



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N.; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

activa. Asimismo, retoman una definición de lengua como objeto cultural del que los estudiantes se apropian a partir del uso. Las secuencias didácticas, por su parte, se desarrollan en los trabajos del Grupo de Investigación sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (GREAL) y en los basados en el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD). Las secuencias elaboradas por GREAL se orientan a la enseñanza de la gramática, principalmente, y se apoyan en elementos de la teoría de la actividad de Leontiev para definir el contexto y estudiar las interacciones durante la clase (Camps, 2003; Camps, 2006). Las segundas se basan en los géneros textuales como megaherramientas de enseñanza, y en la construcción de trayectos didácticos a partir del propósito comunicativo, contenido y elementos lingüísticos de los géneros (Dolz, 1995 y 1996; Dolz y Pasquier, 1995 y 1996; Dolz, Gagnon, Mosquera y Abchi, 2013; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014; Riestra, 2014).

Situando la discusión en el contexto mexicano, a partir de 1993 se introdujo el enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza del español (SEP, 2009). Éste definió al lenguaje como un objeto diverso y dinámico, y retomó la gramática textual como base para el diseño de los objetos de enseñanza. Su meta fue que los estudiantes desarrollaran capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, 2011). El enfoque se ha mantenido vigente durante 18 años a pesar de las diferentes adecuaciones curriculares puestas en marcha (Leal, 2018). Una de las más recientes, es la introducción del concepto prácticas sociales del lenguaje para definir los contenidos de enseñanza y, otra, la incorporación de los proyectos de lengua como metodología didáctica (SEP, 2011). Ambas adecuaciones suponen transformaciones al objeto de enseñanza y la metodología que, de acuerdo con los resultados de evaluaciones estandarizadas

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
innovación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

nacionales, no han mostrado impactos positivos en el aprendizaje de los alumnos. Según los resultados del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) aplicado en 2017, el 49.1% de los estudiantes de sexto grado tiene un nivel insuficiente en el dominio de contenidos de lenguaje y comunicación, y sólo el 2.8% alcanzó el nivel sobresaliente (INEE, 2017).

Frente a lo antes expuesto, es posible sostener que la discusión sobre qué enseñar del español como lengua materna y cómo enseñarlo está vigente en el contexto mexicano. En la investigación de la que deriva este artículo, se pone a prueba una metodología didáctica, que no ha sido utilizada en México, en la enseñanza de la argumentación escrita. Se retoman las secuencias didácticas basadas en el género textual (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz y Schneuwly, 2011) para enseñar a escribir un artículo de opinión a estudiantes de una primaria ubicada en un contexto social vulnerable y que ha sido escasamente tomado en cuenta en los ajustes curriculares oficiales (Rebolledo y Torres, 2019). Como objeto de enseñanza se eligió un contenido que no forma parte del currículo de primaria mexicano (Rodríguez y Martínez, 2018), y que, no obstante, cuenta con abundante literatura que sustenta su relevancia como práctica social de lenguaje: el artículo de opinión. Enseñar a escribir un artículo de opinión a estudiantes de un contexto escolar vulnerable apunta a una puesta a prueba más efectiva de la metodología en cuestión, dado que los resultados en las producciones finales dependerán más estrechamente de lo hecho en el aula. El presente artículo expone los resultados de la implementación de la secuencia a partir de su efecto en las producciones textuales de los alumnos participantes.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCOLARIDAD BÁSICA

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicativas  
interactivas



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

La enseñanza de la argumentación ha generado una amplia discusión en la investigación educativa. En esencia, la problemática gira en torno a cuál es el momento propicio para enseñar a argumentar en la escuela (Camps y Dolz, 1995; Cotteron, 1995). Después de intensas discusiones, los resultados de investigaciones didácticas han demostrado que es posible comenzar la enseñanza de la argumentación desde edades tempranas si se facilitan los recursos demandados en los textos argumentativos mediante estrategias didácticas adecuadas (Cotteron, 1995; Dolz 1995 y 1996; Dolz y Pasquier, 1995 y 1996; Camps, 1995; Perelman, 2001; Pulido, 2008; Rubio y Arias, 2002; Abchi, Dolz y Borzone, 2012; Guerra y Pinzón, 2014; Herrera y Flórez, 2016). Además, otros trabajos han establecido estrechas relaciones entre la enseñanza de la argumentación y la consolidación de prácticas de escritura formal (Hillocks, 2010; 2011; Bereiter y Scardamalia, 1982), y el ejercicio de la ciudadanía (Camps y Dolz, 1995; Perelman, 2001; Dolz, 1995; Casado-Ledesma, 2017).

A partir de la revisión de literatura, se identificaron dos metodologías para enseñanza de la argumentación: la argumentación como resolución de problemas, y como diálogo. En la primera se concentran trabajos principalmente experimentales y cuasiexperimentales, que retoman la teoría pragma-dialéctica de la argumentación para diseñar estrategias de intervención desde el enfoque de problem-solving (Ferretti, Lewis y Andreus-Weckerly, 2009; Ferretti, MacArthur y Dowdy, 2000; De La Paz y Graham, 1997; Graham, MacArthur, Schwartz y Page-Voth, 1992; Graham y Harris, 1989; Sexton, Harris y Graham, 1998). Dichas estrategias se enfocan en mejorar la calidad de los argumentos de los estudiantes y en diversificar sus tipos de argumentación. Por su parte, los trabajos que abordan la argumentación como diálogo (Reznitskaya, Anderson y Kuo, 2007; Kuhn y



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicativas  
interactivas



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Crowell, 2011; Nussbaum y Edwards, 2011), son principalmente cualitativos y suponen la existencia de un esquema argumentativo a partir del cual los usuarios pueden identificar la estructura e inferir sus reglas. Este esquema se adquiere a través de la participación en interacciones comunicativas que impliquen argumentar.

Otro grupo de trabajos que abordan la enseñanza de la argumentación se fundamenta en el ISD (Dolz, 1995 y 1996). Una de sus características más relevantes es que parten de un género textual para la elección de los objetos de enseñanza y emplean las secuencias didácticas basadas en el género (Dolz y Schneuwly, 2011) como estrategia metodológica. Los trabajos para la enseñanza de las lenguas basados en el ISD se han desarrollado con éxito en diferentes países –Suiza (García-Deblanc, 1990; Schneuwly, 1992; Dolz, 1996), Argentina (Riestra, 2008), Uruguay (Riestra, 2017) y España (Schneuwly & Bain, 1998)–; mientras que en México no se encontraron investigaciones con esta orientación.

El ISD define al lenguaje como actividad humana adquirida en los intercambios verbales realizados entre las personas. Para participar en estos intercambios, los humanos echan mano de los géneros textuales, pues estos se inscriben en situaciones de comunicación precisas y poseen regularidades lingüísticas, comunicativas y de contenido relativamente estables (Riestra et al., 2014), que funcionan como guías orientadoras de la acción verbal. Debido a estas regularidades, los géneros textuales pueden adoptarse como modelos de contenido y forma de las interacciones y, al mismo tiempo, adaptarse al contexto comunicativo particular en donde éstas se desarrollan. Es decir, tienen un carácter orientador en el uso de las lenguas.

Autores como Dolz y Schneuwly (1997) y Riestra (2010), atribuyen un uso didáctico a los géneros textuales y los utilizan como una megaherramienta de

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

enseñanza. Riestra (2010) propone abordarlos a partir de tres niveles: *uso*, *sentido* y *forma*. El *uso* o propósito comunicativo remite a “la relación entre productor-autor y destinatarios” (Riestra, 2014, p. 24), y permite identificar la utilidad social del género. El *sentido* alude al tema o la posición del autor (Riestra, 2010), para construirlo se utilizan los tipos de discurso (Bronckart, 2007) y las secuencias textuales (narrativas, descriptiva, explicativa y argumentativas) que organizan el contenido del escrito. Finalmente, la *forma* o tratamiento lingüístico refiere a los diferentes niveles de construcción textual (Riestra 2010) que se concretan a través de preposiciones, conjunciones, adverbios, organizadores textuales, entre otros recursos.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación es un estudio exploratorio organizado en tres etapas: diseño de la secuencia, implementación y evaluación. Los resultados que aquí se reportan corresponden a la etapa de evaluación, particularmente al análisis de los textos de los alumnos.

El trabajo se orienta por la investigación basada en diseño en tanto “persigue comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad, y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina, Castro, Molina y Castro, 2011, p. 75). El objetivo de esta metodología es analizar el aprendizaje en contexto mediante el estudio de las herramientas de enseñanza empleadas y sus diferentes efectos en los alumnos. En este caso, el propósito es identificar los efectos del diseño didáctico



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
interacción



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

en los textos producidos por los niños para contar con insumos que permitan mejorarlo posteriormente.

### 3.1. Descripción del contexto y de los participantes

El grupo de intervención estuvo formado por 24 estudiantes de quinto grado de primaria cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años, y pertenece a una escuela primaria rural ubicada en la Región Centro del estado de San Luis Potosí, México. Se eligió esta escuela por la disposición de los profesores para colaborar en la investigación.

Se analizaron 42 escritos, 21 producciones iniciales (en adelante PI) y 21 producciones finales (en adelante PF). No se consideraron los textos de tres alumnos porque no elaboraron la PF.

### 3.2. Diseño de la intervención y elicitación de los textos

El primer paso en la enseñanza de las lenguas desde el ISD es la modelización del género que se va a enseñar. La modelización implica revisar diferentes textos del mismo género para identificar y sistematizar sus regularidades en cuanto al *uso*, *sentido* y *forma* (Riestra et al., 2014). Este proceso de sistematización permite seleccionar los objetivos de enseñanza que direccionan la secuencia didáctica. En función de lo anterior, se modelizó el género textual artículo de opinión (tabla 1) y se eligieron los objetivos de enseñanza.

Tabla 1. Modelización del artículo de opinión. Fuente: elaboración propia.

Uso	- Su propósito comunicativo es persuadir o crear opinión en la audiencia. - Aborda temas socialmente conocidos e interesantes para los lectores sobre los que el autor elabora una postura y se posiciona.
-----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
interaccional



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Según la clasificación de tipos de discurso de Bronckart (2007), utiliza el discurso teórico, principalmente; es decir, el escritor expone en tiempo presente y sin implicarse o implicándose en grado mínimo.</li><li>- En el nivel de la posición enunciativa, se emplea la voz neutra y algunas formas lingüísticas que expresan menor implicación como el <i>nosotros</i> de modestia en la conclusión o cuando el autor incluye al auditorio en sus afirmaciones. También utiliza la primera persona para presentar la opinión.</li></ul>
Sentido	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sigue la estructura de la secuencia argumentativa propuesta por Adam: premisa, argumentos/contraargumentos y conclusiones.</li></ul>
Forma	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utiliza el <i>nosotros</i> de modestia y las modalizaciones pragmáticas.</li><li>- Emplea organizadores textuales lógico-argumentativos que marcan relaciones a nivel intraoracional (conectores de causa, oposición y adición para introducir argumentos y contraargumentos) y de conectores de consecuencia y finalidad para presentar las conclusiones.</li><li>- Usa marcadores de punto de vista para introducir la opinión.</li></ul>

Posteriormente, se tomó como referente el “dispositivo producción inicial-producción final” (Dolz y Schneuwly, 2011) para organizar el diseño didáctico en tres bloques. El primero consistió en la puesta en situación. En ésta se compartió con los estudiantes los objetivos de enseñanza y se planteó una situación de escritura para elicitación de la primera producción textual (tabla 2). Esta situación planteó una problemática para que los alumnos opinaran, la cual giró en torno a las características del género textual en cuestión y al contexto de intervención.

Tabla 2. Situación de escritura para elicitación de los textos. Fuente: elaboración propia.

Los alumnos de 6to de la escuela “Benito Juárez” piensan que el tiempo del recreo no les alcanza para desayunar, jugar e ir al baño. Por eso quieren convencer al director y a los maestros de la escuela de que el recreo dure 40 minutos en lugar de 30. ¿Tú qué opinas? ¿Te gustaría que el recreo fuera más largo? ¿Qué le dirías al profesor y al director para convencerlos?

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referencias  
opiniones  
conclusiones  
investigaciones



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

---

Consigna: Ayuda a estos niños a escribir un artículo de opinión para convencer a los profesores y al director de hacer más largo el recreo.

---

El segundo bloque se compuso por cuatro talleres con actividades orientadas según el trayecto didáctico de Riestra (2010). Éstas abordan el propósito comunicativo (*uso*) del género textual y enseñan a los alumnos a usar diferentes recursos lingüísticos (*forma*) para que organicen adecuadamente el contenido de su texto (*sentido*) (tabla 3). Además, se propone el trabajo con borradores textuales para reescribir y mejorar los textos en el marco de los objetivos de enseñanza. Por último, el bloque tres se utilizó para elaborar la producción final.

Tabla 3. Talleres de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

Taller	Objetivos de enseñanza
1. Expresamos y defendemos nuestra opinión en un debate.	Adoptar una opinión y defenderla. Identificar posturas contrarias a la nuestra.
2. Leemos artículos de opinión.	Identificar el propósito comunicativo de un artículo de opinión. Revisar artículos de opinión para identificar la opinión, los argumentos y el destinatario.
3. Revisamos y reescribimos artículos de opinión.	Identificar la secuencia básica de un artículo de opinión: introducción, premisa, argumentos y conclusión. Identificar y comprender la relación que debe existir entre la opinión y los argumentos. Utilizar organizadores textuales para introducir argumentos; enlazar las diferentes partes del texto y presentar nuestro punto de vista.
4. Reescribimos y mejoramos un artículo de opinión.	Identificar el presente perfecto como el tiempo predominante en el artículo de opinión.

### 3.3. Procedimiento

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
narrativas  
de invención



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Para evaluar las PI y PF se usó el instrumento basado en la modelización del artículo de opinión (Bautista, Espinosa y Leal, 2019). El instrumento tiene 14 indicadores distribuidos en tres niveles: *uso*, *sentido* y *forma* (Anexo 1). En total se pueden alcanzar hasta 14 puntos, uno por cada indicador. Dos personas calificaron los textos: la segunda autora (codificador 1) y una estudiante capacitada (codificador 2). Para valorar el grado de acuerdo entre los codificadores, se obtuvo el promedio del índice de acuerdo de los 14 indicadores: 94.25%, lo cual refiere un grado aceptable de homogeneidad y consistencia.

Posteriormente, para identificar si la secuencia didáctica elevó el puntaje de las producciones finales se realizó el análisis estadístico de los datos con el programa “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS por sus siglas en inglés) versión 24 tanto en los totales generales como en los totales por nivel. Para conocer el estado de estos últimos datos, se corrió la prueba Kolmogórov-Smirnov. Se encontró que los puntajes del nivel *uso* se comportan de forma normal, puesto que las PI y PF muestran un nivel de significancia menor a 0.05. Sin embargo, en los niveles de *sentido* y *forma*, los puntajes no presentaron una distribución normal (tabla 4). Por ello, se decidió utilizar la prueba Wilcoxon, para conocer si el total de la PI y PF mostraba una diferencia estadísticamente significativa. Esta prueba se utiliza para comparar dos muestras pequeñas relacionadas a través de la medición de rango (medianas) y determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa (Juárez, Villatoro y López, 2011).

Tabla 4. Resultados prueba Kolmogórov-Smirnov por nivel. Fuente: elaboración propia.

Nivel.	Significancia asintótica (bilateral) de PI.	Significancia asintótica (bilateral) de PF.
Uso	.000	.000
Sentido	.057	.000
Forma	.062	.001

# AULA DE ENCUENTRO

innovaciones  
tecnológicas  
en la educación  
por experiencias



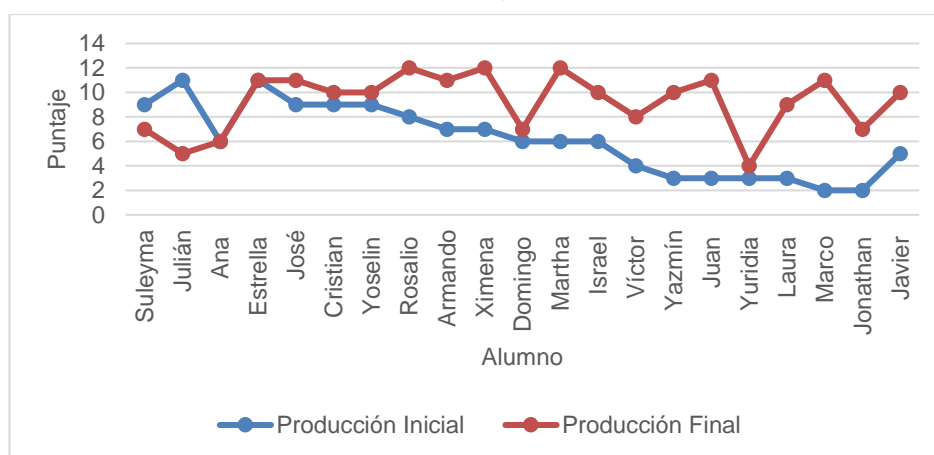
Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

## 4. RESULTADOS

Primero se presenta la comparación entre los puntajes totales obtenidos las producciones iniciales y finales; posteriormente, se analizan los resultados según los niveles del instrumento de evaluación: *uso*, *sentido* y *forma*.

La gráfica 1 expone el puntaje total alcanzado por cada alumno en las dos producciones textuales. Los resultados muestran que el 81% de los textos aumentó el puntaje en la PF, mientras que el 9.5% lo mantuvo y el 9.5% restante lo disminuyó. Ahora bien, la mejora de los resultados en la PF no fue sistemática, pues hubo textos que aumentaron un punto y otros, ocho o nueve.

Gráfica 1. Puntajes totales en PI y PF. Fuente: Elaboración propia.



La mediana de los puntajes totales de la PI aumentó cuatro puntos en las producciones finales, lo cual se corroboró con el nivel de significancia de  $p > .05$ . Es

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
de la  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

decir, el total de las producciones finales muestran cambios significativos en comparación con las producciones iniciales. La tabla 5 ilustra estos resultados.

Tabla 5. Resultados de totales prueba Wilcoxon. Fuente: elaboración propia.

	Mediana PI.	Mediana PF.	Significancia asintótica ( <i>p</i> ).
TOTAL-T1 - TOTAL-T0	6	10	.003

En lo que respecta a los resultados por nivel, la tabla 6 muestra que la mediana de los puntajes aumentó en los tres niveles, y de estos, el nivel *sentido* presentó mayores cambios. A partir de la prueba Wilcoxon se identificó que los puntajes en los niveles de *sentido* y *forma* cambiaron significativamente en las producciones finales ( $p > .05$  para ambos); mientras que el nivel *uso* no presentó cambios significativos. En general, los resultados de los puntajes por nivel sugieren que, al término de la intervención, los alumnos fueron capaces de expresar su punto de vista, defenderlo con argumentos y presentar una conclusión.

Tabla 6. Resultados por nivel de prueba Wilcoxon. Fuente: elaboración propia.

Nivel.	Mediana PI.	Mediana PF.	Significancia asintótica ( <i>p</i> ).
Uso.	1	2	.358
Sentido.	3	5	.009
Forma.	2	4	.001

A continuación, se ilustra el análisis anterior con las producciones iniciales y finales de tres niños: Estrella, que obtuvo la misma puntuación en ambos textos, e Israel y Marco quienes la aumentaron.

## 4.1 Estrella



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
iniciación  
iniciación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Estrella obtuvo 11 puntos en las dos producciones (ver figura 1). La PI comienza con una referencia al caso planteado, que a su vez sirve como presentación del tema. Después introduce su opinión con un marcador de punto de vista (*yo creo*) y un adverbio (*tampoco*). Éste último le permite sumar lo que piensa a la negación referida previamente. Luego, presenta cuatro razones para defender su postura, todas situadas en el contexto de su escuela.

Estrella usa tres formas de presentar sus argumentos: cláusulas introductorias (*ya que* y *también*), yuxtaposición y la conjunción *o*. *Ya que* antecede al argumento inicial y es el único que está gramatical y pragmáticamente correcto; *también* introduce el segundo argumento, pero no se usa adecuadamente. El tercer argumento no tiene vínculo explícito con las ideas que le anteceden; sin embargo, a partir de su contenido es posible asumir que se trata de otra justificación. Una situación similar sucede con el último argumento, pues no es cohesivo con el resto del texto. La PI termina con una conclusión contundente en donde se resumen los argumentos con el conector *por esas razones* y se reafirma la opinión.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Figura 1. PI y PF de Estrella<sup>1</sup>

<b>Un recreo corto no es suficiente para comer, jugar, e ir al baño</b>	<b>Un recreo corto no es suficiente para comer jugar e ir al baño</b>
Los alumnas de la escuela / Benito Juárez piensan que el recreo / de 30 minutos no es suficiente / para comer, jugar, e , ir al ballo yo creo / que tampoco es suficiente ya que los / maestros dejan castigados a los / alumnos y los dejan salir 10 o 15 / minutos después también los niños / que en vez de ir por el lonche / se van a jugar las mamás que llegan / tarde que no están conscientes de lo / tarde que se les hace a sus hijos / llegan 10 o 15 minutos tarde o para / los que comen lento. Por esas razones / creo que el recreo debe ser un poquitín / más largo	Hay alumnos de muchas escuelas / que quieren un recreo más largo / yo también quiero un recreo mas / largo y de seguro también mis compañeros ya que / pienso que no es suficiente para comer, jugar, ir / al baño. También no es tan suficiente para los niños / que suena el timbre empiezan a gritar / y el maestro los castiga las mamás o papás / que se demoran en ir a dejarles el lonche y jlo tarde / que se les hace a sus hijos! O los que / comen lento les iría mal porque timbran y / los profes no los dejan comer o ir al baño / o los niños que no trabajan y los castigan / que ansían jugar con sus amigos si hubiera / un recreo más largo serían 10 o 15 min / de trabajo y lo demás para desestresarse / ejercitarse comer y jugar. / Y por esas razones creo que el recreo debe / ser un poquitín más largo.

La PF de Estrella comienza con una frase introductoria que presenta el tema y, además, lo convierte en una temática de relevancia social: es una aspiración compartida por estudiantes de otras escuelas. Después delimita su opinión sumándose a lo que podría ser un punto de vista socialmente compartido e incluye a sus compañeros en éste. Para sustentar lo que piensa, Estrella enlista tres ideas tomadas del caso planteado. Después complementa la defensa con las mismas ideas que utilizó en la PI. Las justificaciones se introducen con *también*, yuxtaposición y la conjunción *o*.

A continuación, Estrella introduce una frase que remarca su posicionamiento y repite los beneficios que se recibirían si éste se concede. Al igual que en la PI, el texto termina con una frase de cierre que concluye y reafirma su punto de vista.

<sup>1</sup> Para la transcripción de los textos se normalizó la ortografía y atildación, pero se respetó la puntuación original; se utilizó una diagonal (/) para indicar cambio de línea gráfica.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Tanto en la PI como en la PF aparecen las mismas marcas de cohesión textual (*ya que, también, o* y yuxtaposición). Es decir, la segunda versión amplió el contenido (principalmente de las justificaciones), pero mantuvo los recursos lingüísticos empleados para concatenar las ideas.

## 4.2 Israel

Israel obtuvo 6 puntos en la PI y 10 en la PF (ver figura 2). La primera producción comienza con la opinión del autor vinculada a una finalidad. La forma de introducir la opinión relaciona al texto con la consigna de escritura, pues parece responder a la pregunta: ¿Qué opinas? Después aparecen dos frases concatenadas con la conjunción *y*, las cuales reiteran la opinión presentada al inicio, especifican cuánto tiempo más de recreo se solicita y aluden a los interesados. Posteriormente, Israel identifica una posible postura contraria a la suya (*los 30 minutos de recreo que tienen actualmente no son suficientes*) y la refuta, aunque no llega a consolidar un contraargumento gramaticalmente correcto.

El texto de Israel parece un reporte de lo que leyó en el caso planteado. Utiliza la tercera persona del plural para escribir sin implicación, pues está refiriéndose a los alumnos de la situación de escritura, a lo que piden y a lo que piensan. Utiliza la *y* como conector y en dos casos el conector *para que* para expresar finalidad.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referencias  
opiniones  
opiniones  
opiniones



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Figura 2. PI y PF de Israel

Opinión de los alumnos	El recreo de las escuelas
Que les den más tiempo de recreo para / que puedan terminar su lonche y les den / 40 minutos y todos tuvieron su opinión de / 40 minutos y 30 minutos ya no para que se / puedan comer y tener 20 minutos de jugar para / que se diviertan y puedan convencer a los / maestros y director de que les den ese / tiempo y 20 minutos de jugar.	Hoy en día las escuelas tienen más recreo / y los niños ya pueden comer descansar y tener 10 / minutos de recreo. En mi opinión los niños deben / de tener esos 40 minutos de recreo para que / puedan lonchar bien y poder ir al baño y / poder divertirse un tiempo. Finalmente / los niños pueden jugar y después ya entrar / al salón a trabajar y para que no se / queden con las ganas de jugar y tengan / más energía y poder trabajar bien / en clases sin distracciones y poder / poner mucha atención a la maestra / y que todos los días se repitan eso / y se puedan divertir

La PF de Israel inicia presentado el tema y destacando los beneficios de tener un recreo más largo. Después, da su opinión usando un marcador de punto de vista. En este fragmento, Israel refiere la importancia de tener 40 minutos de recreo como si el tema se hubiera tocado previamente, en la introducción, pero no es así. A continuación, presenta tres finalidades para defender su opinión. La primera de éstas se introduce con el conector *para que* y las siguientes con la conjunción *y*. Para terminar, hay un apartado introducido por el conector *finalmente*, lo que podría suponer que se trata de la conclusión del escrito; sin embargo, el texto no concluye, agrega información sobre la importancia de un recreo más largo (frases concatenadas con *y*). El artículo está escrito en tercera persona, sin implicación del autor, salvo para presentar la opinión.

La diferencia entre ambas producciones radica principalmente en la organización del contenido (nivel *sentido*). Esto es, la PF presenta una introducción que no aparece en la PI, lo cual permite entender con claridad el tema del artículo. Así mismo el uso del marcador de punto de vista ayuda a ubicar la opinión del autor y diferenciarla de la introducción. Sin embargo, Israel usa las mismas estrategias de conexión de ideas en ambas versiones (la conjunción *y*,

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
opinión  
comunicación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

principalmente). Esto sugiere que, si bien la PF muestra más ideas para defender la opinión, las estrategias de cohesión textual no mejoraron.

## 4.3 Marco

Marco obtuvo 2 puntos en la PI y 11 en la final (ver figura 3). En la PI, no da una opinión explícita. El texto inicia enlistando tres situaciones propias del contexto escolar que, podemos suponer, propician que no alcance el tiempo de recreo para desayunar. El contenido de éstas nos permite inferir que Marco está de acuerdo en aumentar el recreo, porque si alguna de las situaciones se presentara, los niños no podrían desayunar. El texto termina con lo que parece una conclusión extraída de las situaciones mencionadas: *y luego no nos alcanza a lonchar*. Este primer texto está fuertemente vinculado con la situación de escritura. Esto puede observarse en la omisión de información que, probablemente, está clara para Marco porque aparece en la situación de escritura.

Figura 3. PI y PF de Marco

30 Ago el recreo	Más recreo
Que a veces llegan tarde nuestras mamás / que a veces también castigan a todo el salón / y le quitan solo minutos que cuando estamos / malos de la panza y estamos malos y luego no nos / alcanza a lonchar	Hoy en día en otras escuelas el recreo es mejor por / que es más largo y los niños lo disfrutan por / que tienen un tiempo libre del salón / y pueden jugar y divertirse en mi opinión / yo creo que debe de ser más largo porque / los alumnos tienen que poder jugar y divertirse / y de lonchar y pueden terminar los trabajos / que no terminaron en el salón y pueden estudiar / y convivir con sus compañeros y tener una sa / na convivencia y porque a veces nuestras / mamás llegan tarde y no nos dan tiempo/ de lonchar en definitiva el recreo / debe de ser más largo por las razones / que te he dado.

En la PF, Marco inicia presentando el tema: menciona lo que sucede en otras escuelas con el recreo y destaca lo que hacen los alumnos de esas



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

instituciones con un recreo más largo. Enseguida expone su punto de vista antecedido de dos marcadores textuales (*en mi opinión* y *yo creo que*), y presenta cinco justificaciones para defender su opinión. La primera se introduce con el conector *porque*, mientras que las siguientes se incorporan con el conector *y*, el cual se emplea incluso antes de *porque* en el último argumento. Marco escribe en impersonal refiriéndose a los alumnos; las excepciones son su opinión y un argumento. La PF concluye reafirmando la postura. Para ello, se usa el conector *en definitiva* y se agrega una frase que resume los argumentos.

Una diferencia entre las dos versiones textuales es que la PF contiene las fases de la secuencia argumentativa: introducción, opinión, argumentos y conclusión (nivel *sentido*), lo que la convierte en un escrito independiente de la situación de escritura y, por lo tanto, más accesible al lector. Lo que se mantiene en los textos son los recursos para concatenar las ideas. En ambas producciones, Marco privilegia el uso de la conjunción *y* para unir fragmentos textuales.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue retomar las secuencias didácticas basadas en el género textual (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz y Schneuwly, 2011) como metodología para enseñar a escribir un artículo de opinión a estudiantes de quinto grado de primaria. Para valorar la eficacia de dicha metodología, se evaluó el efecto de la secuencia didáctica en las producciones textuales de los alumnos participantes.

Los resultados generales de la prueba Wilcoxon mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes totales de la PI y PF,  $p > .05$ . No



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
iniciación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

obstante, hubo variación en la forma en que cada uno de los niveles evaluados mejoró en las PF. Los puntajes totales de *sentido* y *forma* fueron estadísticamente diferentes al final de la intervención ( $p > .05$  para ambos); mientras que el puntaje del *uso* aumentó en la mediana de la PF, pero no se trató de una diferencia estadísticamente significativa.

Estos resultados suponen que los alumnos lograron comprender la secuencia argumentativa del artículo de opinión abordada en el taller 3 y la plasmaron en sus producciones finales a través de los recursos lingüísticos que formaron parte de los objetivos de enseñanza (marcadores de punto de vista para dar su opinión y conectores consecutivos para concluir el texto). Asimismo, los resultados también muestran que los alumnos tuvieron dificultades para comprender el propósito comunicativo del artículo de opinión evaluados en el nivel *uso*. Esto puede vincularse con su escasa experiencia en la producción e interpretación de este género o bien, puede tratarse de contenidos que no estuvieron suficiente ni adecuadamente trabajados en la secuencia didáctica. Un ejemplo de esto último es la cohesión textual. La secuencia didáctica tendría que abordar el tratamiento de recursos que ayuden a los alumnos a concatenar sus ideas adecuadamente mientras escriben.

Los efectos de la intervención en las producciones textuales de los alumnos reafirman los aportes de los trabajos basados en el interaccionismo sociodiscursivo (Dolz, 1995 y 1996; Dolz y Pasquier, 1995 y 1996; Dolz, Gagnon, Mosquera, Abchi, 2013; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014; Abchi, Dolz y Borzone, 2012), los cuales sostienen que es posible enseñar español en la escolaridad primaria a partir de la metodología de secuencias didácticas y retomar el género textual como una

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
iniciación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N.; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

herramienta de enseñanza a partir de la cual giran diferentes bloques de actividades para comprender el *uso*, *sentido* y *forma* de los textos (Riestra, 2014).

El aporte que este trabajo suma a los precedentes radica en el efecto positivo de la secuencia didáctica en la enseñanza temprana de la argumentación a alumnos sin experiencias escolares previas con este género textual y que, además, forman parte de un contexto escolar desfavorecido. Como lo han demostrado los trabajos sobre enseñanza de la argumentación (Cotteron, 1995; Dolz 1995 y 1996; Dolz y Pasquier, 1995 y 1996; Camps, 1995; Perelman, 2001; Pulido, 2008; Rubio y Arias, 2002; Abchi, Dolz y Borzone, 2012; Guerra y Pinzón, 2014; Herrera y Flórez, 2016), estas dos últimas condiciones complejizan la enseñanza de la escritura y, particularmente, de la argumentación escrita. Pese a ello, el trabajo propuesto en la secuencia didáctica ayudó a los alumnos a presentar una opinión, defenderla y concluir su escrito. Más específicamente, el trabajo con actividades de enseñanza orientadas por los tres niveles del trayecto didáctico de Riestra (2014) y con borradores textuales benefició los textos que mostraban vínculos con la situación de escritura y que, por lo tanto, no organizaban su texto para que un lector que no conocía la situación de escritura comprendiera el contenido de éste.

Ante la discusión de qué enseñar del español en la educación básica y cómo enseñarlo, la metodología de secuencias didácticas propuesta por el ISD representa una opción para orientar las prácticas de los profesores, pues a partir de la modelización del género es posible conocer sus características y diseñar objetivos de enseñanza que tomen en cuenta tanto el propósito del texto (*uso*) que se va a escribir como los recursos lingüísticos (*forma*) del español implicados en la organización del contenido (*sentido*). Asimismo, la selección de un texto argumentativo como contenido de enseñanza puede representar un aporte al

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
iniciación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

currículo oficial mexicano, que reserva su enseñanza para los últimos años de la educación básica. Este trabajo mostró que es posible enseñar a argumentar por escrito desde la primaria.

Al tratarse de un trabajo exploratorio, se asume que la muestra es reducida, por lo que pueden mejorarse los controles de la intervención tanto ampliando la cantidad de escuelas y alumnos participantes, como incluyendo grupos control que permitan contar con evidencia más robusta del impacto de la secuencia en diferentes contextos escolares.

## 6. 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.
- Bautista, M., Espinosa, E. y Leal, R. (2019). El aporte de la modelización de un género textual a la enseñanza del español en la escolaridad primaria. *XI Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura (CONLES)*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Bereiter, C, & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In Glaser, R. (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicativas  
interactivas



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

- 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. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 2 –11.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- 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.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16(3).
- Castedo, M., Molinari, C. y Siro, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación básica*. Argentina: Novedades Educativas.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 79-94.
- De La Paz, S. y Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 65-77.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
iniciación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12-year-old children. *Argumentation*, 10(2), 227-251.
- 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.
- 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 Schneuwly, B. (2011). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer*. es. 1-6.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Abchi, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- 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*



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexión  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

*argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP* (tesis de grado).  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Ferretti, R., Lewis, W. y Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101, 577- 589.

Ferretti, R., MacArthur, C. y Dowdy, N. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694-702.

Garcia-Deblanc, C. (1990). *L'Elere et la Production de l'Ecrit*, CASUM, Pratiques, Metz.

Graham, S. y Harris, K. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.

Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S. y Page-Voth, V. (1992). Improving learning disabled students' compositions using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322-334.

Hillocks, G. (2010). Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction. *The English Journal. EJ in Focus*, 99(6), 24-32.

Hillocks, G. (2011). *Teaching argument writing*. Pourthmont: Heinemann.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea. Resultados Nacionales 2017. Lenguaje y matemáticas*. México: INEE.

Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, (5), 81-91.



# AULA DE ENCUENTRO

iniciación  
comunicación  
experiencias



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Juárez, Villatoro y López. (2011). *Wilcoxon*. Recuperado de:

<http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Apuntes/Proyecto/archivos/Documentos/Wilcoxon.pdf>

Kaufman, A. y Lerner, D. (2015) *Alfabetización en la unidad pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Documento transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Kuhn, D. y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological science*, 22(4), 545-552.

Leal, R. (2018). Contexto político-educativo nacional de las investigaciones. En Rodríguez, B. (Ed.), *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas (13-20)*. San Luis Potosí, México: Colofón.

Nussbaum, E. y Edwards, O. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.

Pulido, Y. (2008). Efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 101-120.

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 Aprendizaje [PLANEA]. (2017). *¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y comunicación*. México: INEE.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
comunicación  
intercultural



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

- Reznitskaya, A., Anderson, R. y Kuo, L. (2007). Teaching and learning argumentation. *Elementary School Journal*, 107, 449-472.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Revista Novedades educativas*, 211, 174-183.
- Riestra, D. (2010). Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivo- textuales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 39, 191-206.
- Riestra, D. (2014). *Uso y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Riestra, D. (2017). *Quintas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Argentina: Editorial UNRN.
- 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.
- 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]. (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. Puntos de continuidad y cambio*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. Ciudad de México: SEP.

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
comunicación  
referencias  
experiencias



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

Sexton, M., Harris, K. y Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311

Schneuwly, B. (1992). Didactique de l'ecrit en Francais Langue Maternelle: une Approche Experimentale. In Bouchard, R., Billiez, J.m Colletta, J., Nuچهze, V. & Millet, A. (Ed.), *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues, par Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangeres et Maternelles*, (511-518), Grenoble: Université Stendhal Grenoble.

Schneuwly, B. y Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (16), 25-46.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referencias  
comunicación  
investigación



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

## 7. ANEXOS

Nivel	Indicador	Puntaje
Uso	1. Alude directa o indirectamente al destinatario del texto.	
	2. Apela a justificaciones que trascienden lo individual (tiempo para desayunar, ir al baño, descansar).	
	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 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, la acepta parcialmente (concesión) o la refuta.	
	8. Da una conclusión al final del texto que reafirma o reelabora su postura.	
Forma	9. Escribe su texto en presente.	
	10. Utiliza el impersonal en la presentación del tema y los argumentos.	
	11. Escribe su opinión utilizando marcadores de punto de vista como por ejemplo: <i>yo opino, yo creo, yo pienso</i> .	

# AULA DE ENCUENTRO

investigación  
de  
referencias  
experiencias



Rodríguez Hernández, B.A.; Martínez Serna, C.N; Ruíz Reyna, N.S. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, volumen 22 (núm.1), pp. 163-193.

	12. Utiliza conectores causales como <i>porque, para que, puesto que</i> para escribir las razones que sustentan su opinión.	
	13. Utiliza conectores contraargumentativos como <i>pero, a pesar de, sin embargo</i> , para escribir contraargumentos.	
	14. Utiliza conectores consecutivos como <i>por eso, así pues, en definitiva</i> para introducir la conclusión.	
<b>Total</b>		