



EL DESARROLLO DEL GÉNERO CARTA ARGUMENTATIVA EN LOS AÑOS ESCOLARES: UN ABORDAJE LONGITUDINAL EN TIEMPO APARENTE

THE DEVELOPMENT OF THE GENRE ARGUMENTATIVE LETTER IN THE SCHOOL YEARS: A LONGITUDINAL APPROACH IN APPARENT TIME

Beatriz Gabbiani¹

begabb@vera.com.uy

gabbianibeatriz@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Uruguay

Resumen

El estudio que presentamos se enmarca en una investigación que abarcó la recolección y análisis de producciones de alumnos de tres niveles de educación en Uruguay. En este artículo discutiremos el diseño de investigación para la generación de datos, el análisis de estos y las fortalezas y debilidades de este tipo de investigación, con foco en la producción de cartas argumentativas en tercer y sexto grado de primaria y en tercer grado de secundaria (9 a 15 años). En el proyecto se recogieron 120 producciones por grado, en tres instituciones distintas, a partir de consignas que buscaban promover la escritura de textos narrativos y argumentativos. En esta oportunidad, discutimos los textos argumentativos y estudiamos, además, los programas oficiales correspondientes a esos años para analizar el lugar que se le da a la enseñanza de la argumentación en la educación básica. El estudio longitudinal (en tiempo aparente) realizado a partir de estas producciones muestra un proceso de dominio creciente en cuanto al reconocimiento del tipo textual adecuado a la consigna y los aspectos formales correspondientes, en el lapso que va de tercero de primaria a tercero de secundaria. Finalmente, se discute el aporte de estudios longitudinales, la importancia de la consigna en momentos de proponer una tarea escrita (para una investigación y para las actividades de clase) y la necesidad de tener en cuenta resultados de investigaciones de este tipo para la planificación del trabajo en clase.

Palabras clave: metodología de investigación - escritura - argumentación

Abstract

The study presented in this article is part of a research that included the collection and analysis of productions of students from three levels of education in Uruguay. In this article we will discuss the research design for data generation, data analysis, and the strengths and weaknesses of this type of research, with a focus on the production of argumentative letters in the third and sixth grade of primary school and in the third grade of secondary school (9 to 15 years). In the project, 120 productions per grade were collected in three different institutions, based on instructions that aimed to promote the writing of narrative and argumentative texts. Here we discuss the argumentative texts and study the official programs corresponding to those years to analyze the place given to the teaching of argumentation in basic education. The longitudinal study (in apparent time) carried out from these productions shows a process of increasing mastery in terms of recognition of the textual type appropriate to the task and the corresponding formal aspects, in the period from third grade of primary school to third grade of secondary school. Finally, we discuss the contribution of longitudinal studies, the importance of the instructions when proposing a written task (for research and for class activities) and the need to consider research results of this type for planning the classwork.

The development of argumentation in the school years: a longitudinal approach in apparent time

Keywords: research methodology - writing - argumentation

Recepción: 16-12-2023

Aceptación: 30-04-2024

INTRODUCCIÓN

Los estudios longitudinales con foco en géneros discursivos tienen una larga trayectoria, en algunos casos con el seguimiento de un único niño a lo largo de varios años de escolarización, como Chapman (2006a) que acompaña el desarrollo de la escritura de un niño desde jardín de infantes a 3º grado de escuela y describe los cambios en los rasgos textuales de sus producciones en distintas disciplinas escolares. En Chapman (2006b), la autora da cuenta de repertorios y de estructuras organizativas (así como también de los recursos que aseguran coherencia y cohesión textual) que van ampliándose y diversificándose con el paso del tiempo.

Antes que esta autora, Newkirk (1987) realizó un estudio en el que analizó la estructura de 100 textos no narrativos producidos por niños de 1, 2 y 3 grado de primaria. La investigación hizo foco en el desarrollo de la coherencia y en la estructura jerárquica de la información en las producciones escritas, identificando un avance en la presencia de elementos cohesivos a lo largo de los años.

También se han hecho estudios longitudinales con estudiantes universitarios (Ávila et al., 2021) para identificar los factores que afectan el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos y los cambios que experimentan durante los tres primeros años de estudios superiores. En este caso, el estudio no estuvo centrado en las producciones escritas de los estudiantes sino en sus percepciones, a través de entrevistas realizadas en ese lapso y analizadas longitudinalmente.

Más cercanos en cuanto a la lengua y la región son los estudios longitudinales de Aravena (2011), quien estudió el desarrollo narrativo en cuatro edades: 9 y 10 años (primaria), 12 y 13 (secundaria), 16 y 17 (bachillerato) y 22 a 30 (adultos graduados) en Córdoba, España. También en relación con la escritura de relatos, se puede contar con el antecedente de Borzone y Silva (2010), que estudiaron narrativas de niños y jóvenes de 5, 8, 11 y 16 años en Argentina. Desinano (1999), a su vez, analizó las narrativas infantiles orales, como también lo hizo Shiro (2007) con niños venezolanos en edad escolar. Por su parte, en relación con textos argumentativos, hay antecedentes en los trabajos de Concha et al., (2010), quienes estudiaron textos expositivos de niños y jóvenes de 5º de primaria y 1º y 4º de secundaria en Santiago de Chile, y Picca y Delicia (2015) que analizaron aspectos sintácticos de narraciones y argumentaciones de estudiantes de educación básica en Argentina. Por su lado, Ortega de Hocevar (2007, 2010, 2015) estudió el desarrollo de la argumentación en niños en edad escolar y Torre (2016) analizó textos argumentativos producidos por estudiantes de 6º de educación primaria, 3º de secundaria y 2º de nivel superior para ver la evolución de los argumentos desarrollados en cada edad, ambas en Argentina. Por su parte, Parodi (2000) propuso una matriz de evaluación de textos escritos argumentativos en edad escolar y secundaria.

En este artículo presentamos un análisis longitudinal de textos argumentativos producidos por alumnos de 3° y 6° grados de tres escuelas de primaria y 3° grado de tres liceos (secundaria) de Uruguay. No hay estudios de este tipo en el país, por lo que la investigación, además de lo que implica como producción de conocimiento en el área, puede ofrecer insumos para planificar intervenciones pedagógicas adecuadas para cada nivel. Por otra parte, este trabajo pretende discutir los instrumentos utilizados en la investigación, por un lado, la consigna propuesta para la generación de los textos, y, por otro, el formulario *online* diseñado para una primera clasificación de los fenómenos propios del género.

1. Marco teórico

El proyecto *Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación*² a partir del cual se escribe este artículo, parte de una concepción de la escritura como práctica letrada (Barton, 1994; Gee, 1996 y 2000; Street, 1995 y 2003; Soares, 2006, entre otros). Esta conceptualización integra factores sociales y contextuales, se relaciona estrechamente con el concepto de “conocimiento situado” (Gee, 2000) y tiene en cuenta la pluralidad de prácticas que se relacionan con la lectura y la escritura.

En relación con el concepto de literacidad, que surge con estas visiones, Barton y Hamilton (2004) sostienen:

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (p.109)

Para estos autores, lo que se hace con la literacidad puede considerarse prácticas letradas que implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales, y un grado de conciencia de las personas sobre la literacidad, construcciones y discursos sobre esta, esto es, cómo las personas hablan sobre estas prácticas y le dan sentido.

Este punto de vista no deja de tener en cuenta los procesos internos en el individuo (ver, por ejemplo, Flower y Hayes, 1981, Scardamalia y Bereiter, 1992), pero focaliza en los procesos sociales que se dan entre las personas y que “incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton 2004, p. 112). Las prácticas “son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos” (Barton y Hamilton 2004, p. 113). Es importante resaltar, como lo hacen los autores citados, que la noción de

práctica que se usa aquí no tiene nada que ver con el entrenamiento ni es equiparable a actividad, sino que refiere a las formas culturales de usar la literacidad y, por lo tanto, es una noción más abstracta que no puede limitarse a lo observable.

Como señala Zavala (2009), cuando examinamos los usos de la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar, nos damos cuenta de que no se trata de fines en sí mismos, sino que están enmarcados en prácticas culturales más amplias y con sus usos se buscan objetivos sociales.

En este abordaje, son fundamentales los conceptos de género discursivo (como se presentan en Bajtín, 2002, Eggins y Martin, 2000, Meurer et al., 2005) y los contextos de producción y circulación de los textos, al tiempo que se consideran las comunidades de práctica (Wenger, 1998) en que los textos se producen e interpretan. Las prácticas situadas dependen de las culturas institucionales, las disciplinas o áreas de conocimiento y también de las épocas. Las comunidades discursivas comparten modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar. De esta manera, las personas cuentan con múltiples y variados procesos de apropiación de la escritura, en función de usos sociales específicos. Estas apropiaciones pueden realizarse en distintos eventos letrados en los que la escritura cumple algún papel.

El concepto de género discursivo nos lleva a tener en cuenta que los contextos de producción y las esferas de uso tiene sus propios tipos de enunciados, y estos son relativamente estables. Los enunciados reflejan las condiciones específicas de las esferas de uso en su estructuración, en su contenido temático y en la selección de recursos (Bajtin, 2002).

Rojo (2010) sostiene que los géneros (particularmente aquellos que Bajtín llama primarios) son el nivel real al que se enfrentan los niños en las prácticas de lenguaje. Se transforman así en un instrumento que los niños pueden usar en situaciones nuevas. En este proceso se complejizan, y así se desarrollan los géneros secundarios. Concluye Rojo (2010, p.71) que “todo niño, en cualquier universo concreto de existencia, tendrá acceso al diálogo y al discurso [...] aunque no todo niño tendrá acceso a ellos por los mismos procesos y con los mismos resultados.”

Para el análisis de la argumentación, tenemos en cuenta a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) en relación con la distinción entre argumentación y persuasión, así como en la importancia que los autores le otorgan al auditorio, al que consideran un factor esencial, no solo en el discurso hablado sino también en los textos escritos, que, según ellos, estarían condicionados, sea de forma consciente o inconsciente, por los potenciales lectores. La presencia del otro y la relación que se establece con él son fundamentales.

Por su parte, van Eemeren et al. (2006) consideran que la argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El establecimiento de puntos

de vista y su discusión son centrales en el discurso argumentativo en donde el emisor (hablante o escritor) se compromete en una discusión sobre puntos de vista que no concuerdan. Para estos autores, el debate argumentativo es el eje de la vida social. Al igual que en Gabbiani y Román (2023), el énfasis en este trabajo se coloca en la relación con el “otro”, el interlocutor, el auditorio.

La atención al interlocutor y su identificación en el discurso y el reconocimiento de la importancia del debate de opiniones sobre tópicos acercan este trabajo a Ortega de Hocevar (2020). Asimismo, el uso de cartas escritas por alumnos sobre un tema que los compromete muestra similitudes teóricas con Azevedo y Matos (2020), aunque este trabajo recurrió a la investigación acción.

El concepto de géneros discursivos relacionado con el tema de la construcción del lenguaje nos lleva a considerar que se trata de un proceso que no culmina en la infancia. Por el contrario, los jóvenes y adultos constantemente enfrentan nuevos géneros en nuevas esferas sociales, y, por lo tanto, su aprendizaje continúa a lo largo de la vida.

2. Metodología

El proyecto que estamos presentando se propuso estudiar la construcción de algunas prácticas discursivas en niños y jóvenes uruguayos, en particular las relativas a la narración y la argumentación, a partir de una postura sociointeraccionista basada en la Teoría de los géneros, como fue desarrollado en el apartado anterior. Frente a las múltiples prácticas discursivas posibles, resultó imprescindible realizar algún tipo de recorte. Para ello nos basamos en Bruner (2004), quien sostiene que la narración y la argumentación son dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y que cada una de estas brinda modos característicos de ordenar la experiencia y construir la realidad.

Por otra parte, ambas modalidades se han estudiado para manejar distintos modelos descriptivos y de análisis, y, por último, son fundamentales en la vida cotidiana y en contextos educativos. Por una cuestión de extensión, en este artículo presentamos solo lo referente a los textos argumentativos.

En el proyecto se visitaron clases de tres niveles de la educación (3° y 6° de primaria, 3° y 6° de secundaria, 1° y 3° de educación superior). En este artículo analizaremos las producciones escritas recogidas en 3° y 6° de primaria y en 3° de secundaria. Estos grados son de particular importancia porque coincide con las edades en que se realizan pruebas estandarizadas en Uruguay. Estas instancias de evaluación internacional son implementadas por la Administración Nacional de Educación Pública. Es así que desde 2003 se aplica el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)³,

y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLERCE)⁴, desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

2.1 Muestra y contexto de investigación

El trabajo de campo se realizó en tres instituciones por grado, todas urbanas, y se recogieron 60 escritos en cada uno, sumando un total de 180 textos. El número de producciones recogidas no habilita un estudio de tipo estadístico, pero aun así presentaremos tablas con porcentajes porque muestran las orientaciones de los textos. Tampoco es posible hacer comparaciones entre niveles socioeconómicos y educativos de las poblaciones de las escuelas y liceos, ya que no son representativas de grupos homogéneos que se puedan contrastar entre sí.

La decisión de visitar tres instituciones distintas en cada nivel (educación primaria y secundaria) buscó diversificar barrios y localidades. En todo caso, este puede considerarse un estudio piloto, porque es un primer acceso a una información sin antecedentes (la referida a cómo escriben los niños y adolescentes uruguayos) que permite probar aspectos metodológicos esperando desarrollar un estudio de mayor escala o complejidad. Aunque presentaremos resultados de la investigación, este tipo de estudio es apto para evaluar la adecuación de los métodos y procesos y así planificar una investigación mayor, discusión que daremos a lo largo del artículo.

Para la generación de las producciones textuales usadas en el análisis, se presentaron consignas sobre un mismo tema con leves variaciones para adecuarlas a cada edad. Las propuestas no formaron parte de una secuencia didáctica, sino que fueron, en todos los grupos, ofrecidas por los investigadores luego de una breve presentación para que en todos los casos se hiciera de la misma manera y no quedara a criterio del docente a cargo. Entregamos a los niños y niñas una hoja con la consigna y renglones impresos en los que escribieron.

Antes de presentarles la propuesta a los alumnos, se cumplió con los requisitos formales y éticos de contar con los permisos y consentimientos informados correspondientes. Realizamos, además, visitas a las escuelas y presentamos el proyecto a las maestras y dirección en cada caso. Los niños, niñas y adolescentes fueron identificados por códigos y en ningún momento se usaron sus nombres (se les pidió que usaran seudónimos elegidos por ellos mismos). En cada hoja se identificó género, edad e institución (que se mantiene confidencial, y también se identifica con un código).

Todas las producciones se digitalizaron y se hicieron dos transcripciones: una literal (que además incluye la distribución original en la página y los dibujos, emoticones y otros agregados) y otra con corrección de errores de ortografía y puntuación.

Se resolvieron categorías de análisis para cada tipo de texto con las que se diseñaron formularios online, que a su vez se aplicaron a cada producción. Para los textos argumentativos, el formulario incluyó los siguientes aspectos:

Figura 1

Formulario online para consigna de argumentación

1. Características generales

Qué descripción se ajusta más al texto producido

- Es una narración
- Es una descripción
- Es un diálogo
- Es una argumentación
- Es una explicación
- Otra (indique en Observaciones)

¿Opera argumentativamente?

Sí/No

2. Formato de interlocución

Presentación del emisor

- Habla en nombre propio (1ª persona singular)
- Habla como si fuera el amigo/compañero (1ª persona singular)
- Habla en nombre del grupo (1ª persona singular. / 1ª persona plural)
- Otra

Interlocutores

- Se orienta hacia un interlocutor concreto (por ejemplo, nombra a su maestra o profesor)
- Se orienta hacia un interlocutor genérico o ficticio (es decir, inventa un nombre: Juan Pérez, Luca Delanuca, etc.)
- No denomina explícitamente

3. Rasgos estilístico-verbales

- Fecha
- Encabezado
- Saludo formal
- Firma
- Fórmulas

4. Estructura argumental

Cuáles de los siguientes elementos aparecen en la producción:

- Toma de posición en acuerdo con lo propuesto por la consigna
- Toma de posición en desacuerdo con lo propuesto por la consigna
- Argumentos apoyando las posiciones
- Argumentos sin relación
- Argumentos relacionados
- Contraargumentos o restricciones a las posiciones tomadas en acuerdo con lo propuesto por la consigna
- Contraargumentos o restricciones a las posiciones tomadas en desacuerdo con lo propuesto por la consigna
- Incluye una fórmula de cierre en la que se retoman los principales argumentos

Asimismo, se incluyó un apartado sobre la apelación a la razón o la sensibilidad, la clasificación de argumentos según se tratara de ejemplos, analogías, apelaciones a la autoridad o a las causas (de acuerdo con Weston, 2001) y el registro de las modalizaciones en axiológicas, epistémicas, emotivas o glosas metadiscursivas (Authier-Revuz, 2003; Gutiérrez, 1996). Estos elementos no serán presentados en este artículo.

Cada producción fue ingresada al formulario online por un miembro del equipo y chequeada por otro. De esta manera, aseguramos que se utilizaran los mismos criterios en todos los casos. La aplicación del formulario al conjunto de textos permitió cuantificar algunos fenómenos y comparar su aparición en los distintos grados, lo que nos ofrece una visión longitudinal en tiempo aparente, ya que no se trata del seguimiento de los mismos niños y niñas a lo largo de los años.

Nos proponemos, entonces, a partir de los datos generados por la aplicación del mismo formulario a cada texto, concentrarnos en los puntos 1, 2, y 3, y hacer un primer acercamiento al punto 4, para intentar una descripción de las características que presentan las cartas argumentativas de niños y jóvenes uruguayos durante su educación formal. Con este trabajo no agotamos todas las posibilidades de análisis que nos permite el corpus recogido, pero nos habilita a hacer un acercamiento a algunos aspectos interesantes para el estudio del desarrollo del dominio sobre un género en particular.

2.2 Análisis longitudinal

Las consignas utilizadas con la intención de obtener textos argumentativos fueron las siguientes:

Primaria. Tu mejor amigo no trajo los deberes y la maestra lo quiere mandar a la Dirección. En la clase resolvieron escribir una nota para convencer a la maestra de que no lo haga. Escribí la nota.

Secundaria. Tu mejor amigo copió en un escrito y el profesor lo quiere suspender. En la clase resolvieron escribir una nota para convencerlo de que no lo haga. Escribí la nota.

Uno de los primeros problemas que enfrentamos al hacer el análisis se vincula con la consideración o no de las producciones escritas en función de la adecuación a la consigna. Esto es, si la consigna pide la escritura de una argumentación y el texto obtenido no presenta una estructura argumentativa, ¿debemos o no incluir esta producción en la muestra? ¿Se puede presumir que el autor del texto no entendió la consigna? o ¿debemos presuponer que esa producción escrita es lo que el autor puede desarrollar en este momento cuando se le pide una argumentación? Incluso surge la pregunta de si debemos asumir que el autor puede deliberadamente apartarse de la consigna planteada.

El equipo de investigación resolvió incluir todas las producciones, y, frente a cada escrito, nos preguntamos qué descripción se ajusta más al texto realizado. Esto significa que no analizamos solamente los que tienen una organización característica del tipo textual, sino todos. De esta manera, nos encontramos con textos que, en el caso de la argumentación, si bien no corresponderían al formato argumentativo, sí operan argumentativamente.

La primera pregunta en el formulario tiene dos partes: por un lado, se cuestiona a qué descripción se ajusta más al texto producido. Por otro lado, independientemente de si se presenta como una secuencia argumentativa o no, pregunta si la producción opera argumentativamente, es decir, si persigue una clara intención argumentativa. Veremos estos aspectos en el apartado siguiente.

2.2.1 Qué descripción se ajusta más al texto producido

En la Tabla 1 podemos ver con qué tipo de texto se identifican las producciones de los niños, niñas y adolescentes, según estén cursando tercero de primaria (3°P), sexto de primaria (6°P) o tercero de secundaria (3°S).

Tabla 1

Qué descripción se ajusta más al texto producido

	3° P (N:60)	6° P (N:60)	3° S (N:60)
Argumentaciones	60%	83%	85%
Otros (pedido, descripción, narración, explicación, opinión, deseo, otros)	40%	17%	15%

En lo que respecta a la organización textual, los alumnos pasan de realizar 60% de argumentaciones en 3° de primaria a 85% en 3° de secundaria, con un aumento importante de 3° a 6° de escuela. Esto indica que más de la mitad de los niños de 3° de escuela primaria de la muestra reconocen el tipo de texto que se les pide y están en condiciones de cumplir con algunas propiedades de este tipo textual. Esto nos lleva a preguntarnos si los textos que no tienen una estructura argumentativa igualmente operan argumentativamente, y los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

El texto ¿opera argumentativamente?

	3° P (N:60)	6° P (N:60)	3° S (N:60)
SÍ	85%	92%	98%
NO	15%	8%	2%

Esta mirada diferente nos muestra que es alto el porcentaje de niños y niñas de nuestra muestra que produce textos con finalidad argumentativa desde 3° de escuela primaria, y que el porcentaje se aproxima a 100% en 3° de secundaria. A partir de estos números, se puede decir que los alumnos reconocen tempranamente que se espera que produzcan una argumentación y utilizan algún recurso argumentativo, y con el cursado de primaria e inicio de secundaria avanzan en ese proceso.

2.3 Cómo se presentan el emisor y el interlocutor en los textos producidos

La segunda pregunta del formulario, con tres partes diferenciadas, refiere al formato de interlocución. Como en base a la primera pregunta se descartan los textos que no operan argumentativamente, a partir de este punto se analizan aquellos que sí lo hacen. Esto lleva a que no se manejen 60 textos por edad, sino 51 en 3° y 55 en 6° de primaria, y 59 en 3° de secundaria.

La consigna indicaba que escribir la nota era una decisión de la clase, por lo que se esperaba que el texto fuera en nombre de la clase. Algunos estudiantes lo hacen, en tanto otros hablan en nombre propio, alternan o incluso llegan a identificarse con el compañero que cometió la falta y hablan en primera persona. La siguiente tabla reúne información sobre este aspecto.

Tabla 3

Cómo se presenta el emisor

	3º P (N=51)	6º P (N=55)	3º S (N=59)
Habla en nombre de la clase	2%	29%	61%
Habla en nombre propio	39%	42%	29%
Alterna	2%	5,5%	7%
Habla como si fuera el amigo	18%	5,5%	-
Otros	39%	18%	3%

Como se puede apreciar en la Tabla 3, solo 2% de los niños de 3° de primaria escriben en nombre de la clase, en tanto que el porcentaje sube a 61% al finalizar el ciclo básico de educación secundaria. Esto se acompaña de porcentajes que disminuyen en la opción por escribir en nombre propio, pero también muestran otras elecciones por parte de los escritores.

En primaria, hay 18% en 3° y 5,5% en 6° que producen textos como si fueran el alumno en falta. Por lo tanto, se identifican no con el amigo que escribe en nombre de la clase por decisión colectiva, sino con el directamente afectado por no haber realizado lo esperado por el docente. No hay casos de este tipo en secundaria. Esto podría estar mostrando

que los alumnos más pequeños no solo enfrentan un conflicto cognitivo al realizar este tipo de tareas, sino también un conflicto psíquico, que involucra su afectividad entre otros aspectos.

Estos datos no nos habilitan a sostener que “no entendieron” la consigna o “no pueden o no saben” realizarla. El hecho de que alguien no realice lo esperado en una consigna puede deberse a muchos motivos, más allá de no haber entendido o no saber hacer lo que se solicita. Si se hubieran hecho entrevistas o grupos focales con los niños quizás podríamos haber obtenido información que echara luz sobre este fenómeno.

Como se señaló antes, la consigna indica que la nota debe dirigirse al docente para tratar de convencerlo de que cambie de opinión. Se espera, por lo tanto, que se dirija explícitamente a ese interlocutor, y, en la medida en que se pide una nota, que se cumpla con otros aspectos formales propios de este tipo textual. La segunda parte de la Pregunta 2 tiene en cuenta cómo se presenta al receptor de la nota.

Tabla 4

Cómo se presenta al interlocutor

	3º P (N=51)	6º P (N=55)	3º S (N=59)
Con interlocutor concreto	55%	60%	85%
Con interlocutor genérico	-	14,5%	3%
Sin referencia al interlocutor	45%	25,5%	12%

Como se puede observar en la Tabla 4, 45% de los alumnos de 3º de escuela primaria, 25,5% de los de 6º y 12% de los estudiantes de 3º de secundaria realizan textos sin referencia al interlocutor. Este descenso en los porcentajes estaría señalando, como en las tablas anteriores, una evolución en el dominio del formato. Esto se puede explicar, seguramente, por la propia maduración de los niños y niñas y su reconocimiento de la situación de interlocución a la que se enfrentan. Un seguimiento con observaciones de las prácticas docentes en el aula podría mostrar si existe una enseñanza explícita del género carta, su formato y sus características cuando se trata de una carta argumentativa, y, por lo tanto, si el cambio en las producciones escritas es consecuencia de esa enseñanza.

2.4 Qué rasgos propios del género usan los alumnos

En relación con los rasgos propios de cada género, en los textos que operan argumentativamente controlamos la aparición de ciertos requerimientos vinculados a la elaboración de una nota escrita, tales como la incorporación de una fecha, el encabezado, un saludo formal de cierre, firma y fórmulas en el desarrollo del texto (por ejemplo, “por la presente” o “el que suscribe”). Se registraron estos rasgos a partir de la segunda parte de la Pregunta 2, y a continuación se presenta un primer acercamiento a los datos.

Tabla 5

Los rasgos del género

	3º P (N=51)	6º P (N=55)	3º S (N=59)
1 rasgo	10%	25%	13%
2 o más rasgos	5%	27%	70%
Sin rasgos	85%	48%	17%

Como se muestra en la Tabla 5, 85% de los niños de 3º grado no presentan rasgos propios del género en tanto que el porcentaje baja a 17% en 3º de secundaria. Asimismo, hay un aumento importante entre 3º de escuela y 3º de secundaria de los porcentajes de estudiantes que usan dos o más rasgos propios del género (de 27% a 70%). Si bien los niños, como ya dijimos, reconocen tempranamente qué se espera que hagan comunicativamente, recién en 3º de secundaria manejan ampliamente los recursos lingüísticos y estilísticos que el tipo textual requiere.

Esta constatación podría estar mostrando los efectos de la enseñanza de estos elementos a lo largo de los años escolares y cómo los niños los incorporan a sus prácticas y los usan adecuadamente. Como sostiene Ortega de Hocevar (2020) al resumir varias investigaciones en torno a la producción escrita en escolares, “el proceso de escritura es complejo y necesita ser trabajado en forma sistemática, explícita, gradual y espiralada, con una precisa mediación docente” (p.97). Como ya se señaló, esta investigación no incluyó observaciones de clases, pero la enseñanza de textos que persuaden forma parte del plan de estudios vigente en ese momento, y otras investigaciones muestran que en el ciclo final de primaria se enfatiza la enseñanza de textos argumentativos.

2.5 Elementos argumentativos usados en los textos

Analizaremos ahora algunos aspectos de la estructura argumental de los textos producidos. En primer lugar, veremos si los niños toman posición frente al tema que la consigna les propone.

Tabla 6

Toma de posición

	3º P (N=51)	6º P (N=55)	3º S (N=59)
Toma posición	20%	-	3%
Toma posición y presenta argumentos	76%	96%	97%
Presentan argumentos sin explicitar posición	2%	4%	-
No presentan argumentos	2%	-	-

Resulta interesante que desde 3º de primaria ya haya un alto porcentaje de escritores que toman posición frente a la situación planteada en la consigna y presentan argumentos: se comienza con 76% y se llega a 97% en 3º de liceo. Esto demuestra que los niños pueden argumentar por escrito desde temprano en la escolarización y que pueden hacerlo aun sin incluir rasgos propios del género.

2.6 Análisis por nivel educativo

Vamos a ver ahora todos los elementos analizados en relación con los niños de 3º año de primaria. De los 60 textos que componen la muestra de 3º grado, 24 no son argumentaciones en cuanto a su organización textual, pero de estos solo 9 no operan argumentativamente, ya que se trata de descripciones o narraciones que funcionan como tales.

En los 51 textos que consideramos dentro de la categoría estudiada, encontramos uno solo en donde el autor habla en nombre de la clase, 20 hablan en nombre propio, uno alterna entre la primera persona y el grupo, y 9 escriben como si hubieran sido ellos quienes olvidaron los deberes y no un amigo. Finalmente, hay 20 textos en donde no aparecen referencias al autor o autores.

En cuanto a la presentación del interlocutor al que se dirige su texto, 23 no denominan específicamente a nadie, en tanto que 28 se dirigen a un interlocutor definido. En este nivel educativo, los niños no parecen manejar las formas adecuadas para señalar quién se dirige a quién en sus textos, aunque reconozcan que tienen que convencer a alguien de algo.

En relación con las formalidades del género, resulta notorio que son pocos los niños que las usan. Seis niños usan encabezado, uno usa encabezado y fórmulas propias del género, otro saludo y firma (sin encabezado) y otro usa encabezado, fórmulas propias del género y firma. En suma, solo 9 alumnos utilizan alguna de las formalidades del género.

Observemos ahora los aspectos propiamente argumentativos. De los 51 textos, en 49 encontramos que los autores toman posición frente a la consigna propuesta. De estos, 10 solamente toman posición mientras que los otros 39 desarrollan argumentos apoyando la postura adoptada. Hay un niño que no toma posición y otro que da argumentos, pero no explicita su punto de vista.

Frente a estas características de los textos producidos, ¿se puede decir que los niños argumentan en 3º año de primaria? En términos generales, se puede decir que sí, aunque muy pocos usen los rasgos del género esperado. El hecho de tomar posición frente al tema propuesto indicaría que pueden argumentar, aun con los aspectos que todavía falta dominar.

En el caso de 6°, contamos con una muestra de 60 textos, de los cuales 50 son argumentaciones según su organización textual. Del total, 55 operan argumentativamente pese a tener una organización textual no argumentativa. En porcentajes, vemos que el uso de textos argumentativos pasa de 60% a 83%, en tanto que los textos que operan argumentativamente pasan de 85% a 92%.

De los 55 textos identificados como argumentativos en 6° grado, 16 hablan en nombre de la clase, 23 en nombre propio, 3 como si fueran el compañero que no trajo los deberes, 3 alternan y 10 usan otras formas. Como la consigna señalaba que la clase resolvió escribir una nota, se esperaba una carta en nombre del grupo. En relación con este aspecto, 2% de los niños de 3° grado (un solo niño) escribió en nombre de la clase, en tanto que 29% de los alumnos de 6° año lo hicieron.

En cuanto al interlocutor, 33 niños de 6° año se dirigieron a un interlocutor concreto, 8 a un interlocutor genérico y 14 no hace ninguna referencia explícita al interlocutor. En porcentajes podemos decir que 55% de los alumnos de 3° se dirigen a un interlocutor identificado, en tanto que 74,5% de los niños de 6° lo hacen.

Al observar los rasgos del género, vemos que 11 niños usan solo encabezado, 4 solo firma, 7 encabezado y firma, 9 usan encabezado y alguna combinación con fórmulas propias del género, firma y saludo. Esto significa que, mientras 18% de los niños de 3° usan algún rasgo propio del género, 57% de los alumnos de 6° lo hacen.

Finalmente, en relación con los elementos propiamente argumentativos, 53 de los 55 niños de 6° que producen textos que operan argumentativamente toman posición frente al tema y aportan argumentos. Los otros dos niños presentan argumentos sin explicitar la posición que toman. Como ya vimos, en 3° año, 20% toman posición sin desarrollar argumentos y 76% toman posición y presentan argumentos. En todos los aspectos analizados se comprueba un avance en la producción textual de los alumnos.

En relación con los estudiantes de 3° de liceo, la muestra también está compuesta por 60 textos, de los cuales 51 son argumentaciones y 8 de los 9 restantes son explicaciones de acuerdo con la organización textual. Solo una de las producciones no opera argumentativamente. Para tercero de liceo analizaremos, por lo tanto, 59 textos.

En los textos encontramos que 17 hablan en nombre propio, 36 en nombre de la clase y cuatro oscilan entre uno y otro. En dos producciones no hay referencia al emisor del texto. Por su parte, 52 definen un interlocutor (50 casos de interlocutor concreto y dos de interlocutor genérico) y siete no nombran al interlocutor. Solo 9 producciones carecen de rasgos del género, en tanto que 8 presentan encabezado y en 42 encontramos dos o más rasgos del género. Esto significa que 85% de los chicos de 3° de liceo manejan los rasgos formales del género solicitado. A esto debemos sumar que en todas las

producciones encontramos una toma de posición y que 57 de estas presentan, además, argumentaciones.

En relación con los elementos argumentativos, no se ve una gran diferencia entre 6° de primaria y 3° de secundaria (ambos son del 100% en relación con la toma de posición frente a la situación planteada), pero sí hay más rasgos propios del género. Esto muestra el avance realizado en cuanto al dominio de los aspectos formales de 3° de escuela primaria a 3° de secundaria.

3. Discusión de los resultados

Todos los factores estudiados en relación con el desarrollo de la escritura de cartas argumentativas en 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria muestran un avance que acompaña el crecimiento de los alumnos y su maduración. Esta evolución en la producción de los textos era, desde un principio, esperable. Por su parte, un hallazgo que puede resultar interesante (e imprevisto) es que la base que ya han alcanzado en 3° grado de escuela para producir textos argumentativos a partir de una consigna es más sólida de lo esperado, en función de lo que sostienen diversos actores (la declaración repetida sobre el hecho de que los niños no aprenden a escribir o que salen de la escuela sin saber leer o escribir). El informe de INEEd (2017) en relación con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en 18 escuelas uruguayas señala:

Los objetivos propuestos [las maestras] parecen situar las expectativas pedagógicas por debajo de lo que los niños deberían estar en condiciones de hacer según el grado que cursan. Estas bajas expectativas que muestran los maestros se reflejan en buena parte de las actividades analizadas en los cuadernos de clase. (INEEd, 2017, p.141)

En el desarrollo de actividades con maestros y observaciones de clases de escuelas públicas en Uruguay, Belocón et al. (2018) se encontraron que los maestros manifiestan que no es posible aplicar prácticas de enseñanza que incorporen situaciones significativas y funcionales de producción de escritura en contextos socioculturalmente desfavorables. La razón consistiría en que estos niños no están en condiciones de hacer tareas de este tipo. Las autoras señalan que las maestras “no visualizan la posibilidad pedagógica de introducir a los niños en el mundo de la escritura a través de prácticas de enseñanza que no fragmenten el texto” (Belocón et al., 2018, p.37).

La falta de confianza en las posibilidades de enseñar a escribir en la escuela también se da en otros contextos. Tal como lo señala Gómez Vera (2016) para Chile: “Fue común encontrar incredulidad entre los directivos y UTPs respecto de los resultados positivos de sus alumnos en la evaluación SIMCE de escritura” (p.12).

A pesar de estas prácticas y percepciones, los niños aprenden a escribir textos argumentativos a lo largo de su escolarización. Consideramos que es posible hacer una

correlación entre esta evolución y las propuestas de los programas, particularmente con el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) vigente en momentos en que se realizó el trabajo de campo de la investigación⁵.

El Programa de Educación Primaria (ANEP, 2008) presenta en su fundamentación posturas sociodiscursivas y se propone enseñar textos que narran, textos que explican y textos que persuaden, que aparecerán como ejes que atraviesan toda la escolaridad, desde el nivel inicial de 4 años hasta 6º grado de escuela primaria. El Programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador, y enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo con estructuras modélicas.

Si bien persuasión y argumentación se relacionan, no se trata de lo mismo desde el punto de vista pragmático ni retórico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), por lo cual incluir textos que persuaden y no textos que argumentan en los planes de estudio es una toma de posición frente a la enseñanza de la lengua que debería explicarse, pero esto no ocurre en el programa. El hecho de que se ponga énfasis en los textos que persuaden puede influir en la manera en que los niños intentan convencer al docente de que cambie de opinión, muchas veces a partir de un pedido y una apelación a la sensibilidad, más que a la razón.

En Educación Secundaria, los planes vigentes al realizar el trabajo de campo refieren a la reformulación de programas del año 2006. Al estudiarlos, vemos que en el programa de 1º y 2º año (ANEP, 2006, p.4) se señala que al trabajar con los alumnos deberán seleccionarse textos adecuados “para reconocer la diversidad de intenciones discursivas (narraciones, descripciones, argumentaciones, exposiciones)”, y que una tarea clave del profesor de lengua española será la de “guiar a los estudiantes en el reconocimiento de los recursos lingüísticos de los textos que permiten construir determinados efectos de sentido” (ANEP, 2006, p.10).

En los años escolares que analizamos, además del crecimiento en edad de los alumnos y su mayor experiencia social, hay un trabajo en clase sobre tipos textuales que les brinda recursos para identificar textos variados y reflexionar sobre estos. El informe de INEE (2017) muestra que:

En muchas clases el objetivo de enseñar las normas de la lengua se ha cambiado por el de enseñar los formatos de los tipos textuales. Este objetivo muchas veces hace que las actividades privilegien la organización textual sobre la interpretación de los textos o la reflexión sobre sus usos sociales (p.142)

En el proyecto que estamos discutiendo no se realizaron observaciones de clase y la consigna fue presentada, como ya se dijo, como una actividad extra pedida por una persona ajena a la escuela. Por lo tanto, más allá de partir de una concepción de la

escritura como práctica letrada, las condiciones en que los alumnos elaboraron los textos no formó parte de una situación social o afectivamente significativa para ellos.

Sin embargo, considero que la consigna elaborada presentó al menos dos características positivas que ayudaron a que los niños y adolescentes respondieran adecuadamente: por un lado, establece un tema que les puede interesar y con el que se pueden identificar, en otras palabras, la propuesta no les resulta una experiencia ajena o imposible. Por otro lado, señala con claridad la situación polémica y las características de esa situación (quién le escribe a quién y con qué objetivo). Como sostienen Navarro, et al. (2019) al referirse a pruebas estandarizadas:

[...] (se) deben **solicitar tareas de escritura situadas y significativas**. Para dar cuenta de la escritura como competencia retórica compleja que cumple propósitos en contexto no pueden proponerse constructos que sostengan una concepción de la escritura genérica, simple y transversal, desvinculada de situaciones, interlocutores y fines específicos, o que no se relaciona con clases tipificadas y situadas de textos. (Navarro et al., 2019, p.7) (el énfasis está en el original)

CONCLUSIONES

El enfoque longitudinal en tiempo aparente resultó adecuado para ver la evolución en la producción de cartas argumentativas de escolares y estudiantes de secundaria básica. La investigación se hubiera enriquecido con entrevistas y observación de clases, pero lamentablemente no se contó con los permisos necesarios para ello. El estudio longitudinal, si bien fue en tiempo aparente y no implicó el seguimiento de una muestra de niños a lo largo de un período, insume mucho tiempo en los procesos previos de acercamiento a las instituciones, solicitud de permisos (en el caso de escuelas públicas, sobre todo, requiere la tramitación de autorización en el nivel de dirección del sistema educativo nacional), presentación del proyecto a las direcciones y colectivos docentes de cada institución, para una vez cumplidas estas etapas ingresar a las clases a presentar las consignas y recoger las producciones escritas.

El trabajo posterior ya fue desarrollado en el artículo y conlleva un proceso de transcripción de los textos recogidos de dos tipos: la textual, con registro de la disposición espacial y todos los agregados que aparecen en la página entregada, y la versión “corregida” que permite el procesamiento por diversos programas automáticos. El escaneado de las producciones y sus transcripciones también resultan indispensables para preservar el corpus, y para habilitar posteriores análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

La elaboración de una consigna adecuada, que permitiera el compromiso de los alumnos con la producción escrita y significara algo, social o afectivamente, para los escritores, resultó fundamental para lograr textos que mostraron los recursos lingüísticos y

argumentativos de los alumnos para realizar la tarea propuesta. Como diversos autores señalan (Atorresi, 2005; Riestra, 2008; Navarro et al., 2019), la consigna puede tener un efecto en la realización de actividades que incluyan lectura y escritura. Asimismo, Ferreti et al. (2000) y Ferreti et al. (2009) mostraron que explicitar objetivos de tareas específicos de géneros tiene un impacto positivo en las argumentaciones que escriben los estudiantes y también puede promover la consideración de perspectivas alternativas. Estos resultados deben considerarse en el aula, la evaluación y la investigación.

La forma de aplicación de la propuesta, realizada por un mismo investigador en un mismo grado de las distintas instituciones aseguró que la consigna fuera presentada en todos los casos de igual manera, con una breve explicación sobre la finalidad de la investigación en términos muy generales (“queremos saber cómo escriben los niños de este grado escolar”). En otras experiencias constatamos que los docentes tienden a dar alguna pista u orientación, sin duda para facilitar la tarea a los niños, pero dejando rastros de esta intervención en los propios textos.

Por otra parte, el formulario elaborado para facilitar el análisis de los textos fue útil y relativamente fácil de aplicar, así que podría usarse en muestras más grandes. Su utilización no solo permite cuantificar los rasgos elegidos, sino que además colabora con el análisis cualitativo al permitirnos clasificar los textos en distintas categorías para pasar al análisis de los textos individuales y concentrarnos en algún fenómeno en particular, como hicimos en Gabbiani y Román (2023).

Si bien en este artículo nos centramos en la cuantificación de algunos rasgos, es necesario destacar que esta mirada no alcanza para intentar una explicación de la escritura como práctica social. Estudios de este tipo, por lo tanto, necesitan complementarse con entrevistas para poder entender algunas opciones de los escritores. La comprobación del funcionamiento de los instrumentos utilizados en el proyecto da lugar a la posibilidad de realizar otro tipo de estudio más ambicioso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Consejo de Educación Primaria.

ANEP. (2006). *Idioma Español. Propuesta programática. Primer año Ciclo básico. Reformulación 2006*. https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Idioma_Espaol_1ero_Ref__2006.pdf.

ANEP. (2006). *Idioma Español. Segundo año Ciclo básico. Propuesta programática. Reformulación 2006*. <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/2do/idiomaespaol.pdf>.

- ANEP. (2006). *Idioma Español. Tercer año Ciclo básico. Propuesta programática. Reformulación 2006*. <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/idesp.pdf>.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Authier-Revuz, J. (2003). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. (Introducción, traducción y notas Alma Bolón). Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.
- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., y Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159), 2-28.
- Azevedo, I. C.M. y Matos, J.S. (2020). La construcción de puntos de vista en la escritura escolar: la producción del género discursivo carta abierta. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 101-122.
- Bajtín, M. M. (2002 [1952-1953]). *Estética de la creación verbal*. (4ª Ed.). Siglo veintiuno editores.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Belocón, O., Buzzetti, I., y Ravazzani, M. C. (2018). La enseñanza de la escritura en el primer ciclo de la educación primaria en los contextos desfavorables. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(7), 37-61.
- Borzone, A. M. y Silva, M. L. (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *SUMMA Psicológica UST*, 7(1), 105- 120.
- Bruner, J. (2004) [1986]. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. GEDISA.
- Chapman, M. (2006a). Research in writing, preschool through elementary, 1984-2003. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 6(2), 5-27.

- Chapman, M. (2006b). *Preschool Through Elementary Writing*. En P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition. Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15-47). Teachers College.
- Concha, S. Aravena, S. Coloma, C. J. y Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92.
- Desinano, N. B. (Coord) (1999) *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Eggin, S. y Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 335-371). Gedisa.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E. y Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., y Dowdy, N. S. (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(4), 694-702.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gabbiani, B. y Román, S. (2023). Las falacias y otras estrategias discursivas en la argumentación infantil, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10(19), 287-307.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Routledge Falmer.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje y P. P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of Reading Research: volume III* (pp. 195-207). Lawrence Erlbaum.
- Gómez Vera, G. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. FONIDE.
- González Valenzuela, M. J., y Delgado Ríos, M. (2007). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 651-677.
- Gutiérrez, S. (1996). La periferia verbal (II): complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad. En A. Briz (Ed.), *Pragmática y gramática del español hablado: actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*, [14-22 de noviembre de 1995] (pp. 91-108). Libros Pórtico.

- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- Melero, A. y Gárate, M. (2013). Escribir en educación secundaria: Análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413.
- Meurer, J.L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (2005). *Géneros, teorías, métodos, debates*. Parábola Editorial.
- Navarro, F., Ávila, N. y Gómez Vera, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Revista Meta: Avaliação*, 11, 1-35.
- Newkirk, T. (1987). The non-narrative writing of young children. *Research in the teaching of English*, 21(2), 121-144.
- Ortega de Hocevar, S. (2007). La génesis de la argumentación [ponencia]. *Primeras Jornadas de lectura y escritura. Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Ortega de Hocevar, S. (2010). Producción de discursos argumentativos en el primer ciclo de la educación básica. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 123-133). UniRio Editora.
- Ortega de Hocevar, S. (2015). Incidencia de las interacciones verbales en el desarrollo de la argumentación infantil. En C. Muse (Ed.) *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (Vol. 1.). Editorial de la UNC. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen%2001_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 78-100.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33, 151-166.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Picca, A. L. y Delicia, D. D. (2015). Complejidad sintáctica en narraciones y argumentaciones de niños de la EGB1. En C. Muse (Ed.), *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*, (Vol. 1.). Editorial de la UNC. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen%2001_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño y Dávila.
- Rojó, R. (2010). *Falando ao pé da letra. A constituição da narrativa e do letramento*. Parábola Editorial.
- Román, S. (2014). *Una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria*. [Tesis] <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9275/1/Rom%c3%a1n%2c%20Sandra.pdf>
- Román, S. (2015). El discurso argumentativo infantil desde una perspectiva dialógica y polifónica: análisis de casos. En B. Gabbiani y V. Orlando (Org.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* (pp. 27-35). Biblioteca Plural, Udelar.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58(1), 43-64.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Universidad Central de Venezuela.
- Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education*. Longman.
- Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Torre, A. I. (2016). Producción escrita de discursos argumentativos: un estudio comparativo entre estudiantes de primaria, secundaria y universidad. *Revista Pucara*, 27, 9-29.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: learning as a social system. *Systems Thinker*. <http://www.co-l-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

¹ Beatriz Gabbiani es Licenciada en Letras con Especialización en Lingüística (Universidad de la República, Uruguay) y Doctora en Letras (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Realiza tareas docentes y de investigación en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Uruguay) en el nivel II. Es cocoordinadora de la sede Uruguay de la Cátedra UNESCO/Red Interinstitucional para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura (CÁTEDRA UNESCO MECEAL: LECTURA Y ESCRITURA) y miembro del Comité Académico de la Especialización en lectura y escritura en contextos educativos (FHCE, Udelar).

² Proyecto I+D financiado por CSIC, Udelar. Coordinación a cargo de Virginia Orlando y Beatriz Gabbiani.

³ Se puede acceder a información en PISA Uruguay, ANEP: https://pisa.anep.edu.uy/sobre_pisa y en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

⁴ Se puede acceder a información en LLECE, ANEP: <https://www.anep.edu.uy/llece> y en https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG_GAML_8_LLECE-ERCE-2025-Y-PROYECTOS_octubre-2022.pdf

⁵ En 2022 comenzó a aplicarse una reforma educativa con cambios progresivos en los programas de todo el sistema.