

Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: una aproximación psicolingüística

Writing of Argumentative Texts in Secondary Education According to Performance in Reading Comprehension: A Psycholinguistic Approach

María de los Ángeles Chimenti¹ | Valeria Abusamra²

^{1,2} CONICET-CIIPME

² Universidad de Buenos Aires

Email

¹ mchimenti@conicet.gov.ar

² vabusamra@gmail.com

ORCID

¹ <https://orcid.org/0000-0002-5709-3696>

² <https://orcid.org/0000-0002-2954-8665>

RESUMEN. La lectura y la escritura son habilidades lingüísticas culturales fundamentales para el éxito académico. Si bien producir un texto es una actividad cognitivamente más costosa que comprenderlo, ambas actividades comparten componentes lingüísticos y cognitivos subyacentes. El objetivo de este trabajo es determinar si existen diferencias en las características de los textos argumentativos producidos por estudiantes de escuela secundaria de acuerdo con su desempeño en comprensión. Para ello, se evaluó a 59 estudiantes argentinos con una prueba de comprensión y otra de producción de textos argumentativos. Sobre la base de la primera, se identificó un subgrupo de alto y otro de bajo desempeño en comprensión. Mientras que el subgrupo de bajo desempeño en comprensión escribió sin considerar los aspectos retóricos involucrados en la consigna, el subgrupo de alto desempeño en comprensión produjo textos argumentativos que resultaron, en general, más adecuados y de mayor calidad. Estos hallazgos constituyen un aporte al estudio de los vínculos entre comprensión y producción de textos, un área insuficientemente desarrollada en la investigación en español. Además, pueden contribuir a la formulación de estrategias de enseñanza, en particular para estudiantes de escuela secundaria con dificultades.

Palabras clave: escritura, comprensión de textos, argumentación, vínculos comprensión-producción

ABSTRACT. Reading and writing are fundamental cultural language skills crucial for academic success. Although writing a text is cognitively more demanding than reading, both activities share underlying linguistic and cognitive components. This paper aims to determine whether differences exist in the characteristics of argumentative texts produced by secondary school students based on their reading comprehension performance. To this end, 59 Argentinean students were evaluated using a comprehension test and an argumentative text production test. Based on the comprehension test results, subgroups of high and low comprehension performance were identified. The low comprehension subgroup produced texts without considering the rhetorical aspects of the task, while the high comprehension subgroup wrote more adequate and higher quality argumentative texts. These findings contribute to the study of the relationship between comprehension and text production, an area insufficiently developed in Spanish research. Additionally, they may inform the development of teaching strategies, particularly for secondary school students facing difficulties.

Keywords: writing, reading comprehension, persuasive discourse, reading-writing connections

1 | INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura constituyen habilidades lingüísticas culturales. Se trata de habilidades cognitivamente complejas y prácticas socioculturales cuyo aprendizaje, que se extiende a lo largo de la vida, es central tanto para el éxito académico como para la participación social (Bazerman *et al.* 2017, Graham, Skar & Camping 2024, Snow 2021). En particular, comprender y producir textos pone en juego procesos cognitivos de orden superior y la construcción de representaciones mentales, tanto para construir significado a partir de la interacción entre la información provista por el texto y los conocimientos previos, en el caso de la comprensión (Abusamra *et al.* 2014, León & van Dijk 2022), como para resolver un problema retórico específico, en el caso de la producción (Bereiter & Scardamalia 2013, Hayes & Berninger 2014).

Específicamente en la escuela secundaria, ambas habilidades son centrales en virtud de su potencial epistémico para el aprendizaje de los contenidos curriculares de todas las asignaturas (Navarro & Revel-Chion 2021, Zabaleta *et al.* 2021). En la medida en que, para participar en situaciones escolares de lectura y escritura escolar, la argumentación es una habilidad de lenguaje académico (Meneses, Uccelli & Ruiz 2021) clave, cobra especial relevancia el estudio de la comprensión y la producción de textos argumentativos y, en particular, la indagación de los vínculos entre ambas habilidades en la escuela secundaria.

Este trabajo tiene como objetivo analizar el desempeño en producción de textos argumentativos de estudiantes de este nivel educativo que, antes de la implementación de un programa de enseñanza, evidenciaron un alto o bajo desempeño en comprensión. A continuación, se recorren algunos antecedentes del estudio del desempeño en comprensión y producción de textos argumentativos, con especial atención al contexto latinoamericano. Luego, se presentan desarrollos teóricos y empíricos que, informados por la psicolingüística y otras disciplinas afines, permiten postular y respaldar, respectivamente, la existencia de vínculos entre ambas habilidades.

1.1 | Comprender y producir textos argumentativos

La comprensión y la producción de textos argumentativos suponen considerar una serie de desafíos que no resultan menores en la escuela secundaria. Dado que son textos polifónicos que implican la presencia de múltiples voces enunciativas (Tosi 2017), su comprensión pone en juego la capacidad de identificar, interpretar e integrar marcas de enunciación. Además, requiere de la identificación del punto de vista defendido por el autor y de la discriminación entre argumentos y contraargumentos, lo que puede ser una tarea cognitivamente demandante incluso para adultos (Diakidoy, Ioannou & Christodoulou 2017, Haria & Midgette 2014). Por su parte, escribir un texto argumentativo implica justificar el propio punto de vista mediante la articulación de diferentes explicaciones y, asimismo, considerar posiciones contrarias y refutarlas (Toulmin 2003) teniendo en cuenta aspectos retóricos como el propósito comunicativo, la audiencia y el género.

En América Latina, diversas investigaciones han documentado el desempeño de estudiantes de nivel superior y secundario en lectura y escritura de textos argumentativos. Estudios realizados con estudiantes de nivel superior en Argentina (Álvarez & García Rubiano 2018, Tosi 2017, Villalonga *et al.* 2019, entre otros) han puesto de manifiesto la existencia de dificultades a la hora de identificar los argumentos, reconocer la tesis, diferenciar la voz del autor respecto de otros discursos citados, atribuir correctamente la autoría de las ideas desarrolladas y advertir la presencia de discursos ajenos introducidos mediante mecanismos discursivos diferentes del discurso directo. Otros estudios (Bañales *et al.* 2014, Castro Azuara & Sánchez Camargo 2013, Curcio, Peralta & Castellano 2022, Larraín *et al.* 2015, entre otros) han explorado el desempeño en escritura argumentativa de

estudiantes universitarios latinoamericanos y han encontrado que elaborar argumentos a partir de premisas válidas, formular contraargumentos, utilizar estratégicamente citas para sustentar la propia voz en el texto y regular los procesos de planificación y revisión a la hora de escribir a partir de múltiples fuentes constituyen los principales desafíos.

Si bien los estudios llevados a cabo con estudiantes de escuela secundaria son escasos en la región, Parodi (2007) mostró que estudiantes chilenos evidenciaron dificultades para identificar la tesis, los argumentos y la conclusión en tanto que la estructuración del texto fue uno de los aspectos que revistió mayor complejidad en la escritura. En Argentina, las pruebas *Aprender*, en sus últimas ediciones, mostraron que uno de los mayores desafíos para las y los estudiantes evaluados, que cursaban el último año de escuela secundaria, fue la comprensión de textos argumentativos frente a un mejor desempeño en la comprensión de textos literarios narrativos (Ministerio de Educación de la Nación 2020, 2023).

A pesar de que los estudios relevados dan cuenta del interés en la temática, a excepción de Parodi (2007) se enfocan en la comprensión o la producción de textos argumentativos pero sin indagar de modo conjunto el desempeño en ambas habilidades. Además, en algunos casos (i.e. Castro Azuara & Sánchez Camargo 2013, Tosi 2017) adoptan enfoques teórico-metodológicos sustentados en subdisciplinas lingüísticas como el análisis del discurso. Esto pone de manifiesto que, al menos en la región, es necesario llevar a cabo estudios que, desde una perspectiva psicolingüística, atiendan a los vínculos entre comprensión y producción de textos argumentativos.

1.2 | Vínculos entre comprensión y producción de textos

Desde una perspectiva cognitiva, se ha tendido a conceptualizar la comprensión y la producción de textos como objetos de estudio diferenciados, lo que ha dado lugar a modelos que dan cuenta de cada habilidad por separado, mientras que son escasas las iniciativas que integran procesos de comprensión y de producción (Wengelin & Arfé 2017). Sin embargo, aun considerando que la lectura y la escritura son actividades independientes y diferentes, se ha postulado que la comprensión y la producción de textos recurren a mecanismos cognitivos y lingüísticos similares y, en parte, superpuestos (Graham 2020a).

Entre los marcos teóricos que articulan lectura y escritura, la hipótesis del conocimiento compartido (Shanahan 2016, 2019) sostiene que la comprensión y la producción de textos comparten cuatro tipos de conocimientos: (a) conocimiento declarativo, que incluye el conocimiento sobre el contenido y el conocimiento de mundo; (b) conocimiento procedimental sobre cómo establecer objetivos, acceder a la información, anticipar lo que vendrá, entre otras estrategias cognitivas, con el fin de comprender lo que se lee y de regular los procesos de producción; (c) conocimientos lingüísticos acerca de las características de los textos y su organización y las convenciones del lenguaje escrito; y (d) metaconocimiento relacionado con las funciones y propósitos de los textos en un contexto comunicativo.

Postulado sobre la base de la hipótesis anterior y de modelos ya clásicos —como los de visión simple de la lectura y de la escritura, entre otros—, el modelo interactivo dinámico de alfabetización (Kim 2020, 2022) postula que la lectura y la escritura son sistemas independientes pero interactivos que no solo se influyen mutuamente de modo bidireccional sino que, además, dependen de componentes lingüísticos y cognitivos subyacentes en común. Así, tanto la comprensión como la producción de textos ponen en juego habilidades de lenguaje oral, habilidades de alfabetización a nivel léxico, procesos cognitivos y de regulación de orden superior, conocimientos previos y aspectos socioemocionales. De acuerdo con el modelo, todos estos componentes se activan durante los diversos procesos de comprensión —decodificación, construcción e integración de

proposiciones— y producción de textos —planificación, textualización y revisión—.

Pese a que la evidencia a favor de los vínculos entre comprensión y producción de textos sigue siendo relativamente escasa (Graham 2020b), y aunque se sabe poco acerca de si —y de qué manera— la lectura se vincula con la producción de textos (Stavans *et al.* 2020), al menos tres líneas de investigación han producido hallazgos relevantes. En primer lugar, diversos meta-análisis (Graham & Hebert 2011, Graham, Kim *et al.* 2023, Graham, Liu *et al.* 2018) que examinan los efectos de una cantidad considerable de estudios de intervención han mostrado, de manera consistente, que enseñar a producir textos impacta positivamente en el desempeño en comprensión y viceversa. Además, diversos estudios correlacionales (Ahmed, Wagner y Lopez 2014, Berninger & Abbott 2010, Kim & Graham 2022, Stavans *et al.* 2020) han puesto de manifiesto que el desempeño en comprensión lectora predice la calidad de los textos que se producen. Finalmente, se ha encontrado que, en presencia de dificultades de lectura —ya sea en la decodificación o en la comprensión— se suelen experimentar dificultades en la escritura y, en particular, en aspectos textuales específicos como calidad, estructuración y longitud (para un meta-análisis, véase Graham *et al.* 2021).

Dentro de esta última línea de investigación, se han estudiado las características de los textos producidos por estudiantes con alto y bajo desempeño en comprensión. Diversos estudios experimentales (Carretti, Motta & Re 2016, Carretti, Re & Arfè 2013, Cragg & Nation 2006, Herbert, Massey-Garrison & Geva 2020, Re & Carretti 2016) han mostrado que estudiantes de escuela primaria con habilidades pobres de comprensión lectora producen narraciones menos coherentes, estructuradas y cohesivas que las de los buenos comprendedores. En consecuencia, sus textos muchas veces carecen del establecimiento de relaciones temporales y causales entre los hechos, que constituye una de las características distintivas de la narración. Estos hallazgos se suelen interpretar en virtud de la presencia de dificultades a la hora de construir el significado de la historia (Cragg & Nation 2006, Re & Carretti 2016) y, específicamente, de integrar información, relacionar hechos y representar sus conexiones causales en un modelo mental (Carretti, Re & Arfè 2013), lo que es fundamental tanto a la hora de comprender como de producir un texto narrativo.

Una cantidad considerablemente menor de estudios ha comparado el desempeño en producción de textos argumentativos de estudiantes de escuela primaria (Guan *et al.* 2013) y secundaria (Sehlström *et al.* 2022) con alto y bajo desempeño en comprensión. Los hallazgos no son concluyentes: en un caso, se encontraron diferencias significativas de calidad textual de acuerdo con el perfil de desempeño en comprensión (Guan *et al.* 2013). En cambio, en el otro estudio, los textos resultaron de escasa calidad independientemente del desempeño en comprensión, aunque las y los estudiantes con bajo desempeño produjeron, comparativamente, textos argumentativos menos coherentes y cohesivos, con menor variedad léxica y mayor cantidad de errores de puntuación (Sehlström *et al.* 2022).

Los estudios desarrollados con estudiantes con alto y bajo desempeño en comprensión aportan evidencia a favor de mecanismos cognitivos en común para la comprensión y la producción de textos, y ponen de relieve la complejidad de los vínculos entre ambas habilidades (Kim 2020, 2022, Shanahan 2016, 2019). No obstante, estos estudios se han enfocado predominantemente en la escritura de textos narrativos mientras que, en comparación, la argumentación, pese a su centralidad para la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación en una sociedad democrática (Fortes, Guzmán & Larrain 2022, Majorel *et al.* 2020, Padilla 2020), ha sido escasamente abordada. Además, se trata de investigaciones desarrolladas fuera del contexto latinoamericano, con población italiana, canadiense, sueca y china, en su mayoría de escuela primaria. Por todo lo expuesto, resulta relevante estudiar el desempeño en escritura de textos argumentativos de estudiantes hispanohablantes de escuela secundaria con alto y bajo desempeño en comprensión.

Este trabajo parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿existen diferencias en las características de

los textos argumentativos producidos por estudiantes de escuela secundaria con alto y bajo desempeño en comprensión? Para responder esta pregunta, se evaluó a estudiantes de dos cursos de 2° año con una prueba de comprensión y otra de producción de textos argumentativos. Sobre la base del desempeño en la primera, se delimitó un subgrupo de alto y otro de bajo desempeño en comprensión. Se esperaba encontrar diferencias en la calidad de los textos producidos por ambos subgrupos.

Además de ser ecológicamente pertinente, en tanto la lectura y la escritura coexisten en situaciones de aprendizaje escolar, una aproximación que integre ambas habilidades puede constituir un aporte a un área insuficientemente abordada en la investigación en español, como lo es el estudio de los vínculos entre comprensión y producción de textos argumentativos.

2 | METODOLOGÍA

El presente es un estudio de alcance descriptivo (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres 2018) cuyos datos fueron recolectados en el marco del pretest aplicado en instancias previas a la implementación, por parte de la primera autora, de un programa de enseñanza de la producción de textos en un aula de Lengua y Literatura de una escuela secundaria ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹.

2.1 | Participantes

Participaron del estudio 59 estudiantes (media_{edad} = 13,9 años; DE = 0,62) de dos cursos de 2° año que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (i) eran hablantes nativos del español y (ii) no presentaban antecedentes de trastornos sensoriales, del desarrollo o del aprendizaje.

2.2 | Instrumentos

2.2.1 | Comprensión de texto argumentativo

Se tomó una prueba de *screening* (Chimenti *et al.* en evaluación) que consta de un editorial titulado “¿Se deberían prohibir los zoológicos en el mundo?”, seguido de 10 preguntas de opción múltiple. Cada pregunta incluye cuatro opciones de respuesta: una correcta y tres distractores con distinto grado de proximidad semántica respecto de la correcta. Las preguntas abordan siete de los once componentes que forman parte del modelo multicomponencial de la comprensión lectora (Abusamra *et al.* 2014, De Beni *et al.* 2003): esquema básico del texto, semántica léxica, cohesión, inferencias, jerarquía del texto, modelos mentales e intuición. El puntaje máximo que puede obtenerse es 10. Además de la precisión, se considera el tiempo de ejecución.

¹Se trata de una propuesta de enseñanza teóricamente orientada por modelos psicolingüísticos y cognitivos de producción escrita, que articuló sesiones de comprensión lectora, de debate oral y de escritura en las que se abordaron temas relevantes desde el punto de vista de las y los estudiantes y cercanos a sus conocimientos previos. La propuesta se diseñó atendiendo a los contenidos curriculares estipulados por el diseño curricular vigente (Azar 2015), que en 2° año prescribe el abordaje de la argumentación mediante el trabajo con textos periodísticos de opinión.

2.2.2 | Producción de texto argumentativo

Dada la escasez de instrumentos validados para evaluar la escritura de textos en el contexto argentino, se tomó una prueba diseñada *ad hoc*. La consigna propone un problema retórico a resolver y contextualiza la escritura de un texto argumentativo en el marco de una situación comunicativa específica. Concretamente, cada estudiante debe asumir el rol de un/a periodista cuyo jefe le pide que escriba un artículo de opinión sobre el siguiente tema: “¿los contactos y seguidores de las redes sociales son nuestros amigos?”. Además, la consigna indica de modo explícito que se debe justificar la postura adoptada mediante argumentos y que se debe incluir un título. Con esta tarea se evalúan tanto aspectos generales de la escritura como otros específicos de la argumentación escrita que componen un indicador de calidad textual, cuyo puntaje máximo es 9. Asimismo, se consigna el tiempo de resolución.

La validez de contenido de esta prueba se determinó a través de un juicio de expertas, del que participaron cinco especialistas que, a través de una escala Likert, debieron expresar su acuerdo o desacuerdo en relación con la claridad de las instrucciones, la adecuación del tema y la situación comunicativa propuestos y la pertinencia de la tarea para evaluar habilidades de producción de textos argumentativos. Se obtuvo un grado de acuerdo aceptable (W de Kendall = 0,61; $p < 0,05$).

2.3 | Procedimiento

Antes de la administración de las pruebas, se notificó a las familias de las y los estudiantes de los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento informado, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los resultados. Durante la implementación de las pruebas, las y los estudiantes brindaron su asentimiento para la participación. Todo el estudio se desarrolló de acuerdo con lineamientos éticos vigentes en Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas 2006) y con los principios para la investigación con seres humanos recomendados por la American Psychological Association (APA 2022).

Las pruebas fueron administradas de forma colectiva en dos sesiones separadas por dos semanas. Primero se tomó la prueba de comprensión. Se explicó el mecanismo de opción múltiple, se aclaró que solo una opción era correcta y se recomendó a las y los estudiantes que consultaran y releyeran el texto todas las veces que lo consideraran necesario. En la prueba de producción, se leyó en voz alta la consigna y se realizaron clarificaciones orales con el fin de asegurar su comprensión. En ambos casos se especificó que no había tiempo límite para resolver cada actividad.

2.3.1 | Análisis de los datos

En la prueba de comprensión se asignó un punto por respuesta correcta y cero ante respuesta incorrecta, más de una respuesta seleccionada o ausencia de respuesta. De este modo, se computó el número total de respuestas correctas por estudiante. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desvío estándar y rango) para la muestra total, a partir de los cuales se procedió a identificar a las y los estudiantes de alto desempeño (en adelante, AD) y a los de bajo desempeño (en adelante, BD) en comprensión. Para tal fin, se adoptó como criterio que el puntaje obtenido en la prueba de comprensión se ubicara 1 desvío estándar por encima (AD) o por debajo de la media (BD) de la muestra total. Este criterio de clasificación ha sido utilizado en estudios previos en el área de la investigación de la psicología de la lectura (Abusamra *et al.* 2008, Canet-Juric *et al.* 2013, Roldán 2021, Roldán

& Zabaleta 2017). Además, se analizaron los errores tanto para la muestra total como para los subgrupos de AD y BD en comprensión. Para tal fin, se calculó el porcentaje del tipo de errores observados sobre el número total de errores cometidos (Roldán & Zabaleta 2017). Los cálculos se realizaron en *R Studio* (R Core Team 2022).

En la prueba de escritura se consideraron dos aspectos. Por una parte, se computó la longitud, es decir, la cantidad de palabras escritas, que suele ser un índice cercano a la calidad global (Resina & Salas 2021). Por otra parte, se ponderó la calidad textual mediante un indicador construido sobre la base de los criterios establecidos por Abusamra *et al.* (2020), que considera el uso de signos puntuación, la originalidad léxica, la adecuación a la consigna, la estructuración del texto y los aspectos morfosintácticos. Para cada uno de estos aspectos, se establecieron los descriptores correspondientes a diversos niveles de desempeño y se asignaron los puntajes correspondientes (Tabla 1). Todos los textos fueron transcritos en Microsoft Word y evaluados por ambas autoras.

TABLA 1 Aspectos que componen el indicador de calidad textual en la tarea de escritura. Fuente: elaboración propia

Aspecto	Puntaje
Puntuación	0: Puntuación inadecuada o ausente. 1: Puntuación aceptable pero no del todo correcta. 2: Empleo mayoritariamente correcto de los signos de puntuación.
Originalidad léxica	0: Abundante reiteración de palabras, frases y/o estructuras. 1: Moderada reiteración de palabras, frases y/o estructuras. 2: Escasa o nula reiteración de palabras, frases y/o estructuras.
Adecuación a la consigna	0: El texto no se encuadra en la situación comunicativa propuesta en la consigna y/o no responde al género, propósito y destinatario explicitados en ella. 1: El texto se encuadra en la situación comunicativa propuesta en la consigna y responde al género, propósito y destinatario explicitados en ella.
Estructuración del texto	0: El texto no responde a una estructura argumentativa. 1: El texto contiene argumentos pero sin seguir la estructura de un texto argumentativo. 2: El texto presenta el tema, desarrolla la argumentación e incluye una conclusión.
Morfosintaxis	Indicadores: concordancia nominal y verbal, uso de palabras funcionales y conectores, uso de tiempos y modos verbales. 0: Presencia de errores graves en los tres indicadores. 1: Presencia de algunos errores. 2: Empleo correcto de los tres indicadores.

3 | RESULTADOS

Se presentan, a continuación, los datos correspondientes al desempeño en la prueba de comprensión, tanto de la muestra total como de ambos subgrupos, y se identifican los errores cometidos con mayor frecuencia. Luego se presenta el desempeño en escritura de las y los estudiantes de AD y BD en comprensión y se describen cualitativamente las principales características de sus textos.

3.1 | Comprensión

En la prueba de comprensión, el desempeño de la muestra total resultó heterogéneo. Las y los estudiantes respondieron, en promedio, cinco preguntas de manera correcta (media = 4,88; DE = 1,96; rango = 1-9).

Un análisis pormenorizado de los componentes de comprensión indagados en esta tarea y, específicamente, de los errores cometidos con mayor frecuencia (Tabla 2) muestra que el 60% de los errores recae en los componentes de modelos mentales, jerarquía e intuición del texto, que corresponden a las preguntas que valoran aspectos específicos de la comprensión del texto argumentativo que forma parte de la prueba (Chimenti *et al.* en evaluación). Por ejemplo, una pregunta requiere inferir e identificar el punto de vista de un especialista en el tema e integrarlo en un modelo de situación coherente con el contenido del texto. Algo similar sucede con otra pregunta que implica sopesar la relevancia de una serie de argumentos que se presentan a lo largo del texto en defensa de los zoológicos.

TABLA 2 Porcentaje del tipo de errores cometidos por la muestra total (N=59) sobre total de errores en la prueba de comprensión. Fuente: elaboración propia.

Componente	% errores
Esquema básico del texto	29 (9%)
Semántica léxica	30 (10%)
Cohesión	30 (10%)
Inferencias	37 (11%)
Jerarquía del texto	52 (17%)
Intuición del texto	57 (18%)
Modelos mentales	77 (25%)

El 40% de los errores restantes se distribuye entre las preguntas que valoran aspectos generales y corresponden a los componentes de esquema básico del texto, semántica léxica, cohesión e inferencias. Por ejemplo, una pregunta implica la generación de inferencias léxicas para reponer el significado de una palabra en función del contexto en que se presenta, en tanto otra supone detectar vínculos de correferencia para identificar el referente de un clítico acusativo (Chimenti *et al.* en evaluación).

Para delimitar los subgrupos de AD y BD en comprensión, se identificó a las y los estudiantes que obtuvieron puntajes de ± 1 desvío estándar respecto de la media. Así, el subgrupo de AD quedó conformado por nueve estudiantes y el de BD, por seis. Tal como puede verse en la Tabla 3, mientras que el subgrupo de AD respondió correctamente, en promedio, ocho preguntas y lo hizo en un tiempo de 8,4 minutos, al subgrupo de BD la actividad le insumió el doble de tiempo, logrando resolver, en promedio, entre una y dos preguntas con éxito.

TABLA 3 Resultados obtenidos en la prueba de comprensión por estudiantes con AD y BD (n= 15). Fuente: elaboración propia

Desempeño	AD en comprensión	BD en comprensión
	M (DE)	
Puntaje	8,1 (0,9)	1,7 (0,5)
Tiempo (minutos)	8,4 (0,4)	17,7 (4,3)
Componente	% de errores	
Esquema básico del texto	3 (15 %)	3 (6 %)
Semántica léxica	4 (20 %)	4 (8 %)
Cohesión	0 (0 %)	6 (12 %)
Inferencias	5 (25 %)	6 (12 %)
Jerarquía del texto	2 (10 %)	10 (20 %)
Intuición del texto	2 (10 %)	10 (20 %)
Modelos mentales	4 (20 %)	11 (22 %)

Además, los subgrupos difieren en los tipos de errores más frecuentes: el 60 % de los errores cometidos por las y los estudiantes de AD recaen en las preguntas que valoran aspectos generales de la comprensión —esquema básico del texto, semántica léxica, e inferencias—; en cambio, el subgrupo de BD evidencia el patrón contrario, en tanto el 62 % de sus errores involucran las preguntas que valoran aspectos específicos de la argumentación —modelos mentales, jerarquía e intuición del texto—.

3.2 | Producción

En la prueba de producción, las y los estudiantes del subgrupo de AD escribieron, en comparación, textos de mayor calidad que los del subgrupo de BD en comprensión (Tabla 4).

TABLA 4 Resultados obtenidos en la prueba de escritura por estudiantes con AD y BD en comprensión (n= 15). Fuente: elaboración propia.

		AD en comprensión	BD en comprensión
		M (DE)	
Escritura	Longitud	118 (89,7)	53 (23,2)
	Calidad	5,6 (1,7)	2,7 (1)
	Tiempo (min)	15,9 (5,7)	13,1 (6,4)

En cuanto a la longitud de los textos y el tiempo de resolución de la tarea, al considerar de manera conjunta los valores correspondientes a las medias y sus correspondientes desvíos estándar, no parece haber diferencias sustanciales entre ambos subgrupos. Si bien, en promedio, el subgrupo de AD pareciera haber escrito textos más extensos, existe una gran variabilidad dado que el desvío estándar es elevado para el valor de la media. En efecto, la longitud de los textos del subgrupo de AD oscila entre 45 y 352 palabras, en tanto que los textos producidos por el subgrupo de BD tienen una longitud de entre 28 y 79 palabras.

TABLA 5 Características de los textos escritos por estudiantes de AD y BD en comprensión (n=15). Fuente: elaboración propia.

		AD en comprensión	BD en comprensión
Estructuración	El texto no responde a una estructura argumentativa.	4 (44 %)	6 (100 %)
	Aparecen argumentos, pero sin seguir la estructura de un texto argumentativo.	4 (44 %)	0 (0 %)
	Presenta el tema, desarrolla la argumentación e incluye una conclusión.	1 (11 %)	0 (0 %)
Expresión de opinión	El enunciador asume el rol de periodista.	3 (33 %)	0 (0 %)
	Explicita el propio punto de vista.	9 (100 %)	2 (33 %)
	Considera puntos de vista contrarios además de expresar la opinión propia, pero sin llegar a desarrollar contraargumentos.	2 (22 %)	0 (0 %)
	Desarrolla contraargumentos que desafían el propio punto de vista y los refuta.	1 (11 %)	0 (0 %)
Orientación argumentativa	El texto es persuasivo.	2 (22 %)	0 (0 %)
Uso de paratextos	El texto tiene un título adecuado que refleja y anticipa la información principal.	7 (78 %)	1 (17 %)

Un examen más detallado de los aspectos que conforman el indicador de calidad y de otros que, si bien no están contemplados en este indicador, contribuyen al análisis del desempeño permite dar cuenta de la existencia de diversas tendencias en la escritura de los subgrupos de AD y BD (Tabla 5).

En efecto, los textos escritos por las y los estudiantes de AD en comprensión dan cuenta de una mayor —aunque no completa— adecuación a los requerimientos de la consigna. En todos los textos escritos por el subgrupo de AD se explicita, mediante diversos recursos, el propio punto de vista. Por ejemplo: “¿son nuestros amigos las personas que nos siguen? Personalmente, no lo creo” (E13); “Para mí algunos son amigos, otros conocidos y otros extraños” (E52); “si alguna de las opciones que dije recién te sigue, ¿se considera tu amigo? Y... para mí sí.” (E14)². Además, la mayoría de estos textos incluye un título que refleja la información principal e, incluso, anticipa la posición asumida: “Las redes sociales y su toxicidad” (E13), “¿Amigos?” (E52), “¿Amigos o desconocidos?” (E37).

Sin embargo, en pocos casos se construye un enunciador que asume el rol de periodista. Por el contrario, en general el enunciador se configura como un usuario de redes sociales: “En mi caso, de forma virtual tengo mucha más seguridad y confianza, por lo cual le cuento a esa persona sobre mi estilo de vida y lo que sucede en ella. Sin embargo, no tenemos que tener tanta confianza con ellos ya que no los conocemos del todo bien” (E9). Además, suelen ser escasas tanto la consideración de puntos de vista distintos del propio como la inclusión de contraargumentos.

²En esta sección, se transcriben fragmentos de los textos tal como han sido redactados por las y los estudiantes, es decir, sin normalizar errores de transcripción que atañen a aspectos ortográficos, de tildación o de puntuación. Entre paréntesis, luego de cada fragmento se consigna el ID asignado a cada estudiante.

En cuanto a la estructuración de los textos, aproximadamente la mitad de las y los estudiantes de AD desarrollaron argumentos, aunque sin seguir la estructura prototípica de un texto argumentativo, en tanto que otros expresaron su opinión aunque prácticamente sin argumentar. Por esta razón, pocos textos resultan persuasivos. No obstante, en este subgrupo es posible observar un mejor desempeño en puntuación, originalidad léxica y morfosintaxis, es decir, en aspectos que contribuyen a la calidad global de los textos pero que no son específicos de la argumentación. En el Anexo 1 pueden consultarse tres textos escritos por estudiantes de AD en comprensión.

En cambio, las y los estudiantes de BD en comprensión obtuvieron puntajes menores en puntuación, originalidad léxica y morfosintaxis. En general, tendieron a responder la pregunta que forma parte de la consigna de la actividad, pero sin tomar en consideración la situación comunicativa ni los aspectos retóricos que supone la resolución de la tarea de escritura propuesta. Esto se observa con claridad en el inicio de un texto en el que, inmediatamente a continuación del título, se responde con un adverbio de negación el interrogante planteado en la consigna: “No. los seguidores de las redes no son amigos realmente si no los conoces. Si los conoces y son amigos seguidores, si son amigos” (E53).

En algunos de los textos escritos por estudiantes de BD, hay expresión de opinión, aunque suele no haber argumentos, de manera que los textos constituyen descripciones o explicaciones relativas al modo en que se comportan los seguidores en las redes sociales. Esto se advierte, por ejemplo, en el siguiente texto, conformado por una única oración: “Algunos de nuestros seguidores resultan nuestros amigos siguiéndonos en las redes sociales y otro, que les gusta lo que nosotros hacemos o publicamos en nuestra cuenta” (E42). Además, si bien las y los estudiantes colocaron título, tal como se estipulaba en la consigna, en un solo caso el título propuesto resultó adecuado en función del contenido del texto. Por el contrario, los títulos tienden a resultar generales y no consiguen reflejar adecuadamente el tema —“Las redes” (E19), “Redes” (E53), “Las redes sociales” (E58)— e incluso se enfocan en el interrogante planteado en las instrucciones —“Pregunta social” (E42)—.

Por todo esto, y en especial para un lector que no conoce la tarea que motivó la escritura, los textos del subgrupo de BD resultan difíciles de comprender cabalmente de modo autónomo en ausencia de la consigna, ya que operan como respuestas a la pregunta formulada en ella. En el Anexo 2 se incluyen tres de los textos escritos por estudiantes de BD en comprensión.

4 | DISCUSIÓN

En este trabajo se ha analizado el desempeño en producción de textos argumentativos de estudiantes de escuela secundaria que, a su vez, evidenciaron un alto o bajo desempeño en una tarea de comprensión. Para ello, se compararon los textos producidos por ambos subgrupos teniendo en cuenta tanto aspectos generales de la escritura —signos de puntuación, originalidad léxica, morfosintaxis— como otros específicos de la argumentación escrita —estructuración del texto, adecuación a la consigna, expresión de opinión, orientación argumentativa—.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto vínculos entre habilidades de comprensión y producción de textos y, en línea con estudios previos (Carretti, Motta & Re 2016, Carretti, Re & Arfè 2013, Cragg & Nation 2006, Guan *et al.* 2013, Herbert *et al.* 2020, Re & Carretti 2016, Sehlström *et al.* 2022), aportan evidencia convergente a favor de los modelos e hipótesis que postulan habilidades y conocimientos comunes a la lectura y la escritura (Kim 2020, 2022, Shanahan 2016, 2019).

En la prueba de comprensión, el mejor desempeño del subgrupo que se identificó como de AD se vincula no solo con una menor comisión de errores, en términos absolutos, sino fundamentalmente con su mejor resolución de las preguntas que implicaban aspectos genéricamente específicos. Esto se observó, por ejemplo, en las preguntas que requerían sopesar la relevancia de diversos argumentos desplegados en el texto —jerarquía— y comprender la función de una pregunta retórica —intuición—. Asimismo, el menor tiempo de ejecución muestra que, además de alcanzar puntajes altos, estos estudiantes fueron también más veloces, lo que podría indicar que autorregularon de manera más eficaz sus recursos cognitivos a la hora de resolver la tarea (Abusamra *et al.* 2014).

Si bien comprender adecuadamente un texto argumentativo no es condición suficiente para poder producirlo, el subgrupo de AD en comprensión escribió textos que resultan inteligibles en ausencia de la consigna. Aun cuando tuvieron dificultades para posicionarse como periodistas y construir, desde ese rol, su punto de vista y su voz como enunciadores, estos estudiantes lograron construir una representación más precisa del problema retórico que orientó la generación de los textos (Bereiter & Scardamalia 2013, Hayes & Berninger 2014).

Sin embargo, en línea con estudios previos (Parodi 2007, Sehlström *et al.* 2022), se observaron dificultades en la estructuración de los textos producidos por el subgrupo de AD en comprensión, lo que pone de manifiesto que, a pesar de contar con mejores habilidades generales de producción textual, estos estudiantes pueden no estar familiarizados con la organización prototípica de los textos argumentativos. En efecto, sus puntajes de calidad global más elevados se explican en virtud de la contribución de aspectos —como el uso de signos de puntuación, la originalidad léxica o el uso adecuado de la concordancia, palabras funcionales y conectores— que no son específicos de la argumentación escrita.

El hecho de que el subgrupo de BD obtuviera menores puntajes de calidad se relaciona con estos aspectos y también con la escasa adecuación de sus textos a la consigna. Estos estudiantes, en efecto, se enfocaron en la pregunta omitiendo la situación comunicativa propuesta, lo que podría dar cuenta de dificultades para construir una representación mental del problema retórico que suponía la consigna (Bereiter & Scardamalia 2013, Hayes & Berninger 2014).

Asimismo, esta tendencia observada en el subgrupo de BD en comprensión podría entenderse como una estrategia puesta en juego en virtud de prácticas habituales en las aulas de escuela secundaria. En ellas, si bien las y los docentes suelen señalar la importancia de revisar lo escrito, son menos frecuentes las instrucciones explícitas sobre cómo estructurar previamente lo que se quiere decir y cómo tener en cuenta a quién se dirige el texto o para qué se escribe (Villalón & Mateos 2009). Así, las y los estudiantes en general asumen a sus docentes como únicos interlocutores y lectores de sus escritos (Hernández 2015), lo que no contribuye a que se representen los requisitos retóricos de la tarea.

Finalmente, el hecho de que los subgrupos de AD y BD no hayan diferido en el tiempo que les insume la resolución de la prueba de producción podría indicar que, más allá de la calidad final de sus textos, ambos dedican escaso tiempo a la planificación del contenido. Esto, a su vez, da cuenta de que ambos grupos ponen en marcha una estrategia consistente en escribir lo que saben sobre el tema propuesto (Bereiter & Scardamalia 2013) antes que en reelaborar y ajustar sus conocimientos previos en función de las restricciones retóricas de la consigna. Por este motivo, los textos escritos por ambos subgrupos dan cuenta de dificultades en dimensiones propias de la argumentación escrita, lo que pone de relieve la complejidad que supone argumentar (Parodi 2007, Sehlström *et al.* 2022).

Si bien el tamaño muestral impide utilizar estadística inferencial y llevar a cabo análisis más sofisticados, el presente estudio abre la reflexión acerca de la enseñanza de la comprensión y la producción de textos

argumentativos en la escuela secundaria. Esto resulta particularmente relevante atendiendo al hecho de que en los manuales de este nivel las actividades de producción de textos argumentativos ocupan un lugar reducido, en tanto que las actividades de comprensión se reducen al reconocimiento de elementos estructurales o de recursos argumentativos (Forte & Gaiser 2020, Giménez *et al.* 2014).

En futuros trabajos, es necesario continuar indagando los vínculos entre desempeños en comprensión y producción y, en particular, el desempeño en argumentación escrita de un mayor número estudiantes de escuela secundaria con diferentes habilidades de comprensión. Adicionalmente, se podría contemplar una mayor variedad de tareas para determinar cuáles son los mecanismos subyacentes que pueden explicar tales vínculos (Graham 2020b). Por último, resultaría de interés incorporar tanto medidas *online* (Limpo *et al.* 2020) que permitan examinar en tiempo real los procesos cognitivos y lingüísticos puestos en juego en la producción de textos como tareas de escritura a partir de fuentes, que añaden la complejidad de interactuar con textos durante el proceso de composición (Qin & Liu 2021).

Dados el tipo textual y el nivel educativo abordados, el presente trabajo amplía las investigaciones que comparan el desempeño en producción de estudiantes de AD y BD en comprensión, en su mayoría llevadas a cabo con estudiantes de escuela primaria y enfocadas en textos narrativos. En este sentido, al estudiar los vínculos entre comprensión y producción de textos argumentativos en educación secundaria, constituye una contribución a un área insuficientemente desarrollada en la investigación en español. Continuar indagando estos vínculos puede constituir un terreno fértil para el desarrollo de propuestas de enseñanza teóricamente fundamentadas y, en particular, para la formulación de estrategias de intervención orientadas a estudiantes que evidencian dificultades.

REFERENCIAS

- Abusamra, Valeria, Agustina Miranda, Romina Cartoceti, Micaela Difalcis, Anna Maria Re & Cesare Cornoldi (2020). *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, Valeria, Romina Cartoceti, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana De Beni & Cesare Cornoldi (2014). *Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos para 1er, 2º y 3er curso de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, Valeria, Romina Cartoceti, Alejandro Raiter & Aldo Ferreres (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico* 39/3: 352-361.
- Ahmed, Yusra, Richard K. Wagner & Danielle Lopez (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology* 106: 419-434.
- Álvarez, Guadalupe & Mónica García Rubiano (2018). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo* 19/32: 18-30.
- APA (American Psychological Association) (2022). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7ª ed.) Washington: American Psychological Association .
- Azar, Gabriela (2015). *Diseño curricular. Nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Bañales, Gerardo, Norma Vega, Antonio Reyna, Elsa Pérez Amaro & Brianda Saraí Rodríguez (2014). La

- argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM* 24/2: 27-50.
- Bazerman, Charles, Arthur Applebee, Virginia Berninger, Deborah Brandt, Steve Graham, Paul Kei Matsuda, Sandra Murphy, Deborah Wells Rowe & Mary Schleppegrell (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English* 5/31: 351-360.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (2013). *The Psychology of Written Composition*. Nueva York: Routledge.
- Berninger, Virginia W. & Robert D. Abbott (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology* 102: 635-651.
- Canet-Juric, Lorena, Débora Burin, María Laura Andrés & Sebastián Urquijo (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología* 29/3: 996-1005.
- Carretti, Barbara, Anna Maria Re & Barbara Arfè (2013). Reading comprehension and expressive writing: A comparison between good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities* 46/1: 87-96.
- Carretti, Barbara, Eleonora Motta & Anna Maria Re (2016). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities* 49/1: 65-76.
- Castro Azuara, María Cristina & Martín Sánchez Camargo (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa* 18/57: 483-506.
- Chimenti, María de los Ángeles, Luis Ángel Roldán, Juliana Tonani, Victoria Arnés, Silvia Laura Andrés & Valeria Abusamra (en evaluación). Pruebas de *screening* para evaluar la comprensión de textos argumentativos en la escuela secundaria.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades. Resolución 2857/06. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cragg, Lucy & Kate Nation (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology* 26/1: 55-72.
- Curcio, Juan Manuel, Nadia S. Peralta & Mariano Castellaro (2022). Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes de psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 12/3: 4-17.
- De Beni, Rosanna, Cesare Cornoldi, Barbara Carretti & Chiara Meneghetti (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Diakidoy, Irene-Anna, Melina Ioannou & Stelios Christodoulou (2017). Reading argumentative texts: comprehension and evaluation goals and outcomes. *Reading and Writing* 30/9: 1869-1890.
- Forte, Nora Beatriz & María Cecilia Gaiser (2020). La argumentación como tema escolar: Un análisis de manuales. *Traslaciones* 7: 129-153.
- Fortes, Gabriel, Valentina Guzmán & Antonia Larrain (2022). Studying argumentation and education in South America: what has been advanced and what lies ahead. *Argumentation and Advocacy* 58/3-4: 1-15.
- Giménez, Gustavo, Candela Stancato, Carolina Subtil, Leticia Colafigli, Agostina Reinaldi, Clara Cacciavillani & Melisa Maina (2014). *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela*.

Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Graham, Steve (2020a). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly* 55: S35-S44.
- Graham, Steve (2020b). Reading and writing connections: A commentary. En R. A. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science*. Cham: Springer, 313-317.
- Graham, Steve, Angelique Aitken, Michael Hebert, April Camping, Tanya Santangelo, Karen Harris, Kristi Eustice, Joseph Sweet & Clarence Ng (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 113/8: 1481-1506.
- Graham, Steve, Gustaf B. Skar & April Camping (2024). Practices of teaching writing: An introduction to the special issue. *Reading and Writing* 37: 1-4.
- Graham, Steve & Michael Hebert (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review* 81/4: 710-744.
- Graham, Steve, Xinghua Liu, Brendan Bartlett, B., Clarence Ng, Karen Harris, Angelique Aitken, Ashley Barkel, Colin Kavanaugh & Joy Talukdar (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research* 88: 243-284.
- Graham, Steve, Young-Suk Grace Kim, Yucheng Cao, Will Lee, Tamara Tate, Penelope Collins, Mingkyung Cho, Youngsun Moon, Huy Quoc Chung & Carol B. Olson. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology* 115/7: 1004–1027.
- Guan, Connie, Feifei Ye, Wanjin Meng & Che Leong. (2013). Are poor Chinese text comprehenders also poor in written composition? *Annals of Dyslexia* 63: 217-238.
- Haria, Priti D. & Ekaterina Midgette (2014). A genre-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth- grade readers' ability to critically analyze argumentative text. *Reading & Writing Quarterly* 30/4: 297-327.
- Hayes, John & Virginia Berninger (2014). Cognitive processes in writing: A framework. En B. Arfé, J. Dockrell & V. Berninger (Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction*. Nueva York: Oxford University Press, 3-15.
- Herbert, Katherine, Angela Massey-Garrison & Esther Geva (2020). A developmental examination of narrative writing in EL and EL1 school children who are typical readers, poor decoders, or poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities* 53/1: 36-47.
- Hernández Rodríguez, Ernesto (2015). Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato. *Innovación educativa* 15/69: 115-140.
- Hernández-Sampieri, Roberto & Christian Mendoza-Torres (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill Education.
- Kim, Young-Suk Grace (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. En R. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science*. Cham: Springer, 11-34.
- Kim, Young-Suk Grace (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of learning disabilities* 55/6: 447-464.

- Kim, Young-Suk Grace & Steve Graham (2022). Expanding the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology* 114/2: 215-238.
- Larraín, Antonia, Paulina Freire, Renato Moretti, Magdalena Requena & Belén Sabat (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación* 43: 201-228.
- León, José A. & Teun van Dijk. (2022). Procesos lingüístico-cognitivos en la comprensión del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza y T. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies*. Abingdon: Routledge, 23-36.
- Limpo, Teresa, Andreia Nunes & António Coelho (2020). Introduction to the special issue on technology-based writing instruction: A collection of effective tools. *Journal of Writing Research* 12/1: 1-7.
- Majorel, Cecilia, Constanza Padilla, María Gabriela Rosconi & Fabiana María Moisés (2020). Enseñar a argumentar en la escuela secundaria: el caso de la filosofía. *Revista Iberoamericana de Argumentación* 20: 169-188.
- Meneses, Alejandra, Paola Uccelli & Marcela Ruiz (2021). El lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic exchange*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 79-101.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina: Aprender 2019*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Aprender 2022. Educación Secundaria. Informe nacional de resultados: Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*.
- Navarro, Federico & Andrea Revel Chion (2021). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. The WAC Clearinghouse.
- Padilla, Constanza (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: Desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de argumentación* 20: 7-29.
- Parodi, Giovanni (2007). Reading–writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and writing* 20/3: 225-250.
- Qin, Jingjing & Yinglian Liu (2021). The influence of reading texts on L2 reading-to-write argumentative writing. *Frontiers in Psychology* 12: 655601.
- R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing.
- Re, Anna Maria & Barbara Carretti (2016). Further evidence of poor comprehenders' difficulty with expressive writing: Exploring the role of inferences. *Research in Developmental Disabilities* 51: 145-152.
- Resina, Paula & Naymé Salas (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo* 58/2: 1-20.
- Roldán, Luis Ángel (2021). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata.

- Roldán, Luis Ángel & Verónica Zabaleta (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa* 8/1: 77-96.
- Sehlström, Pär, C. Waldmann, A. Steinvall & M. Levlin (2022). Swedish (L1) and English (L2) argumentative writing of upper secondary students with reading difficulties. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 22/1: 1-22.
- Shanahan, Timothy (2016). Relationships between reading and writing development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Nueva York: The Guildford Press, 194-207.
- Shanahan, Timothy (2019). Reading-writing connections. En S. Graham, C. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction*. Nueva York: The Guilford Press, 309-332.
- Snow, Pamela C. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy* 37/3: 222-233.
- Stavans, Anat, Batia Seroussi, Amihai Rigbi & Sara Zadunaisky-Ehrlich (2020). The contribution of reading abilities to the writing quality of expository text structure in Hebrew speaking elementary school children. En R. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science*. Cham: Springer, 123-146.
- Tosi, Carolina (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación* 17/3: 334-356.
- Toulmin, Stephen E. (2003). *The uses of argument (Updated edition)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Villalón, Ruth & Mar Mateos (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje* 32/2: 219-232.
- Villalonga, María Micaela, Constanza Padilla, María Paula Carreras & María Alejandra Carreras (2019). Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias. *Revista Iberoamericana de Educación* 80/2: 81-103.
- Wengelin, Åsa & Barbara Arfé (2017). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. En B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (Eds.), *Writing development in struggling learners*. Leiden: Brill, 29-50.
- Zabaleta, Verónica, Vanesa Piatti, Soledad Arpone, Noelia Conte, Sofía Johanna & María Rosario Izurieta (2021). De la alfabetización básica a la alfabetización disciplinar: diversidad de desafíos para el aprendizaje de la lectura en la educación secundaria. En *Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Tomo 3*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 250-254.

ANEXO 1. SELECCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE AD EN COMPRESIÓN³

I Las redes sociales y su toxicidad

Las redes sociales vinieron a marcar una nueva era, de eso no cabe duda. ¿Pero son del todo sanas?

No quiero que me malinterpretes todos estamos de acuerdo en que las redes sociales nos facilitaron miles de cosas, tanto sociales como comerciales. Gracias a estas miles de personas que quedaron sin trabajo por la pandemia pudieron hacer emprendimientos y ser muy exitosos gracias a las redes sociales. Ni hablar de como personas (generalmente adolescentes) pueden hallar otra gente con los mismos intereses.

Por otra parte esta el nuevo trabajo que se creo gracias a las redes sociales “los influencers” los cuales (como dice la palabra) influncian a las grandes masas que los siguen, tambien surge un fenomeno de sentirse cercano o incluso intimo amigo de personas que no saben de nuestra existencia. ¿Eso es sano?

Pero a lo que quiero llegar, es muy raro que hoy en día no tenga un perfil en las redes sociales. Gracias a esto tambien surgio la necesidad de aprovacion, con un like a un comentario o la necesidad de parecerse a una persona famosa y alcanzar estandares inalcanzables. Esto como consecuencia tiene estrategias para tener más seguidores. Como seguir a muchas personas para que ellos lo hagan tambien y de la mano de esto dar like y comentar las foto/publicaciones de muchos usuarios pero... ¿son nuestros amigos las personas que nos siguen?

Personalmente, no lo creo, obviamente personas que conocemos o nos hablamos constantemente son la exepcion. Pero que una persona desconocida te siga con solo apretar un boton no significa que se conozcan. Este segidor va a ver solo lo que quieras que vea incluso así te manipulan para pensar que tienen una vida perfecta. Cuando claramente no es así.

Mi conclusion es que las redes sociales no son malas, ni tampoco esta mal que disfrutes navegando en ellas. Pero siempre hay que tener en cuenta de que la mayoría son pura fantasia. No existen personas con vida perfecta, cuerpo perfecto y intentar obtener aprovacion de usuarios, que tambien quieren lo mismo, genera un circulo vicioso toxico.

I ¿Amigos?

Algo que siempre usamos en nuestro día a día son la famosas “redes sociales”, en el cual tenemos “amigos”. Pero ¿son realmente nuestros amigos? Generalmente algunos tienen a personas que no conocen, pero hay veces que si las conocemos. Para mí algunos son amigos, otros conocidos y otros extraños. La consecuencia de tener extraños es bastante grande, pero ya es decisión de la misma persona. Llegue a la conclusion de que generalmente es 40% de amigos, 50% extraños y 10% conocidos. Tambien es posible que hagamos amigos en las redes sociales.

Asi que depende de cada uno a quienes consideramos amigos.

³Tanto en el Anexo 1 como en el Anexo 2 se transcriben los textos tal como han sido redactados por las y los estudiantes, es decir, sin normalizar errores de transcripción que atañen a aspectos ortográficos, de tildación o de puntuación.

| **Personas desconocidas**

Los contactos y seguidores de las redes sociales en la mayoría de los casos los consideramos como amigos ya que establecemos una relación (amistad o amorosa) en un corto lapso de tiempo.

En mi caso, de forma virtual tengo mucha más seguridad y confianza, por lo cual le cuento a esa persona sobre mi estilo de vida y lo que sucede en ella. Sin embargo, no tenemos que tener tanta confianza con ellos ya que no los conocemos del todo bien y tampoco convivimos con ellos para saber de manera segura que tipo de persona es.

ANEXO 2. SELECCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE **BD** EN COMPRENSIÓN

| **Los contactos y seguidores**

Algunos en redes sociales son amigos y otros no, otros pueden ser marcas de ropa equipos de futbol etc y los amigos son los que yo les pase mis redes.

| **las redes y los contactos.**

Los contactos en las redes son en realidad desconocidos pero si chateas con ellos los conoceras mejor. Podras saber de que paises son, que comida les gusta, si les gustaria viajar a un lugar que nunca conocio. Despues de eso si haces todo lo que te dijimos puede ser que te hagas un mejor amigo en las redes

Justificación: Entrar a las redes buscar en la opción de contactos y ver a quien quieres conocer.

| **“Redes”**

No. los seguidores de las redes no son amigos realmente si no los conoces. Si los conoces y son amigos seguidores, si son amigos Mientras no conozcas al seguidor personalmente y demas. . . No se considera amigo para prevenir problemas tambien. Porque hay personas en las redes que no son lo que parecen y engaña gente mediante las redes. Y es conveniente conocer a la persona personalmente.